

RODRÍGUEZ R., CLAUDIA

"La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?)", en *Revista OCNOS* nº 4, 2008, p. 77-81. ISSN 1885-446X.

La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?)*

Claudia Rodríguez R.
Fundalectura (Colombia)

PALABRAS CLAVE:

Lectura, prácticas de lectura, oralidad.

KEYWORDS:

Reading, reading practices, oral tradition

RESUMEN:

A la luz de la diversidad de prácticas de lectura del mundo de hoy se cuestiona la concepción y el quehacer de la animación de la lectura y se proponen algunas pautas para su diseño. La lectura como placer, las construcciones sociales sobre ella y la homogeneización de los lectores son los referentes para plantearse por qué y para qué hay que formar lectores.

ABSTRACT:

This paper argues about the conception and works in reading promotion and suggests guides for its design at the light of the worlds' diversity reading experiences. The reading as pleasure, the social constructions of reading and the readers' homogenisation are the basis to think about why and what we have to train readers for.

La animación de la lectura, ¿para qué? ¿por qué?

Se define la animación como una acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo o un grupo social, para que uno y otro se apropie de la palabra escrita. Sin embargo, al cabo de casi tres décadas de haber surgido, el discurso que la sustenta parece agotarse. Explicada de diversas formas, apelando a diferentes disciplinas, se la ha matizado con insistencia, lo que puede llevarnos a pensar que algo en su concepción no marcha bien, que desde su misma definición es tan general que cualquiera puede entender lo que desee. En su nombre se erigen banderas que ondean entre el hedonismo poético (*la palabra seduce, la lectura debe ser placentera*), las

exigencias racionalistas (*lo importante es que logremos animar al lector, y para eso hace falta orientarlo hacia la comprensión*), un cierto misticismo libertario (*leer no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo*) y consignas políticas contra la exclusión y la alienación, en pro de los ciudadanos autónomos que participan democráticamente; consignas que en el fondo corren el riesgo de ser tan excluyentes como aquello que desean erradicar, pues construyen la imagen de un lector privilegiado, hermano medio de aquel propuesto por las élites intelectuales desde la Ilustración. En cualquier caso, estas banderas resultan peligrosamente ambivalentes puesto que resaltan a quienes leen como grupo social que de algún modo se considera superior sobre los que aún no son lectores, obedeciendo

* Fecha de recepción: 01/07/2007

Fecha de aceptación: 10/12/2007

así a una suerte de “moralización” de la lectura que falsea los propósitos básicos de la animación, porque en el fondo pareciera que la invitación a leer ofreciera como recompensa el ingreso a un grupo “especial” de ciudadanos.

La animación, por otra parte, se apoya en la necesidad de “reconocer” las bondades de la lectura, concepción que, mirada bajo la lente de Freud, revela antes que el conocimiento de qué es la lectura, un desconocimiento, un alejamiento de su sentido. “La lejanía, ya la señalaba Freud cuando mostraba que la pasión humana está más del lado del desconocimiento que del conocimiento, que reconocer un amor por el saber es muchas veces la manera de nombrar la falta de deseo por el saber (Bustamante 2006). Con lo cual, “reconocer” la lectura implica ratificar su valor, presumiblemente asumido por todos, aunque a muy pocos les interese, omitiendo de su contexto las interrogaciones sobre las relaciones que cada individuo tiene con ella y con los textos, y sobre las formas sociales que se erigen como modelo para desarrollar esas relaciones. Interrogaciones que, sin duda, permitirían construir un conocimiento real de la naturaleza de la lectura y de los lectores, hoy.

El riesgo de la homogeneización

A pesar de esgrimir el respeto por cada lector, en su preocupación por crear estrategias válidas de motivación y causar nuevos comportamientos en el sujeto, la animación ha terminado, sin proponérselo, por homogeneizar a los lectores en base a objetivos que en ocasiones son ajenos a ellos e incapaces de generar su deseo.

