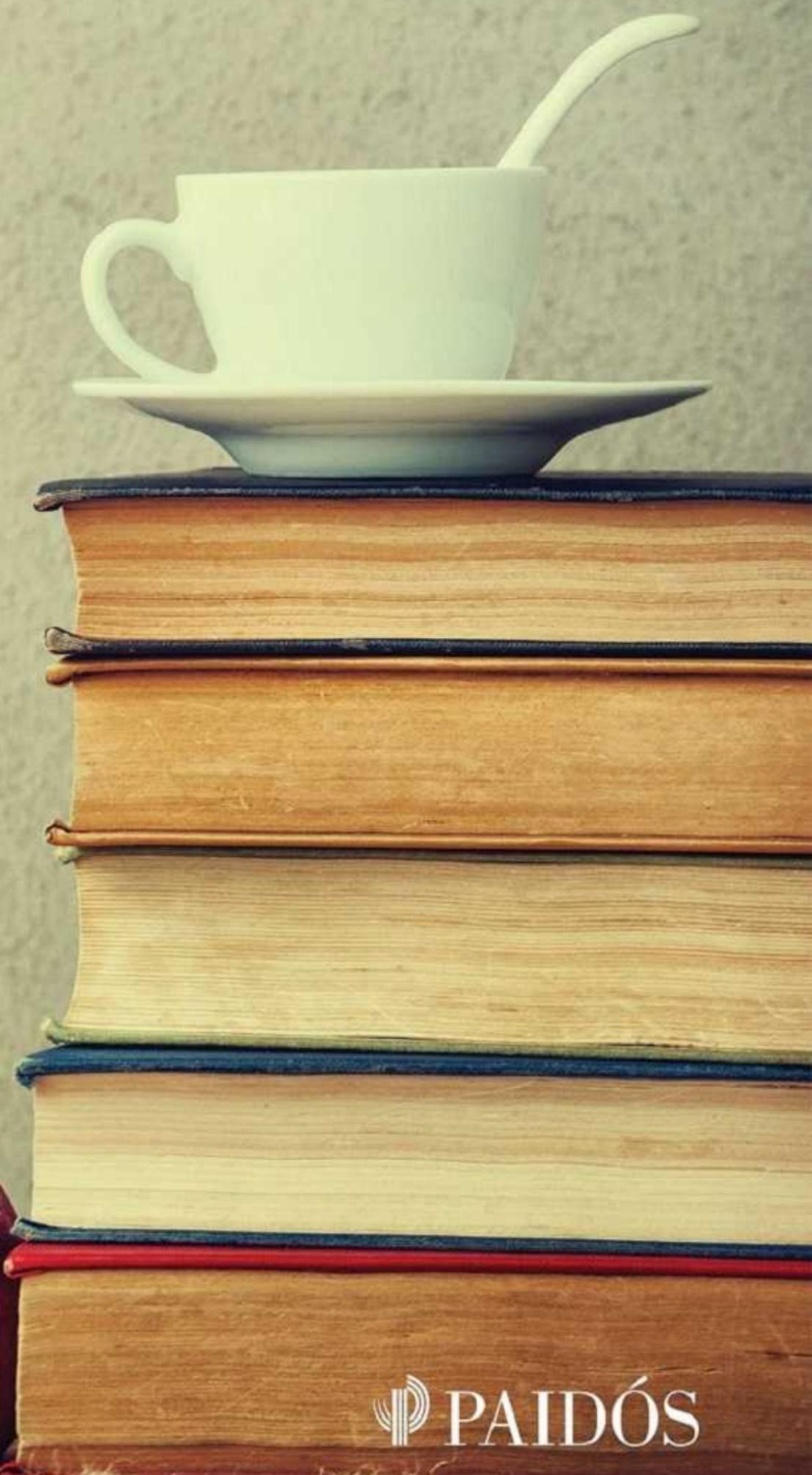


Felipe Garrido

EL BUEN LECTOR SE HACE, NO NACE

Reflexiones
sobre la lectura
y la escritura



 PAIDÓS

Felipe Garrido

El buen lector se hace, no nace

Reflexiones sobre lectura
y formación de lectores

EDICIONES DEL SUR



Publicado por Ediciones del Sur, febrero de 2004.

Distribución gratuita.

Visítenos y disfrute de más libros gratis en:
<http://www.edicionesdelsur.com>

ÍNDICE

Introducción	6
La libertad de elegir	12
Imaginación y enajenación	14
Dos lecciones	20
Fobias y contrafobias	24
En el xxii Congreso de la Unión Internacional de Editorés	29
La lectura se contagia	34
Un programa para talleres de lectura	38
Cuestión de rigor	45
Arte, cultura y bienestar	48
El maestro y la lectura	52
Que todos sean lectores	62
La lectura como una ocupación inútil	66
Fuera del diccionario	70
Lenguas en conflicto	83
Sirena lectora	89
Una literatura es un país	91
Simulación y lectura	94
El futuro es hoy	107
Epílogo. Cómo aprendí a leer	113

INTRODUCCIÓN

El lenguaje modela el espíritu, que
a su vez modela al lenguaje.
Nuestro modo de hablar es nuestro
modo de ser.
El espíritu sólo puede ampliarse en
términos de lenguaje.

JUAN JOSÉ ARREOLA, *La palabra edu-
cación*

LA IMPORTANCIA de la educación como el más poderoso instrumento de superación, personal y colectiva, es cada día más clara.

También es evidente que el aprendizaje y la educación empiezan mucho antes de tropezar con la escuela, apenas nacemos, de manera muy especial por el dominio del lenguaje, tanto hablado como escrito.¹ El lenguaje nos permite nombrar al mundo, tomar conciencia, ordenar la experiencia, relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. La educación comienza en la esfera

¹ Dice Angélica Zúñiga R.: «La lectura es un hecho complejo; en principio constituye un proceso de construcción de significados y usos sociales de manera permanente que se inicia mucho antes de la escolarización, cuando el niño aprende a ser parte de un núcleo social primario (su familia).

En este contexto se construyen los primeros significados del lenguaje, de su uso y funciones con sus vertientes de oralidad y escritura; se construye, entonces, en el núcleo familiar una idea de lo que es la expresión oral y escrita, de los usos y la importancia que se les confiere a cada una de ellas y, desde luego, dentro de ambos aspectos, o como mediador entre ellas, se construye una idea de la lectura, de los usos que se le dan, de las funciones y el valor que se le confiere». («Pensar en la lectura bajo otra óptica», *Cero en conducta*, México, año 7.

de las operaciones básicas de comunicación y de expresión: escuchar y hablar, leer y escribir. Mientras más suficiente sea una persona en el uso de estos dos sistemas paralelos, mejor capacitada se hallará para cualquier actividad.

La lectura y escritura son acciones complementarias e inseparables; decir una es decir la otra. Decir lectura, por su parte, no puede limitarse a los libros de texto, a los libros que se ven sólo por obligación de estudio o de trabajo; decir lectura implica, además de los libros que se estudian y con los que se trabaja, los libros de imaginación, los que se leen por gusto. Entre otras razones, por las que apunta Vasili Sujomlinsky, refiriéndose a los niños, pero que podemos dar por buenas también para otros grupos de edad:

La lectura es una ventana por la cual los niños ven y conocen el mundo y se conocen a sí mismos... No verá el niño la belleza del mundo circundante si no ha percibido la belleza de la palabra leída en el libro. El camino al corazón y a la conciencia del niño llega por dos lados que parecen opuestos a primera vista: del libro, de la palabra leída a la expresión verbal; y de la palabra instalada ya en el mundo espiritual del niño al libro, a la lectura, a la escritura.

La vida en el mundo de los libros es cosa muy distinta a la lectura de las lecciones, por concienzuda y aplicada que sea. Puede darse el caso de un alumno que termina estupidamente los estudios y desconoce por completo lo que es la vida intelectual, ese alto goce humano que proporciona el leer y el pensar. La vida en el mundo de los libros es conocer la belleza del pensamiento, es gozar de las riquezas culturales, es elevarse uno mismo.²

² Vasili Sujomlinsky, «La escuela es ante todo el libro», *Cero en Conducta*, México, año 7, núm. 29-30, enero-abril de 1992, p. 33. Tomado de *Pensamiento pedagógico*, Editorial Progreso, Moscú, 1973.

En el momento presente, si algo nos hace falta en verdad es multiplicar entre nosotros los lectores; adquirir una mayor destreza y capacidad como lectores, lo cual implica conquistar la afición a leer y la posibilidad de escribir.

Recogen estas páginas artículos y pláticas sobre la lectura y formación de lectores que escribí entre 1984 y 1988, con diversos pretextos; algunos fueron publicados después, en suplementos y revistas. Al reunirlos ahora, sufrí la tentación de conservar un orden cronológico; aparecen aquí, sin embargo, en otra secuencia que tal vez facilite seguir la argumentación que subyace en ellos. Conservan noticia del momento de su aparición.

La formación de lectores comenzó a preocuparme —aunque entonces no la llamaba así; no la llamaba de ningún modo— cuando empecé a dar clases, en 1962 o 1963, en el Centro Universitario México, una preparatoria de hermanos maristas en la capital del país. Aunque el nivel académico de la escuela y de los alumnos era alto, en su mayoría aquellos muchachos que me oían hablar de etimologías y de literatura mexicana habían leído poco. Estaban bien alfabetizados, estudiaban con dedicación, pero no sabían quién era Phileas Fogg, ni Demetrio Macías, ni el capitán Silver. Si alguna idea tenían de Pinocho y de Peter Pan no se la debían a Collodi ni a Barrie, sino a Walt Disney.³

Hice lo que pude, más por instinto que por ninguna otra razón: leí con ellos, en voz alta, Darío y Rulfo, Pellicer y Ray Bradbury, Golding y Machado, Ibarguengoitia y Torri, López Velarde y García Lorca, Chejov y sor Juana, Quiroga y Fuentes, Cortázar y Carballido, Castella-

³ Las venturosas excepciones pasaron pronto a ser camaradas. Al menos con dos de ellos, Gonzalo Celorio y Sealtiel Alatríste, mantengo una larga amistad de la que me siento honrado.

nos y Valadés. Me esforcé porque abrieran los ojos. Quiero decir, porque fueran más allá de la superficie del texto, porque entraran en él con avidez de enamorados.

Confirmé que la literatura, antes que un conocimiento, es una experiencia. Hay que formar primero el gusto, la afición, alimentar el amor y luego, si acaso llega, vendrá la erudición. A partir de entonces siempre he dado clases —desde 1973, en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM— y trabajado con lectores, muchas veces adultos que llevan años entre libros y que, con frecuencia, descubren con sorpresa que se han pasado la vida leyendo a medias o simulando la lectura. (También yo pasé muchos años leyendo a medias y un día fui iniciado en el arte de leer. Lo cuento en el Epílogo.)

A partir de entonces, la formación de lectores ha sido una preocupación inseparable de otras actividades. Comencé a tomar conciencia de que ésta es una materia aparte, una actividad que requiere atención por separado de la alfabetización, de la edición y distribución de libros, de la instalación de librerías y bibliotecas, del estudio de la literatura, en las extensas conversaciones que acompañaron los años de trabajo con María del Carmen Millán, Huberto Batis, Marco Antonio Pulido, Miguel Ángel Guzmán y Roberto Suárez, cuando hicimos juntos SepSetenta, y luego en el Fondo de Cultura Económica, de 1977 a 1985, al lado de José Luis Martínez y Ali Chumacero, y en charlas de ese tiempo y después con escritores y editores como Juan José Arreola, Juan Rulfo, Sergio Galindo, Emmanuel Carballo, René Solís, Edmundo Valadés, Margo Glantz, Sealtiel Alatríste y Jesús Anaya, todos ellos preocupados por la formación de lectores.

Cuando me cupo en suerte dirigir Literatura en el Instituto Nacional de Bellas Artes, de 1986 a 1988, para mí estaba claro que el trabajo de esa dirección debía orien-

tarse a formar lectores, que son la primera y la mayor de las necesidades y las esperanzas que tiene un escritor que publica. Lectores no significa que cada libro deba contarlos por decenas de miles; hay libros que son apenas para unos cuantos.⁴ En todo caso, no está mal que cada libro encuentre sus lectores; Borges decía que cada libro está en espera del lector que le corresponde. Tal fue la intención con que trabajé aquellos dos años y medio, gracias al respaldo de tantos escritores y escritoras que no me atrevo a intentar listarlos, aunque mal haría en no reconocer el apoyo de varios directores y subdirectores del INBA —Javier Barros Valero, Manuel de la Cera, Víctor Sandoval y Jaime Labastida—, quienes juzgaron que tenía algún sentido esa manera de concebir el trabajo de una Dirección de Literatura.

Ha sido para mí una fortuna inapreciable que, a partir de 1995, me hay correspondido dirigir la Unidad de Publicaciones Educativas, en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, de la Secretaría de Educación Pública; Unidad responsable del programa Rincones de lectura, que se describe adelante, en «El maestro y la lectura». Este programa, iniciado por Marta Acevedo en 1986, tiene como propósito colocar y hacer crecer, en cada una de las escuelas primarias públicas del país —que atienden a 93 por ciento de la población escolar—, la colección Libros del rincón —no son libros para estudiar, sino libros para leer—, y sensibilizar, entusiasmar y capaci-

⁴ Los libros son como una conversación, y no es cierto que cualquiera pueda seguir todas y cualquiera de las conversaciones. Entrando y saliendo en cualquier momento. Para que fuese posible, habría que estar hablando siempre del buen tiempo, o cosas así, en el arranque de una conversación que nunca despega. Para ir a algún lado, especialmente a ciertos lados difíciles, se requiere acumular un mínimo de «horas de vuelo en común.» Gabriel Zaid, «Interrogantes sobre la difusión del libro», en *Vuelta*, México. Núm. 234 mayo de 1996, p.94

tar a las autoridades educativas, directores y maestros para que les dediquen tiempo en el aula y organicen sistemas de préstamo a domicilio, de manera que también los padres de familia tengan la oportunidad de leer. Todo lo cual requiere, antes que nada, convencer a los maestros de un principio que está consagrado en la reforma educativa de 1992, pero que aún se halla muy lejos de haber sido puesto en práctica; el lenguaje escrito es imprescindible en nuestro mundo; junto con el habla, leer y escribir son las operaciones básicas de la comunicación y la expresión; quien no puede leer y escribir no domina su propio idioma. La experiencia de rincones de lectura ha sido fundamental para conocer los problemas de la formación de lectores en sus formas cotidianas, en el medio que naturalmente más les corresponde y de un extremo a otro del país.

Estos textos fueron a menudo dichos antes editores, escritores, maestros y alumnos. Más que explorar aspectos teóricos de la lectura y la escritura, pretenden convencer de la importancia de estas actividades y analizar algunos problemas prácticos de la formación de gente capacitada para emplear —de ida y vuelta— el lenguaje en su forma escrita. Los incluyo con ligeros retoques, con la supresión de algunas líneas para evitar repeticiones, que de cualquier forma abundan en el libro, porque hay algunas nociones básicas que me parece necesario repetir. Cuando he agregado notas de pie de página posteriores a la redacción original, así se indica en la nota.

Si su lectura despierta el interés por estos temas; si aumenta nuestra conciencia acerca de la importancia que tiene el dominio del lenguaje escrito; si nos reafirma en la vía de ser y de hacer mejores lectores, habrán cumplido su discreto propósito.

LA LIBERTAD DE ELEGIR*

EN REALIDAD, pero ¿qué es la realidad?, todo esto lo recuerdo sin un orden preciso y es más bien en el momento de escribirlo cuando me veo obligado a decidir una secuencia de acontecimientos y de sensaciones, o por lo menos de palabras, y digo entonces, pero no estoy seguro de que así haya sido, que papá bajaba conmigo los primeros peldaños y que, dos o tres escalones antes de terminar el descenso yo me deshacía de la suave presión de sus dedos y saltaba hacia el frente como me imagino que alguien debe saltar si se tira en paracaídas, con los brazos abiertos y la seguridad de que va a caer en una dimensión de la realidad que es diferente de todo lo que acostumbra recorrer día con día y, por supuesto, no me engañaba con esta previsión, pues allí donde los pies volvían al contacto con el piso, que era un damero de granito o de mosaico, según creo recordarlo, allí era un país diferente y recogido, un espacio encerrado y prodigioso, el reino de los libros.

* *Leer y Leer*, Ediciones SM, México, año 1, núm. 1, septiembre de 1996.

Por un amplio espacio de tiempo, que jamás supe medir en horas o en minutos, yo quedaba en libertad en un hipogeo encantado donde mis únicos vecinos eran los libros. Había, pues, que tomarlos en un arrebatado de orgía, y había que hojearlos y acucillarse en el piso, oculto tras algún murete formado por otros libros, y leerlos en desorden, tres a la vez, cinco en cada mano, y si alguno probaba ser de veras cautivante había que sentarse en él para que no fuera a extraviarse, para no perderle la pista, para que no fuera a disimularse entre otros que se le parecían pero que no eran el elegido. Y un rato más tarde, cuando mi padre se presentaba de nuevo, era hora de tomar entre los brazos los que había seleccionado y someterlos al escrutinio de su mirada que discernía tres o cuatro que, más que su voluntad tal vez su bolsillo señalaba como los que podía llevarme a casa.

Entre las muchas cosas que debo agradecerle a mi padre, esos espacios de libertad en el sótano de la Librería de Cristal, la primera, la que verdaderamente era de cristal, en la cabecera oriente de la Alameda, es una de las que recuerdo más desde el fondo de mi más profunda esencia. Muchas veces, después, en todos los años que han seguido, ese recuerdo más de la sangre y de los huesos que de la memoria, ha vuelto a mi conciencia y a mis afectos. Todo niño debería tener esa oportunidad de sentirse libre en un universo de libros. Todo niño debería ser así abandonado a su voluntad entre un exceso de oportunidades para elegir.

IMAGINACIÓN Y ENAJENACIÓN*

AL IGUAL que la máquina de vapor, las enciclopedias, la lanzadera volante, la electricidad y las sinfonías de Haydn, los niños, según hoy los conocemos, son un hallazgo o un invento, en todo caso un producto, del siglo de las luces y de la revolución industrial.

Al mismo ritmo con que se alzaban las chimeneas fabriles, golpeaban los pistones, bufaban las locomotoras y crujían los telares, fueron multiplicándose —primero por Europa, luego por el mundo— las escuelas, más o menos a la usanza de las que seguimos teniendo, con el noble fin de satisfacer la nueva necesidad industrial de mano de obra capacitada, sobre todo para los cuadros medios y superiores. Junto con la afanosa multiplicación de las escuelas surgieron y se reprodujeron los libros y las revistas para niños.

Mientras Black descubría el anhídrido carbónico (1754) y Cavendish hacía lo propio con el hidrógeno (1766), el herbolario inglés John Newbery lanzaba a ro-

* «La Ond», suplemento cultura de *Novedades*, 31 de agosto de 1980.

dar por la calle una serie de libritos que componían la Juvenile Library (1750), y la institutriz francesa —residente en Inglaterra— Marie Leprince de Beaumont publicaba su *Magasin des Enfants* (1757).

Estas dos obras, que inauguran la literatura deliberadamente infantil, señalan ya dos vertientes capitales: la imaginación y la enajenación.

Con sus narraciones, tomadas sobre todo de la tradición oral, habitadas por seres y acontecimientos maravillosos, que proponían dimensiones de la realidad diferentes de lo cotidiano, Newbery otorga a su público la oportunidad de leer por placer, de ejercitar la imaginación, de atisbar esas otras formas de lo real cuya contemplación tiene la virtud de multiplicar nuestra experiencia. El proyecto de la institutriz, mientras tanto, iba encaminado en dirección opuesta. Según explica en el título de la obra, lo que ofrece su *Magasin des Enfants* es:

El diálogo de una prudente aya con sus alumnos de muy selecta familia, en que se hace pensar, hablar, actuar a los muchachos según el espíritu, el temperamento, las inclinaciones de cada uno. En que se les hacen ver los defectos propios de esa edad, se les muestra la manera en que pueden enmendarlos, intentando formarles los sentimientos y esclarecerles el espíritu. En que se presenta un resumen de la historia sagrada, de la fábula, de la geografía, etc., en un conjunto de reflexiones útiles y de cuentos morales para divertirlos agradablemente, y escrito todo en un estilo sencillo y acorde con lo tierno de sus almas...¹

Así pues, tras el anzuelo de la «agradable diversión», un instrumento para «enmendar» los «defectos propios de esa edad», para someter a los pequeños lectores a los

¹ Marie Leprince de Beaumont, citada por Herminio Almendros, *Estudios sobre literatura infantil*, Ediciones Oasis, México, 1979, p. 16.n.

valores, las necesidades y los compromisos del orden social establecidos.

Como tal propósito enajenador ha sido, de añejo, la ambición primordial de ciertos pedagogos y razas afines, desde su inicio la mayor parte de la literatura infantil siguió ese mismo derrotero; en especial las revistas. La más antigua parece haber sido *Kinderfreund*, que apareció en Alemania en 1765, publicada por Christian-Felix Weisse, «del grupo de pedagogos pedantes a la moda», según lo define Herminio Almendros.² Le siguieron *L'ami des Enfants* —tanta amistad suena demagógica—, en Francia (1772); *The Juvenile Magazine*, en Inglaterra (1788); la *Gazeta de los Niños*, en España (1798); *El Correo de los Niños*, en México, publicado por Lizardi, tan preocupado siempre por educar a todo el mundo, a partir del día de reyes de 1813... Unas más otras menos, todas estas revistas seguían propósitos semejantes a los expuestos por Marie Leprince de Beaumont. Unas más otras menos, todas lamentaban la afición de los pequeños «a lo maravilloso por más falso e inverosímil que sea», lo cual, según decían, los llevaba a posponer «lo verdadero, lo provechoso y lo necesario» —la cita es de Iriarte, el sensato fabulista español.³

De entonces a nuestros días los lineamientos básicos no han cambiado. En contra las advertencias, amenazas y lamentos de ciertos pedagogos y moralistas, los niños —y los adultos— siguen disfrutando la rica veta de los cuentos tradicionales, contados por Andersen, Perrault, Grimm o Pascuala Corona que, entre otras cosas —cuando no están sofisticados por la exigencia de sua-

² Almendros, *ob. cit.*, p. 19.n

³ Tomás de Iriarte, *Lecciones*, Imprenta de don Ignacio, Madrid, 1838, p. 4

vizar la historia— nos advierten que el mundo es un lugar peligroso, donde más vale andar con cuidado.

La experiencia nos ofrece unas cuantas lecciones. Que la puerilidad y el tono moralizante no son los mejores recursos para ganar el interés infantil. Que el fondo irracional, intuitivo, imaginativo que subyace en los mitos, los juegos tradicionales, las coplas populares, ejerce invariablemente su fascinación.⁴ Que muchas grandes obras de la literatura infantil no fueron escritas expresamente para niños (episodios de *Las mil y una noches*, *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver*), y muchas grandes obras escritas para niños han ganado una aceptación igualmente entusiasta entre los adultos (*La isla del Tesoro*, *Alicia en el país de las maravillas*, *El Principito*, *Cuentos de la selva*). Que no importa que la lectura que haga un niño sea distinta a la de un adulto. Que la primera vez que leemos *Las aventuras de Tom Sawyer*, *Pinocho* o *Los tres mosqueteros* disfrutamos lo puramente anecdótico, y que sólo en lecturas posteriores, cuando hemos alcanzado una mayor experiencia como seres humanos y como lectores, podemos descubrir, más allá de los risibles o angustiosos o intrigantes sucedidos, la sabiduría, la comprensión, la compasión de Mark Twain, Collodi o Dumas por la condición humana. Al final de cuentas, la lectura depende de la experiencia, de las lecturas anteriores, del humor que cada quien tenga, y no todos los adultos ni todos los niños descubren ni disfrutan las mismas cosas en una obra literaria.

Uno quisiera encontrar más grandes libros que los niños puedan leer; es decir, que estén comprendidos en la esfera de sus intereses. He visto a niños de ocho y de nue-

⁴ Véase la obra de Vicente T. Mendoza, *Lírica infantil de México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1954

ve años embebidos en la lectura del *Manual de zoología fantástica* de Jorge Luis Borges, de *El libro de la imaginación* de Edmundo Valadés, de cuentos como «Baby H.P.», de Juan José Arreola o «Negrita» de Onelio Jorge Cardoso, ninguno de ellos escrito como literatura infantil.

Hay un buen número de obras que bien podrían ser publicadas en ediciones para lectores jóvenes. Es decir, en libros confeccionados para que sean niños y jóvenes quienes los manejen. No me refiero ahora a adaptaciones ni condensaciones —que tienen también su utilidad—, sino al formato, el tamaño de la caja, el cuerpo de la tipografía, la clase de papel, la encuadernación, el diseño, las ilustraciones... Dos ejemplos tomados de nuestros clásicos son *Tomóchic* de Heriberto Frías, y *Los de debajo* de Mariano Azuela.

Algunos se preocupan porque en la literatura infantil se deslicen palabras poco usuales. Esto me hace recordar una advertencia de Juan Ramón Jiménez y un cuento de Amado Nervo. La admonición nos recuerda que esas palabras poco familiares son una hendidura que se abre al misterio, a los niveles de asociación profunda, de comunicación intuitiva... que no hace falta temerlas ni perseguirlas, sino venerarlas.⁵ Y de tal veneración la memoria me lleva al cuento de Nervo, «El Dominio del Canadá».⁶

La historia de un grupo de niños cautivos del embrujo de tales palabras, que no alcanzan a comprender. Para ellos, el «Dominio del Canadá» no es la designación política de un territorio —el Canadá de principios de siglo, todavía dominio británico—, sino el nombre de un mons-

⁵ Juan Ramón Jiménez, *La corriente infinita*.

⁶ Amado Nervo, *Obras completas*. Edición, estudios y notas de Francisco González Guerrero (prosas) y Alfonso Méndez Plancarte (poesías), 2 vols., Aguilar Madrid, 1955, vol. I, pp. 264-267.

truo que han inventado. Puestos frente al misterio, a las palabras de significación ignorada, a signos vacíos, buscan un sentido que ordene el desconcierto, un sentido que conjure el horror a la nada, una solución estética.

El cuento de Nervo es una lección sobre las relaciones entre el misterio y la creación artística. De alguna manera me hace retornar a Juan Ramón Jiménez, con su culto a lo inefable y a la revelación. Un día, ya transterrado, en la isla de Puerto Rico, el poeta español dijo a su manera —estaba hablando de literatura y de niños— lo que hacía y hace falta:

Ese libro ideal que todos hemos entrevisto en nuestra infancia, que nos ha revelado, en la mañana de la vida, como la mariposa azul del colegio, por la frente en ilusión; el libro del cuento mágico, del verso de luz, de la pintura maravillosa, de la deleitable música; el libro de la fantasía, del milagro, de la hermosura: el libro bello en suma, sin otra utilidad que su belleza.⁷

⁷ Juan Ramón Jiménez, *El trabajo gustoso*. Conferencias, selección y prólogo de Francisco Garfias, Aguilar, México, 1961, p. 208

DOS LECCIONES*

I
QUIENES hayan cursado el cuarto año de primaria hacia 1952, en el Instituto México —¡de feliz memoria!—, en esta tantas veces imperial ciudad, sufrieron quizá, como yo, el horror de ser alumnos de Ruin Ruin Ruanocuaje, como el cómplice secreto, al fondo del patio, llamábamos algunos al malamente apodado Señor Ruano o, en otras palabras, al titular de nuestro grupo, que tal vez era el 4° B. De todas las hazañas de este lastimoso ejemplar del docente que vive en competencia con los educandos, para que quede claro quién sabe y quién manda y quién castiga, quiero recordar solamente una, que me parece importante porque muestra cómo un maestro refuerza los hábitos de los estudiantes, aun cuando no lo anime esa intención.

