

EL DERECHO A LA METÁFORA: LECTURA Y ARCHIVO CULTURAL

THE RIGHT TO METAPHOR: READING AND CULTURAL ARCHIVE

Carolina Merino Risopatrón¹
 Universidad Católica del Maule
 Talca, Chile.
cmerino@ucm.cl

Recibido: 01/12/2010 Aceptado: 30/12/2010

RESUMEN

El uso del lenguaje con función prioritariamente instrumental, es reforzado por la escuela pública en su esfuerzo por formar estudiantes competentes comunicativamente. Sin embargo, todos los niños -aun aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad sociocultural- emplean el lenguaje con función imaginativa (Halliday) o poética (Jakobson). La formación del lector literario recae en la escuela, razón por la cual la lectura debe constituir un pilar en su desarrollo. Negar a las minorías excluidas la opción de un acercamiento placentero y gratuito a la palabra literaria, significa estrechar aún más la repetición viciosa del círculo de la pobreza. Se trata de recuperar la democratización de la lectura y de volver a leer (Giardinelli), de hacer valer este derecho cultural (Petit), porque el goce estético y la creatividad no es un recurso exclusivo de las minorías sino patrimonio de cada uno de sus habitantes desde sus primeros años.

Palabras clave: lenguaje funcional, lenguaje literario, lectura, democratización de la lectura.

ABSTRACT

The use of the language as a mainly instrumental function is reinforced by the public school in its effort to form communicatively competent students. However, all children – including those who live in a sociocultural vulnerable contexts – use the language with imaginative (Halliday) or poetic (Jakobson) function. The education of the literary reader relapses in the school that is why reading must be a support in its development. Deny the excluded minorities the option to a delectable and free approach to the literary word, means to enclose more the vicious repetition of the circle of poverty. It is about recovering the democratization of reading and to read again (Giardinelli), to give value to this cultural right (Petit), because the esthetic joy and creativity is not an exclusive resource of minorities but a birthright of every single citizen.

Key words: functional language, literary language, reading, democratization of reading.

¹ Profesora de castellano y Licenciada en Estética (Universidad Católica de Chile), Magister en Didáctica de la Lengua Materna (Universidad del Bío-Bío).

1. LENGUAJE: FUNCIONALIDAD Y LITERATURA

Para Mabel Condemarín (2001a) el lenguaje que los niños escuchan y leen conforma el lenguaje que usan para pensar, hablar y escribir. Su desarrollo requiere del contacto con otras personas, ya que sólo mediante la interacción se aprenden sus usos, funciones, significados y reglas, se enriquece su conocimiento y se le transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos.

Por otra parte, Teresa Colomer (2005) sostiene que los niños y niñas nacen con una predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia, y expresar sensaciones, sentimientos y belleza.

En el contexto anterior, se hace necesario establecer una distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario. Para ello, podemos acercarnos al modelo propuesto por Mark Alexander Kirkwood Halliday (1982), uno de los principales representantes de la escuela británica de lingüística funcional, que investiga el uso de la lengua y sus contextos. Para este autor, todo lenguaje es lenguaje en uso, por ello, dedica parte de su *gramática sistémica* a la discusión de estructuras discursivas. En su opinión, los textos no constituyen un nivel sistémico propio en la descripción gramatical, sino una forma del uso de la lengua.

Halliday (1982) plantea que en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante:

Es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores (p. 18).

En el período preescolar ello no sucede por instrucción sino indirectamente, mediante la experiencia acumulada y por medio del lenguaje cotidiano:

La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social (p. 19).

Halliday ha desarrollado un modelo especialmente significativo para la psicología del lenguaje. Presenta una visión evolutiva de las funciones del lenguaje basada en el estudio intensivo de las etapas iniciales comunicativas de un niño observado desde los nueve meses hasta aproximadamente los tres años. Con él ha contribuido a integrar el estudio del lenguaje verbal infantil en un contexto comunicativo semiológico más amplio.

En 1975, plantea que en los años sesenta los estudios sobre el desarrollo del lenguaje se realizaron fundamentalmente en el nivel léxico-gramatical y su orientación fue predominantemente psicolingüística. Ello podía atribuirse a la tradición estructuralista en lingüística y, en especial, al impacto de la gramática generativa transformacional en psicolingüística evolutiva.