Este hecho, sin embargo, está vinculado con las concepciones que hoy se tienen sobre el otro, el conocimiento, la educación y las mismas relaciones sociales. Concepciones que no son peores o mejores que las de ayer, como tampoco lo son las condiciones que

determinan las formas de comunicación que nos rigen: modos de producción textual, de conversación, de lectura, de no lectura, de silencios o gritos en torno a la música o el cine...

En este sentido, más que “reconocer” la lectura para legitimar su función como se busca legitimar las acciones de animación, haría falta conocer las relaciones que los individuos y los grupos establecen con ella; observar las diferencias entre las prácticas ideales de lectura y las prácticas que los lectores reales realizan. En otras palabras, echar mano de las investigaciones desarrolladas sobre la sociología de la lectura para, a la luz de sus observaciones sobre los lectores de ayer, comprender quiénes son los lectores potenciales, reales, legítimos e ilegítimos que asoman hoy en las calles de nuestros pueblos y ciudades, y para los que se diseña una oferta de programas y materiales que reconocen su especificidad.

De cualquier manera, no está muy claro para qué hay que leer, tampoco cuánto y qué debemos leer. ¿Quiénes son esos a los que debemos animar para que lean?, ¿nos dirigimos a ellos en plan preventivo, para que lean de mayores, o curativo, porque sabemos que no leen? En cualquier caso esgrimimos ideas y estrategias semejantes, sin cuestionarnos lo suficiente sobre las diferencias de manejo del código escrito de un país a otro, de una región a otra de un mismo territorio, de una generación a otra; sin considerar qué significa estar alfabetizado en dos puntos diferentes de una mismaciudad. Concebimos la animación de la lectura como una acción homogénea, más allá de prácticas concretas que los lectores potenciales desarrollan de acuerdo con sus deseos y determinantes sociales y que quizás ni siquiera reconocemos como lecturas.

La lectura: ¿por placer?

Si se trata de apuntar a la lectura como placer, es importante recordar que los

deseos de los futuros lectores (hablamos de gustos, situaciones y objetivos de lectura) se dan dentro de una relación y no de manera casual o por obligación. Ahora bien, dentro de esta relación, el deseo no surge necesariamente como búsqueda del placer, sino, siguiendo a Nietzsche, también como necesidad de intensificar el dolor o la insatisfacción, que luego dispara la voluntad de crear un sentido, una acción, una obra que se devuelve como vida para la propia vida. De este modo, la lectura se alimenta tanto de placer como de displacer, entendido éste también como la posibilidad de encontrar tropiezos con el texto, porque es difícil de comprender, porque es demasiado triste o truculento o simplemente porque es irrelevante en un momento dado, lo que no implica que el lector se aparte necesariamente de él. En este marco, el lector es quien decide si continúa leyendo y puede hacerlo bajo condiciones de obligación o de libertad. Contra los pronósticos hedonistas, muchos sujetos se hicieron lectores por la imposición de sus padres o maestros. Bernardo Hoyos, uno de los más representativos difusores de la cultura en Colombia, relata cómo en su infancia leía *El Quijote* para responder las preguntas y los comentarios que su padre les hacía a él y a sus hermanos, durante las comidas. En parte obligado por la imposición paterna y, en parte retado por la necesidad de ganar a sus hermanos, terminó entusiasmándose con las aventuras del hidalgo. Hoy confirma que gracias a esa suerte de lectura obligada fue convirtiéndose en un lector voraz.

En última instancia, el lector es quien decide en medio de una relación de deseo en la que no siempre coincide con los criterios de quien hace la animación de lectura y se ha preocupado por elegir, por ejemplo, los textos o las estrategias que considera más adecuadas para despertar el deseo o la curiosidad en ese lector.

Construcciones sociales de la lectura

Ya los sociólogos han demostrado cuán ligadas están las imágenes de la lectura y la escritura a las apropiaciones sociales. Han demostrado que los discursos sobre esas imágenes los producen los mismos escritores, maestros, bibliotecarios, editores, es decir, quienes hacen parte del “mundo letrado”, aunque paralelamente existan prácticas de lectores “sin voz”, sin teorías o consignas que, a su modo, se apropian la escritura, convirtiéndose en lectores no reconocidos en el ámbito de la Cultura (con mayúscula).