A veces he dicho que esto que voy a relatar sucedía todos los días. En este momento me parece exagerado.

* 25 de febrero de 1997. Tierra Adentro, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Coordinación Nacional de Descentralización, México, núm. 85, abril-mayo de 1997.

Ahora creo que más bien era en algunas ocasiones; los lunes, de seguro. Lo importante es que en mi memoria pueda cobrar tanta importancia como para pensar que era cotidiano. El caso es que el Señor Ruanocujo trascendía ese día a loción y vaselina más que de costumbre, se colocaba de pie detrás del escritorio, aclaraba la garganta y nos pedía que sacáramos del pupitre tal o cual libro, lo abriéramos en la página zutana y copiáramos la lección que comenzaba allí. Cuarenta y tantos pupitres se abrían a la vez, aparecían cuadernos y libros, cuarenta y tantas cabezas se inclinaban disciplinadas y unos segundos después se escuchaba en el salón sólo el rasgar de los lápices en el papel.

Con grave riesgo de su tranquilidad y su promedio, a veces alguien se atrevía a alzar la vista para ver en qué ocupaba ese tiempo el profesor. En tales circunstancias, veía a Ruano sacar de bajo el sobaco izquierdo un ejemplar del *Esto*, extenderlo en el escrito y embeberse, próximo al orgasmo, en la lectura de hazañas deportivas y taurinas de fin de semana. (Debo reconocer, en un parte, que el mayor favor que Ruano podía otorgar a uno de sus alumnos era prestarle durante el recreo, algunas raras veces que andaba de buenas, su ejemplar del periódico.)

No recuerdo absolutamente nada que Ruano me haya enseñado, excepto a leer el *Esto*; pero estoy seguro de que eso lo hizo muy bien con la mayor parte de sus alumnos, y a veces me permito tenerle cierta gratitud por ese beneficio que seguramente él nunca se propuso darnos. Bajo la regadera, cuando pienso en estas cosas, confirmo la fuerza avasalladora de la imitación, del ejemplo, y me pregunto si yo he sido capaz de aprovechar la estrategia pedagógica de Ruano, aunque sea a favor de textos que el *Esto* jamás recogería en sus páginas.

II

Unos años después, seguramente ya en secundaria, en el mismo edificio de la calle de Amores, hubo otro maestro, de geografía, que clase tras clase nos engañaba con el mismo truco. Llegaba al salón con un texto diverso que, según decía, había encontrado por casualidad en el camión, en el patio, en la biblioteca de la escuela. Alberto Godínez alzaba sobre la tarima su pequeña humanidad —en ese momento ya casi todos los del grupo eran más altos que él— y comenzaba a leer. Un silencio cabal se hacía en el aula y, a veces, estallaba en una carcajada o en una exclamación de asombro, porque los breves fragmentos que nos regalaba —la lectura debe haber sido cada vez de no más de seis o siete minutos— nos conmovían, nos divertían, nos abrían los ojos hacia posibilidades que no habíamos imaginado.

Godínez era un buen deportista, temible en la cancha porque tenía la obsesión de ganar. Pero en lugar del *Esto* nos reveló la existencia de Rubén Darío, de Horacio Quiroga, de Ramón López Velarde, de Mariano Azuela, de otros autores que nunca nombró pero cuyas palabras sirvieron para concentrar la atención del grupo y para hacernos evocar otras formas de la realidad, para ponernos en contacto con otras maneras de estructurar el lenguaje, para hacernos ver que las palabras de todos los días podían vestirse de gala y de misterio.

Este señor, que sí lo era, nos hizo frecuentar textos literarios clase tras clase, hasta formarnos la necesidad de que geografía comenzara con unos versos, con una reflexión, con una historia. Nos enseñó que la lectura y la literatura no eran coto de sus colegas, los maestros de literatura o de español, sino un patrimonio de todos y un alimento, un ejercicio que no podía faltar un solo día. Muchas veces he creído, y ahora lo repito, que la mejor

manera de comenzar un día de clases, en cualquier nivel educativo, en cualquier disciplina, es ver al maestro o a la maestra, de pie ante el grupo, con un libro que no sea de texto en las manos; un libro que no persiga otro fin que el gozo de la lectura, para leer unos pocos minutos. Sólo los necesarios para compartir esos secretos de la lectura que constituyen su esencia y a los cuales nadie puede llegar si no es al través de la experiencia, del ejercicio, de la frecuentación de la lectura misma.¹

¹ «Si los padres leyeran a sus hijos quince minutos cada día; si los maestros leyeran a sus alumnos quince minutos cada día —no para estudiar sino por gusto, por divertirse—; si lográramos fundar muchos rincones infantiles y talleres de lectura cultural, educativa y social de nuestra historia.» Felipe Garrido, *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*, 2ª ed., Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, México, 1996. La primera edición fue de Xalli y la Universidad de Guadalajara, en 1989. Véase delante «Para que lea el lector», en especial la página 20. «Imponer media hora de lectura todos los días en la escuela desde la primaria hasta la preparatoria, ¿sería mucho pedir?» Elena Poniatowska, «Algunas ideas para apoyar al libro», *Vuelta*, México, núm. 235, junio de 1996, p. 23. [1999]

FOBIAS Y CONTRAFOBIAS*

I
ES TIEMPO de confesar que durante toda mi infancia no hubo ninguna pesadilla comparable con cualquier gran cónclave de libros. Una feria del libro, por modesta que fuera, una librería, una biblioteca me producían horror.

Frente a la palpable prueba de mi ignorancia que significaban todos aquellos volúmenes desconocidos, mi ánimo se desesperaba. Pero, en realidad, la medida más atroz no era mi ignorancia, sino la brevedad de mi tiempo. Aunque dedicara toda mi vida a la lectura, apenas podría conocer una parte pequeñísima de todos esos libros.

Mis cálculos eran de este estilo: supongamos que una persona tiene una vida larga, digamos noventa años, y que lee con regularidad un ejemplar desde que cumple diez hasta que muere. ¿Cuántos libros podría leer? Por supuesto hay libros que pueden leerse en una tarde, pero

*12 de diciembre de 1989. *Espacios para la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, año 1, número 1, invierno de 1995.

otros requieren meses de trabajo; ¿cuál sería el promedio? ¿Uno al mes, uno cada quince días, uno a la semana? Supongamos que es esto último, que no es un mal promedio: uno a la semana, cincuenta al año, cuatro mil en ochenta años, sin entrar al problema de las relecturas.

Supongamos dedicación, resistencia y constancia excepcionales: el doble de lecturas, ocho mil títulos. ¿Qué es eso al lado de las decenas de miles que hay en cualquier feria o en cualquier biblioteca más o menos importantes? La desproporción es palmaria. Todos mis cálculos me llevaban a la misma horrible conclusión: la vida entera me sería insuficiente para leer esos libros que estaban allí reunidos. Y yo sabía que no eran todos: había muchos más.

Era aún más terrible pensar, en las grandes bibliotecas o en las librerías de viejo, que muchos de aquellos libros habían sido escritos por hombres y mujeres muertos largo tiempo atrás. Que muchos de aquellos volúmenes habían estado antes en manos de hombres y mujeres que ya eran polvo o menos que polvo. Y que un día, olvidado ya mi nombre, esos mismos libros tornarían a ser sostenidos por algún otro angustiado lector, sobrecogido por la brevedad de su vida y por la abrumadora diversidad de todo lo que jamás podría leer.

II

LA REVELACIÓN de que una feria del libro, una gran biblioteca o una librería desmesurada no son, a fin de cuentas, lugares tan temibles, me llegó una tarde de lleno en la plaza de toros México. No recuerdo el cartel ni tampoco si hubo orejas.

Recuerdo el sol deslumbrante y los tendidos abigarrados. Recuerdo que los espectadores acomodados del

otro lado del ruedo parecían libros que llenaran una estantería colosal. Y, una vez establecida esa comparación, había una reflexión que se imponía. Así como nunca, aunque dedicara todos los días de mi vida a la lectura, podría enterarme del contenido de todos los volúmenes reunidos en la más triste de las ferias, tampoco podría conocer a cada una de las personas que asistían a la corrida desde el otro lado de la plaza. Pero, y eso era intrigante y confortante en ese momento, eso no me provocaba la menor angustia.

Por otra parte, si los espectadores del tendido opuesto eran como libros en el librero, los que me rodeaban eran como esos ejemplares que se tienen a la mano en la mesa de trabajo, y con ellos compartía las emociones y comentaba los lances.

Porque un libro es como una persona y una persona es como un libro. Conocer gente es fascinante, pero nadie siente la necesidad ni la obligación de conocer y tratar a todo el género humano. Nadie pues —¡qué alivio!— tiene que sufrir porque no pueda agotar la lectura de una biblioteca.

Hay razones de tiempo y de espacio que nos ponen en la vecindad de ciertos libros y de ciertas personas. Uno tiene un lugar en la vida y en la plaza de toros: nace y vive en algún sitio y en algún tiempo. Cervantes admiraba a autores que el olvido nos ha vuelto inaccesibles, como Antonio Lofraso o Cristóbal de Virvés, cuyas obras fueron dispensadas del fuego por el cura y el barbero. No es fácil —y tampoco importante— estar al tanto de las novelas más recientes en Australia ni en Suecia ni en Madagascar, de la misma manera que no es frecuente tener amigos australianos ni suecos ni malgaches. Lo que no significa que no haya en esos países novelas que valdría la pena leer, ni gente que valdría la pena tratar.

Cuando vino a México, en el 89, William Golding —inglés; *Señor de las moscas*— declaró que no conocía la literatura de Hispanoamérica, y se sorprendió de que alguien considerara eso un menosprecio ofensivo. Explicó que en el mundo hay algo así como tres mil literaturas nacionales, y que él conocía sólo tres o cuatro: la griega clásica, la inglesa, la francesa, alguna otra creo. Las demás no las desprecia: las ignora. No ha tenido ocasión de conocerlas. Como no se desprecia a los habitantes de una ciudad donde nunca se ha estado; simplemente, no se los conoce.

Todos estamos condenados a una situación semejante. El breve lapso de nuestros días nos obliga a elegir. Nuestras circunstancias históricas y geográficas hacen por nosotros una parte importante de la elección.

III

UNA PERSONA, pues, es como un libro, que es como una persona. El lugar y el momento de nuestra vida nos ponen naturalmente en contacto con unas cuantas personas y unos cuantos libros. También el accidente de nuestra lengua. Leer el *Libro de buen amor* o *La Celestina* o *Astucia* o *Leyendas de Guatemala* o *Rayuela* exige cierto adiestramiento, cierta familiaridad con las variantes del castellano que el tiempo y las diversas latitudes impusieron en las obras de Juan Ruiz, Fernando de Rojas, Inclán, Asturias o Cortázar. Empezarla con Baudelaire o con Golding o con Böll o con Calvino, si se quiere prescindir de la intermediación de los traductores, reclama algo más que cierto adiestramiento con variantes de nuestra propia lengua: requiere el aprendizaje de otro idioma. Así como tratar con franceses o con ingleses o con alemanes o con italianos necesita intérpretes, o algunos años de

estudio y práctica, mientras que entenderse con españoles o con argentinos o con guatemaltecos es más un asunto de buena voluntad.

En uno y otros casos, nuestro conocimiento es, muchas veces, primero a distancia, por la portada, por la apariencia, y ya en ese momento pueden o no atraernos, interesarnos, incitar o no nuestra curiosidad y nuestra simpatía. O podemos conocerlos de oídas, por referencias, según sea su fama. Una obra clásica o un gran personaje pueden llegar a sernos familiares antes de haberla leído o haberlo tratado. Luego viene el conocimiento directo, la frecuentación, la posibilidad de una sorpresa, una decepción. Uno avanza en el conocimiento y selección; acepta o rechaza; procura un trato más íntimo o lo rehuye.

Finalmente uno elige. No todos los libros ni todas las personas. Más bien, en proporción de todos cuantos se conocen, unos cuantos —de unos y otras— van formando parte de un círculo mientras más íntimo más pequeño. Hay libros y personas cuya compañía termina por sernos imprescindible. Queremos tenerlos siempre al alcance de la mano. Llevarlos del brazo o en el bolsillo. No apartarnos de ellos jamás. Se descubre finalmente que, más que el número, una vez que se ha aprendido a conocer los libros y las personas, lo que cuenta es la profundidad del trato, la profundidad de la lectura.

EN EL XXXI CONGRESO DE LA UNIÓN INTERNACIONAL
DE EDITORES*

SESENTA años de experiencia, a partir de la aventura editorial de Vasconcelos, nos muestran que no basta con publicar y distribuir libros en forma masiva para multiplicar los lectores. Tampoco es suficiente construir ni habilitar servicios bibliotecarios. Antes que más libros y más bibliotecas —indispensable, como son— hacen falta más lectores.¹ Y para formar nuevos lectores, más lectores, mejores lectores, hay que mantenerse en guardia contra los espejismos. Contra el espejismo de la mera multiplicación de las bibliotecas. La edición de libros por cuenta de Educación Pública, su distribución, la creación de bibliotecas, deben formar parte de un esfuerzo más fundamental, más necesario, más generoso: la extensión del privilegio de la lectura a una población más amplia, así como el mejoramiento de dicha lectura: no

*Abril de 1984.

¹ «Antes que editar libros hay que crear lectores. Si no hay lectores ¿de qué sirven las bibliotecas?» Elena Poniatowska, «Algunas ideas para apoyar al libro», *Vuelta*, México, núm. 235, junio de 1996, p. 23. [1999]

sólo en cuanto a la calidad del material, sino en cuanto al aprovechamiento al beneficio que obtiene el lector.

Más lectores no significa simplemente que más sea alfabetizada —aunque también eso es indispensable—; hace falta formar en más gente el hábito de leer, hace falta que más gente sea capaz de acometer lecturas más exigentes; de comprenderlas, sentir las y aprovecharlas.

Que los analfabetos no lean está lejos de ser el mayor de nuestros problemas de lectura. Lo monstruoso es que alguien pueda resistir nueve, doce o veinte años de instrucción escolar sin que adquiera el hábito de la lectura. Lo monstruoso es que quienes terminan la preparatoria o una carrera universitaria no hayan conocido sino los libros de texto y, por lo tanto, sean incapaces de incursionar por ninguna lectura que no tenga otro fin que el desempeño profesional. Que la población marginada no pueda comprar libros es un agravio más sobre los muchos que sufre, pero que la población con ingresos suficientes tampoco los compre es indicio de un desperdicio criminal. Alguien con heroica vocación matemática podría entretener algunos ratos de ocio calculando los recursos que malgastan el país, las escuelas, las familias y los ciudadanos en cada uno de nuestros no-lectores alfabetizados, escolarizados y titulados.²

² «Hay millones de personas con estudios universitarios. Por mal que estén económicamente, pertenecen a la capa superior de la población. Pues bien, estos millones de personas superiores en educación y en ingresos, no dan mercado para más que dos o tres mil ejemplares por título, o mucho menos. Y si las masas universitarias compran pocos libros, ¿para qué hablar de masas pobres, analfabetismo, poco poder adquisitivo, precios excesivos?»

» El problema del libro no está en los millones de pobres que apenas saben leer y escribir, sino en los millones de universitarios que no quieren leer, sino escribir. Lo cual implica (porque la lectura hace vicio, como fumar) que nunca le han dado el golpe a la lectura: que nunca han llegado a saber lo que es leer.» Gabriel Zaid, «Interrogantes sobre la difusión del libro», en *Vuelta*, México, núm. 234, mayo de 1996, p. 9. [1999]

Al parecer, esto ocurre por un espejismo más. Se cree, o se actúa como si se creyera, que para convertir a una persona en lector basta con enseñarle a reconocer las letras, a deletrear las palabras, a descifrar los sonidos de la escritura. Reconocer los signos de la escritura, sin embargo, es apenas el principio de una carrera de lector. Un principio frágil. Quien queda abandonado en ese punto, si carece de práctica olvida lo aprendido; si carece de orientación y estímulo —y esto es lo ordinario— jamás podrá obtener los beneficios de la lectura. Se enseña a reconocer las palabras, pero pocas veces se enseña a utilizar los libros: a tener acceso al inmenso caudal de experiencias y conocimientos que se halla en los libros, más allá de los textos escolares.

Muy pocos de quienes aprenden las primeras letras llegan a adquirir el hábito de la lectura; sólo unos cuantos se benefician realmente de la capacidad de leer. Si junto con los certificados y los títulos la población escolarizada adquiérese la afición por la lectura, ciertamente tendríamos un país más próspero, más justo y más democrático. Sería más sencillo entonces extender los beneficios de la escuela, la educación y la lectura a sectores más amplios de la población. Habría más libros, con tirajes mayores, más baratos y, por cierto, habría también más y mejores bibliotecas. Habría más gente que dedicaría tiempo y parte de sus ingresos a leer y a comprar libros y, por cierto, habría también más y mejores librerías.

A los lectores los formará la frecuentación de la lectura, la orientación, el estímulo que reciban para describir cómo y por qué se lee, para conocer los placeres y las ventajas de la lectura. Si se quiere elevar el índice de la lectura hará falta editar libros a precios accesibles, distribuirlos de manera eficiente, poner en servicio más y

mejores bibliotecas y librerías. Pero, sobre todo, y esto es lo más importante, porque ésta es la condición inicial, hará falta dedicar tiempo, talento, imaginación y recursos a la formación de lectores. No me refiero a las campañas de carteles, prensa, radio y televisión, que son una manera fácil de tranquilizar la conciencia, sino al trabajo que se ocupe directamente de formar lectores. Esto es, de lograr que cada día más gente —niños, jóvenes y adultos— dedique una mayor parte de su tiempo libre a mejores lecturas —las que exigen más del lector—, por voluntad propia.

Hace falta instituir asociaciones, programas y mecanismos que faciliten y refuercen en los estudiantes y en los maestros, en la población en general, la costumbre de leer. La lectura en voz alta, el dedicar un tiempo en clase a la lectura por gusto, desligándola de las obligaciones escolares; la formación de círculos de lectura para diversas edades; el indispensable ejemplo de los maestros, las madres y los padres son algunas de las medidas que debieran ser puestas en práctica de manera permanente, humilde y entusiasta. No pueden ni deben esperarse milagros sexenales; hace falta mucho más tiempo para obtener resultados sólidos. Insistamos en que la afición y la costumbre de leer deben enseñarse y alentarse.

La formación de lectores debería ser la mayor de las preocupaciones del Estado respecto a los libros, la educación y la política cultural. La lectura es en nuestro mundo el principal medio de aprendizaje, de experiencia y de formación.

Naturalmente, habrá que editar y distribuir libros; habrá que instalar bibliotecas y apoyar a las librerías. Pero esto debería ser, sobre todo, una manera de apoyar la formación de lectores y una consecuencia del aumento en su número. Los libros y las bibliotecas no deberían

quitarnos el sueño: son relativamente fáciles de multiplicar. O, por lo menos, mucho más fáciles de multiplicar que los lectores.

Preocupémonos por formar lectores. Lo demás nos será dado por añadidura.³

³ En palabras de Carola Diez: «Creemos con mucha fuerza que hablar, escuchar, leer y escribir son las cosas más importantes que los seres humanos hacemos. Creemos que es muy importante ayudarnos a entender mejor, a sentir más, a pensar otras cosas. En ese sentido, formar lectores es una tarea prioritaria para cualquiera que esté en condiciones, desde cualquier lugar. Lectores capaces de entenderse con su entorno, de manejar con habilidad las herramientas de su cultura, de enfrentarse al mundo con la postura crítica y creativa que sólo alcanzamos cuando sabemos que somos parte de lo que nos ocurre. Lectores capaces de transformar la experiencia en expresión.» (*Nuestra palabra. Mazahua. Ohkaja ñaa. Jñat'jo*. Recopilación Carola Diez, traducción Javier Casimiro M., ilustración César Cortés. Instituto Mexiquense de Cultura, Museo de Culturas Populares, Fovaso, México, 1998, p. 5.) [1999]

LA LECTURA SE CONTAGIA*

Hoy, como hace milenios, la escritura es el medio más importante para explorar el corazón del hombre, proponer ideas, abrir horizontes y acrecentar la conciencia; para crear, conservar y difundir conocimientos; para construir y sostener la civilización. Multiplicada por la imprenta, por los medios electrónicos, la escritura supone y requiere siempre la lectura correspondiente.

En todo el mundo existe la conciencia de que el analfabetismo, real o funcional, es un lastre para el desarrollo de los pueblos. Quienes no saben leer, o quienes lo han olvidado, difícilmente podrán sumarse con eficacia a un mercado de trabajo cada vez más complejo y cambiante; difícilmente podrán llevar una vida en verdad productiva ni colaborar cabalmente con el progreso de su país. Quienes pueden leer sólo en niveles elementales o sólo en terrenos excesivamente especializados, difícilmente podrán tener acceso a los placeres y al conocimiento de la naturaleza humana que ofrece la literatura.¹

*14 de julio de 1985.

¹ O, para llevar las cosas a su último extremo, a su más desnuda verdad, jamás podrán decir, con Gabriel Zaid, que «leer no sirve para

En México se han dedicado enormes recursos económicos y humanos a erradicar el analfabetismo, y cada vez se está más cerca de lograrlo. Sin embargo, muchas de las personas alfabetizadas, algunas con muchos años de escuela, no pasan de ser lectores elementales, aunque tengan un título universitario.

No basta con alfabetizar a una persona. Después de haberla alfabetizado es preciso formarla como lector; acostumarla a leer. A leer en serio, obras cada vez más importantes, de cualquier índole y además obras literarias. No simplemente libros de consulta, historietas ni novelitas corrientes, porque esa lectura es demasiado sencilla; exige muy poco del lector, no lo ejercita en el manejo del lenguaje, que se traduce en el manejo de las ideas, de los sentimientos y las emociones. Y ese uso del lenguaje es necesario no sólo para leer poesía y grandes novelas o cuentos, sino para resolver los problemas en otros campos, como la política, las finanzas, la medicina, la ingeniería... a final de cuentas, puede contribuir a mejorar cualquier actividad.

¿Cómo se forma un lector? De la misma manera que un jugador de dominó o de ajedrez. La lectura auténtica es un hábito placentero, es un juego —nada es más serio que un juego—. Hace falta que alguien nos inicie. Que juegue con nosotros. Que nos contagie su gusto por jugar. Que nos explique las reglas. Es decir, hace falta que alguien lea con nosotros. En voz alta para que aprendamos a dar sentido a nuestra lectura; para que aprendamos a reconocer lo que dicen las palabras. Con gusto, para que nos contagie. La costumbre de leer no se enseña, se contagia. Si queremos formar lectores hace falta que lea-

nada; es un vicio, una felicidad». «Interrogantes sobre la difusión del libro», *Vuelta*, núm. 234, mayo de 1996, p. 10. [1999]

mos con nuestros niños, con nuestros alumnos con nuestros hermanos, con nuestros amigos, con la gente que queremos. Se aprende a leer leyendo.

Imaginemos que fuera posible comenzar el día de clases, todas las mañanas, con una lectura en voz alta, en el aula. Una lectura que no fuera de ninguna materia, sino de un poema, un cuento, un pedazo de una biografía o de una novela. Una lectura divertida, interesante, que provoque risa, temor, sorpresa, compasión. La maestra o el maestro, con el libro en las manos, leyendo en voz alta con sus alumnos, por el puro gusto de leer. Diez o doce minutos, no más. En todas las aulas, en todas las escuelas, en todos los grados de primaria y secundaria —en las preparatorias, vocacionales y normales podrían organizarse talleres de lectura y escritura.

¿Por qué leer literatura? Porque los textos literarios actúan no sólo sobre el intelecto, la memoria y la imaginación, como cualquier texto, sino también sobre estratos más profundos, como los instintos, los afectos y la intuición, y en consecuencia consolidan una inclinación mucho más intensa hacia la lectura. Por otra parte, los textos literarios son los que más exigen del lector, los que mejor lo ejercitan para comprender el lenguaje escrito. Los lectores así formados podrán después leer por su cuenta. Comprenderán mejor lo que lean. Poemas, teatro, ensayos y narrativa, pero también textos técnicos, científicos, legales y de cualquier otra clase.

No hay mejor manera de formar lectores genuinos. ¿Por cuánto tiempo habría que tener estas lecturas diarias? Por todo el tiempo. Para siempre. Es una costumbre que no debería tener fin. Como las de comer o dormir. Si a esta lectura pudiera sumarse otra, en la casa, en familia, mejor que mejor. Con el tiempo, esa lectura familiar llegaría a ser aún más importante que la escolar.

Esos diez o doce minutos de lectura diaria en voz alta, en el aula y en la casa pueden formar alumnos, artistas, dirigentes, trabajadores, profesionistas, empresarios, ciudadanos más capaces. Pueden cambiar nuestra ciudad, nuestro estado, nuestro país. Pueden constituir la revolución educativa, social y cultural más importante que haya habido en nuestra historia.²

¿Qué hace falta para lograr diez o doce minutos diarios de lectura por placer en las aulas?

1. Despertar o aguzar en las autoridades educativas y en los maestros la conciencia del problema que representan no los analfabetos, sino los millones de personas que han asistido por muchos años a la escuela y que, sin embargo, no han adquirido la costumbre de leer.

2. Reforzar el convencimiento de que ningún sistema aventaja a la lectura en voz alta para formar lectores, para contagiar el gusto por la lectura.

3. Reforzar las habilidades de los maestros como lectores en voz alta. Se aprende a leer mejor más o menos como se aprende a bailar mejor: siguiendo los pasos de quienes lo hacen mejor que nosotros.

² Naturalmente, para eso hace falta que los maestros se hagan buenos lectores. Lo dice con vehemencia Vasili Sujomlinsky; «Lectura, lectura y otra vez lectura. No bajo la presión ni el control del director de la escuela, sino como primera necesidad espiritual, como el pan para el hambriento. El gusto de leer, el deseo de ahondar en los libros, el saber estar con el libro, la aptitud de meditar. [...] La fuente de la riqueza intelectual de la colectividad es ante todo la lectura individual del maestro. Un pedagogo auténtico un amante de los libros.» («La escuela es ante todo el libro», *Cero en Conducta*, México, año 7, núm. 29-30, enero-abril de 1992, p. 39. Tomado de *Pensamiento pedagógico*, Editorial Progreso, Moscú, 1973.) [1999]

UN PROGRAMA PARA TALLERES DE LECTURA*

SUPONGAMOS, por brevedad, que el origen de la literatura, tan remoto como el hombre, se encuentra en la necesidad y en la costumbre de expresar, construir y organizar la experiencia, el sentimiento y el conocimiento por medio de la palabra; de ordenar así el caos de las emociones; de dar forma a las figuraciones de la memoria y de la imaginación. Por largo tiempo la palabra fue sólo hablada y apenas ayer, como consecuencia de la importancia creciente del comercio y el dinero, comenzamos a escribir.

De muchas maneras la literatura oral sobrevive, pero perdura y se transmite más fácilmente la que se escribe: la que no existe cabalmente mientras no haya sido puesta en manos del lector.

Llevar las obras literarias a los lectores es, en este momento, el más grave problema de nuestra literatura. Resolverlo implica publicar revistas, folletos, suplementos, libros; distribuir y publicar ese material; despertar

*14 de julio de 1986. En la presentación del programa de trabajo de la Dirección de Literatura del INBA.

el interés del público; organizar bibliotecas bien surtidas de literatura; formar nuevos, mejores lectores. Los lectores de teatro y poesía, aun de ensayos, cuentos y novelas son muy pocos; no hay mejor manera de promover la literatura que multiplicarlos.