En cambio, propone un análisis centrado en la semántica, con un enfoque complementario sociolingüístico. Su aproximación al estudio del desarrollo del

lenguaje la ha descrito, en consecuencia, como socio-semántica.

Según Halliday, el progreso hacia el sistema adulto atraviesa por tres fases:

La fase I (9-18 meses) la interpreta como el aprendizaje de una serie de funciones, en la siguiente secuencia:

1. Instrumental: para satisfacer necesidades materiales ("quiero").
2. Reguladora: para regular el comportamiento de los demás ("haz lo que te digo").
3. Interactiva: para involucrar a otras personas ("yo y tú").
4. Personal: para identificar y manifestar el yo ("aquí estoy").
5. Heurística: para explorar el mundo interior y exterior ("dime por qué").
6. Imaginativa: para crear un mundo propio ("finjamos").
7. Informativa: para comunicar nuevos informes ("tengo algo que decirte").

Cada emisión o expresión del niño en esta fase cumple una sola función. En esta etapa no existe todavía nivel gramatical. Al llegar a los dieciocho meses, un niño puede utilizar el lenguaje de una manera efectiva en las funciones instrumental, reguladora, interactiva, personal e informativa y empieza a utilizarlo para jugar a fingir (función imaginativa), y también heurísticamente, con el propósito de explorar el medio.

La fase II, desde aproximadamente el año cuatro meses hasta los dos años ocho meses, se caracteriza por la interpolación de un nivel léxico-gramatical entre sonido y significado (vocabulario y sintaxis fundamental) y por el dominio del principio del diálogo. Posee un carácter transicional y tiene las siguientes funciones:

a) pragmática: se refiere al lenguaje en cuanto acción, y procede de la función instrumental y de la reguladora.

b) matética: es el lenguaje en cuanto aprendizaje y procede de la personal y heurística.

En esta fase, con ayuda de una importante cantidad de habla imitativa, creciente vocabulario y primer esbozo de gramática, más la riqueza del diálogo con el adulto, el niño aprende a "participar lingüísticamente y a introducir su propio punto de vista, su individualidad [...] El lenguaje se convierte para él en un canal efectivo de aprendizaje social, un medio de participar y recibir cultura" (Citado en Bermeosolo, 2001, p. 50).

La fase III constituye el comienzo del sistema adulto y se inicia cuando el niño supera la fase de transición al dominar los principios de la gramática y el diálogo. En esta fase estarán siempre en acción tres funciones (macrofunciones):

a) ideacional o ideativa (representativa, referencial o denotativa): engloba la

experiencia del hablante y la interpretación del mundo que le rodea y que está dentro de él.

b) interpersonal (expresiva-emotiva y conativa-apelativa): engloba su propia implicación en la situación de habla: sus papeles, actitudes, deseos, juicios...

c) textual o textural (intrínseca al lenguaje): depende de las dos anteriores y expresa la estructura de la información y la relación de cada parte del discurso con el conjunto y con el entorno.

Las funciones originales de la fase 1 no desaparecen, sino que se han convertido en los contextos generalizados del uso del lenguaje.

Nos interesa detenernos en la función imaginativa del lenguaje. Para Jaime Bermeosolo (2001), junto con la heurística, esta función constituye la base para el desarrollo del *lenguaje sobre el lenguaje* que corresponde a la función metalingüística del modelo propuesto por Roman Jakobson: "el niño puede crear un mundo propio, gracias a esta función, llegando a dominar elementos del metalenguaje, tales como: historia, inventar, hacer ver que..." (p. 56).

En consonancia con el planteamiento anterior, Halliday le otorga valor a juegos lingüísticos del niño, tales como versos, rimas, adivinanzas, porque refuerzan esta función.

A juicio de este autor, cuando el niño comienza a asistir a la escuela, aproximadamente a los cinco años, se encuentra familiarizado ya con varias de las funciones del lenguaje (o ha construido sus propios *modelos* acerca del lenguaje). El lenguaje ha sido aprehendido a través de su propia experiencia directa y debido a esto conoce de forma subconsciente las diferentes funciones que le afectan de manera personal. Sin embargo, aunque parece contradictorio, "gran parte de la dificultad que tiene con el lenguaje en la escuela estriba en que se le obliga a aceptar un estereotipo de lenguaje, contrario al conocimiento adquirido a través de su propia experiencia" (Citado en Bermeosolo, 2001, p. 54).