Las diversas construcciones sociales de la lectura, como la presencia de estos lectores no canónicos, conforman ese paisaje que hoy la animación está en mora de explorar. Se diría que aún nos movemos entre dos orillas: la de los lectores y la de quienes no leen. Por no hablar de coordenadas como lo apropiado o inapropiado para leer, lo que rebasa el mundo del impreso, los lenguajes de la imagen y de las nuevas tecnologías. Sin contar, por demás, las diversas lecturas que hacen las personas de cada uno de estos textos.

En nuestra preocupación por calificar los beneficios y deberes de la lectura, quizás hemos promovido lo que Juan Domingo Argüelles llama “el desprestigio de los no lectores”. Preocupados por engrosar las filas de los lectores intentamos orientar los deseos o, mejor, direccionar los deseos de aquellos que pensamos que no leen, porque se mueven entre revistas de farándula o fanzines, best sellers o cómics rosas y porno, internet o los vídeos. En otras palabras, desconocemos sus prácticas de lectura; trabajamos imbuidos por las imágenes convencionales sobre la lectura y los lectores, ignorando, por ejemplo, que estas lecturas también remiten a un contexto y generan interpretación. Si esto es verdad, (y por supuesto que es verdad), —dice Argüelles (2005)— es

“absurdo exigir que los que devoran “lecturas populares” abandonen su contexto e interpreten los textos de la “alta cultura”. El nivel de interpretación no es mejor ni peor según se sea culto o inculto, sino que nada más es el nivel que corresponde a las exigencias dictadas por las necesidades”.

Sin proponérselo, o mejor, bajo los ideales más altos, la animación ha contribuido a segregar a los no lectores. De tanto insistir en los buenos escritores, en la estética literaria, en el sospechoso gusto lector y en el placer, ha olvidado que esos otros –no lectores– son portadores de significados culturales, que bien pueden entrar en conversación con los significados de la cultura universal. Como anota Gabriel Zaid (1996) en *Los demasiados libros*,

Nos quejamos de la confusión de lenguas, de la variedad de conversaciones, porque soñamos con la atención universal, abarcable para nuestra finitud. Pero la cultura es una conversación cuyo centro no está en ninguna parte. La verdadera cultura universal no es la utópica aldea global, en torno a un micrófono; es la babélica multitud de aldeas, todas centros del mundo. La universalidad asequible es la finita, limitada, concreta, de las conversaciones diversas y dispersas.

¿Reformular la animación?

Así las cosas, la fórmula de la animación puede comenzar a complementarse con los hallazgos de la historia y la sociología de la lectura, pero también con la asunción de esos otros lenguajes que consumen lectores y no lectores. Por cuenta de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, los imaginarios, las costumbres, las mentalidades y los lenguajes de las comunidades se construyen con significados polivalentes que mutan de tanto en tanto. Frente a ellos las concepciones en uso sobre la lectura y sus procesos han de transformarse también, no en aras de una moda o del con-

sumo, sino en aras de la comprensión de ese universo textual que comparten los niños y los jóvenes y en el que encuentran señas de identidad, tan válidas para ellos, como las que ofrecen los cuentos de hadas o las historias de Poe o Stevenson, en aras de construir una suerte de consenso que permita, en la práctica, combinar la lectura lineal de los textos impresos con la lectura fragmentaria de los relatos de videoclips e hipertextos. Porque en esta *cultura mosaico*, como la llama Jesús Martín Barbero (2006), está en juego el descentramiento de la cultura del libro, no para sustituirlo sino para acomodar a su lado esas otras escrituras y textos que transforman los moldes de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad de los individuos.