Lo anterior, naturalmente, sin dejar de atender a quienes escriben: los talleres de creación, las becas, los premios, los viajes, los congresos, las traducciones, las conferencias, las lecturas, las presentaciones, el estudio de obras, autores y corrientes, la publicación... con lo que cerramos el ciclo y quedamos, nuevamente, en busca del lector.

Quiero insistir en que la letra escrita es el espacio propio de nuestra literatura; lo habitual es que ésta se publique y se lea. Me parece útil tomar conciencia de que la literatura llega al público primordialmente en libros y revistas, en diarios, muros, monitores y hojas volantes... a través de la palabra escrita. Hablar de literatura nos obliga a tomar en cuenta no solamente la escritura privada que hace el autor, sino toda esa intrincada red de acciones públicas que la reproducen y la llevan al lector. Si la literatura nos preocupa, bien podemos ocuparnos de la producción y el destino de los libros y de todos los demás medios que la contienen.

Debe también preocuparnos la falta de lectores.

La formación de lectores no debe ser confundida con la indispensable enseñanza de las primeras letras. Tampoco con el consumo de libros de texto, que se hace de manera obligada y no por voluntad propia. Nuestro mayor problema de lectura no es el analfabetismo, sino la población escolarizada que no llega a aficionarse a la lectura.

Para elevar el índice de lectura hace falta, sobre todo, dedicar tiempo, talento, imaginación y recursos, direc-

tamente a la formación de lectores. Esto es, hace falta instituir acciones que nos pongan a leer; que nos permitan ver cómo se usan los libros y qué puede esperarse de ellos; que los hagan parte de nuestra vida diaria; que faciliten la amistad con los textos.

A leer se aprende leyendo. Nada puede sustituir a esta verdad elemental. Y yo debo centrar esta nota en un llamado a que llenemos este país de talleres de lectura, de presentaciones de escritores cuyo fin último será no la presencia del público en tales actos, sino llevarlo a leer por su cuenta. ¿Dónde? En los hogares escuelas, centros de trabajo, casas de la cultura, lugares públicos de reunión. Debemos invadir los medios con literatura: la radio, la televisión, la prensa, los muros...

En la formación de lectores ninguna otra actividad es tan estimulante, tan fructífera, tan contagiosa como escuchar a un lector entusiasta que se deja llevar por el placer del texto. Leamos juntos. Leamos con quienes no leen. Allí se aprende —con el ejemplo— cómo se toma el libro, cómo se pasan las páginas, cómo se da sentido a la lectura con las pausas, los silencios, las inflexiones de la voz. Cómo, sobre todas las cosas, para leer un texto en voz alta lo primero y lo más importante que hay que hacer es comprenderlo.

Me gustaría justificar y proponer un programa elemental para talleres de lectura.

El marco

1. El lenguaje es el instrumento esencial con que contamos para llevar a cabo todas las operaciones del intelecto y todas las posibilidades del sentimiento y la emoción. El lenguaje es el medio más poderoso que poseemos para transformar el mundo.

2. El lenguaje cumple numerosas funciones: describe, refiere, aclara, ordena, expresa, poetiza. Según Roman Jakobson, tales funciones son seis: de referencia, volitiva, emotiva, de continuidad, poética y metalingual.¹

3. Con palabras de J.S. Bruner: «Me gustaría sugerir que el hombre de disciplina intelectual es aquel que domina las diversas funciones del lenguaje, el que sabe cómo variarlas, cómo expresar lo que quiere decir no sólo a los demás, sino también a sí mismo.»²

4. Si no se dominan las diferentes funciones del lenguaje, el modo de hablar, de escribir, de pensar será limitado. Un lenguaje pobre, mal ejercitado, torpe proporciona recursos insuficientes para hacer frente a cualquier situación.

5. En nuestro mundo, la manifestación más amplia del lenguaje se encuentra sobre todo en los libros y en otros medios impresos. La forma en que tenemos acceso al lenguaje, en su mayor variedad, amplitud y riqueza, en su mayor complejidad léxica y estructural, es la lectura.³

6. Según se desprende de las cifras de producción editorial, de asistencia a la bibliotecas, de número de libre-

¹ Roman Jakobson, «Lingüística y poética», en *Ensayos de lingüística general*, Seix Barral Barcelona, 1975, pp. 347-395

² J.S. Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción*, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, México, 1969, p. 143

³ «El lenguaje escrito expande enormemente la memoria humana haciendo posible almacenar más conocimientos remotos que los que ningún cerebro es capaz de guardar. Aún más, el lenguaje escrito nos vincula con las personas en lugares lejanos y tiempo distinto, con autores muertos, etc. El lenguaje escrito puede ser reproducido a bajo costo y repartido ampliamente, la información llega a ser una fuente de poder. Las limitaciones en la alfabetización o en su uso llegan a ser limitaciones de poder en el orden personal y social.» (Ken Goodman, «Lenguaje total: la manera natural de desarrollo del lenguaje», *Cero en Conducta*, México, año 7, núm. 29-30, enero-abril de 1992, p. 21. Tomado de *What's whole in whole*, Heinemann Educational Books, 1986. Traducido por Rosa María Zúñiga.) [1999]

rias, de encuestas sobre hábitos de lectura, el número de lectores de libros es en México muy reducido, si se compara con otros países.

7. La única manera de fomentar y afianzar el hábito de la lectura es dar al público la oportunidad de leer. Con frecuencia suficiente para que incorpore esa actividad a su vida diaria. En la medida en que esto pueda hacerse con niños y jóvenes, los resultados serán mejores.

Los talleres

1. Se propone la formación de talleres, grupos, clubes, círculos de lectura, y la de una materia de lectura en las escuelas que no fuera calificada pero tuviera vigencia en los planes de estudio.

2. Los objetivos de tales talleres y de dicha materia serían; a) despertar y fortalecer el gusto por la lectura, hasta convertirla en una necesidad para los participantes; b) mejorar el dominio del lenguaje; esto es, mejorar los niveles de comprensión de la lectura, y de expresión y comunicación, lo mismo hablando que por escrito, y c) ofrecer a los participantes una selección de lecturas básicas encaminadas a profundizar su conocimiento de la naturaleza humana, de la historia, los problemas y los valores del país, de las opciones de la imaginación.

3. La materia de lectura debería ser obligatoria para los estudiantes de todo nivel, sin que importe la especialidad que cada uno de ellos siga.

4. Hace falta que un maestro imparta la materia y dirija los talleres.

5. Las funciones primordiales del maestro serían: a) estimular a los participantes para que lean; b) seleccionar las lecturas; c) leer en voz alta y enseñar a los demás

a leer en voz alta; d) orientar los comentarios de los participantes, orales y por escrito, y e) servir como moderador en los debates que provoquen la lectura.

6. La lectura no puede ser pasiva. La habilidad elemental de reconocer los signos de la escritura ha de ser transformada en un ejercicio intelectual superior, mediante el cultivo de los mecanismos integradores de la lectura. Al leer una unidad de significado, el lector reserva su decisión respecto al sentido de lo que va leyendo hasta que la completa. En ese momento, procesa la información que ha recogido y da una interpretación final. Esta operación es muy sencilla cuando se leen unidades de significado cortas, sin dificultades sintácticas, y puede llegar a ser sumamente compleja, a medida que el texto se hace más intrincado. La complejidad aumenta si consideramos que en una obra, en un libro, las unidades de significado mínimas que forman las frases u oraciones arman otras unidades más extensas: párrafos, capítulos, volúmenes, hasta llegar a la unidad de significado mayor que es la obra completa. A medida que un lector se hace más experto, se ejercita en la lectura, esta construcción del sentido se vuelve más mecánica, menos consciente.⁴

⁴ Con la claridad que acostumbra, Gabriel Zaid examina esta manera de construir el sentido de un texto en su artículo «Interrogante sobre la difusión del libro», publicado en *Vuelta*, núm. 234, mayo de 1996. Cito un par de párrafos de la página 10: «El nivel siguiente, en el cual se quedan 'deletreando' como esos campesinos, muchos médicos, ingenieros, maestros, investigadores, es ver un libro de golpe, como una totalidad. ¿Cómo va a leer libros nadie que los recorra dificultosamente en una marcha lenta de días, semanas y meses, que cuando llega a la 'z' ya perdió el sentido de la totalidad? [...] ¿Hay manera más segura de hacer un libro ininteligible que leerlo suficientemente despacio? Es como ver un mural a dos centímetros de distancia y recorrerlo a razón de diez centímetros cuadrados cada tercer día durante un año, como una lagartija miope. Así no hay lugar de integrar la totalidad, de llegar a ver el mural de un golpe.

7. La lectura en voz alta ha probado muchas veces ser un medio insustituible para interesar a los participantes y facilitar la comprensión del texto. El maestro debe ser capaz de mostrar a los demás, con el ejemplo, cómo se lee.

8. Conviene leer al principio textos breves y sencillos.

9. Aumentar la extensión y la complejidad de los mismos en la medida en que lo haga posible cada grupo.

10. Los textos que se lean deben responder claramente a los intereses y las preocupaciones de los participantes.

11. Se recomienda no limitar las lecturas a textos literarios.

12. Debería incursionarse en textos históricos, antropológicos, científicos... Se recomienda aún más vivamente que nunca falten los textos literarios. Hay que educar la sensibilidad y el gusto de los participantes, orientándolos hacia lecturas que vayan demandando cada vez mayor participación, mayores conocimientos, mayor capacidad de comprensión.

13. Las propuestas de nuevas lecturas que hagan los participantes deben aceptarse siempre que sea posible.

14. El maestro debe estimular las respuestas a la lectura: los comentarios orales y escritos, los debates, el paso de unas lecturas a otras en busca de argumentos y puntos de referencia.

»[...] esos pocos que sí leen libros y que llegaron a leer hasta un libro diario [...], con una voracidad indigesta de la cual luego suelen avergonzarse, sin darse cuenta de que gracias a esa práctica aprendieron a leer, porque leyendo a esa velocidad es como se aprende a ver totalidades de golpe [...]

»Leer no es deletrear, ni arrastrarse sobre la superficie de un mural que no se llega a ver de golpe.» [1999]

CUESTIÓN DE RIGOR*

LOS TALLERES literarios son una manía reciente en nuestras letras. Antecedentes se les pueden encontrar lo mismo en los salones, los liceos y las academias de hace siglos y medio que en las peñas y los cafés que gozaron los abuelos. Los talleres que ahora conocemos, sin embargo, son una costumbre de última hora cuya paternidad solemos atribuir a Juan José Arreola.

Hay ahora talleres de todos los estilos, niveles, géneros, precios y frecuencias. Los organizan el INBA la CREA, el ISSSTE, el IMSS, la UAM, otras universidades, casas de la cultura, agrupaciones de particulares, escritores independientes en busca de *un modus vivendi*, los propios participantes... en todo caso, los elementos que los identifican son la presencia de uno o más miembros o talleres —los hay tumultuarios, que evocan mitines o peregrinaciones— que se reúnen bajo la tutela de un coordinador o tallerista para revisar los textos que los primeros escriben.

* 22 de agosto de 1987.

La costumbre pide que los tallereados sometan los textos que van escribiendo al juicio del coordinador y, las más de las veces, de sus compañeros. El tallerista procura —no siempre— la armonía del grupo y lo orienta, lo mismo en cuestiones generales que en el detalle concreto, en la palabra de más o de menos, en el matiz que sería imperceptible si él no lo marca. También, si el tallerista es serio, con frecuencia arrinconará a sus pupilos para forzarlos a leer por su cuenta. Los talleristas, en general, concuerdan en que más de la mitad de la tacha consiste en leer. En que nadie puede hacerse escritor si antes no se hace y se mantiene lector.

Los tallereados tienen todas las edades, todos los aspectos, todos los orígenes, todos los niveles, todas las condiciones. Hay obreros, estudiantes, amas de casa, profesionales, empresarios, deportistas, jubilados y cualquier otra profesión que se pueda imaginar. En medio de esa diversidad, una aspiración común: todos quieren escribir. Algunos lo decidieron desde el principio de sus vidas conscientes; otros lo descubrieron, así no fuesen camino a Damasco, en un cegador instante de revelación. Un buen día súbitamente, sintieron la necesidad de hacer a un lado negocios, herramientas o familia —los prudentes tienen los deslumbramientos de este tipo una vez que se retiran— para trocarlos quizá ya no por la lira ni la péñola y ni siquiera la pluma fuente, sino por el procesador de palabras y la impresora. En todo caso, como dije, todos desean escribir: lo mismo los jóvenes que buscan definir una vocación, que las mujeres y los hombres maduros que quieren recuperar un tiempo que sienten perdido.

Y, por supuesto, esa aspiración es noble, aunque no siempre lo sea el resultado. Quiero decir que es natural que muchos de los textos que se producen en un taller estén lejos de ser obras ejemplares. Sin embargo, con-

vencidos de la importancia de lo que quieren hacer, contagiados del prestigio que les otorga el papel de creadores, a veces los tallereados se dejan ganar por la emoción y confunden el enorme empeño puesto en la tarea, o las no menos enormes dificultades que les han planteado la vida —tener un trabajo que ellos juzgan muy remoto de, o aun opuesto a, las lides literarias, no contar con tiempo ni recursos suficientes, tener muy pocos o demasiados años—, con el mérito artístico de sus escritos, con la calidad del resultado.

En parte esto se debe a la impaciencia, al entusiasmo mismo de los miembros del taller y, en ese sentido es difícilmente recriminable. Pero también, más a menudo de lo que sería deseable, se debe a la complacencia del tallerista, a la falta de una guía confiable y exigente para que el propio tallereado juzgue su obra. Lo cual, a final de cuentas, casi siempre se reduce a una falta de lecturas.

Un escritor, lo repite, aprende a escribir leyendo. Aprende la técnica, los recursos, la malicia... y también adquiere un gusto; esto es, aprende a reconocer lo que está bien y lo que está mal. El gusto del escritor se forma en la lectura, y también el del lector. Allí se aprende a distinguir las obras maestras, los modelos que se envidian con la más profunda y la mejor de las envidias; lo que vale la pena y lo que es un intento fallido.

Más que otros, quienes asisten a los talleres de creación literaria tienen, por decirlo así, la obligación de hacerse lectores exigentes y de no permitirse concesiones. De no transigir. De no aceptar, y menos aún en lo que ellos escriben, resultados mediocres. De aspirar al rigor —y nadie dice que esto sea fácil—. De ejercer la autocrítica y trabajar empeñosamente hasta conseguir no un resultado disculpable —porque se es futbolista, secretaria bilingüe o empleado público—, sino el texto rotundo, la obra feliz.

ARTE, CULTURA Y BIENESTAR*

EN EL fondo de todas nuestras crisis, como una hidra feroz y taimada, diestra en el arte de adormecernos con el aliento y multiplicar los hocicos, subyace una crisis de la educación. Agobiados por un rezago secular, hemos luchado en su contra con disposición heroica y a menudo superficial. Volvemos del combate cada día, bajo la escenografía sublime del crepúsculo, satisfechos porque le hemos tumbado dos o tres cabezas, sin advertir que, muchas veces, apenas le tornamos la espalda vuelven a brotarle, duplicadas, para seguir la tradición. Quizá sea tiempo de intentar algunas estocadas definitivas.

Una de ellas sería la educación artística. La cultura es todo aquello que nos confiere nombre y rostro, nos identifica, y una parte esencial, sustantiva, de la cultura es la actividad artística. Así pues, más nos valdría capacitarnos no solamente para apreciar las artes como espectadores, sino para cultivarlas, que en realidad es la úni-

* x Reunión nacional del Instituto Nacional de Bellas Artes. Veracruz, 17 de mayo de 1988.

ca manera de verdaderamente apreciarlas y disfrutarlas. Desoír el sofisma que nos dice que las artes son un producto suntuario y prescindible. (Cuando las descalificamos llamándolas elitistas, adopta nuestra voz un timbre mezcla de ignorancia agravada y satisfacción suicida.) Aspirar a una práctica del arte cotidiana, amplia, abierta a todo el mundo, que ejercite la diversidad de facultades y potencias que exige una disciplina artística y eduque nuestra sensibilidad.

No siempre es afortunado vincular y menos confundir cultura, arte y deporte. Pero hay por lo menos un punto de vista desde el cual, me parece, conviene contrastar estas actividades. Largo camino le lleva de ventaja la educación deportiva a la educación artística, y bien puede servirle de modelo. Multitud de escuelas de todo nivel atienden con solicitud ejemplar, y está bien que así sea, la ejercitación de los alumnos en una amplia diversidad de deportes. Las muchachas y los muchachos desarrollan una actividad física, aprenden a trabajar en equipo, a dominar y dosificar impulsos agresivos, a ganar y a perder, a sostener el espíritu de competencia... Aprender, además, el gusto por los deportes que practican, se aficiona, son preparados a conciencia para formar ese público de cientos de miles o de millones de personas que llenan los estadios y sigue las competencias deportivas por la prensa, la radio y la televisión.

La actividad deportiva de las escuelas está, además, reforzada por una infinidad de ligas y clubes que forman una gran pirámide que lleva al desempeño profesional. Nadie espera que cada niño que corre en el patio tras un balón llegue a la primera división, ni que cada niña que es elegida para representar a la escuela en las competencias de pista y campo estatales llegue a los juegos olímpicos, pero queda una lección fundamental; lo que forma

un público enorme, interesado y conocedor para los deportes es en primer lugar la participación personal, la práctica propia, el ejercicio cotidiano, el conocimiento íntimo, desde dentro, de los diversos deportes.

Lo mismo podría esperarse de una educación artística general. Pero, ¿cuántas de esas mismas escuelas que organizan competencias internas y preparan cuidadosamente a sus alumnos para enfrentarse a otros planteles tienen orquestas, grupos de danza o de teatro, clubes de fotografía, talleres de literatura o de artes plásticas que trabajen con la misma asiduidad, con la misma intensidad que sus equipos deportivos? ¿Por qué al llegar al terreno del arte la educación debe hacerse fuera de la escuela, lo cual forzosamente la limita a esos poquísimos niños cuyos padres pueden preocuparse por asuntos tan generalmente regalados?

No hay otra explicación que los poderes misticadores de la hidra. Que esa miopía social que nos hace creer que el arte es un bien de lujo y no una actividad sustantiva, esencial. Sin embargo, nada podrá darnos mayor coherencia familiar, social, comunitaria, nacional que una educación artística que forme en nosotros una comunidad espiritual.

Vayan, por último, tres o cuatro palabras sobre lo que, en mi opinión, debería constituir el cimiento de esa educación artística: la formación de lectores de literatura, de obras de imaginación. De lectores capaces de ampliar su experiencia y descubrir nuevos horizontes en la lectura. A veces se cree que la lectura es una ocupación pasiva; se juzga al lector como un mero receptor de mensajes, de información, de sentimientos ajenos. Eso es falso. El lector auténtico puede ser comparado al músico que ejecuta una pieza —el autor equivale al compositor—. De la misma manera que el músico interpreta una par-

titura, el lector interpreta un texto. Su actividad es igualmente creadora, intensa, personal. Exige esfuerzo, concentración y preparación.

Todo el mundo está de acuerdo con que la enseñanza musical requiere una educación especial, pero son pocos los que reconocen lo mismo para la lectura. Se confunde, con frecuencia alarmante y consecuencias funestas, la alfabetización con la formación de lectores de libros. La alfabetización es un primer paso imprescindible. La formación de lectores de libros es una actividad ulterior, sin la cual los frutos de la alfabetización pueden perderse casi por completo.

La formación de lectores de libros debe hacerse a partir de textos literarios, porque ninguna otra clase de texto exige tanto al lector ni ofrece tanto al lector. Quien se encuentra preparado para leer literatura podrá leer con sentido cualquier otra clase de texto. La lectura, por otra parte, es una actividad esencial para la vida de todas las demás artes. En la literatura cabalgan las ideas, la dimensión imaginaria, las calas profundas en la condición de los hombres, la oportunidad de volver la vista hacia nuestro propio interior. Todo eso que alimenta los sueños, la inteligencia, la voluntad de los creadores de arte.

EL MAESTRO Y LA LECTURA*

A PRINCIPIOS de 1972, la doctora María del Carmen Millán me invitó a formar parte del pequeñísimo equipo que publicaba, semana a semana, la colección *SepSetentas*. Desde entonces hasta la fecha, he tomado parte en algunas empresas editoriales de la Secretaría de Educación Pública.

Éstas incluyen, además de *SepSetentas*, la revista *Siete*, las colecciones *SepInah*, *SepDocumentos* y *SepOchentas*, la primera serie de *Lecturas Mexicanas*, la colección *Letra y Color* y algunos libros sueltos como los seis tomos de *El mundo antiguo*, de José Luis Martínez y, en 1993, el libro de *Historia de México para cuarto año de primaria*, que actualmente está en uso. Hoy en día estoy a cargo de la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP, que equivale a decir de los Rincones de lectura o los Libros del rincón; el único programa que tiene la SEP dedicado exclusivamente a la formación de lecto-

* Jornadas sobre el trabajo editorial de la Secretaría de Educación Pública, Salón Miguel Hidalgo, SEP, México, 23 de noviembre de 1996.

res. No a la enseñanza de la lectura y la escritura, sino lo repito porque es diferente y esencial, a la formación de lectores.

Ahora me pregunto si todo ese trabajo, a lo largo de lo que ya van siendo muchos años, de SepSetentas a la fecha, ha tenido a alguna utilidad para formar lectores. Me temo que no.

Mejor dicho, estoy seguro de que no. Dejando a un lado los Rincones de lectura, a los cuales volveré después, todas esas colecciones no pretendieron formar lectores, sino apoyar al público lector y eso, por supuesto, también es importante.

Sostener a quienes ya leen, contribuir a su crecimiento como lectores, completar la labor de las editoriales privadas, ampliar la oferta de libros, mantenerlos en precios bajos es una necesidad tan apremiante como formar nuevos lectores. Si no se atiende, se corre el peligro de perder, en un abrir y cerrar de ojos, todo lo que, después de muchos años de esfuerzo, se cree ganado.

Hay que atender a los lectores que ya se tiene, y hay que recordar que existe una amplia gama, con necesidades diferentes: lectores primerizos, lectores formados, lectores expertos. Nadie debería quedar desatendido.¹

Volvamos al punto de partida: la edición y la distribución de libros, por ellas mismas, no son suficientes para formar lectores, aunque la población esté alfabetizada. Aquí se equivocó Vasconcelos y han vuelto a tropezar otros proyectos, porque no es fácil aprender esta lección. Lo habitual es que los lectores crean que las ventajas de la lectura y los libros pueden ser comprendidas y aprove-

¹ Aunque pueden no tener una alta rentabilidad comercial, hay lectores y autores minoritarios que sería suicida descuidar. En los años recientes han sido atendidos, de manera sobresaliente, por la Dirección General de Publicaciones de Conaculta.

chadas *ipso facto* por quienes no son lectores, pero la experiencia demuestra que no es así. Una vez que se cuenta con libros, alguien tiene que acercarnos a ellos.

Formar lectores que sean capaces de comunicarse y expresarse por escrito es una tarea adicional a la enseñanza de la lectura y la escritura. La alfabetización y la disponibilidad de los libros son indispensables, pero creer que bastan es un error tan grave que explica el fracaso de nuestras escuelas para formar lectores.

Nuestro sistema educativo ha probado ser eficaz para enseñar a leer y escribir. Lo prueba la forma sostenida en que, durante el último medio siglo, México ha logrado abatir los índices de analfabetismo, pese a su enorme crecimiento demográfico. Hoy puede decirse que la población analfabeta se encuentra allí donde las condiciones de marginación son tan graves que falta todo, incluso la escuela. En la medida en que la educación básica continúe ampliando su cobertura, como lo ha hecho en los últimos años, el analfabetismo irá siendo erradicado.

Sin embargo, con pareja claridad, nuestro sistema educativo ha probado su ineficacia para formar lectores que puedan servirse de la escritura. Nuestro mayor problema de lectura no es el analfabetismo, sino el hecho de que quienes asisten a la escuela no son lectores; quienes logran hacer un posgrado no son lectores; la mayoría de nuestros maestros no son lectores.

¿Qué significa lectores que puedan servirse de la escritura? Personas que leen de manera voluntaria, no por obligación, y que son capaces de expresarse y comunicarse por escrito. Aquellos que disfrutan la lectura, la han convertido en una actividad cotidiana, comprenden lo que leen —o se dan cuenta de que no comprenden y hacen lo necesario para superar ese obstáculo—, y pueden hacerse entender por escrito. (Entre paréntesis: la

causa más importante para nuestro fracaso escolar en la formación de lectores es que, en lugar de promover el gusto por la lectura y la comprensión del texto, seguimos insistiendo en aspectos mecánicos, como la velocidad y la dicción.)

Lo que no se entiende no se ha leído y para comprender lo que leemos hace falta aprender a gozar la lectura. La mayoría de nuestros alumnos y maestros van simulando la lectura a lo largo de la vida, forzados por la necesidad, comprendiendo a medias lo que leen, y ¿cómo puede alguien dedicar tiempo a una operación tan frustrante? Mientras no le perdamos el miedo al placer en el aula y no aceptemos que leer debe ser una operación gozosa, no podremos formar los lectores que necesitamos.

¿Para que necesitamos lectores que lean y escriban? Los necesitamos para vivir mejor. Para tener un país más fuerte, más justo, más libre, más próspero y más crítico. No para que todos sean escritores, como dice Rodari, sino para que nadie sea esclavo. No es verdad, es una gran falacia, muy peligrosa, que la lectura y la escritura tengan que ver solamente con la educación y la cultura. No es cierto que sean asuntos que deban preocupar solamente a los profesores de español y de literatura.

La lectura y la escritura tienen que ver con todos los órdenes de la vida. La lectura y la escritura deben ser preocupaciones de todos los docentes, no importa cuál sea su especialidad.

Necesitamos maestros lectores, que puedan escribir, porque sin duda serán mejores, dentro y fuera del aula. Muchas veces, los he escuchado reconocer, con resignación, que no son lectores. ¿Hasta cuándo vamos a aguantarlo? ¿Hasta cuándo los maestros vamos a seguir aceptando que no somos buenos lectores? Deberíamos protestar, deberíamos exigir y exigirnos ser mejores lecto-

res. Deberíamos dedicar más tiempo a leer y leer más libros, mejores libros, de muchas materias y de literatura: novelas, teatro, cuentos, poesías, ensayos. Un lector no está completo si no lee literatura.

Habremos formado lectores capaces de servirse de la escritura cuando los alumnos y los maestros hayamos conseguido apropiarnos de la cultura escrita. Y esto debería implicar la formación de la familia como lectora. Los niños necesitan estar rodeados de gente que lea y que hable de lo que lee.

Esta apropiación de la cultura escrita sólo puede darse si hay un contacto permanente, diario, con muchas clases de textos —sobre todo, libros para leer, pero también envases, periódicos, carteles, mapas, directorios, libros de texto—. Porque la escritura tiene funciones diversas: de expresión, de experiencia, de comunicación de información, de construcción de conocimiento, de apertura de horizontes. Y no hay manera de dominar esta diversidad de funciones si no se está en contacto con ellas.

En su mayoría, la población de nuestras escuelas lleva una vida familiar apartada de la lectura y la escritura. Por eso la escuela tiene un papel tan importante en la formación de lectores. Para la mayoría de nuestros niños, la única oportunidad que tienen de conocer modelos de lectura y escritura se da en este espacio. Sin embargo, la mayoría de las escuelas también se encuentran lejos de la cultura escrita, y la limitan a los estrechos márgenes de los libros de texto. Buena parte de los maestros y maestras, incluso los dedicados a la enseñanza de la lectura y la escritura no son, ellos mismos, lectores ni se sirven de la escritura.

Por eso no basta con la sola entrega de libros para que los maestros y los alumnos se acerquen a la lectura. Para la mayoría, la lectura es una actividad extraña. Bas-

taría mandarles balones de fútbol o de voleibol para que los aprovecharan; pero no sucede lo mismo con los libros. Mientras cualquier maestro o alumno sabe qué hacer con un bate y una pelota, no cualquiera sabe qué hacer con libros que no son para estudiar ni para seguir el programa, sino para leer.

La formación escolar de lectores y escritores requiere tres condiciones básicas: En primer lugar, una alfabetización de calidad que dé prioridad a la comprensión del texto y al uso significativo de la escritura —es decir, a un uso que tenga un interés real para el usuario—. En segundo lugar, el contacto frecuente, diario, con textos diferentes, completos e interesantes. Por último, el diálogo con otros usuarios del sistema de lectura y escritura que sean más experimentados, más competentes, más capaces, y, por lo tanto, de los cuales sea posible aprender.

Volvamos ahora a Rincones de lectura, un programa que hasta ahora ha repartido en todas las escuelas primarias oficiales del país casi 33 millones de ejemplares, para formar en cada escuela una colección de libros para leer.

Este acervo no es simplemente un grupo de libros, sino un fondo editorial cuidadosamente planeado, con más de 500 títulos, dos juegos de naipes y cinco cintas grabadas con música y canciones. Los libros son de literatura (42%) —cuentos, novelas, teatro, poesía, rimas, trabalenguas—;² de testimonio y tradiciones (22%); de información (28%) —historia, astronomía, animales, viajes, ecología, física, química, matemática y otras materias—,

² De 1993 a 1999 estos materiales se repartieron divididos en cinco paquetes, llamados Azulita, Cándido, Tomóchic, Siembra Menuda y Galileo.

y de actividades, de hacer cosas como papirolas y juegos para el patio de la escuela (8%). Aproximadamente 35 por ciento son de autores de otros países, sobre todo hispanoamericanos, y más de la mitad son coediciones con editoriales privadas. Hay también libros para los maestros y los padres de familia —poco más de medio centenar— porque los niños necesitan estar rodeados de adultos lectores.

Rincones de lectura ha buscado que los textos publicados estén completos y tengan un significado inteligente, vinculado con la vida real de los niños y las comunidades de nuestro país. Muchos de estos libros pueden ser complementarios de los programas de estudio, por su información, pero en principio todos ellos son independientes de los objetivos pedagógicos, su propósito es dar a los alumnos la oportunidad de leer materiales diversos: para formarse y progresar, un lector tiene hacer lecturas distintas. Por eso mismo, los Libros del rincón son de todos tamaños y formas, con ilustraciones, tipografía y diseño de todas clases.

No son libros para «enseñar a leer», sino para formar lectores. Son libros que tienen cierta complejidad gramatical, sintáctica y de léxico. La complejidad propia de la cultura escrita; la complejidad necesaria para que los textos comuniquen realmente un significado inteligente y tengan interés. La complejidad propia de los usos vivos de la escritura, en contraste con los usos artificiales, reducidos, orientados a fines pedagógicos específicos, que habitualmente proponen los libros de texto.

Los libros escritos para enseñar a leer, para cubrir un programa escolar o transmitir enseñanza morales, son por lo común excesivamente simples; incurren en el paradójico riesgo de enseñar a los niños los aspectos mecánicos de la escritura y la lectura, y al mismo tiempo ale-

jarlos de su comprensión, pues desvirtúan el lenguaje vivo; en general son aburridos y no invitan a la lectura.

Los Libros del rincón permiten y necesitan distintas lecturas. Potencian la capacidad del lenguaje. No suelen ofrecer posibilidades obvias de uso pedagógico, pero se remiten a la experiencia vital de los niños; tienen un interés auténtico, son divertidos y pueden realmente formar lectores, si se utilizan en el aula y si se prestan a los alumnos para que los lleven a sus casas. Su propósito es hacer una oferta de lectura que contribuya a enriquecer la visión del mundo de los niños, los maestros y los padres.

Los Libros del rincón, sin embargo, tienen que enfrentarse a un obstáculo grave; en muchas escuelas no se usan. Hay directores y maestros cuya única preocupación es que no se maltrate, o que no conceden ninguna importancia a la lectura y la escritura y por lo tanto no saben dónde quedaron esos libros, o no encuentran tiempo para que los alumnos los aprovechen. Por eso mismo, muchas veces quienes trabajan en la promoción de la lectura carecen de presupuesto, de personal, de transporte, de teléfono, de papelería, de tiempo, de escritorios.

Este defecto es de nuestro sistema educativo y de nuestra sociedad, donde, en realidad, la lectura todavía no importa todo lo que debería de importar. Es curioso que continuamente se capacite a los maestros en una multitud de aspectos, por lo común mediante materiales impresos, y sin embargo no se dediquen tiempo ni recursos para capacitarlos como lectores.³

³ El limitado alcance del propio programa Rincones de lectura es una prueba de esto. En sus primeros trece años de vida, el programa no ha alcanzado mayor cobertura que la escuela primaria. Fuera de este espacio, la Secretaría de Educación Pública no tiene otros programas para la formación de lectores, en otros niveles. Esta carencia es espe-

Por fortuna esto va cambiando. A partir de 1994, Rincones de lectura incluye, como una de sus tareas sustantivas, la capacitación de los maestros en técnicas de fomento a la lectura y formación de lectores. La experiencia muestra que los profesores que reciben esta capacitación cambian radicalmente su concepto respecto a la importancia de la lectura y aprovecha los Libros del rincón, y otros libros. La experiencia muestra también que la mejoría en el rendimiento de sus alumnos es tan patente, que aun quienes es un principio se muestran reticentes terminan por ser entusiastas promotores de la lectura.

Estos maestros finalmente comprenden que la lectura no es un problema de los maestros de español ni de literatura. Que la lectura no es ni siquiera un problema sólo de los maestros y de la gente de letras. No es algo que concierna solamente a la educación y la cultura, de la misma manera que el deporte no es una cuestión exclusiva de los deportistas. Todo el mundo puede beneficiarse del deporte y todo el mundo debe beneficiarse de la lectura.

Ser maestro debería ser sinónimo de ser lector. Es urgente que los normales se fijen esta meta. No solamente clases teóricas sobre la lectura, sino talleres y círculos de lectura que hagan lectores de literatura a los maestros. La formación de una conciencia que rechace la idea de que un maestro puede no leer. La construcción de una cultura lectora que debe partir de la escuela para abarcar toda la sociedad.

Ser lector, para los maestros, debe ser una preocupación personal y profesional. Ser lector, para los maes-

cialmente sensible en las normales, donde hacer lectores a los alumnos debería ser una absoluta prioridad.

tros, debe ir mucho más allá de las antologías que a veces se preparan para ellos. A partir de estas obras elementales, los maestros deben acudir a las bibliotecas y a las librerías, en un esfuerzo constante y creciente por hacerse cada vez lectores más capaces, más ávidos, más curiosos, más completos. Un maestro debería estar siempre leyendo dos o tres libros; debería llevar siempre consigo una novela, un libro de poemas o de cuentos. Un maestro debe ser un lector bien formado, que conozca de primera mano nuestra tradición literaria; debe ser también un lector curioso, ávido de novedades, atento a lo que se va publicando.

Son los maestros quienes pueden transformar el país en que vivimos, al través de la lectura. La lectura de los maestros, de sus alumnos, de los padres de familia. Si los maestros no lo hacen, nadie más podrá hacerlo. En su corazón y en sus manos se encuentra esta tarea colosal.

QUE TODOS SEAN LECTORES*

TENEMOS ante nosotros una meta terriblemente elemental y terriblemente importante: convertir en lectores a todos los alumnos, profesores, padres de familia. Decir todos es un exceso, un imposible, un ideal, y a eso es a lo que debemos aspirar.

Antes creíamos que nuestra tarea era alfabetizar a todo el mundo. ¡Sorpresa! Eso no basta. Además, tenemos que hacerlos lectores. Está alfabetizado quien puede simular la lectura de un texto cuando lo tiene enfrente. Digo simular porque esta operación no incluye la comprensión del texto; esta operación supone que la comprensión es una segunda etapa en la adquisición de la capacidad de leer. Y la consecuencia de esa simulación es que avancemos por la vida leyendo —comprendiendo— a medias, aprovechando a medias las lecturas a nuestro alcance.

* Chetumal, 9 de junio de 1977.

Permítame el lector su colaboración en un ejercicio inocente. Anote en un pedazo de papel, o señale en su mente, la respuesta a una pregunta ciertamente sencilla: ¿Por qué, según nuestro himno nacional, las sienes de la patria han de ser ceñidas con oliva? ¿Listo? Confronte ahora su respuesta con la siguiente razón: las sienes de la patria han de ser ceñidas con oliva porque la oliva es un símbolo de paz. No lo ponga en duda; el himno mismo dice: «Ciña, oh Patria, tus sienes de oliva/ de la paz el arcángel divino». Y lo es en memoria de aquella paloma que regresó al arca, con una ramita de olivo en el pico, para confirmarle a Noé que la tierra ya estaba seca y Dios se hallaba en paz con los hombres. Sin embargo, es muy probable que usted, como miles de mexicanos, haya creído hasta este momento que la oliva es un símbolo de victoria, lo cual es una forma de usurpar su función tradicional al laurel: según reza el propio himno, «un laurel para ti de victoria/ un sepulcro para ellos de honor».¹

¿Por qué, en nuestro himno y en tantos otros lugares, repetimos, sin preocuparnos, algo que entendemos mal? ¿Por qué no nos preocupa no entender? Porque, en realidad, no sabemos leer. Nosotros, que estamos leyendo esto, no sabemos leer; en general, estamos alfabetizados, pero no somos lectores.

¿Quién es un lector? Alguien que a) lee por voluntad propia; no solamente forzado por razones de estudio o de trabajo. b) Lee todos los días; trae bajo el brazo o en

¹ Durante más de cuatro años he recorrido el país de uno a otro extremo, de Tijuana a Chetumal, Monterrey a Tuxtla Gutiérrez, y he repetido esta pregunta ante miles de maestros sin que nunca, en ningún lugar, nadie haya respondido en forma correcta. Por alguna extraña razón, la mayor aproximación ha consistido en confundir la oliva con el laurel y decir que es un símbolo de victoria. Al parecer, el atractivo de la violencia se impone también aquí sobre las ventajas de la paz.

el bolsillo, la bolsa o el portafolio el libro que, en su ilusa esperanza, tendrá tiempo de ponerse a leer en algún rato muerto. c) Comprende lo que lee o, mejor está habituado a atribuir un significado —eso es comprender— al texto y se siente incómodo cuando tiene dificultades para hacerlo; se siente molesto cuando no le satisface el sentido que puede dar a lo que está leyendo. Es decir, advierte los problemas de comprensión que pueda tener y no se sentirá tranquilo hasta que los haya resuelto. d) Puede servirse de la escritura; un lector es alguien que es capaz de escribir. e) Suele comprar libros.

Si alguno de ustedes no cubre alguna de estas condiciones, siento decir que no es un auténtico lector; que le falta trabajar para hacerse lector. Si alguno de ustedes se siente agredido por lo que estoy diciendo es porque esto que digo es agresivo; no pretende suavizar la realidad. No hay tiempo para hacerlo.

¿Por qué tenemos que hacer lectores a todos: alumnos, maestros, padres de familia? Porque en este momento de la historia quien no sea lector y no pueda servirse de la escritura está medio sordo y medio mudo.

Es cierto que la lengua y la literatura, las leyes y la historia, las ciencias y la religión nacieron puramente habladas. Pero hace miles de años comenzaron a escribirse, y hoy en día nuestra civilización está construida desde y con la palabra escrita. En nuestros días, la lengua no está completa si no incluye la escritura y la lectura. En nuestros días, dejar fuera de la lectura y la escritura a una parte de nuestra población es una injusticia y un desperdicio: es un crimen social.

El lenguaje escrito no es una mera forma de representar el habla. El lenguaje oral y el lenguaje escrito son formas de comunicación que en el caso de cada lengua parten de una misma gramática, son paralelas, son igual-

mente necesarias y difieren, sobre todo, en cuanto a sus formas de uso: usamos el lenguaje oral para la comunicación inmediata, frente a frente; y el lenguaje escrito para comunicarnos al través del tiempo y del espacio. Cada una de estas formas de comunicación tiene sus propias formas de estructurarse.

Por la prosperidad de México, por la democracia y la justicia, por el esplendor de los deportes, las ciencias y las artes, porque nos urge superar rezagos que hemos arrastrado por generaciones; porque la escritura y la lectura son el cimiento de todos los demás medios de comunicación y de todas nuestras actividades, necesitamos formar lectores auténticos, lectores que sean capaces de escribir; es decir, seres humanos mejor capacitados para comunicarse.

¿Cómo se forma un lector? Un lector se forma cuando *a)* alguien le habla, le cuenta, le lee, le escribe; le muestra con el ejemplo cómo y para qué se escribe. *b)* Cuando lo acerca a diversas posibilidades de lectura y de escritura; lo anima a que lea y escriba por su cuenta; le permite manipular materiales de lectura variados. *c)* Cuando esto sucede con la mayor frecuencia posible; todos los días.

La finalidad y el diseño de los Rincones de lectura responden a estos planteamientos. Rincones de lectura busca formar lectores; hacer lectores a los alumnos, a los maestros, a los padres de familia.

Hay algo que Rincones de lectura necesita desesperadamente. *a)* Que en todas las escuelas se aprovechen estos libros. *b)* Que no haya autoridades ni profesores que apoyen a Rincones y a la lectura en la teoría y que, al llegar a la práctica —la asignación de presupuestos y de plazas, la procuración de recursos, la calendarización de las actividades—, se olviden de qué estamos hablando.

LA LECTURA COMO UNA OCUPACIÓN INÚTIL*

HACE muchos años he alentado el convencimiento de que la lectura puede contribuir a mejorar casi cualquier problema. En cierta ocasión, tuve la oportunidad de poner a prueba esta certeza, en circunstancias especialmente difíciles, en la ciudad de Torreón.

Torreón se encuentra en el extremo sur del estado de Coahuila, en el centro-norte del país. Junto con Gómez Palacio y Lerdo, poblaciones que corresponden al estado de Durango, pero con las cuales está conurbada, Torreón cuenta, según sus habitantes, con casi un millón de pobladores. La laguna, como se llama a esta comarca, debió su desarrollo al cultivo del algodón; actualmente tiene importancia industrial y en ella se halla la cuenca lechera más rica del país. Por esquemáticos que sean, estos datos pueden dar una idea del escenario en que se desarrolló la experiencia que ahora presento.

En 1991-1992, tuve la oportunidad de trabajar, con un programa de lectura, en una casa-hogar para varo-

* Encuentro latinoamericano. La biblioteca, la lectura y el niño callejero. Facultad de Psicología. UNAM. 26 de junio de 1996.

nes que estaba en Torreón y dependía del DIF municipal. La institución servía para recluir, proteger y ayudar a niños entre seis y dieciséis años de edad que, por varias razones, no tenían dónde vivir. Algunos de ellos habían sufrido malos tratos de sus familiares; otros, sencillamente no tenían familia y habían sido encontrados vagando en la calle; otros más habían cometido algún delito: robos, droga y, en un caso, el asesinato de un compañero, por celos. El culpable de este crimen, uno de los muchachos de mayor edad, vivía con un enorme sentido de culpa y solía andar armado, con un cuchillo que escondía en una de las botas que calzaba. Según me contaron, al caer la noche comenzaba a sentir que alguien estaba a punto de saltar la barda de la casa con la intención de matarlo.

La población de la casa-hogar, como es fácil imaginar, era muy heterogénea y tenía una gran rotación. Algunos de los niños regresaban con sus familias, otros se escapaban, y con frecuencia llegaban nuevos inquilinos. Todos compartían un pasado de violencia y privaciones; todos tenían miedo y desconfianza. No era fácil trabajar con ellos. Yo iba a verlos para leer en su compañía, para acercarlos a la lectura, dos o tres veces por semana, hacia mediodía, cuando terminaban sus clases.

Hasta entonces, yo había trabajado en este tipo de tarea con niños de unas cuantas escuelas en el Distrito Federal. Niños que llevaban una vida protegida, con sus familias, en ambientes muy diversos al de la casa-hogar de Torreón.

Los primeros dos o tres meses fueron desastrosos. Yo les llevaba lecturas que habían funcionado bien en mis experiencias anteriores, pero allí no despertaban el menor interés. Ellos se encargaban de demostrármelo con absoluta claridad, pues hacían a un lado las hojas de

papel y los lápices con que se entretenían mientras escuchaban, se dejaban caer de los pupitres y se echaban al suelo a dormir. Cuando la mitad del grupo comenzaba a roncar, yo prefería invitarlos a jugar fútbol y salíamos todos, porque todos despertaban en seguida, a organizar una cascarita que servía para conocernos, para establecer una relación, para tener materia de conversación. Fuimos entrando en confianza, fuimos hablando de sus vidas y de la mía pero eso no mejoraba en nada su atención a las lecturas.

Un día, por casualidad, llegué con *El corrido mexicano*, de Vicente T. Mendoza. En cierto momento, cuando ya seis o siete de los niños estaban durmiendo, comencé a leer un corrido sobre la toma de Zacatecas. Fue cosa de magia. A medida que iban cayendo los nombres de Pánfilo Natera, de Felipe Ángeles, de Pancho Villa, los muchachos fueron aproximándose; algunos se treparon a la gran mesa en que yo me apoyaba; los que dormían no se quedaron atrás. Ese día tuve que dejarles el libro que había llevado. Ese día no jugamos fútbol.

No tardé en comprender qué sucedía. La laguna es tierra villista. Los antepasados de esos muchachos pelearon en la revolución y sufrieron tanto sus glorias como sus desórdenes. En la comarca está vivo el recuerdo de aquellos días. Los nombres que el corrido mencionaba son familiares, forman parte de la vida cotidiana. Aquella lectura tenía un interés verdadero para esos niños.

En las sesiones siguientes leímos y hablamos de otros corridos, cuentos de Rafael F. Muñoz, *Los de abajo...* Mis amigos de la casa-hogar contaron lo que sabían. Después de una semana pudimos incursionar en otros temas. Un día terminamos una de mis novelas favoritas, que antes había fracasado: *La isla del tesoro*. Aquellos niños, nin-

guno de los cuales conocía el mar, siguieron emocionados las aventuras que Stevenson imaginó.

Muchas veces había leído, en las obras especializadas, que la lectura debe tener sentido para el lector. Nunca lo vi demostrado de manera más clara. Sin ese interés, la lectura es una ocupación inútil.

De allí en adelante, la lectura comenzó a formar parte de las actividades de la casa-hogar, aun en los días en que yo no iba a leer. Llevé otros libros; con la ayuda de algunos laguneros interesados, llegamos a formar una colección de casi doscientos libros: cuentos, novelas, poesía.

Es difícil hacerse lector si no hay alguien que nos acerque a la lectura, que lea y cuente en voz alta, que invite al comentario y la discusión a partir de las lecturas. Nadie se hace lector si no tiene la oportunidad de incursionar en libros diversos. Nadie se hace lector si no llega a leer por voluntad propia, por el placer de dialogar con el libro.

Cuando recuerdo a aquellos muchachos vuelvo a pensar que la lectura puede ayudar a los niños de la calle. Algunos de ellos, estoy seguro, donde quiera que se encuentren, tendrán un libro en las manos y ese libro los ayudará a intuir otra oportunidad de vida.

FUERA DEL DICCIONARIO*

AL DESPUNTAR este siglo atribulado, un empeñoso investigador estadounidense, Herbert Eugene Bolton, se lanzó tras las huellas de uno de los mayores colonizadores y conquistadores de la frontera norte de la Nueva España, el sacerdote jesuita Eusebio Francisco Kino. En 1907, sus pesquisas se vieron recompensadas con un hallazgo notable; el extenso manuscrito autobiográfico, largamente perdido, que conocemos como *Favores celestiales*.¹

* Sin notas, y en variantes reducidas de acuerdo con el tiempo disponible en cada ocasión, esta ponencia fue presentada en Zacatecas el 10 de abril de 1997, durante el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española; después en Monterrey el 17 de abril, en Mexicali el 2, en Culiacán el 9, en la Paz el 16, en Saltillo el 29 de mayo, y en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, de la UNAM, en México, el 4 de junio del mismo año. Universidad de México. Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, núm. 559, agosto de 1997, pp. 41-45.

¹ Con más tiempo que nosotros, Kino lo tituló *Favores celestiales* de Jesús y de María Santísima y del gloriosísimo apóstol de las Indias San Francisco Xavier, experimentados en las nuevas conquistas y nuevas conversiones del nuevo reino de la Nueva Navarra, desde América septentrional incógnitas y paso por tierra a la California en 35 grados de altura, con su nuevo mapa cosmográfico de estas nuevas y dilatadas tierras, que hasta ahora habían sido incógnitas, dedicados a la real ma-

Treinta años después (Macmillan, Nueva York, 1936), apareció *Rim of Cristendom*, la monumental obra de obra de Bolton sobre el misionero.

Puedo dar fe de que durante esos treinta años Bolton trabajó con seriedad, precisión y diligencia ejemplares, en los archivos de ambos lados del Atlántico y a campo traviesa, sobre las rutas de Kino, porque conozco la obra con cierto detalle. Durante ocho años trabajé en su traducción, y espero que aparezca pronto la versión en castellano, *Los confines de la cristiandad*.

Ocho años parecen muchos para las menos de ochocientas páginas del libro, pero debo decir que la mayor parte de ese tiempo se consumió en localizar los escritos de Kino y de sus contemporáneos, aprovechados ampliamente por Bolton y casi siempre compuestos en español. Gracias al auxilio de Gabriel Gómez Padilla, que en aquel tiempo era jesuita —y a quien debo toda esta aventura, pues fue él quien me invitó a ocuparme de la traducción—, finalmente fue posible reunir todos los documentos, y hubo muchos pasajes donde pude rectificar y ampliar las citas, tan libres como abundantes, que Bolton utilizó para construir su obra. Estoy seguro de que, de haber vivido entonces, Bolton habría aprobado esos retoques. Includo el que aquí interesa.

Me refiero a una sección titulada en inglés «*Quichsivler and blond women*», que ocupa las páginas 371 a 375 de la edición de 1960 (Russel & Russell, Nueva York) que utilicé para traducir. Contra lo que parecería obvio, no convertí este título en «Rubias y azogue», sino en «Azogue y hombres blancos». Ya veremos por qué.

Bolton cuenta allí cómo Kino, en 1697, durante una entrada que hizo en compañía de los capitanes Cristóbal

jestad de Felipe v, muy católico rey y gran monarca de las Españas y de las Indias.

Bernal y Juan Mateo Manje, encontró en una ranchería de los pimas sobaipuris que él llamó San Andrés, en las márgenes del río Gila, a un indio «todo pintado de embije —escribió Manje—, muy encarnado, que parecía bermeillon o almagre finísimo».

De inmediato Manje, que tenía sus estudios y había leído a Agrícola, vio en esto un indicio de mercurio, metal tan raro² como necesario para el beneficio de la plata. El temor a los apaches disuadió a los expedicionarios, que eran pocos, de ir adelante en busca de la mina, pero no les impidió conocer otra historia que traían los naturales: de vez en cuando llegaban al río Colorado unos hombres blancos a caballo. ¡Atención!

Según Bolton, Bernal anotó en su diario: «También dijo dicho indio que vienen unos hombres blancos a caballo en sillas y con sus güeras —'blond women' escribe Bolton—, y que estos dan guerra a la gente de más adentro, y preguntándole que qué tan blancos eran los dichos hombres, dijo, señalando a Juan Xermán, que de aquel blanco y pelo eran».

Lo de la güera naturalmente llamó la atención de Bolton, quien consignó el siguiente comentario: «Este relato dio a la tropa de qué hablar en los días siguientes, pues en México, aun hoy en día, la aparición de una rubia conmociona a todos los miembros del sexo masculino.» Lo que, curiosamente, no llamó la atención de Bolton es que en ningún lugar, nunca, ningún otro estudioso hubiera reparado en las güeras; tampoco que Manje, ni Bernal, ni Kino —se conservan los diarios que los tres llevaron de esta expedición— se mostraran interesados en averiguar nada sobre estas mujeres.

² Solamente tres minas de azogue explotaban entonces los españoles, en Almadén, Huancabellca y Carintia.

La explicación llegó en cuanto tuve a la vista el texto de Bernal. Bolton leyó mal; entendió mal. Don Cristóbal Bernal no escribió güeras, con g, sino queras, con q. Así el sentido del texto es perfecto y no tiene por qué sorprender a nadie: «unos hombres blancos a caballo en sillas y con sus queras»; esto es, con las armaduras de cuero que protegían a los caballos. Es fácil comprender que el comentario de Bolton sobre la manera en que los mexicanos las prefieren rubias haya quedado fuera de la traducción.

Lástima. A mí me seducían más las misteriosas güeras. El tropezón de Bolton, sin embargo, me fascina porque nos coloca de lleno en el meollo de la comunicación; en el misterio de lo que significa comprender un texto o, simplemente, comprender. El problema no es la sustitución de una letra o de una palabra por otra. El problema es por qué Bolton dio por buena esa lectura equivocada; por qué Bolton no puso en duda una noticia que la falta de otros comentarios volvía tan extraña.

Resulta que, para bien o para mal, no leemos solamente con el diccionario. No es el significado aislado de las palabras lo que embaraza o propicia nuestras posibilidades de comprensión. Es la sociedad de las palabras lo que tiene sentido y lo que decide el significado de cada una de ellas. Leemos con toda nuestra historia, nuestra experiencia, nuestra información, nuestras lagunas y manías a cuestas; cargamos de sentido y de significado el texto —eso es comprender— con los prejuicios, los deseos y el humor del día.³ Leemos— comprendemos; sin comprensión no hay lectura⁴— fuera del diccionario.

³ David Elkind, siguiendo a Paget, sostiene que las palabras, escritas o habladas, reciben significado del lector o del oyente, «que las interpreta según su acervo de conocimientos. La riqueza de significado que obtenga de la lectura dependerá tanto de la calidad del texto como de la amplitud y profundidad de su entendimiento conceptual. La sa-

Podemos leer —comprender— mal, como lo hizo Bolton. Comprender no significa necesariamente comprender bien. Nadie puede decir que Bolton no entendió el texto de Bernal: lo entendió mal, y eso es diferente a no haberlo entendido.

No entender; verse obligado a simular la lectura sin comprender el texto que se sigue es la razón más importante para que cualquiera rehuya el trato con los libros. Mucho tiene que ver en esto el vicio de suponer que la descodificación de los signos y la comprensión del texto son dos tareas separadas. En general, las escuelas prestan mayor atención a lo primero, porque puede medirse con facilidad; se dedican a vigilar la velocidad de lectura y los defectos de pronunciación, y se olvidan de que de veras importante es encontrar un sentido a la lectura.⁵

tisfacción de leer se deriva, al menos en parte, del grado de conjunción entre el material que se lee y el nivel conceptual de quien está leyendo». (David Elkind, *Cognitive development and reading*, en Claremont reading Conference, 38th Year Book, Claremont, California, 1974.) Juan Luis Hidalgo Guzmán dice, a su vez, que «la arbitrariedad de las fuentes que le dan sentido al texto no se explica por los contenidos del mismo, tampoco por su estructura, mucho menos se deriva del criterio de pertenencia entre las unidades textuales, sino fundamentalmente por la situación cultural del lector, misma que se expresa en intenciones, búsquedas y significaciones peculiares, propias del modo [en] que vive quien lee», (*Leer texto y realidad*, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1992, p. 23.)