En esta reformulación entraría en juego, también, una dimensión nueva de la oralidad. Como una experiencia cultural básica, la oralidad es una estrategia de organización de la realidad sobre la que se fundan relaciones entrañables y proyectos de vida. Anterior a la cultura letrada, la oralidad traspasa la escritura y la complementa. En la descripción de un hecho que afecta a todos, como en la interpretación de una narración, la oralidad expone al sujeto que habla, lo abre a la lectura de los otros y le ofrece un lugar en el grupo. Así ocurre entre los jóvenes de las grandes ciudades, entre las comunidades rurales e indígenas y entre los desplazados e inmigrantes. En el mundo de hoy la *oralidad primaria* de la conversación, que desde tiempos lejanos se despliega en la vida cotidiana y en las sesiones de lecturas y relatos compartidos, aparece atravesada, también, por la *oralidad secundaria* de la radio y el cine, de las imágenes parlantes y los sonidos del ordenador. Niños y jóvenes expuestos a los medios y a las tecnologías informáticas hablan con los referentes que estos les ofrecen; sobre las palabras y los sonidos del *heavy metal* o del *reggae*, sobre los diálogos del *anime* y de los noticieros, conversan y escriben. Amparados por

las lógicas de estos discursos de la imagen y el sonido, que consumen a diario, fundan sus propias formas de comunicación. En algunas de ellas, como en el chat o en los mensajes del móvil, prevalecen la economía y las estructuras de la conversación; en otras, como los *blogs*, leen y escriben combinando el lenguaje coloquial con la estructura de los géneros periodístico y literario, aforismos, comentarios, reseñas, autobiografías. Por no hablar del diseño, en el que experimentan con algunas de las formas de su acervo visual.

Ante este público y sus prácticas de lectura es indudable que la animación se plantee un alto en el camino para considerar qué tanto sabe de él, cómo puede convocarlo, qué materiales de lectura puede proponerle. Porque si bien su objetivo es acercar a los niños y jóvenes a los libros, difícilmente puede lograrlo si omite las posibilidades de diálogo que genera la lectura cuando para su interpretación, ellos, lectores avezados, echan mano de sus conocimientos de cinéfilos, músicos, cibernautas. Conocimientos que los animadores pueden explorar a fin de responder genuinamente al apetito de conversación de los pequeños y a las palabras y los silencios entrecortados de los adolescentes.

Dejo abierta la discusión con una anécdota de Germán Rey, un estudioso de los medios y la cultura, de mi país:

Cuando el visitante ingresa al Museo Colonial en Bogotá encuentra, casi a la entrada, un curioso altar con algunas réplicas de cuadros religiosos que se llaman *Velas de los santos* y en los que se pueden colocar exvotos que se pueden seleccionar libremente como “A mi papá le aprobaron el préstamo en un banco”, “Conseguí novia o novio” o “No me echaron del colegio” y que retoman el significado y los usos originales de las obras, pero las traen lúdica-mente a la actualidad, cambiando las lecturas formales de los museos en motivos de juego que a la vez desmitifican y acercan. Más adelante, en una exposición sobre la imagen religiosa en el mundo colonial, al lado de una talla neogranadina del siglo XVIII de Nuestra Señora de las Mercedes, el visitante puede leer: “¿Hace ruido?, ¿Cuánto pesará?” y junto a un retablo de San Agatón, tallado en roncallas y haricot leerá, de manera afortunadamente irreverente, “¿Se podrá mejorar el diseño?”. Se mantiene la lectura formal del museo que contiene una información precisa y estándar, pero a la vez se la pone frente a una lectura informal, traviesa y que descentra al visitante del ritual esperado. Lo que a veces no hace la escuela —y tampoco la animación de lectura— lo empieza a hacer el museo y hace años lo hicieron el rock y el video.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGÜELLES, Juan Domingo (2005). *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós.
- BUSTAMANTE, Guillermo (2006). “La lectura y la escritura en la escuela: entre reconocimiento y estereotipo”, en *Bibliotecas, lectores y lecturas. Memorias del 7º Congreso Nacional de Lectura y 4º Coloquio Colombo-francés de bibliotecas. Bogotá, abril 24 a 27 de 2006*. Bogotá: Fundalectura.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2006). *La comunicación en la escuela*. Bogotá: Norma.
- ZAID, Gabriel (1996). *Los demasiados libros*. Barcelona: Anagrama.