⁴ Dice Goodman que «La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura [...] El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido [...] A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones. «Me parece, empero, que el lector más bien atribuye significado en lugar de buscarlo. (Kenneth S. Doodman, «El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo», en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 8ª ed., Siglo xx, México, 1991, pp. 13-28.)

⁵ No importa que, a partir de la reforma educativa de 1992, esto debiera ser distinto. No hablo aquí de las disposiciones que, en teoría,

Solamente si se aprende a cargar de significado un texto, y si hay un interés genuino en hacerlo, podrá alguien hacerse lector, emprender la carrera de lector —una carrera que nadie puede jactarse de haber completado y que, por lo mismo, es siempre un tanto heroica.⁶ Eso es lo que llamo aquí comprensión; a la capacidad de cargar de sentido un texto. Capacidad que por supuesto es variable de un lector a otro, y es variable también, para un mismo lector, de una lectura a otra. Defino, pues, la comprensión de la lectura como la capacidad de atribuir un significado o un sentido al texto —y a cualquier otra cosa; así leemos una pintura, una película, un programa de televisión, nuestras relaciones personales; así leemos el mundo.

deben seguir los maestros, sino de lo que sucede día con día en nuestras escuelas de educación básica.

Hace tiempo que algunos autores han insistido en la torpeza que representa seguir vigilando la mecánica de la lectura, que tarde o temprano el lector adquirirá por él mismo, y no la necesidad de dar significado al texto, sin lo cual la lectura se convierte en una operación absurda. Frank Smith, por ejemplo, dice que: «La lectura es menos un asunto de extraer sonidos de lo impreso que de darle significado. Los sonidos que supuestamente revelan el significado de una secuencia de letras no pueden, de hecho, ser producidos, a menos que un significado probable se pueda determinar de antemano.» (*Comprensión de la lectura*, Trillas, México, 1983, p. 14.)

Y Goodman, por citar a otro clásico: «No es más difícil aprender a leer y a escribir que aprender el lenguaje oral. Pero los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado. Más bien debe basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita.» (*loc. cit.*, p. 27.)

⁶ Cito nuevamente a Goodman; «Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. [...] Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. En este sentido el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.» (*loc. cit.*, p. 27.)

Que es el lector quien atribuye el significado al texto puede fácilmente comprobarse. Escribamos IO en el pizarrón, frente al grupo —da lo mismo la edad de los alumnos—; todos leerán «diez». Agreguemos R para formar RIO, y todos leerán «río».

Es virtualmente imposible, mientras estemos con hispano-hablantes, que alguien desde un principio lea «ío» en lugar de «diez» porque, a esos signos, que son los mismos, difícilmente se les atribuirá un significado que no tiene sentido.

Leemos, casi al azar, un fragmento de «Pueblerina», el delicioso cuento de Juan José Arreola que narra el final de un abogado con cuernos.

Pero la vida tranquila del pueblo tomó a su alrededor un ritmo agobiante de fiesta brava, llena de broncas y herraderos. Y don Fulgencio embestia a diestro y siniestro, contra todos, por quitarme allá esas pajas. A decir verdad, nadie le echaba sus cuernos en cara, nadie se los veía siquiera. Pero todos aprovechaban la menor distracción para ponerle un par de banderillas; cuando menos, los más tímidos se conformaban con hacerle unos burlescos y floridos galleos. Algunos caballeros de estirpe medieval no desdeñaban la ocasión de colocar a don Fulgencio un buen puyazo, desde sus engreídas y honorables alturas. [...]

Es posible que para atribuir un significado a ciertos términos —banderillas, galleos, puyazos—, un lector que no conozca nada de la fiesta brava deba acudir al diccionario. Supongamos que consulta la *Enciclopedia del idioma*, de Martín Alonso. Verá que banderilla es (segunda acepción) un «palo delgado revestido de papeles rizados y con un arponcillo en el extremo, que usan los toreros

⁷ Juan José Arreola, «Pueblerina», en *Confabulario*, Fondo de Cultura Económica, México, 1952, pp. 34-35.

para clavarlo en el cerviguillo de los toros». Tras nueva consulta, y una vez averiguado que cerviguillo es la «parte exterior de la cerviz cuando es gruesa y abultada», ¿cuál podrá ser la representación mental que nuestro hipotético lector se haga de lo que dice el cuento? Este lector no puede atribuir suficiente sentido a «Pueblerina»; no está preparado para leerla; su lectura será disparatada o aburrida, o ambas cosas. Difícilmente podrá disfrutarla.

Un segundo lector, que tenga al menos rudimentos del tema, podrá seguir con mayor gozo los varios niveles de la escritura de Arreola. Aunque bien puede ser que al llegar a «llena de broncas y herraderos» tome estas palabras en sus acepciones comunes y no alcance a percibir el significado preciso que tienen en el ámbito taurino, con lo cual creará que se refieren a pleitos y a la operación de herrar las reses, y no a las protestas del público y al desorden en la lidia —de alguna manera, no podrá advertir sino parcialmente el mando de Arreola sobre la lengua.

Al leer que «Algunos caballeros de estirpe medieval no desdeñaban la ocasión de colocar a don Fulgencio un buen puyazo, desde sus engreídas y honorables alturas», es probable que este segundo lector no pueda sentir, como lo hará un tercero, más avezado, la evocación de la historia entera del toreo que Arreola hace con estas palabras, ni verá que la «engreídas y honorables alturas» se refieren lo mismo a la posición social de los vecinos de don Fulgencio que a la posición sobre el caballo de aquellos otros caballeros, efectivamente medievales, que solían correr lanzas para cazar toros.

El tercero de estos lectores podrá atribuir a las palabras de Arreola, a un mismo tiempo, un mayor número de significados y sentidos; las comprenderá mejor y las

gozará más.⁸ El segundo tendrá una comprensión más limitada. El primero corre mucho mayor riesgo de entender mal y, en algunos casos, de no entender. Como la mayoría de nosotros frente al párrafo que sigue:

Bij aankomst meldt de kampeerder zich bij de administratie. Na inschrijving plaatst hij zijn tent of caravan op het door de kampbeheerder aangewezen terreingedeelte, zodanig dat anderen geen overlast wordt aangedaan...

Frente a una lengua desconocida —en este caso, holandés— no entendemos mal, sino que no entendemos, porque no tenemos manera de atribuir ningún significado a las palabras que vemos. Esto ya lo dije, pero vale la pena repetirlo; entender mal y no entender son dos cuestiones distintas.

No confundamos la memorización con la comprensión. Aprender un texto de memoria —en holandés o en castellano— no significa comprenderlo. Todos los alumnos de quinto y de sexto de primaria de este país, por ejemplo, se saben de memoria el himno nacional, pero muy pocos pueden atribuir un significado a su letra. Incluso pocos adultos pueden hacerlo. (La escuela no fomenta el ejercicio de atribuir significados a los textos, ni a ninguna otra cosa; tampoco es una facultad que se ejercite en las familias.)⁹

⁸ «Un texto puede leerse e interpretarse de diversas maneras, es decir, de diversas maneras simultáneamente. En realidad, el criterio predominante es que debemos leer e interpretar de una manera múltiple si queremos extraer un significado literario de un texto.» (Smith, *ob. cit.*, p. 73.)

⁹ Según lo dice Paulo Freire; «La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimientos del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto.» («La

Así pues, ¿qué es «el acero aprestad y el bridón»? ¿Por qué las sienas de la patria han de ser ceñidas de oliva? ¿Quién es «mas si osare»? Preguntas sin respuesta. Hasta que un día alguien o algo —más vale que sea alguien, porque eso nos ahorra mucho tiempo— nos deja caer encima el relámpago de la revelación: Esas palabras tienen significado; todas las palabras, cuando entran en sociedad, se cargan de significado y de sentido; si no lo conoces, si no lo sientes, tienes que dárselo, debes tomar conciencia de sus valores y sus texturas. Cada vez que repitas «Ave, María» recuerda que saludas a la Virgen con las palabras del arcángel y siente el peso de dos milenios en esa volátil vibración del aire que son tus palabras. Cada vez que digas «ruega por nosotros, los pecadores, ahora y en la hora de nuestra muerte», convierte esas palabras, desde la certeza de tu fin, en una auténtica imploración.

¿Dónde y cómo se aprende a comprender; es decir, a atribuir un sentido o un significado a la lengua articulada en un texto? Lo más importante, me parece, es esto que acabo de llamar la revelación; descubrir que las palabras de un texto tienen un sentido, un significado en principio preciso, y que es una torpeza seguir adelante cuando no se entiende lo que se está diciendo o leyendo.¹⁰ Hay

importancia del acto de leer», en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 1986, 4ª ed., pp. 101-102.)

¹⁰ Frank Smith observa que «Los niños que van camino a convertirse en lectores habilidosos cometen muchísimos errores que de todas formas mantienen el sentido, leyendo por ejemplo Juanito me dijo..., en lugar de Juanito señaló..., lo cual nos sugiere que han descubierto ya el hecho crucial de que no han de entretenerse en exceso mirando las palabras en particular. Los niños que no avanzan tan bien en su rendimiento tienden a fijarse en cada palabra por separado y a cometer errores que tal vez sean menos significativos en función de su proximidad visual con el texto original, como «Juanito dijo...», pero que atentadas contra el sentido. Cuando los buenos lectores cometen un error que altera el significado, retroceden y se corrigen ellos mismos, pues están atentos al significado de la frase». (*Para darle sentido a la lectura*, Visor,

que ayudar al lector incipiente a poner en las palabras los significados adecuados, para que tome confianza y aprenda a hacerlo por su propio esfuerzo. Si obligamos a un niño a repetir algo que no entiende, lo estamos criminalmente acostumbrando a pasar por alto la importancia del significado, del sentido.¹¹

Después viene la práctica, la frecuentación, el ejercicio; todo esto con la conciencia de que leer significa no repetir palabras, sino atribuir sentidos y significados. También es muy importante compartir la lectura —con vivos y muertos—; el diálogo, el comentario, la experiencia de quienes van por delante de nosotros. Y que alguien, o algo, nos ayude a obtener conclusiones, a poner en tela de juicio lo que dice el autor, a disentir con él o a respaldarlo con nuevas razones. Porque éstas son las estrategias de la comprensión.

Todos sabemos que hace falta repetir la rutina cada vez que nos hallamos ante un código nuevo. Me confieso analfabeto en una infinidad de materias. Si alguien me diese ahora un texto de mercadotecnia, de astronomía o de derecho internacional; una reseña del hipódromo o un diagrama de la instalación eléctrica de un edificio, no podría leerlos, pues no podría cargarlos de significado ni de sentido. Para hacerlo, tendría que comenzar a frecuentar, comenzar a apropiarme esos códigos, por lo pronto tan ajenos a los míos que no exagero al calificarlos de lenguas extranjeras. Todos somos analfabetos especializados.

Madrid, 1990, p. 147.) Goodman confirma esto al decir que las estrategias que se usan en la lectura «se desarrollan y se modifican durante la lectura. De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura. [...] Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura». (Goodman, *loc. cit.*, pp. 21-22)

¹¹ «El peor hábito que cualquier aprendiz puede adquirir es tratar al texto como si no tuviera sentido.» (Smith, *ob. cit.*, p. 200.)

Nadie debería serlo en literatura, porque la literatura explora la vida y ésa es una materia que todos cursamos. Aunque aun allí estamos expuestos a tropezar con códigos desconocidos. Quien jamás se ha acercado a la poesía barroca tropezará con Garcilaso y, con mayor seguridad, con Góngora y sor Juana. Viajar a otro país, a nuestro alcance en el librero, dentro de la unidad que orgullosamente tenemos los hispanoamericanos, a la sombra de nuestras veintidós banderas, nos da la oportunidad de sentirnos, no tanto como extranjeros pero sí como fuereños, en nuestra propia lengua. Y una obra, un autor, un género, una época, una literatura que no hemos leído son una calle, un barrio, un pueblo, una ciudad, un país donde nunca hemos estado. Si queremos conocerlos no hay más remedio que visitarlos, recorrerlos, estudiarlos, volver a ellos hasta que nos sean familiares, hasta que podamos leerlos.

¿De veras hace falta que todo el mundo lea y escriba? Yo creo que sí. Creo que para ser dueños de nuestra lengua, ahora que estamos a punto, en el 2001, de iniciar un nuevo siglo, tenemos que ser capaces de leer y de escribir. Es cierto que la lengua, y también la literatura, nacieron puramente habladas. Es cierto que sobreviven pueblos ágrafos y que en los alfabetizados la oralidad convive con la escritura. Es cierto que eso que escribimos se vivifica, se anima cuando se le presta la voz. Todo esto es cierto, sí, pero también lo es que nuestra civilización se ha construido con la palabra escrita, que hace varios milenios reventó los límites físicos de la oralidad. En nuestros días, la lengua no está completa si no incluye la escritura y la lectura. En nuestros días, dejar fuera de la lectura y la escritura a una parte de nuestra población es una injusticia, un crimen social.

Por la prosperidad de nuestros pueblos, por la democracia y la justicia, por el esplendor de los deportes, las ciencias y las artes, porque nos urge superar rezagos que hemos arrastrado por generaciones; también porque son el sostén de todos los medios de comunicación, necesitamos la lectura y la escritura. El día en que se inauguró el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española.¹² Octavio Paz llegó al ex templo de San Agustín, en Zacatecas, por televisión, porque estaba enfermo, y allí lo vimos leer su ponencia; otro día,¹³ Jacobo Zabudowki alzó a las academias una petición a favor de la palabra hablada, y lo hizo leyendo su ponencia. Por otra parte la mayoría de los participantes escribimos lo que diríamos, pero nadie se conformó con simplemente reproducirlo y hacerlo llegar a manos de los demás. Todos preferimos darle el cuerpo de nuestra voz.

Hoy en día, el lenguaje escrito se nos ha vuelto tan propio, tan entrañable, tan necesario como el lenguaje hablado.¹⁴ Por eso hay un clamor general para acabar con el analfabetismo; por eso tanta gente se esfuerza para que las lenguas indias se escriban y tengan un desarrollo cabal. Para terminar, debo repetirlo: hoy en día, nadie es dueño de su voz si no puede ponerla por escrito.

¹² El lunes 7 de abril de 1997.

¹³ El 9 de abril.

¹⁴ Retorna Goodman: «En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje —oral y escrito— que son paralelas entre sí. Ambas son totalmente capaces de lograr la comunicación. Ambas tienen la misma gramática subyacente [...] Lo que diferencia la lengua oral de la lengua escrita son principalmente las circunstancias de uso. Utilizamos la lengua oral sobre todo para la comunicación inmediata cara a cara, y lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio. Cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo. [...] Pero los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado.» (*loc. cit.*, p. 16.)

LENGUAS EN CONFLICTO*

LA SEGUNDA guerra mundial forzó a Elías Canetti, nacido en Bulgaria en 1905, huésped de la lengua alemana desde que tenía ocho años, según él se define, a vivir en Inglaterra. Otros escritores que se hallaban en parejas circunstancias adoptaron, por razones prácticas, el idioma del nuevo país. Canetti continuó escribiendo en alemán. Eso le producía la impresión de haber abdicado ante el público lector, y a la vez le otorgaba un idioma secreto, «un idioma —escribió Canetti— que ya no está al servicio de ningún objetivo exterior, que no utiliza casi a solas y al cual se va aferrando con creciente obstinación».

Según cuenta en su ensayo «Arrebatos verbales», Canetti descubrió que, si bien es cierto que las obras de los escritores representan lo esencial del idioma, «son las palabras mismas las que no nos sueltan, las palabras, aisladas, más allá de todos los grandes contextos espirituales». Sigue Canetti:

* Museo Nacional de las Artes, 30 de mayo de 1988. Al inaugurar un encuentro de escritores bilingües.

Recuerdo que en Inglaterra, durante la guerra, solía llenar páginas y páginas con palabras alemanas. No tenían nada que ver con lo que estaba escribiendo entonces; tampoco se agrupaban en frases [...] Eran palabras aisladas, que no producían sentido alguno. Un extraño furor se apoderaba súbitamente de mí y me hacía emborronar, a gran velocidad, unas cuantas páginas con palabras sueltas. Muy a menudo eran sustantivos, pero no exclusivamente; también había verbos y adjetivos. Yo me avergonzaba de estos arrebatos y le ocultaba las hojas a mi esposa. Con ella hablaba alemán: me había acompañado desde Viena y creo que, en general, le hubiera ocultado muy pocas cosas.

Pero el caso es que estos arrebatos verbales me parecían patológicos y no quería preocuparla con ellos. Bastante motivos de inquietud tenía ya todo el mundo para aquellos años y no los podía ocultar. [...] Cuando sentía la inminencia de uno de estos arrebatos, me encerraba en mi habitación como si fuera a trabajar. Les ruego me disculpen por mencionar aquí, ante ustedes, una extravagancia privada de este tipo, pero aún debo añadir que dicha ocupación me hacía sentir particularmente dichoso. Desde entonces no me quedaba ya la menor duda de que las palabras están cargadas con un tipo muy especial de apasionamiento. En realidad son como los seres humanos no se les puede descuidar ni olvidar [...]

Los arrebatos verbales de este tipo son sin duda un síntoma de que la presión ejercida sobre el propio idioma es ya muy grande, de que no sólo se conoce bien el inglés (en este caso), sino de que éste se nos va imponiendo cada vez con más frecuencia [...]

No se trata aquí, preciso es subrayarlo, del aprendizaje de una lengua extranjera en la propia casa, en una habitación, con un profesor, con el apoyo de todos aquellos que, en la ciudad donde vivimos y a cualquier hora del día, hablan como uno ha estado acostumbrado a hacerlo siempre. Se trata de quedar más bien a merced de la lengua extranjera en su propio ámbito [...]

Poco a poco [nuestro idioma anterior] va siendo relegado a un segundo plano: alzamos un cerco en torno a él, lo acallamos, lo atamos a una tralla. Y por más que le hagamos toda suerte de caricias en secreto, en nivel público se

siente abandonado y negado. No es de extrañar, por consiguiente, que a veces decida vengarse y nos arroje granizadas de palabras que permanecen aisladas y no se unen para formar sentido alguno.¹

Las vicisitudes de Elías Canetti ejemplifican una de las muchas maneras en que se manifiestan los conflictos culturales una vez que los reducimos a una de sus formas más crudas, el choque entre dos lenguas distintas. En este encuentro que ahora iniciamos, de escritores divididos entre dos idiomas, conoceremos y comentaremos otras formas de conflicto. Lo haremos dentro de la esfera de la literatura, pues a lo largo de la milenaria historia del hombre han sido los escritores quienes, al través de sus obras, han permitido a la humanidad cobrar conciencia de sus formas de ser.

Los escritores, los que merecen ser llamados así, asumen su responsabilidad ante las palabras; se preocupan por mantener abiertos los canales de comunicación entre los seres humanos; tienen la virtud, la manía y la pasión de vivir experiencias ajenas, de convertirse en cualquier otro ser, en especial en aquellos que han sido olvidados, que no tienen voz.

Los escritos, los que son dignos de ese nombre, viven habitados por el caos de su persona y por el caos del mundo, por viejos mitos, por los personajes de otros autores y por sus propios personajes; viven irremediablemente entregados a su tiempo, empeñados en sintetizar su época y, al mismo tiempo, en estar en contra de su tiempo.

Vuelvo aquí a pedirle prestadas a Canetti —o más bien a su traductor, Juan José del Solar— unas cuantas palabras de su ensayo «Hermann Broch».

¹ Elías Canetti, *La conciencia de las palabras*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981, pp. 218-220.

En contra de toda su época, no simplemente contra esto o aquello: contra la imagen general y unívoca que de ella tiene, contra su olor específico, contra su rostro, contra sus leyes. Su oposición habrá de manifestarse en voz alta y cobrar forma, nunca anquilosarse o resignarse en silencio. Tendrá que berrear y patear como un niño pequeño, pero ninguna de las leches del mundo, ni siquiera las que emanen del seno más bondadoso, deberá acallar su protesta y mecerlo hasta que se duerma. Podrá desear el sueño, mas nunca deberá alcanzarlo. Si olvida su postura de protesta será un renegado²

Reconoce Canetti que ésta es una exigencia tan cruel y radical como la muerte misma, y que se desprende del hecho mismo de la muerte. Pues el escritor, que tiene la posibilidad de participar en muchas vidas, comparte todas las muertes que amenazan a esas vidas. Y su propio miedo, su propio odio hacia la muerte, se convierten en el terror y el aborrecimiento que todos sentimos por la muerte.

Hablarán ante ustedes, en esta sesión inaugural, dos escritores que merecen ser llamados así: Wole Soyinka, yoruba, nacido en Nigeria en 1934, y Andrés Henestrosa, zapoteca, nacido en México en 1906.

Wole Soyinka estudió literatura inglesa en la universidad de Leeds, Inglaterra, de 1954 a 1957. Pasó dos años en Londres, con el Royal Court Theatre. Volvió a Nigeria en 1960, poco antes de que este país alcanzara su independencia. Desde entonces ha trabajado en universidades de Nigeria, y ha desarrollado una intensa labor como dramaturgo, director de teatro, novelista, poeta, ensayista, crítico literario, cineasta y traductor. Entre 1967

² Canetti, *ob. cit.*, p. 22.

y 1960 pasó encarcelado dos años por su oposición a la guerra civil contra el estado separatista de Biafra.

Es miembro de la Real Academia de Artes y Letras de Inglaterra; de la Academia de Letras de Estados Unidos; catedrático de Literatura comparada en la Universidad de Ife, en Nigeria, y presidente del Instituto Internacional del Teatro, en París. En 1986, cuando recibió el Premio Nobel, dijo que lo aceptaba «sólo porque el recibirlo forma parte del reconocimiento a una parte relegada del mundo; somos nosotros, los habitantes de esa parte del mundo, quienes más lo merecemos. Acepto en nombre de todos quienes deberían haberlo recibido antes que yo, y de todos quienes lo merecen tanto como yo, en este mismo momento».

Andrés Henestrosa estudió primero en Juchitán, y después la preparatoria, más algo de leyes y de letras, en el Distrito Federal. Participó en la aventura vasconcelista de 1929. Con una beca de la fundación Guggenheim, de 1936 a 1938, investigó en Estados Unidos vocabularios y documentos históricos zapotecas. Dirigió las revistas *El libro y el Pueblo* y *Letras Patrias*. Escribió las columnas «Pretextos» en *Universidad de México*. *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, y «Alacena de minucias» y «La nota cultural» en el diario *El Nacional*. Enseñó literatura mexicana e hispanoamericana en la Escuela Normal Superior, en escuela secundaria y en la Nacional Preparatoria. Fue jefe del Departamento de Literatura del Instituto Nacional de Bellas Artes, de 1952 a 1958, diputado al Congreso de la Unión, de 1958 a 1961, y posteriormente senador. Desde 1964 es académico de la lengua.

Tomo ahora, para entrar en materia, las palabras finales de «Los cuatro abuelos», una carta fechada por Andrés Henestrosa en Juchitán, el lunes 15 de marzo de 1960:

¿No es cierto, Griselda, que vengo de muy lejos, de muy abajo, y que mi corazón confluyen muchas sangres?

¿No es verdad, Griselda, que este embrollo que suelo ser, es el resultado de tanta historia que en mi se junta?

¡Y luego quieren que yo sepa orientarme ante tantos caminos que se abren ante mis ojos, que no atine la puerta, que yo dé con la palabra que busco! Yo no he podido hacer otra cosa, Griselda, que reconciliar en mi pecho a mis abuelos, que pacificar mis sangres. Creo que con eso basta, Griselda.³

³ Andrés Henestrosa, «Los cuatro abuelos», en Andrés Henestrosa, Organización editorial Novaro, México, p. 149

SIRENA LECTORA*

HAY UNA sirena triplemente lectora que anda por aquí, en estos muros, sin prestarnos demasiada atención, tres veces abstraída en su tercia de libros, en sus pensamientos inaccesibles, en sus sentimientos crueles, en su forma paradójica. Enamorado de la sirena, observo que su existencia equívoca es una constante en las fabulaciones plásticas de Rafael López Castro. No sólo porque las sirenas acosen sus sueños y afloren en su obra repetidamente, sino porque si algún signo domina los trabajos de este artista es ese mismo que decide la realidad de la sirena: la virtud de las metamorfosis.

Eliás Canetti aseguró un día que el escritor es el guardián de las metamorfosis. Yo extendería esto a la totalidad de los artistas. Y en la innecesaria argumentación para demostrarlo, López Castro sería una carta de triunfo. Si lanzo sobre sus empeños una mirada panorámica, lo primero que resalta es, junto con la sabiduría tipográ-

* En la inauguración de la muestra de Rafael López Castro, «Sirenas y otras fabulaciones». Museo del Chopo, Distrito Federal, 20 de julio de 1988.

fica, su obsesión por dar testimonio del milagro. La mujer que escapa vuelta pez, el gallo que es Mozart, el rostro que estalla en una pantalla hipertrofiada, el hombre que se contempla en su infancia, el insecto que avanza con piernas de mujer...

¿Qué pretende atrapar Rafael López Castro con esa vigilancia perenne sobre el instante en que unas formas comienzan a ser otras? Creo que es nuestra esencial fugacidad, disimulada apenas por el arte y la lectura. Que es la dolorida —pero también heroica, porque le hacemos frente— imposibilidad de alcanzar aquello a lo que aspiramos con mayor urgencia y voluntad: la justicia, la verdad, la poesía, el arte, la sirena, el amor.

UNA LITERATURA ES UN PAÍS*

UNA VEZ, una alumna del Centro de Enseñanza para Extranjeros, en la UNAM, me pidió en una clase de literatura mexicana del siglo xx que le recomendara un libro que lo tuviera todo. Una obra única que pudiera ser leída y estudiada con la seguridad de que, una vez aprendida, no hubiese más por saber. Naturalmente ese libro no existe; no puede existir. La literatura no es una colección de datos, sino una experiencia. No se enseña; se vive y se comparte.

Una obra literaria es una fábrica, una ciudad, una comarca, un volcán. Una literatura es un país. El lector es un viajero; el alumno es un viajero más o menos neófito. Casi siempre conviene que el maestro sea algo más experimentado: que vaya por delante, que haya recorrido repetidamente las calles, las cañadas; que se apresure a entrar en los edificios nuevos e intente restablecer el orden de las ruinas.

* El Boletín, Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM, México, año 1, invierno de 1989.

Un maestro, un alumno, un lector de literatura, al igual que los viajeros respetables, no deberían hablar sino de los barrios, las cascadas, los templos que han visitado; es decir, de las obras que han leído.

Lo que suele enseñarse en los cursos es la historia de la literatura. Pero la historia de la literatura no es un viaje, es apenas un mapa. Lo que hace el maestro es extenderlo frente a los alumnos: señalar en ese esquema, siempre superficial, posibles rutas, los lugares que cree más interesantes o más entrañables o más curiosos.

Lo importante no es conocer el mapa, sino recorrer el territorio; entrar a los bosque y a las plazas, sentarse con los naturales a esperar el camión o a ver pasar un río. El maestro, el alumno, el lector tendrán que plegar el mapa, echárselo en el bolsillo —siempre es útil tenerlo a mano— y adentrarse por la *terra ignota*: abrir brechas, llegar a los mercados, escalar los farallones, cruzar los ejes viales, zambullirse en una poza, probar el sabor del polvo y de las cañas; regresar, releer... Pues sólo así cuando se ha vuelto a un texto y a una avenida se los comienza realmente a conocer.

La experiencia de la lectura y de la literatura, como todas las experiencias, es intransferible. Nadie puede viajar ni leer por otro. Lo que puede hacer el maestro es acompañar a los alumnos algunos días, por ciertos lugares; contagiarles sus entusiasmos; compartir con ellos la historia y la emoción de sus propios viajes; animarlos a transitar puentes o despeñaderos que él no ha seguido. Cada quien trazará su propio itinerario.

Quien quiera conocer una obra, un autor, un género, una corriente literaria, no puede tomar atajos. No los hay. Necesita curiosidad, constancia tiempo. Necesita viajar por cada línea y cada palabra. Necesita hacerlo más de una vez; con el placer con que se vuelve a rinc-

nes familiares; con el asombro con que descubrimos detalles nuevos en callejones y playas que hemos caminado desde niños. No importa cuántas veces. De todas maneras, nadie, nunca terminará de conocer un país ni una literatura, un gran palacio ni un gran autor. Cada viaje, cada lectura, es una experiencia nueva: hay que tenerla a conciencia, sin distracciones, con pasión.

En el momento de emprender un viaje, de iniciar una lectura, que no nos turbe la vastedad de lo que desconocemos; llevemos a cuestas nuestra ignorancia —no nuestra desidia— con humildad y sin culpa.

Hay lectores y viajeros ingenuos o tramposos. Hablan de oídas. Repiten lo que otros vieron o dicen que vieron. Peor para ellos. Son lectores y viajeros condenados a repetir emociones y versiones de los demás.

SIMULACIÓN Y LECTURA*

AL DESPREVENIDO lector debo advertirle que mi propósito es ponerlo en guardia contra un género de simulación especialmente insidioso y lamentable: la simulación de la lectura. Reproduzco en seguida la primera oración —cinco líneas y media—, la primera unidad de significado de la presentación de un libro ajeno a mis preocupaciones habituales: *La multicolinealidad en econometría*. Su autor es Octavio Luis Pineda y fue publicado, en el Distrito Federal, por SITESA y el IPN.

El propósito del presente trabajo es triple. En primer lugar, presentar el problema de la multicolinealidad como una «enfermedad» estadística que acontece frecuentemente en el análisis de regresión, y en particular en econometría; así como sus más obvias e inmediatas consecuencias en la estimación paramétrica, inferencia estadística, especificación funcional y predicción en modelos econométricos uniecuacionales.

* Esta plática fue presentada en la Habana, Cuba, en la sala José Lezama Lima, de Pabexpo, el domingo 8 de febrero de 1998, durante la VII Feria Internacional del Libro de la Habana. Universidad de México.

Transcribo un segundo texto, de carácter harto diferente: la primera oración, la primera unidad de significado —24 versos— del *Primero sueño* de sor Juana:

Piramidal, funesta, de la Tierra
Nacida sobra, al Cielo encaminaba
de vanos obeliscos punta altiva,
escalar pretendiendo las Estrellas;
si bien, sus luces bellas
—exentas siempre, siempre rutilantes—
la tenebrosa guerra
que con negros vapores le intimaba
la pavorosa sombra fugitiva
burlaban tan distantes,
que su atezado ceño
al superior convexo aun no llegaba
del orbe de la Diosa
que tres veces hermosa
con tres hermosos rostros ser ostenta,
quedando sólo dueño
del aire que empañaba
con el aliento denso que exhalaba;
y en la quietud contenta
de imperio silencioso,
sumisas sólo voces consentía
de las nocturnas aves,
tan oscuras, tan graves,
que aun el silencio no se interrumpía.

Leo estos dos textos en voz alta. Hace muchos años que frecuento la compañía de sor Juana; encuentro siempre un deleite en releer *El sueño*. Pero debo confesar que en el otro texto, el primero, a pesar de que he procurado modular adecuadamente la voz en cada una de las frases, de que he seguido con cuidado la puntuación y de

Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, núm. 569, junio de 1998, pp. 55-59.

que creo haber pronunciado completa y claramente todas y cada una de las palabras que lo componen, no he comprendido, podría decir, virtualmente nada. Palabras sueltas, si acaso. He vislumbrado o he intuido significados, cuando mucho. Es decir, en realidad, no he leído: he simulado la lectura.

Imaginemos que me ha escuchado alguien versado en econometría: él sí habrá, siguiendo mis palabras, cabal y completamente leído. Imaginemos otro lector —alguno habrá— que se encuentre en una situación recíproca a la mía respecto de los versos de sor Juana; que no sea capaz de leerlos, sino apenas de simular su lectura. Si tengo la oportunidad de escucharlo, allí donde él repita palabras que para él no tienen sentido, yo podré completar una operación de lectura.

Lo que quiero decir es que sin comprensión no hay lectura.

Quiero insistir, estrepitosamente, en que la comprensión del texto es la condición esencial para que podamos hablar de lectura. Lo repito, porque me interesa vivamente subrayarlo: si no se logra dar sentido y significado¹ al texto, si no se logra comprenderlo, no se produce la lectura. (Aunque está claro, como insistiré abajo, que la comprensión se construye y, por lo mismo, se va dando en distintos niveles, de acuerdo con la experiencia y las circunstancias de cada lector. Cuando alguien escucha o lee los versos de sor Juana y no alcanza a atribuirle un significado pero se siente conmovido por su música, por su pura sonoridad, con eso está ya dándoles un

¹ Diego sentido como una forma de aprehensión más bien emocional, intuitiva, que nos lleva a integrar a nuestra experiencia un signo, como el sentimiento de orgullo y pertenencia que puede despertar en alguien el himno nacional, aunque no entienda lo que dice: Con significado me refiero a una operación más intelectual, que no excluye las emociones pero que exige el manejo de ideas y de información.

sentido, con eso comienza a comprenderlos. Esta forma de iniciarse en el conocimiento de un texto es privilegio de la literatura.)²

La simulación es uno de los más devastadores enemigos de la lectura. Enmascara la falta de una lectura genuina y, detrás de esa máscara, el lector incipiente, el lector poco experto va acumulando frustraciones —¿cuál es el beneficio de repetir palabras sin sentido ni significado?— y se va apartando de la lectura antes de haberla conocido.

² Llamo en mi auxilio, para gozo del lector el testimonio de Juan José Arreola:

Esta escuela, donde tuve la crisis, no fue desde luego la primera de mi vida. Antes había asistido al Colegio de San Francisco, donde no estaba formalmente inscrito, me dejaban entrar a los salones de primero, segundo, más tarde a los de tercero o cuarto. Por eso a los tres años ya sabía yo leer, y fue cuando me aprendí de memoria «El Cristo de Temaca».

Hay en la peña de Temaca un Cristo.

Yo, que su rara perfección he visto.

Jurar puedo

Que lo pintó Dios mismo con su dedo.

En vano corre la impiedad maldita

y ante el portento la contienda entabla.

El Cristo aquel parece que medita

Y parece que habla...

[...]

No voy a presumir con el propósito de que yo entendía algo del texto que recitaba de memoria. Nada más afirmo que sentía mucho las palabras que iba diciendo a media lengua. Pero lo que se dice «entender» sólo entendía «entabla», y eso por una tablita que hacía de puentecito sobre un hilo de agua que marcaba el límite entre un patio cubierto y uno descubierto, al pie de un lavadero. Al ser pisada la tablita, el agua bajo ella salpicaba levemente al tiempo que se producía un breve chasquido, mientras yo repetía, destrozándolo, el verso del padre Plasencia: «...entabla, la contienda entabla».

(*Memoria y olvido*. Vida de Juan José Arreola (1920-1947) contada a Fernando del Paso. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1994, pp. 33-34.)

También esto voy a repetirlo: la falta de comprensión, la incapacidad de dar sentido y significado a los textos que se simula leer, es quizás el motivo primordial por el que la mayoría de los millones de mexicanos que tienen acceso a la escuela no llegan a convertirse en lectores, así terminen una licenciatura o un doctorado; así lleguen a ocupar posiciones destacadas en actividades de toda clase incluido, naturalmente, el campo de la educación. Creo que no es falso decir que uno de los ejes de nuestro sistema educativo es la simulación de la lectura. En la escuela, en todos sus niveles, aprendemos y enseñamos a simular la lectura. En la escuela aprendemos y enseñamos a repetir, en voz alta o en silencio, palabras que podemos pronunciar pero que no alcanzamos a comprender.

Aprendemos y enseñamos la simulación de la lectura cuando prestamos atención a lo accesorio y dejamos de lado lo esencial. Lo accesorio es eso que fue todo lo que yo pude poner, hace un instante, cuando simulé leer las cinco y media líneas iniciales del libro de econometría: la modulación de la voz, la velocidad, la articulación de las palabras, la capacidad de seguir los signos de puntuación.³ Y no es que todo eso no deba cuidarse, sino que todo eso debe ser consecuencia —no sustituto— de que se ha atendido lo esencial: la capacidad de identificar, construir y seguir unidades de significado de complejidad creciente; la capacidad de atribuir al texto sentido y significado. Para decirlo lisa y llanamente, la capaci-

³ Todo eso a lo que se le presta atención en esos vanos y lastimosos concursos que con frecuencia se organizan para encontrar al «niño lector del estado», o de la escuela, o de donde sea, como si se tratara de un fenómeno de feria.

dad de comprender, de ir más allá de lo que Julio Cortázar llama la «corteza cuultural».⁴

La comprensión se disfraza a veces de memorización. Yo puedo memorizar esas líneas ya célebres que arriba

⁴ Tengo a la vista la convocatoria para un «Concurso regional de lectura en escuela primaria», organizado por las autoridades educativas de Guanajuato, que fue lanzada el 16 de noviembre de 1998. En su cláusula octava se especifican los aspectos que serán calificados en las tres etapas del concurso (por escuela, por zona y por sector): «postura, fluidez, acentuación, puntuación y pronunciación clara». Todo eso poco tiene que ver con una genuina operación de lectura. Como es evidente, la atención se concentra en aspectos secundarios y no en la comprensión del texto. Este tipo de actividades favorece la simulación de la lectura.

Que esta convocatoria proceda de Guanajuato es un hecho meramente circunstancial; acaba de llegar a mis manos, pero eso no revela ninguna tendencia local. Estos concursos son una tradición nacional y se organizan en todas partes.

Entra en la liza, para nuevo regocijo del lector, Julio Cortázar. No se refiere concretamente a la lectura, pero sí al problema que significa mantener la preocupación por las formas por encima de la preocupación por el entendimiento:

...También cuando estuve en Cuba me encontré con jóvenes intelectuales que se sonreían irónicamente al recordar cómo Lezama [Lima] suele pronunciar caprichosamente el nombre de algún poeta extranjero; la diferencia empezaba en el momento en que esos jóvenes, puestos a decir algo sobre el poeta en cuestión, se quedaban en la buena fonética mientras que Lezama, en cinco minutos de hablar de él, los dejaba a todos mirando para el techo. El subdesarrollo tiene uno de sus índices en lo quisquillosos que somos para todo lo que toca la corteza cultural, las apariencias y chapa en la puerta de la cultura. Sabemos que Dylan se dice Dylan y no Dáilan como dijimos la primera vez (y nos miramos irónicos o nos corrigieron o nos olimos que algo andaba mal); sabemos exactamente cómo hay que pronunciar Caen y Laon y Sean O'Casey y Gloucester. Está muy bien, lo mismo que tener las uñas limpias y usar desodorantes. Lo otro empieza después, o no empieza. Para muchos de los que con una sonrisa le perdonan la vida a Lezama, no empieza ni antes ni después, pero las uñas, se los juro, perfectas.

(*La vuelta al día en ochenta mundos*. Siglo XXI, Madrid, 1972, tomo II, p. 52.)

transcribí, sin que me haga falta comprenderlas.⁵ Cualquiera que no los entienda, con algo más de esfuerzo, me imagino, puede memorizar los 24 versos de sor Juana. Pero memorizar no significa comprender.

No es que yo menosprecie la memorización. Al contrario, me parece un ejercicio indispensable que lastimosamente se ha abandonado creyéndolo enemigo del razonamiento y de la comprensión. A veces, memorizar un texto puede ser el primer paso en el camino de su comprensión. Porque la comprensión no es algo que se nos dé de un golpe sino algo que construimos, en ocasiones pensadamente, con enormes dificultades. Aprendemos a construir la comprensión y, en la medida en que ejercitamos esta habilidad la vamos facilitando y podemos perfeccionarla hasta el punto de perder conciencia de su complejidad. Pero, insisto, memorizar no es comprender. Lo ideal sería memorizar textos que comprendemos, y llegar a comprender textos que hemos memorizado.

¿Qué es comprender? Comprender es la capacidad de atribuir sentido y significado a un signo. Los signos, por ellos mismos, carecen de significado. Atribuírsele es facultad del observador. ¿Qué significa una estrella solitaria? Entre otras cosas, puede ser Cuba, o la luminaria que llevó a los magos al pesebre del niño divino, o una marca de cerveza. Todo depende de quién vea esa estrella, en dónde, en qué circunstancias. Esos otros signos que son las palabras, y los signos que las palabras forman al combinarse; esos otros signos que son las frases, los párrafos, los capítulos, una obra entera, están allí frente a nosotros, en espera de que les demos, sentido y significado. Aprender a atribuirles sentido y significado es aprender a comprender; es decir, aprender a leer.

⁵ Arreola lo subraya con malicia, al recordar su confusión pueril entre el verbo entablar y el sustantivo tabla. Véase la nota 2.

¿Cómo aprendemos a comprender? ¿Cómo, un día más o menos remoto, supimos que la estrella solitaria es una marca de cerveza, o la estrella de Belén, o la isla de Martí? ¿Cómo aprendimos a reconocer en la calavera sobre las tibias cruzadas una señal de peligro? ¿Cómo llegamos a apropiarnos de un sistema de signos tan complejo como el que hace falta para seguir un juego de fútbol o de béisbol? Ciertamente no fue por medio de esos sistemas de tortura a los que son sometidos los alumnos cuando se les hace leer. Nunca he visto que nadie sea sujeto a un interrogatorio, ni sea obligado a elaborar un resumen después de haber asistido a un partido de fútbol o de haber visto una película o un programa de televisión. Y, evidentemente, estamos mucho mejor educados para ver béisbol, cine y televisión que para leer. Y, sin embargo, para disfrutar los deportes, el cine y la televisión, como para gozar la lectura, lo esencial es comprender.

Comprender, cargar de sentido y de significado un signo, es la primera condición para el placer. De alguna manera, todo placer comienza o descansa en el placer de comprender. Una caricia, igual que una novela, igual que una pieza musical, requiere ser comprendida. Una caricia que no se comprende difícilmente puede ser placentera. Recuerdo una tarde de lluvia en que yo leía algunos de mis cuentos frente a un grupo de muchachas y muchachos, estudiantes de preparatoria. Se me ocurrió que «Nocturno» podía interesarles. Un hombre tiene a su lado una mujer desnuda: «Sombras sobre sombras: una línea de luz en las caderas. Sus ojos brillaban en secreto. Comencé a besarle las axilas...»⁶ La carcajada fue tan unáni-

⁶ El cuento es tan breve que no resisto la tentación de reproducirlo completo.

—Hace tanto tiempo—me dijo al oído, jadeante todavía, y se acomodó a mi lado, desnuda como el viento.

me, tan espontánea, tan explosiva, que me sumé al grupo: yo no sabía, hasta ese momento, los jóvenes, lo inocentes que eran; lo lejos que estaban de comprender esa caricia. Entre otras cosas, la comprensión es cuestión de experiencia.

La experiencia, el viejo método de prueba y error, la confrontación de las expectativas, las anticipaciones, las predicciones del lector contrastadas con el resultado de la lectura es uno de los caminos hacia la comprensión.

Cuando hablo de experiencia me refiero a la experiencia personal y, también, a la experiencia colectiva, a la experiencia social. Pues el sentido de la lectura y el de la escritura —no deberíamos pensar en una sin la otra—, como el de la estrella en soledad, como el de la calavera y las tibias, como el del juego de pelota, como el de una película o un programa de televisión, se construyen en una dimensión eminentemente social, cultural, aunque esto muchas veces no se tome en cuenta cuando, más allá de la indispensable alfabetización, nos ocupamos de la formación de lectores.

Quiero decir con esto que en general no tratamos un texto como tratamos una película o un partido de béisbol. No lo convertimos en tema de comentarios y discusiones; no lo compartimos con la misma vitalidad ni lo incorporamos tan profunda y vigorosamente al acervo de nuestras experiencias comunes. Tal vez porque, en realidad, muchas veces nosotros mismos no somos lectores

Sombras sobre sombras; una línea de luz en las cadera. Sus ojos brillaban en secreto. Comencé a besarle las axilas; bajé a mordiscos por el perfil de luna; me detuve en las corvas; la escuché suspirar.

—Sígueme soñando —le supliqué—. No vayas a despertar.

[La Musa y el Garabato. Fondo de Cultura Económica, México, 1992, pp. 19-20.]

tan genuinos ni tan avezados como deberíamos. Mientras los maestros no se conviertan en lectores, en lectores auténticos, en lectores de literatura —ningún lector está completo si no lo es también de literatura— y no solamente de los textos que les pide su profesión —esa es una manera de ser analfabetos por especialización— será poco lo que puedan hacer para convertir en lector a los demás.

El diálogo, la dimensión social, colectiva de la lectura, es esencial para construir la comprensión. Con la ventaja de que esa dimensión se extiende en el espacio y en el tiempo al través de la propia lectura.

¿Cómo se aprende a comprender? ¿Por qué no alcanzo a entender aquellas cinco y media líneas en que arrancaron estas digresiones? Si regreso a ese texto tropiezo con palabras y con combinaciones de palabras a las que no alcanzo a atribuir ningún sentido, ningún significado; frente a ellas soy incapaz de relacionarlas con ninguna experiencia, con ninguna parcela de conocimiento anterior. Nada me dice multicolinealidad. Frente a análisis de regresión, estimación paramétrica o modelos econométricos uniecuacionales no acierto a componer ninguna imagen mental. Al llegar a este texto mi ignorancia me desarma. No tengo modo de atribuirle significado. No lo comprendo.

Si algún día me interesa penetrar en el mundo de los modelos econométricos uniecuacionales y de los análisis de regresión, necesitare apropiarme de su lenguaje, tendré que ir construyendo una red de referentes que les dé sentido y significado. Cada parcela de conocimiento consiste en un espacio particular del lenguaje, en una red de referentes particular.

¿Cómo podemos facilitar, propiciar la comprensión? ¿Cómo pueden los maestros, por ejemplo, alentar en los alumnos la capacidad de comprensión? Hemos hablado de una experiencia compartida. Quiero señalar que esa experiencia deberá estar orientada a formar nuevas redes de referentes, a enriquecer las que ya se conocen, a capacitar al lector primerizo para que lo haga por cuenta propia. (Eso mismo es lo que hacemos en un partido de fútbol, ante una película, una pintura, un edificio o una persona desconocida.)

¿Qué puedo decirle a ese lector que no comprendió los versos de sor Juana, o al que simplemente se emocionó al escucharlos sin saber lo que dicen? ¿Cómo puedo ayudarlo para que vaya construyendo su comprensión?

Tal vez convendría le diera aviso de las delicias que el barroco encontró en el hipérbaton, ese gusto por dar a las partes de la oración un orden distinto al acostumbrado. Que le hiciera ver que allí donde sor Juana dice:

Piramidal, funesta, de la Tierra
nacida sombra, al Cielo encaminaba
de vanos obeliscos punta altiva,

la ortodoxia gramatical preferiría algo así como «Una sombra nacida de la Tierra, piramidal y funesta, encaminaba al Cielo la punta altiva del obelisco que forma». Y que al verso

sumisas sólo voces consentía

preferiría decir «consentía sólo voces sumisas». Y no estaría mal contarle cómo gozó y animó el siglo de oro, en toda Europa y en sus dominios trasatlánticos, los viejos fantasmas del mundo clásico, al punto de que quien ig-

nore la mitología griega y latina quedará al margen de una enorme cantidad de lecturas de esta época, en la vieja y en la Nueva España. De ese mundo procede esa diosa

que tres veces hermosa
con tres hermosos rostros ser ostenta,

es decir, la Luna, igualmente bella, misteriosa y divina en sus tres fases.

Tal vez podría pedirle que imagine a la Tierra en el espacio; que imagine el cono —una pirámide de base circular— de sombra que, iluminada por el Sol, la Tierra proyecta en dirección de las estrellas, cuya altiva punta parece querer oscurecerlas. Y que, en esa imagen mental, vea cómo las estrellas, fuera del alcance de esa pavorosa sombra fugitiva (pasajera, fugaz, cambiante), se mantienen siempre exentas (libres), siempre brillantes, pues el atezado ceño (la furia sombría) de ese obelisco de sombra (vano por fracasar en su intento y por ser intangible) no llega siquiera a traspasar la esfera de la Luna (la primera de las once esferas concéntrica cuyo centro, en el sistema de Tolomeo, ocupaba la Tierra) y, por lo tanto, a su convexo, a su cara exterior. Así que la pirámide de sombras quedaba dueña solamente del aire que empeñaba, que oscurecía con un propio aliento, y contenta (contenida, limitada) a la quietud de su imperio silencioso, admitía solamente las voces sumisas (apagadas) de las aves nocturnas, tan graves y oscuras que ni siquiera interrumpían el silencio.

Con esas noticias, con esta nueva red de referentes, con la lectura de otros autores barrocos que lo irá haciendo crecer y lo irá familiarizado con los recursos literarios de aquel tiempo, con las nuevas lecturas de la misma obra, con la frecuentación del texto, *El sueño* de sor

Juana irá cobrando sentido y significado —espero— para ese imaginado lector.

Pues la lectura misma, cuando es auténtica, cuando no es simulada; es decir, cuando su propósito esencial es dar sentido y significado al texto, constituye un instrumento inmejorable para construir y ampliar las redes de referentes que todo lector necesita para construir la comprensión de un texto. Por eso un lector se hace leyendo y compartiendo —con vivos y muertos— su lectura. Por eso la acumulación de lecturas nos habilita para emprender otras lecturas más complejas, que demanden más nuestra participación, que nos obliguen a ampliar nuestras redes de referentes, nuestros conocimientos. Por eso cada lector, en la medida en que lee más, textos más ricos, más exigentes, se va haciendo mejor lector. Porque va haciendo crecer su capacidad de comprensión; es decir, su capacidad de placer.

EL FUTURO ES HOY*

I

EL ANUNCIO de que nuestros queridos libros de papel son una especie en peligro de extinción suele provocar una ola de protestas por parte de gente indignada, o tal vez sólo asustada ante la amenaza del cambio. Sin embargo, ya en la Fil'89 de Guadalajara, los nuevos libros dejaron de ser una amenaza de la ciencia-ficción y aparecieron muy orondos, editados por Franklin (122 Burrs Road, Mt. Holly, NJ 08060, en Estados Unidos) e importados a México por Cultura electrónica, S.A. de C.V. (Ixcateopan 30-3, colonia Letrán-Valle, México, D.F. 03020).

Entre la multitud de puestos de la feria hubo uno que presentó libros electrónicos: unas maquinitas semejantes a calculadoras de escritorio, con cuatro líneas de 160 caracteres, un teclado similar al de una máquina de escribir y algunas teclas especiales para la consulta. Estaban en exhibición un par de correctores ortográficos con diccionario de sinónimos, una Biblia, un Shakespeare com-

* 28 de diciembre de 1989.

pleto y dos diccionarios (Merriam-Webster) de 83 mil palabras, con 470 mil sinónimos para 35 mil vocablos básicos, agrupados según las diferentes acepciones. Los diccionarios son a la vez, por necesidad, correctores ortográficos, e incluyen juegos didácticos. Uno de ellos, el LM-4000, cada vez que se oprime un botón pronuncia las palabras consultadas, con impecable acento bostoniano.

La 83 mil palabras de los diccionarios siguen el mismo orden alfabético que acostumbran cuando están impresas en papel. Presionando algunas teclas se puede recorrer en orden toda la lista, o la parte que se desee. Pero si se quiere ahorrar tiempo —la ventaja decisiva en estos libros—, se consulta el diccionario escribiendo en el teclado la palabra deseada. De inmediato aparecen en la pantalla las definiciones de cada acepción, las funciones gramaticales, la división silábica y las formas declinadas. Si en alguna definición hay palabras cuyo sentido se desconoce, pueden señalarse con un cursor para buscar su significado automáticamente. Estas búsquedas en fracciones de segundo pueden ganar varios años de trabajo en la vida de, por ejemplo, un traductor.

La posibilidad de localizar sinónimos según los diferentes sentidos de un vocablo y la de encontrar palabras a partir de otras semejantes o de formas mal escritas tienen aplicaciones maravillosas para cualquiera que deba escribir —un informe estadístico lo mismo que una novela—, o disfrute los juegos de palabras, ahorcados, anagramas, *jumble*, *scrabble*, crucigramas, entre otros; hay además la oportunidad de obtener números lotto y keno, números aleatorios para loterías y dados electrónicos.

Por lo pronto, correctores de ortografía, Shakespeare, Biblia —las referencias cruzadas, la consulta por tema y por nombres es automática— y diccionarios editados por Franklin están en inglés Según los encargados del

puesto en la Feria, antes de que 1990 termine los habrá también en español. En Fil'89 el costo del diccionario parlante era ligeramente superior a un millón de pesos.¹

Fil'90 sin duda incluirá nuevos libros electrónicos —de Franklin y otras editoriales—. Por lo pronto, sobre todo obras de consulta; después habrá lectores portátiles y libros en microdiscos o directamente de alguna biblioteca mediante algún sistema inalámbrico. Que no nos atormente el futuro. El futuro es hoy.

II

Díje, lector incrédulo, que los libros electrónicos desplazarán a los de papel en el futuro inmediato; sobre todo en lo que se refiere a obras de consulta. Los amantes de los libros tal como los hemos conocido en este milenio que ahora expira, ¿deberemos aniquilar nuestras decepcionadas existencias en un suicidio colectivo?

No lo creo. Los libros de papel seguirán imprimiéndose por largo tiempo, aunque relegados o enaltecidos a la categoría de trabajos artesanales que disfrutarán los bibliófilos, o como recurso inevitable para países atrasados desde el punto de vista tecnológico. Mientras tanto, el volumen industrial de las ediciones irá buscando los senderos electrónicos. Y esto último acumulará una vez más ventajas para los aventajados.

Ésta no es la primera ni será la última vez que los libros cambien de forma. Algún día eso que ahora llamamos libros fueron rollos de papiro o volúmenes de pergamino o códices plegados como biombos o tablillas de barro o bajorrelieves de estuco o de piedra o de bronce que se produjeron sin el auxilio de máquinas. Algún día,

¹ Antes de que desaparecieran los tres ceros.

antes de todo eso, fueron sólo palabras dichas: espíritu o emoción o instrucciones o memoria o datos técnicos y comerciales confiados a la voz. A veces lo siguen siendo.

En las palabras salmodiadas de la chamana que repite en la noche, cuando consulta a los hongos enteogénicos, una invocación milenaria, o en la intervención televisada de Juan José Arreola, o en las páginas de un informe bancario de un diario o de una antología de poemas, o en la pantalla de cristal líquido de un diccionario electrónico, lo que conservamos y lo que buscamos, lo que queremos preservar y transmitir es el verbo, el soplo que nos anima, unas cuantas palabras.

Eso no cambiará nuestra necesidad de expresarnos, de obtener e intercambiar información más bien se ha incrementado y generalizado a partir de la invención de la escritura. No dejaremos de leer. La palabra escrita implica habilidades y hace posibles formas de arte, de información y comunicación de las que no podemos prescindir. Las nuevas tecnologías, los libros electrónicos, significan mayor precisión, rapidez y flexibilidad para la consulta y las lecturas de materiales escritos; mayor facilidad de acceso a una oferta infinitamente más amplia de obras; la posibilidad de incluir sonido e imágenes en movimiento.

Hoy en día tenemos, no al alcance de la imaginación, sino de nuestras posibilidades tecnológicas, sistemas que permiten, mediante la conexión a bases de datos y bibliotecas electrónicas, tener desde una terminal una amplísima información bibliográfica y el acceso directo a las obras, más la posibilidad de imprimirlas para usos personales. La pesadilla o el sueño de la biblioteca universal está al alcance de las manos.

Si esto te deprime, lector amigo, recuerda que un día se protestó —Platón *dixit*— contra la escritura y los li-

bros. Se dijo que jamás los libros, inertes y sin posibilidad de dialogar, podrían reemplazar la voz viva del maestro. Ahora que hemos aprendido a escuchar con los ojos, sabemos que la hicieron más potente, que la difundieron por la vastedad del mundo, que le permitieron alzarse aun con más fuerza en contra del tiempo, ese nuestro enemigo implacable.

Epílogo

CÓMO APRENDÍ A LEER

DEBO comenzar por disculparme. Acabo de anotar un título excesivamente presuntuoso. Nadie, en verdad puede jactarse de haber terminado de aprender a leer. Un lector estará aprendiendo a leer siempre. Pues leer, esa compleja operación de atribuir sentido y significado a los signos que nos rodean, es una habilidad que siempre puede ser perfeccionada.

Leemos el rostro y el gesto de un interlocutor; leemos una pintura o una fotografía; leemos un mapa, un diagrama una señal de tránsito. Leemos el mundo.¹ Leemos también palabras y textos. Siempre que he hablado de lectura en este libro, me he referido a la lectura y la escritura de textos que es, por así decirlo, la lectura por antonomasia, la lectura prototípica. Pero no es descabellado referirse a la lectura de otros sistemas de signos,

¹ La imagen del mundo o del universo como un libro es tan veja como la escritura y los libros. Muhammad ibn Arabi, el místico sufi del siglo XII, por ejemplo, dijo que «El universo es un libro inmenso. Los signos de este libro están escritos, en principio, con la misma tinta y son transcritos a la tablilla eterna por la pluma divina».

de otros códigos, porque sin esa lectura los textos serán sistemas vacíos. Los textos valen porque se dan en un contexto; porque son signos que se remiten a un sistema de signos más amplios, que los abarca.

La lectura, la lectura de textos, comienza, como ha dicho Paulo Freire, por la lectura del mundo.² En un lector, una y otras lecturas se esclarecen, se enriquecen, se complementan; arman un juego de espejos; son mutuamente imprescindibles. No existe oposición entre la lectura del texto y la lectura del mundo. Por el contrario, el paso de una a otra hace crecer nuestra conciencia.

Fui alfabetizado en casa, sin que me diera cuenta, con la misma naturalidad con la que aprendí a hablar. Había libros y revistas. Mi madre y mi padre leían, nos leían a mí y a mis hermanas, y nos contaban cuentos, episodios históricos, noticias astronómicas, estampas de viajes y de la vida animal. Mi padre era un cuentero más que respetable; algún día, mucho tiempo después, descubrí que, como buen cuentero, no vacilaba para apropiarse historias ajenas; cada vez que he tropezado con las fuentes librescas de sus relatos he vuelto a sonreír y agradecerle que nos los diera así, sin más explicación que la narración misma. Las lecturas eran otra cosa; allí en las manos de mis padres estaba el libro, ese objeto codiciable que podía llegar a las mías.

² Dice Freire; «el acto de leer no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto». («La importancia del lector de leer», en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 1986, 4ª ed., p. 94)

Poco a poco fueron llegando mis libros: los que me regalaban, los que me ganaba, los que me llevaban a comprar. No recuerdo cuál fue el primero que compré con mi propio dinero, pero debe haber sido muy temprano en mi vida. Que el dinero pudiera ser cambiado por libros era una clara demostración de su importancia.

Pasaron muchos años para que yo me diera cuenta de que munditos como el mío, donde todos leían, eran espacios de excepción. Quizá nunca me lo pregunté hasta que me vi convertido en maestro y lo descubrí en mis alumnos. No me avergüenza confesar mi ingenuidad: ¡leer era algo tan natural! ¿Quién podía no leer? Ni siquiera lo sentía como una actividad especial. Y, sin embargo, aunque yo pudiera dar cuenta de muchos libros leídos, no estaba sino comenzando a leer; leía con los ojos semi-abiertos, y no lo sabía.

Diré en mi favor que si había leído con los ojos a medias, lo había hecho constantemente. Memorizaba y decía poemas que ahora sé que apenas comprendía, pero sus palabras me fascinaban. Entraba y salía del laberíntico y maravilloso *El tesoro de la juventud*. Leía cuentos, ensayos y novelas. Leía todos los días: todo Verne, algo de Salgari, algo de Jack London, *La isla del tesoro*, los cuentos policiales de Chesterton y algunos de sus ensayos, todo Grimm, mitología clásica, la primera parte del *Popol Vuh*, los ciclos de Arturo y de Roldán, Payno, Inclán, Canek, *El lobo estepario*, Sherlock Holmes, Poe, Darío, Díaz Mirón, León Felipe, romances y corridos... un día descubrí a Garcilaso y a sor Juana... Dos maestros me revelaron mundos nuevos: de Alberto Godínez ya hablé arriba, en «Dos lecciones», el otro fue Miguel el Viejo López, que en la preparatoria me descubrió a González Martínez y Neruda, a Quiroga y Azuela; que podía detenerse en el patio para recordar un verso y con una pala-

bra, a veces con solamente un gesto volverlo próximo, comprensible, iluminarlo.

Un día de febrero de 1961, cuando había ya llegado a la Facultad de Filosofía y Letras, en la UNAM, una mujer pequeña en su cuerpo y gigantesca en su magisterio, María del Carmen Millán, nos pidió a sus alumnos de Introducción a la investigaciones literarias, en el primer año de la carrera, que leyéramos «Talpa». El cuento de Rulfo nos deslumbró —mérito desnudo del texto; en ese momento ninguno de nosotros había leído ni siquiera a Blanco Aguinaga, que seis años antes había publicado su agudo ensayo—, pero nadie estaba preparado para la pregunta que hizo la maestra: «¿Por qué ese par de amantes, cuando consiguen matar a Tanilo Santos —esposo de ella, hermano de él— tienen que separarse?» Nos miramos, desconcertados, unos a otros. Todos habíamos leído el cuento, pero nadie lo había interrogado; nadie se había cuestionado sobre el carácter ni los motivos de los personajes; nadie había examinado las palabras ni los sabios silencios de Rulfo; nadie había reconocido ni mucho menos explorado el alarde de técnica que es la estructura de ese cuento. «Niños —nos dijo la maestra—, hay que leer con los ojos abiertos.» Ese comentario bastó para cambiar las vidas de muchos de nosotros.

Leer con los ojos abiertos: poner en el texto la parte que le corresponde al lector. Ir hacia el texto, interrogarlo, perderle el respeto, ponerlo en tela de juicio.

No fue María del Carmen Millán la única maestra que nos enseñó a leer. Antonio Alatorre, Margit Frenk, Sergio Fernández, Margo Glantz nos enseñaron a desconfiar del texto, a descubrir su malicia, sus dobles y triples intenciones, los vasos comunicantes con otros textos, sus tropiezos, sus relámpagos de gloria; nos mostraron cómo examinarlo desde una óptica diferente de la usual. Luis Rius,

quizá mejor que nadie, nos enseñó a disfrutarlo. Luis Rius sencillamente leía poesía. A primera vista podría parecer que allí no había maestro: un hombre con la mirada perdida al través de la ventana en la explanada central de Ciudad Universitaria ocupaba el tiempo completo de la clase leyendo a Machado, García Lorca, Alberti, León Felipe... No hacía falta más; la lección estaba en su voz, que bastaba para desvelar los sentidos, las intenciones, los matices, las bellezas, los dobleces del texto.

Acercar a otros al lenguaje escrito, familiarizarlos con los libros, ayudarlos a abrir los ojos, a sentir y comprender el texto, a hacerlos lectores. ¿Qué más, qué mejor puede hacer un padre por sus hijos, un maestro por sus alumnos, un amigo por sus compañeros? Por otro lado, si los alumnos no son lectores, si no comprenden ni sienten lo que leen, ¿cómo podrán estudiar, si esto se hace primordialmente a partir de textos?

Formar lectores y no simplemente alfabetizar debería ser la preocupación primordial de nuestro sistema de educación básica. Junto con las matemáticas y la música, el lenguaje es nuestro instrumento fundamental de expresión y de comunicación. Y el lenguaje, en nuestro tiempo, se da en dos formas paralelas: de manera oral y por escrito.

Antes aún que la preocupación por los programas escolares, los maestros y las autoridades educativas deberían tener presente la urgencia de convertir a los alumnos en lectores que puedan servirse de la escritura. Los maestros, sin embargo, viven a tal punto presionados por cumplir con el programa escolar que muchas veces ven la práctica de la lectura, la lectura por el puro gusto de leer, como una manera de perder el tiempo.³ Desespe-

³ Lo mismo ocurre con muchos padres de familia, para quienes un niño que está leyendo por gusto «no está haciendo nada»

radamente buscan cómo vincular los cuentos, las adivinanzas, los poemas con las unidades del programa. La idea de que los alumnos, cuando leen en libertad, por iniciativa propia, sin más objeto que el gusto de leer están haciendo algo útil, no se concilia, en la opinión prevaleciente, con los fines de la escuela. Hay maestros que son como entrenadores de fútbol angustiados por adiestrar a su equipo en los secretos del remate a botepronto o de pisar el balón antes de enseñarles a correr. Por fortuna, cada vez son más los maestros convencidos de que formar lectores no es un adorno ni una opción; hacerse lector es tan necesario como ser capaz de entender lo que escuchamos.

Mucho ayudaría que los propios maestros y las autoridades educativas fueran lectores, que tuvieran la afición de leer. Que ningún maestro se resignara a la condición de no lector. Que supieran que más allá de los libros de texto se extiende un mundo ilimitado de oportunidades; que no todos los libros pueden ni deben ser leídos por los mismos lectores; que no todos son dignos ni buenos —pues la sacralización del libro es un síntoma de ignorancia y otro de los enemigos de la lectura.

A lo largo de dos largos años, en 1989 y 1990, intenté en vano a convencer al rector de la Universidad de Guadalajara, en donde pasé ese tiempo editando libros, de que se fundara un centro de estudios sobre la lectura que serviría también para diseñar y aplicar programas de formación de lectores entre los alumnos de preparatoria y de licenciatura de la propia Universidad. Las razones que sus evanescentes asesores dieron para rechazar la propuesta, una y otra vez, pueden resumirse en cuatro —tengo a la vista los documentos—: la Universidad de Guadalajara 1) organizaba una feria del libro (FIL), 2) contaba con una Facultad de Filosofía y Letras y un Cen-

tro de investigaciones literarias, 3) tenía una red de bibliotecas, y 4) operaba un programa editorial. Por lo tanto, según decían, la universidad ya estaba trabajando en la formación de lectores.

Lo que revela esa respuesta es que la Universidad de Guadalajara realizaba una serie de actividades relacionadas con los libros, pero no estaba llevando al cabo ningún trabajo de formación de lectores ni de investigación sobre la lectura; estaba cubriendo necesidades periféricas y dejaba intocado el problema. Era gracioso, en especial, que se esgrimiera la existencia de una Facultad de Filosofía y Letras como un argumento contra el proyecto, pues equivalía a sostener que las demás facultades podían prescindir de la lectura.

La lectura y la escritura, el dominio del lenguaje escrito, son necesidades básicas de cualquier institución educativa, en todo nivel, y no están limitadas a las escuelas de letras. No es sorprendente que, cuando realizamos un estudio de capacidad de comprensión en tres preparatorias de la Universidad de Guadalajara, el nivel de los alumnos fuera virtualmente equivalente al de niños de tercero de primaria. No debe sorprendernos y no es privativo de la Universidad de Guadalajara: hasta ese grado los alumnos reciben una atención constante sobre sus niveles de lectura, y luego quedan abandonados debido a que se cree que ya están capacitados para leer por su cuenta. En ese momento, sin embargo, apenas están alfabetizados. De ahí en adelante habría que seguir trabajando con ellos para convertirlos en lectores.

Es decir, habría que 1) leerles en voz alta, 2) ponerles a su alcance una nutrida variedad de libros diversos —tamaños, tipografía, ilustración, temas, registros—, 3) permitirles que los tomen, los vean, los lean o los devuelvan a su lugar con libertad, sin practicar sino raramente la

superstición de que a cada nivel de edad corresponden libros específicos, 4) alentarlos para que lean, festejarles los progresos —¿no podría celebrarse cada libro terminado como un gol o una canasta que se anotan?—, 5) conversar sobre lo que se lee, con la naturalidad con que se comenta una película, un episodio de televisión, un encuentro deportivo, 6) leerles en voz alta, dejar que manipulen muchos libros, dejar que lean lo que quieran, leerles en voz alta, conversar sobre las lecturas, escuchar lo que dicen, leerles en voz alta ...Lo más importante para formar lectores es leer con la gente, dejarla leer, celebrar lo que lee y conversar sobre lo que lee y volver a leer...

A partir de 1996, Jorge A. González, coordinador del proyecto Formación de ofertas y públicos culturales de la universidad de Colima, comenzó a revelar los resultados de sus investigaciones, comunicados in extenso el año siguiente, en el libro *La cultura en México* (tomo I): cifras clave, que publicaron la Universidad de Colima y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. De acuerdo con ese estudio:

La mitad de los hogares mexicanos donde vive algún familiar con licenciatura (es decir, cuando menos 16 años «leyendo») tiene menos de treinta libros en su casa.⁴ El comple-

⁴ Llama la atención, entre otros similares, el comentario a este dato de Federico Rosas Barrera, investigador en educación para el INEE y la Fundación Nexos: «Eso significa que uno de cada dos profesionistas ni siquiera conserva una parte mínima, básica, de los libros que utilizó, o debió utilizar, para aprobar las materias del programa de estudios de la carrera que cursó». (Educación 2001, México, enero de 1997, p. 36.) Lo cierto es que un lector difícilmente puede medirse por el hecho de que conserve sus manuales escolares. Los libros de texto son instrumentos de uso —no quiero decir de lectura— obligado y difícilmente pueden señalar a alguien como lector. Quien los conserve lo hará por manías fetichistas o por vocación de bibliófilo. La confusión de tomar los libros de texto como libros de lectura explica el rechazo de muchos maestros a todo libro que no se relacione directamente con el programa de estu-

mento viene cuando nos enteramos que de esos mismos hogares con al menos un profesional en la familia, el cuatro por ciento no tiene ningún libro. El panorama se vuelve patético cuando vemos los resultados de los otros hogares del país, inmensamente más numerosos, donde no hay ningún miembro que haya estudiado una carrera profesional. Por supuesto que con ello está relacionada la compra de libros: seis de cada diez hogares mexicanos no compró ninguno en los últimos doce meses.

En un país en que la pobreza extrema ha crecido de manera singular, podría esperarse un uso extenso de las bibliotecas públicas para adentrarse en el mundo de los libros; sin embargo, para seguir con los profesionales, cuando menos la cuarta parte de ellos jamás ha visitado una biblioteca. Si atendemos a la información que corresponde a las personas que cursaron sólo primaria, seis de cada diez mexicanos nunca ha estado en una biblioteca pública.⁵

Lo que no señalan González, ni los numerosos repetidores de su información, especialmente en la prensa, es que, en toda nuestra historia, la situación descrita es la mejor que ha disfrutado o sufrido el país. Quiero decir que si este estudio se hubiese realizado diez, veinte o cuarenta años antes, los resultados habrían sido mucho más desoladores. Es evidente que nuestra situación está muy lejos de ser la que queremos, pero no nos haría daño conocer y reconocer lo que hemos avanzado.

Las visiones apocalípticas de nuestra situación cultural y, en especial, las que se refieren a la lectura, lo primero que revelan es la mucho mayor conciencia, la preocupación creciente que ahora tenemos sobre estos pro-

blemas, y eso mismo es un progreso, aunque en muchos casos esta conciencia no haya pasado de una etapa enunciativa: difícilmente podremos encontrar a ninguna autoridad política ni educativa que se manifiesta en contra de la lectura. Al pasar al terreno de los hechos, sin embargo, la situación cambia de manera radical. Cuando se trata de asignar presupuestos y personal a los programas de formación de lectores, se descubre que esas mismas autoridades no tienen ninguna intención de combatir el problema: la bolsa, los horarios y las comisiones muchas veces se cierran.

En todo caso, creo que vale la pena relativizar el horror que provocan las cifras llegadas de Colima tomando en cuenta lo que se ha hecho. Reconocer lo mucho que nos falta no debe impedirnos ver lo que hemos avanzado.

En 1920, el país tenía 14'334,780 habitantes, de los cuales asistían a la escuela, en todos sus niveles, 868,040, que equivale a 6.05 por ciento de la población. Había 74 planteles de preescolar, 13,187 de primaria y 50 de secundaria. La escolaridad promedio era un año y el analfabetismo 70 por ciento. En esas condiciones, estaba claro que la primera necesidad era ampliar la cobertura de la escuela —lograr que todos los niños terminaran por lo menos la primaria— y alfabetizar a los adultos.

En 1980 la población del país había llegado a 66'848,800, y la matrícula a 21'257,035, lo que representa 31.79 por ciento. Había 12,941 preescolares, 76,024 primarias y 8,873 secundarias. La escolaridad promedio era 6.46 años y el analfabetismo 16.9 por ciento. Es decir, mientras la población se había multiplicado por 4.66, la matrícula había crecido 24.48 veces. Los preescolares, las primarias y las secundarias se habían incrementado 174.87, 5.76 y 177.46 veces, respectivamente.

⁵ Jorge A. González, en «Algunas ideas para apoyar al libro», *Vuelta*, núm. 235, junio de 1996, p. 26.

En el ciclo escolar 1980/81 asistían a la escuela 24.1 por ciento de los niños de 4 y 5 años; en 1997/98 esta proporción pasó a 74 por ciento. Al hacer la misma comparación para la población de primaria —seis a 12 años— se pasa de 78 a 93 por ciento, y para la de secundaria —13 a 15 años—, de 57 a 78 por ciento.

En el ciclo escolar 1996/97 asistieron a la escuela, de preescolar a posgrado, 27.4 millones de niños y jóvenes. En 1998/99 se estima esta cifra en 28.4 millones, uno más que en el ciclo anterior y 2.063 millones más que en septiembre de 1994. Este crecimiento de la matrícula se explica por la ampliación de la cobertura hacia grupos de población en zonas marginadas; en especial, en los niveles de preescolar y primaria indígenas, telesecundaria y educación superior.

Se repite con frecuencia que este crecimiento significó que se sacrificara la calidad de la educación, sobre todo la pública, que atiende a 90 por ciento de la población escolar. Los indicadores de calidad —niveles de deserción, de reprobación y eficiencia terminal en primaria y secundaria—, sin embargo, sobre todo a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), señalan que la calidad de la educación pública va en aumento, sin que se haya llegado todavía a una situación satisfactoria. Dos circunstancias alentadoras son que el ritmo de crecimiento de la población ha descendido, y que la cobertura se ha incrementado lo suficiente para que la calidad pase a ser la preocupación más apremiante de nuestro sistema educativo. Todo hace suponer que en los próximos años podremos trabajar, aún más intensamente que en la actualidad, sobre la calidad de la educación, aunque está claro que sostener y seguir incrementando la cobertura actual es una exigencia que no podrá desatenderse nunca.

Ahora bien, la calidad de la educación no comienza en las antenas parabólicas ni en los equipos electrónicos —unas y otros indispensables—, sino en la capacidad de comunicación y de expresión de una persona, en su nivel de uso del lenguaje. Una educación de calidad no es la que únicamente acumula información, sino la que hace crecer la conciencia de los alumnos —que es otra manera de decir la capacidad crítica—, y sobre esa conciencia agudizada, expandida, alerta, crea las condiciones de acceso a la información. De la misma manera que el tesoro de oportunidades de una gran biblioteca es inútil si no se sabe leer, si no se sabe manejarla, los satélites y las redes electrónicas serán una colosal y costosísima manera de simular la calidad si no llegan a una población capaz de comunicarse y expresarse al través del lenguaje que, como ya lo dije, hoy en día es oral y es a la vez escrito.

Una educación de calidad descansa sobre un manejo cada vez más profundo y capaz del lenguaje, oral y escrito, pues el uso del lenguaje es lo que hace crecer la capacidad crítica. La conciencia se adquiere por el ejercicio de la palabra, cuando se aprende a nombrar al mundo,⁶ los sentimientos y las emociones, cada parcela del conocimiento, pues nombrar es describir, reconocer, distinguir, separar, comparar, oponer, descartar, sumar: Una

⁶ «Las cosas y los actos empiezan a existir cuando los nombramos. Cuanto más nombramos, bella o terriblemente, más poblados estamos. Mejor trazadas nuestras ciudades interiores, más frondosos nuestros bosques y profundos nuestros océanos; más películas proyectan nuestros cinitos particulares. Llamamos imagen a una combinación de vocablos lo bastante talentosa, o por lo menos hábil, para hacernos ver dentro de nosotros [...] Si se dicen bien, si se leen bien, aparece. La palabra hace aparecer el mundo, revela caminos, abre los ojos y las orejas, agranda el espíritu y fortalece el corazón», Carola Diez, «Tres a cero», *Rinconero*, Boletín de la Unidad de Publicaciones Educativas, de la Secretaría de Educación Pública, año 1, núm. 2, julio de 1998.

educación de calidad comienza por la práctica del habla y de la escritura, y no puede ser ajena a la lectura como un ejercicio del intelecto y de la emoción; a la lectura de toda clase de textos y a la lectura de obras literarias, de obras de imaginación.

Después de todo, hay que admitir que en el enorme esfuerzo educativo que México ha desarrollado ha habido un error de fondo: se ha descuidado el ejercicio del lenguaje, tanto en su forma oral —que en general es reforzada por el uso extraescolar— como en su forma escrita —que en general no recibe ningún apoyo fuera de la escuela—. Durante décadas se ha trabajado para alfabetizar a los alumnos y se ha pensado, equivocadamente, que con eso se los hacía lectores. Pero, la verdad, no es forzoso separar la alfabetización de la formación de lectores.⁷

Un paso de enorme importancia para corregir este error es la creación, a partir de 1995, del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), dirigido por Margarita Gómez Palacio y adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Los planteamientos del PRONALEES se encuentran a la vanguardia de lo que hoy se sabe de la lectura y la escritura; una de sus mayores consecuencias será promover que la alfabetización y la formación de lectores sean un mismo proceso. Naturalmente sus resultados todavía no están a la vista, pero serán cada vez más evidentes con el paso del tiempo, y, si se acompa-

⁷ Angélica Zúñiga R. hace un útil compendio de los problemas que representa, históricamente, el haber tomado la alfabetización como la meta más importante de la educación, y examina las posibilidades de cambiar nuestra perspectiva en su artículo «Pensar la lectura bajo otra lógica», *Cero en Conducta*, México, año 7, núm. 29-30, enero-abril de 1992.

ñan de la formación de los maestros como lectores, en las normales, implicarán un cambio de fondo, de raíz.

Alfabetizar y formar lectores debe ser un mismo proceso. Adquirir la lengua escrita no debería ser más doloroso ni difícil que aprender a hablar. Sin embargo, por ahora hemos conseguido llevar el aprendizaje de la lectura y la escritura a los mayores extremos del sufrimiento y la dificultad. En el fondo, porque no hemos terminado de incorporar a nuestra cultura, a nuestras vidas, el lenguaje escrito.

Imaginemos que quisiéramos enseñar a hablar a nuestros niños como los enseñamos a leer. Imaginemos, por ejemplo, un niño al nace y, convencidos de que no nos entiende, nos negáramos a dirigirle la palabra o a hablar en su presencia. O que quisiéramos enseñarle, para comenzar sonidos aislados —letras o sílabas—, sin ningún sentido, que poco a poco iríamos combinando en palabras sueltas, que tampoco tienen casi ninguna utilidad, para pasar luego a frases absurdas del estilo de «Mamá mima a Mem» o «Tu tía tiene tantos trapos»... Resulta tan absurdo que no sirve sino para hacer malos chistes. Sin embargo, eso es lo que hacemos cuando queremos que comiencen a leer y a escribir. El aprendizaje de la lengua, oral y escrita, debería ser uno solo y comenzar en cuanto un niño nace porque el lenguaje, que es un hecho social, cultural, es un solo y así lo vivimos y lo vemos en la vida de cada día.

En un artículo que todos los padres de familia y todos los maestros deberían conocer,⁸ Brian Cambourne, del Centro de Estudios en Alfabetización de la Universidad de Wollongong, de Nueva Zelanda, presenta siete

⁸ *Cero en Conducta*, México, año 7, núm. 29-30, enero-abril de 1992, pp. 9-14. Traducción de Rosa María Zúñiga.

condiciones que hacen posible que los niños aprendan a hablar. Lo sigo paso a paso:

1. *Inmersión.* Desde que nacen, los niños se ven envueltos en el «lenguaje-cultural» en que han nacido. Un lenguaje «siempre significativo, generalmente intencionado y, lo que es más importante, total».

2. *Demostración.* En el proceso de aprender a hablar, los niños reciben cada día millares de demostraciones (ejemplos) del uso significativo y funcional del lenguaje hablado.

3. *Expectativa.* Todos los padres esperan que sus hijos aprendan a hablar, a caminar, a cruzar las calles, a manejar un automóvil. «Las expectativas son formas muy sutiles de comunicación a las que responden los aprendices».

4. *Responsabilidad.* «Cuando aprenden a hablar, a los niños se les deja la responsabilidad del aprendizaje de la lengua.» Entre los cinco y los seis y medio años de edad, quién sabe cómo, por diferentes rutas, todos lo han conseguido. Si tratáramos de tomar en nuestras manos la responsabilidad de decirles a los niños, paso por paso, lo que deben ir aprendiendo, sencillamente no aprenderían nunca a hablar.

5. *Aproximación.* Nadie espera que un niño que está aprendiendo a hablar tenga desde un principio la misma capacidad de un adulto. Las aproximaciones a las formas usuales son aceptadas como buenas. Nadie se escandaliza frente al habla infantil ni pierde tiempo en corregirla.

6. *Uso.* Los niños aprenden a hablar durante todo el tiempo, todos los días. Nadie restringe su tiempo de aprendizaje a una hora de clase a la semana.

7. *Retroalimentación.* Las formas infantiles del habla son corregidas en un proceso de retroalimentación, con

naturalidad y sin engaño. Al niño que dice «Esta taza» se le contesta «Sí, ésta es una taza». Al que exclama «Mira, sí cupió», se le dice «Sí, si cupo», etcétera. Durante meses y aún años, los padres y maestros repiten incansablemente esta clase de ajustes, hasta que el niño madura su manera de hablar y la asimila a la de la comunidad en que vive.

Cambourne se pregunta, repetidamente, después de exponer cada uno de estos puntos, si es ésa la forma en que actuamos cuando se trata de la enseñanza del lenguaje escrito. Todos sabemos que no es así. Los niños sufren en la escuela y en la casa un acoso de muy distinta naturaleza. Cuentan con pocos materiales escritos, que pueden tomar un tiempo restringidos y bajo distintos tipos de supervisión generalmente estricta. Son continuamente corregidos, se les transmite el mensaje de que están haciendo algo especial, difícil, por lo que reciben calificaciones de parte de un grupo de adultos para quienes el lenguaje escrito es también algo ajeno, a lo que dedican poco tiempo. Tal vez por eso, estamos mucho mejor educados para manejar un televisor con antena parabólica o para jugar dominó o fútbol —algo que aprendemos de la misma manera en que aprendemos a hablar— que para leer.

Quizá no sea mala idea insistir en que el lenguaje, oral y escrito, debe ser considerado como uno solo. Hasta ahora, sin embargo, no es así. Hasta ahora, la alfabetización virtualmente no ha tomado en cuenta la lectura: por lo pronto, pues, tenemos que ocuparnos en la formación de lectores.

La promoción de la lectura como una ocupación específica es una actividad reciente que ha venido creciendo a lo largo de los últimos veinte años; antes de ese tiem-

po existía muy poca conciencia acerca de los problemas de la lectura, aunque entonces fueran muchos más graves que ahora. No se daba entonces la preocupación generalizada que ahora sentimos, lo que no significa que no hubiera algunos maestros aventajados que ya habían llegado a las mismas conclusiones que ahora sostenemos.

Lo que sigue no es una historia de la promoción de la lectura en México —el tema ameritaría una investigación formal—, sino una suerte de memoria personal acerca de ese asunto. Para mí, y creo que para algunos otros, uno de los puntos de arranque de esta materia es el grupo de trabajo en torno a Gonzalo Aguirre Beltrán —en ese momento subsecretario de Cultura en la Secretaría de Educación Pública y siempre un promotor de libros y revistas— y, sobre todo, a María del Carmen Millán en aquella pequeña oficina donde, de 1971 a 1976, se hicieron los SepSetentas.

Sin hacerlo evidente, sin proponérselo quizá, como hace todo auténtico maestro, «la Doctora» — como solíamos llamarla — proseguía allí su magisterio sobre la lectura: si quieres que alguien lea, ponte a leer con él. Parte del trabajo en esa oficina fue la publicación de la revista *Siete*, ideada por Gustavo Sainz, después dirigida por Roberto Suárez Argüello, que se publicaba los 7, 17 y 27 de cada mes, más o menos en el espíritu de lo que fue la revista *El maestro* en tiempo de Vasconcelos —el libro es un maestro que también entretiene—. *Siete* tocó todos los temas imaginables y llegó a las zonas marginadas del país, muchas veces como el único medio que llegaba a donde no había nada que leer después o más allá de los libros de texto. Allí trabajamos Sergio Galindo —que después leyó en voz alta en colonias proletarias, como parte de un programa de Conasupo, dirigido por el mismo Roberto Suárez— Humberto Batis, Marta Acevedo,

Marco Antonio Pulido, Miguel Ángel Guzmán y, como se dice en estos casos, un servidor.

No en esa oficina, pero sí en el Centro de Estudios Literarios, de la UNAM, trabajó también con la doctora Millán, como bibliotecaria en la década anterior, Carmen García Moreno, quien se inició en el mundo de las bibliotecas para niños en la Biblioteca Franklin, en los años cuarenta. También ella es un personaje central, desde mi perspectiva, en el inicio de la promoción de la lectura en nuestro país.

Mientras se publicaban los SepSetentas, Carmen García Moreno, encargada entonces de la biblioteca de la Universidad Iberoamericana, organizó allí, con la complicidad del rector Ernesto Meneses, una biblioteca para niños y jóvenes, disfrazada bajo el nombre de «Preuniversitaria». En los años siguientes haría lo mismo en otras escuelas particulares.

Desde 1978, por decreto presidencial de José López Portillo, se instituyó el día nacional del libro que se celebra el 12 de noviembre, para festejar también el natalicio de sor Juana Inés de la Cruz. La Secretaría de Educación Pública, la Cámara Nacional de la Industria Editorial y la Asociación Nacional del Libro han entregado en ese día, a partir de ese año, el Premio nacional Juan Pablos al mérito editorial⁹ y, a partir de 1980, han publicado cada año un libro conmemorativo en tiradas que han ido de setenta mil a casi cuatrocientos mil ejemplares y que los libreros y editores adquieren a precio de

⁹ Lo han recibido, de 1978 a 1998, Rafael Giménez Siles, Francisco Sayrols, Carolina Amor de Fournier, Francisco Cabral Ríos, Abelardo Fábrega Esteba, Joaquín Díez-Canedo, Arnaldo Orfila, Carlos Noriega, Gustavo González Lewis, José Luis Ramírez, Guillermo de la Parra, Juan Grijalbo, Armando Ayala Anguiano, Francisco Trillas, Octavio

costo para obsequiarlos a sus clientes a partir del 12 de noviembre.¹⁰

Ciertamente, como es su propósito, estas ediciones han contribuido a dar una mayor divulgación al libro a nivel nacional, promover el hábito de la buena lectura y mejorar el nivel de educación.

En 1979, la Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública, en coedición con la Editorial Salvat y gracias al apoyo del Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS), comenzó a publicar la serie de fascículos *Enciclopedia infantil Colibrí*. Bajo la coordinación de Mariana Yampolsky, *Colibrí* desplegó en sus 128 números semanales un amplio abanico de historias y noticias en el que participaron, en nutrido número, los escritores y los ilustrados del país. *Colibrí* incluyó temas de ciencia y técnica, historia, literatura, la naturaleza, arte, juegos y actividades manuales. Dio especial importancia a los asuntos indígenas, e

Colmenares, Luis Fernández, José Antonio Pérez Porrúa, Agustín Mateos, Marcial Frigolet, Francisco Porrúa Pérez y Gustavo Stezer.

¹⁰ Los títulos publicados, de 1980 a 1998, han sido: *Sor Juana Inés de la Cruz Obras escogidas*; *El Templo Mayor de México. Crónicas del siglo XVI*, de Eduardo Matos Moctezuma; *Cartilla moral. La X en la frente. Nuestra lengua*, de Alfonso Reyes; *La raza cósmica*, de José Vasconcelos; *La querrela de México. A orillas del Hudson*, de Martín Luis Guzmán; Dos biografías. *Pedro Moreno y Francisco I Madero*, de Mariano Azuela; *Aventuras y desventuras del padre Kino en la Pimería Alta*, de Eusebio Francisco Kino; *Novedad de la Patria y otras prosas*, de Ramón López Velarde; *450 años de la imprenta tipográfica en México*, de Antonio Pompa y Pompa; *Breve antología poética*, de Salvador Díaz Mirón; *Crónica de los prodigios. La naturaleza*, de Felipe Garrido; *Crónica de los prodigios. La huella del hombre*, de Felipe Garrido; *Crónica de los prodigios. Más allá de lo humano*, de Felipe Garrido; *Cuentos mexicanos inolvidables I*, de Edmundo Valadés; *Cuentos mexicanos inolvidables II*, de Edmundo Valadés; *Testimonio de claustro. Sor Juana Inés de la Cruz ante la crítica*, de Lourdes Franco; *La vida en llamas. Una pequeña antología*, de Carlos Pellicer; *El mar y sus pescaditos*, de Rosario Castellanos, y *La máquina de pensar, y otros diálogos literarios*, de Alfonso Reyes y Jorge Luis Borges.

hizo ediciones bilingües en náhua, purépecha, maya y otomí. *Colibrí* demostró ampliamente que México contaba con artistas suficientes para llevar al cabo una labor editorial importante destinada a los niños y jóvenes, que hasta ese momento no existía.

En diciembre de ese mismo año, se reunió en el Distrito Federal, la v Conferencia regional de la Unesco, que emitió la llamada *Declaración de México*.

La *Declaración* asienta que «ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación», que «la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino», que «el desarrollo y el progreso constantes exigen que los sistemas educativos sean concebidos y actúen en una perspectiva de educación permanente; que se establezca una relación estrecha entre la educación escolar y la extraescolar y que se utilicen adecuadamente las posibilidades ofrecidas por los medios de comunicación de masas»; y destaca la necesidad de «eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos», así como de «estrechar la vinculación de los sistemas educativos con el mundo del trabajo».

Aunque la *Declaración* en ningún momento hace una mención explícita de la importancia de la lectura en estos procesos, puede afirmarse que una de sus principales consecuencias fue aguzar la conciencia de que era imposible alcanzar las metas propuestas sin alentar mayores niveles de lectura en la región.¹¹

Hacia ese mismo año, 1979, Carmen García Moreno, junto con Pilar Gómez, propietaria de Pigom, entonces

¹¹ La declaración de México y la v Conferencia regional de la Unesco, SEP-Unesco, México, 1979.

la única librería infantil del Distrito Federal —había desaparecido ya la Librería de Cristal que yo recuerdo arriba, en «La libertad de elegir»—, y un grupo de entusiastas —Norma Romero, Rebeca Cerda, Ofelia Villalba, Carlos Pellicer López— comenzaron a reunirse para establecer un capítulo mexicano del International Board on Books for Young People (IBBY) —un consejo de fomento de la lectura infantil y juvenil, con sede en Basilea—; finalmente lo consiguieron, en 1980, y en 1983 lo formalizaron ante notario. Desde entonces han llevado a cabo concursos de literatura e ilustración infantil —el Premio Antoniorrobes, que se celebró durante más de diez años— y trabajos de asesoría; han publicado anualmente, a partir de 1984, la *Guía de libros recomendados*, y dos libros con actividades de animación a la lectura; han invitado a promotores de lectura de otros países a dar pláticas en México, han impartido cursos, desde 1993 han importado un sistema de centros de lectura comunitarios —los bunkos japoneses— que a partir de 1996 comenzaron a extenderse por el país y actualmente llegan a diez; desde 1997 imparten un diplomado anual para la formación de promotores profesionales de lectura.

En 1981, Carmen García Moreno, en ese tiempo directora de Bibliotecas en la SEP, y a la vez presidenta del recién formado IBBY,¹² propuso que se organizara una feria nacional de libro infantil y juvenil en la Biblioteca México, donde los editores nacionales pudieran ver la rica producción de otros países. La idea fue recogida por Fernando Solana, secretario de Educación Pública, y por

¹² De 1982 a 1984, Carmen García Moreno sostuvo un programa de radio donde interpretaba al Ratón Benjamín, que todos los días, de las dos a las dos cuarenta de la tarde leía cuentos. Las enormes posibilidades de la radio para apoyar la formación de lectores casi no han sido explotadas en México. Los programas de lectura, de lectura pura, sin necesidad de ningún otro elemento, virtualmente no existen.

Javier Barros Valero, titular de la Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, quienes decidieron hacer la feria en grande y abrirla no sólo a los editores sino al público en general. Solicitaron a la Universidad Nacional Autónoma de México que comisionara para organizarla a Federico Krafft, quien entonces se desempeñaba como técnico académico en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas y había tenido una importante participación en la organización de la primera Feria del Libro de Minería, el año anterior.

Con Federico Krafft como secretario técnico del comité organizador, y la activa participación del IBBY, la Secretaría de Educación Pública, al través de la Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas, celebró ese año, en el Auditorio Nacional, la I Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ).

Desde entonces, esta feria, claramente orientada a reforzar la formación de los niños y los jóvenes como lectores, se ha celebrado sin interrupciones y ha servido de modelo a muchas otras ferias del libro que se celebran en por lo menos 60 ciudades del país. Actualmente la organiza la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y se celebra en el Centro Nacional de las Artes.

A partir de 1982, bajo la dirección de Ana María Magaloni, la Dirección General de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública —hoy en día adscrita a Conaculta— emprendió un ambicioso programa para multiplicar las bibliotecas públicas y organizarlas en una Red nacional. De 1982 a 1998, las bibliotecas de la red pasaron de menos de 300 a 5,700. Aunque estas bibliotecas están diseñadas sobre todo para auxiliar a los estudiantes de secundaria y de preparatoria con materiales de apoyo para la realización de sus tareas, y no para atender a los lec-

tores de literatura, en todas ellas se realizan talleres de formación de lectores y su influencia irá creciendo. Por otra parte, desde 1995, Conaculta, al través de su Dirección General de Publicaciones y su Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural y Regional, ha promovido la formación, a diciembre de 1998, de setenta y tres salas de lectura en cuarenta y cuatro ciudades del país. Tomando en cuenta las solicitudes para abrir nuevas salas, antes del fin de 1999 deberán llegar a doscientas.

En 1986 surgió el programa Rincones de lectura, descrito ya en detalle en «El maestro y la lectura», que se mantienen como el proyecto más amplio y ambicioso en el país, pues atiende a más de 85,500 escuelas primarias oficiales, 5,700 bibliotecas de la Red nacional de bibliotecas públicas, las normales, los Centros de maestros, los bunkos de IBBY, las salas de lectura de Conaculta, los clubes de Las Aureolas y los libroclubes del Distrito Federal. Actualmente el Programa está adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.

En 1989, la Cámara Nacional de la Industria Editorial, la Cámara Nacional de las Artes Gráficas, la Cámara Nacional de la Celulosa y el Papel, y la Asociación Nacional del Libro crearon la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. Esta Fundación no ha desarrollado aún la intensa actividad que la asociación de estos importantes organismos haría suponer, aunque ha publicado material destinado a los padres de familia y a los maestros, y está comenzando a armar un amplio proyecto de formación de lectores, mediante talleres, conferencias, videos y otras actividades relacionadas con la lectura.

En 1995, Alejandro Aura fundó el club de lectura Las Aureolas, en su bar-café El Hijo del Cuervo, abierto a toda clase de público y con préstamo a domicilio. Funciona los sábados en la mañana, con sesiones de lectura en voz

alta y un muy interesante grado de integración entre quienes asisten para devolver los libros que se han llevado y tomar otros. En los años siguientes, bajo su tutela, más de cuarenta clubes de Las Aureolas se han fundado en otras tantas ciudades del país. En 1998, bajo su dirección, desde el Instituto de Cultura del gobierno del Distrito Federal y con el apoyo de los Rincones de lectura y del Fondo de Cultura Económica, se fundaron con el mismo modelo doscientos libroclubes en el Distrito Federal; Aura ha ofrecido que para 1999 deberán ser por lo menos ochocientos más y contarán también con el apoyo de la Dirección General de Publicaciones del Conaculta.

También en 1995, el 17 de enero, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), del que forman parte los Centros de maestros, coordinados por Alba Martínez. Cada Centro dispone de una biblioteca, material de audio, vídeo y multimedia, una sala de lectura para cincuenta personas, equipo de cómputo con conexión a Internet, y el sistema electrónico necesario para el acceso a la red Edusat.

La biblioteca de cada uno de estos Centros fue dotada en 1995 con 1,175 títulos —de muchos de ellos se tienen dos o tres volúmenes por biblioteca—, y el año siguiente con 714 más. Estas colecciones seguirán creciendo. Sus propósitos son; «1) Apoyo a la planeación didáctica. 2) Apoyo a los estudios destinados a la actualización: Cursos nacionales de actualización (CNA) y Talleres

¹³ Oficio núm. CG-2649/988, de la Unidad de normatividad y desarrollo para la actualización, capacitación y superación profesional de maestros, del 1° de septiembre de 1998. No termino de estar de acuer-

generales de actualización (rgA). 3) Promoción del gusto y el hábito por la lectura».¹³

En 1997, Ana Arenzana y Vivianne Thiri6n fundaron la Asociaci6n Mexicana de Promotores de Lectura, que re6ne a promotores de todo el pa6s que ya estaban dedicados a esta tarea con anterioridad. Aunque esta joven Asociaci6n se encuentra a6n en etapa de despegue, todo hace suponer que podr6 desarrollarse con utilidad para la profesionalizaci6n de los promotores de lectura.

En todo el pa6s, gracias al inter6s de algunos gobiernos locales y de una multitud de maestros y de particulares preocupados por multiplicar los lectores, se despliega una actividad muy intensa que no puedo rese6ar con detalle en estas p6ginas. Vale la pena, sin embargo, destacar el programa de formaci6n de lectores de Sinaloa, que abarca todos los niveles educativos, desde preescolar hasta las dos universidades del estado, as6 como la dotaci6n de bibliotecas de aula que han hecho Coahuila de 1997 a 1999, y Colima en 1998-1999, de manera parcial —un grupo de escuelas seleccionadas—. Coahuila fue el primer estado del pa6s que destin6 recursos a formar peque6os acervos —40 ejemplares— de libros en cada una de las aulas de primaria y preescolar, con lo cual puede esperarse que la lectura por gusto sea una actividad cotidiana en sus escuelas. Otros estados que se destacan por su trabajo en la formaci6n de lectores son Baja California, Chihuahua, Jalisco, Morelos, Nayarit, Puebla, Quer6taro y Tabasco.

Conafe, que atiende las necesidades educativas de las comunidades m6s marginadas del pa6s y ha trabaja-

do: ¿c6mo es posible mandar por delante el «Apoyo a la calidad did6ctica» y a los estudios de actualizaci6n, y s6lo en tercer t6rmino la promoci6n de la lectura? ¿C6mo puede mejorar su calidad did6ctica un maestro que no se ha convertido en lector?

do en la edici6n y distribuci6n de libros desde 1974, est6 desarrollando ahora un proyecto de posprimaria, del mayor inter6s, pues pretende convertir la educaci6n b6sica en un instrumento que beneficie de inmediato, con un sentido eminentemente pr6gmatiko, a la poblaci6n que termina los estudios de primaria. Bajo la direcci6n de Gabriel C6mara, este proyecto se ha encontrado con que los alumnos exigen, m6s all6 de los libros de texto, que no son 6tiles para resolver sus necesidades pr6cticas, otra clase de libros y materiales impresos que den respuesta a sus requerimientos productivos. Este proyecto, que pone en tela de juicio la pertinencia de los programas educativos, mantiene en pie, sin embargo, a partir de las necesidades de los usuarios, los libros de tradiciones, historia local, poes6a y otras formas literarias.

A toda esta actividad se suma la que desarrollan algunas editoriales, b6sicamente para promover sus propios libros, algunas universidades e instituciones como el DIF y numerosos hospitales. Asimismo, municipios, Secretar6as de Estado, organizaciones no gubernamentales y comunidades 6tnicas...

Cuando se aprecia de manera panor6mica este inmenso esfuerzo de los mexicanos, lo mismo desde el gobierno que desde toda clase de frentes en la sociedad, no queda m6s remedio que confesarse optimista y suponer que estamos en v6speras de un tiempo nuevo en que los lectores de literatura, de libros de imaginaci6n, se multiplicar6n. No quiero decir que actualmente hagamos lo suficiente: puede y debe ser m6s; pero s6 me parece evidente que en estos 6ltimos veinte a6os se ha generado un movimiento importante que lleva ya una inercia propia.

El hecho de que la formaci6n de lectores haya cobrado auge en los 6ltimos veinte a6os no debe hacernos suponer que es nuestra generaci6n la primera que se ha ocu-

pado de estos asuntos. Entre quienes lo hicieron antes debo destacar al veracruzano Rafael Ramírez (1885-1959), maestro distinguido y prolífico autor de obras sobre educación. Virtualmente todo lo que hoy se dice sobre la lectura y la escritura lo dejó escrito Ramírez hace medio siglo. Para probarlo, entresaco libremente citas de una de sus obras:¹⁴

Es cosa útil y hermosa saber manejar el idioma propio con destreza, pues así la comunicación social es más efectiva y grata y las necesidades de autoexpresión se ven mejor satisfechas. (p. 15)

No se nace sabiendo el idioma. Su adquisición y su dominio reclaman un largo y permanente aprendizaje que el hombre inicia desde pequeño. Va adueñándose del lenguaje, primero, mediante un proceso de imitación inconsciente de los labios de la madre y de los demás familiares y, luego lo va ampliando en la medida en que se extiende el campo de sus contactos sociales. (p. 15)

Una de las funciones más importantes de la escuela básica es enseñar a los niños a usar la lengua materna con alguna perfección y con cierta destreza, la necesaria para la eficaz comunicación social, hablando o escribiendo. (p.15)

Conviene explicar que la expresión lenguaje es usada por nosotros comprendiendo los dos aspectos del idioma, el hablado y el escrito. (p.16)

La expresión oral y la expresión escrita, como destrezas que son, sólo pueden aprenderse hablando y escribiendo. (p.17)

El conocimiento de la lengua no se fundará en la enseñanza de los términos, las definiciones, las reglas y las excepciones gramaticales, ni podrá considerarse constituido por dicha enseñanza, sino por el hecho de que los alumnos lleguen a entender y a usar correctamente el lenguaje hablado y escrito. (p. 17)

¹⁴ *La enseñanza del lenguaje y de la aritmética*. Secretaría de Educación Pública. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México, 1964.

Los ejercicios de descripción y de composición por escrito tendrán por principal objeto desarrollar las aptitudes de los alumnos para que se expresen correctamente, pero con libertad y sello personal, lo que está dentro del dominio de su experiencia o dentro del círculo de sus necesidades e intereses. (p. 19)

Los ejercicios de recitación deberán elegirse y enseñarse de tal modo que los alumnos los entiendan bien y que contengan ideas y sentimientos que puedan experimentar a las edades en que se encuentran, que sean adecuados a su educación moral y que merezcan, por su valor literario, conservarse en la memoria. (p.19)

Proporcionar a los niños cierta suma de buenos cuentos y poemas adecuados a su edad y experiencia y a sus intereses y gustos, y capacitarlos para relatarlos y decirlos. (p.24)

Formar en los niños la habilidad para relatar sus experiencias personales. (p.24)

Empeñar a los niños en auténticas actividades sociales de lenguaje: dar un recado, conversar, discutir, debatir, contar algo (un cuento, una anécdota, un incidente), informar, exponer una lección o un asunto, recitar, decir una pequeña alocución, etcétera. (pp. 26-27)

La buena expresión escrita depende menos de la información gramatical que del ejercicio, y sólo puede ser producto de la práctica. (p. 53)

Usamos el lenguaje escrito cada vez que tenemos necesidad o deseo de comunicarnos con personas que están ausentes, cada vez que tenemos necesidad o interés de divulgar ampliamente un asunto o una noticia y cada vez que tenemos deseo o necesidad de autoexpresarnos de ese modo. (p. 55)

Arrancar siempre, para la enseñanza del lenguaje escrito, de una situación social real, dejando a los alumnos que piensen y organicen sus ideas y que las expresen en su propio estilo; que no se convierta la clase de redacción en una clase de corrección de errores, y, sobre todo, que no sea el maestro el que piense y redacte en lugar de los alumnos. (p. 57)

Nos estamos refiriendo no al proceso de aprender a leer, sino al uso de la habilidad resultante de dicho proceso. (p. 75)

La lectura se usa en la vida con varios propósitos, de los cuales los cuatro que siguen son los más sobresalientes: el de entretenimiento y recreación, el vocacional, el instructivo y el de utilización práctica. (p. 75)

La práctica frecuente de la recta expresión oral y escrita y la frecuente buena lectura de parte de los alumnos, son dos de los más valiosos y seguros medios que hay para enriquecer el lenguaje y para adquirir pleno dominio sobre él. (p. 81)

El dominio del idioma es producto de los contactos sociales; para adquirirlo es necesario que los alumnos tengan oportunidades múltiples para hablar, conversar y discutir; que tengan numerosas posibilidades para exteriorizar por escrito su vida interior y que dispongan de facilidades muchas para leer, que no es cosa diversa de comunicarse con la gente que está lejos, con la de otras partes y con la de otras épocas. (p. 82)

La habilidad para escuchar, que es oír con concentrada atención, es cosa que los niños deben adquirir; es decir, que deben aprender. (p. 91)

Un buen maestro debe poner empeño en enseñar a los niños de su grupo a escuchar; el mismo empeño que pone para guiar las actividades de expresión oral y escrita, dirigir los ejercicios de lenguaje, formar la costumbre de leer y proporcionar la información gramatical o manejar el diccionario. (p. 91)

Para enseñar a los niños a escuchar es necesario ofrecerles numerosas y frecuentes oportunidades para oír algo que les guste y les interese, pues ya se sabe que aparejada al interés anda siempre la atención. (p. 92)

Todo esto lo escribió Rafael Ramírez de los treinta a los cincuenta del siglo xx: ¿Por qué seguimos comentándolo con tono de novedad? ¿Por qué seguimos quejándonos de los mismos vicios en el aula? ¿Nadie aprovechó sus lecciones?

Quizá nadie lo leyó con atención. Es siempre más fácil llevar a alguien a la Rotonda de los hombres ilustres, como se hizo con Ramírez, que seguir sus enseñanzas. También podemos creer que, como dije, cuando Ramírez escribió, la formación de lectores era asunto que preocupaba a poca gente; no existía una masa crítica que permitiera aprovechar lo que él —y otros— dijeron.

Vivimos tiempos distintos. La formación de lectores va siendo cada vez más una preocupación colectiva. La oferta de libros para niños y jóvenes es más amplia que nunca. Los docentes empiezan a reconocer que no estaría mal que ellos mismos fueran lectores —algo que para un maestro como Ramírez ni siquiera podía ser motivo de duda—. Tal vez haya llegado el momento de releer a Rafael Ramírez.

Dos peligro veo en el actual trabajo de formación de lectores: el exceso de erudición y el exceso de animación.

Con el exceso de erudición quiero decir que algunos promotores son verdaderos pozos de sabiduría: conocen página por página lo que dijeron y escribieron Smith, Trelease, Bettelheim y compañía. Discuten teoría por teoría, avanzan por la vida sembrando de citas sus conversaciones... viven tan absortos en hacer crecer sus referencias que lo único que queda más allá de su capacidad es formar lectores.

Con el exceso de animación quiero decir que algunos promotores son capaces de poner a jugar con las técnicas de animación de la lectura a 30, 40 o 50 niños al mismo tiempo: inventan palabras, las hacen crecer o las reducen, dibujan, cantan, bailan y gritan... lo único que estos promotores no consiguen es que sus animados seguidores lean un libro y a veces ni siquiera un texto —un cuento pequeño, un poema, una obra de teatro— com-

pleto; mucho menos que vayan haciendo de la lectura una ocupación cotidiana.

En uno y otro caso se atiende a la teoría o al juego más que a la lectura. En uno y otro caso hay una profunda desconfianza subterránea hacia la lectura. Porque la lectura, en realidad, no necesita para imponerse otro argumento que la propia lectura.

Cada vez veo trabajar a estos promotores recuerdo a doña Guadalupe, mi abuela materna: sentada en una silla, a la puerta de su casa, en Torreón, se ponía un libro en las rodillas y nos leía cuentos de príncipes y hadas. Los muchos nietos formábamos un corro silencioso al que se sumaban algunos vecinos. Cuando el tiempo le apagó la vista, doña Guadalupe nos los contaba de memoria, mezclados con sus aventuras en los días terribles de la revolución —contar es tan importante como leer—. Mi abuela no había leído una línea de Goodman ni de Elkind ni de Hidalgo Guzmán. Mi abuela jamás nos puso a jugar. Sencillamente nos contaba o nos leía historias chuscas, terroríficas, maravillosas. Sencillamente nos enseñó a amar la lectura, puso su parte para que aprendiéramos a leer.