Así, el fracaso escolar de muchos niños puede deberse al establecimiento de una brecha entre sus capacidades lingüísticas y las exigencias a que son sometidos. Ésta sería una interpretación de la tesis del sociolingüista Basil Bernstein, quien postula que en la base del fracaso educativo se encuentra un fracaso en el uso del lenguaje.

Basil Bernstein (1993) narra que entre los años 1954 y 1960, mientras enseñaba como maestro en una escuela londinense de los suburbios, constató la discrepancia que existía entre las formas de práctica comunicativa que requería la escuela y la forma de comunicación hacia la que se inclinaban los alumnos de forma espontánea. Sus primeros estudios demostraron que, a diferencia de lo que se sostenía en aquellos años, la distinción no radicaba en el Coeficiente Intelectual sino que las relaciones sociales actuaban de manera selectiva sobre los principios y núcleos de comunicación y éstos, a su vez, creaban reglas de interpretación, relación e identidad para sus hablantes.

Así comprobó que los niños de hogares culturalmente desfavorecidos presentan un lenguaje cualitativamente distinto del de los hijos de familias privilegiadas. Al primero denomina *Código Restringido*, el que se caracteriza por un uso del lenguaje atado al contexto físico (concreto) con presencia

de pronombres, gestos y prosodia, sujeto temático visual y una secuencia sintáctica predecible.

La segunda variedad la denomina *Código Elaborado* y muestra características opuestas: mensajes libres del contexto situacional, con empleo de mayor número de sustantivos y una secuencia menos predecible. Entrega toda la información pertinente y se comprende aunque se trate de situaciones desconocidas para el oyente.

Ya que la escuela utiliza fundamentalmente el *Código Elaborado* para el proceso de enseñanza, un niño con *Código Restringido* pronto abandonará el sistema educacional o se mantendrá en él con escaso rendimiento.

Si en un comienzo la descripción de los códigos se hizo desde la semántica y sus realizaciones lingüísticas específicas se describían en términos de la gramática sistémica de Halliday, la definición fue sustituida por una formulación que especificaba la relación entre los códigos y su regulación del contexto específico, teniendo cada uno su propia base semántica particular y su realización lingüística. Así, reformulando a Halliday, distinguió cuatro contextos socializadores cruciales en la familia: "regulador", que situaba al niño en el sistema moral; "instructivo", que daba acceso a competencias específicas para manejar objetos y personas; "interpersonal" e "imaginativo". Proponía que un código era *Restringido o Elaborado* en la medida en que los significados en estos cuatro contextos fueran dependientes o independientes de contexto.

En esta misma línea de discusión, Condemarín (2004) en un acertado diagnóstico sobre las falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pobres, reivindica que todos los niños y niñas con independencia de su nivel socioeconómico manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar. Durante el primer año, comienzan a aprender su lengua materna mediante el empleo de ciertas funciones del lenguaje.

En primer lugar, se encuentra el uso de un repertorio de sonidos para obtener lo que desean (función instrumental); para regular su conducta y la de los demás (función reguladora o normativa); para relacionarse con los que le rodean (función interactiva) y para darse a conocer (función personal). Hacia el fin del primer año, los infantes amplían su manejo de las funciones cuando además lo usan para averiguar qué son las cosas (función heurística) y para contar a otros lo que saben (función informativa). Blanca Hermosilla (2004) añade que "durante el segundo año desarrollan la función imaginativa cuando descubren que pueden emplear el lenguaje para contar algo referido a otro tiempo y lugar y personas reales o imaginarias" (p. 123).

Para Condemarín (2001c) la función imaginativa estimula representaciones internas, generalmente cargadas de emoción, para crear un mundo propio, para expresar fantasías y se traduce en la lectura y escritura de poemas, cuentos, leyendas, novelas breves y formas literarias menores. Una particular forma de realización de esta función es la capacidad de gozo que el lenguaje permite a través de lecturas literarias, producción de textos narrativos o poéticos y de la realización de dramatizaciones.

Alrededor de los cuatro años o cinco años, casi todos los niños conocen la estructura lingüística de su lengua materna, incluyendo la mayoría de los

patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden emplearlo con diversos propósitos.

Condemarín (2004) afirma que los niños y niñas llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Aquellos que viven en comunidades letradas tienen más conocimientos sobre el lenguaje escrito de lo que se piensa. Reconocen signos de tránsito, rótulos y etiquetas de envases, bebidas y ciertos alimentos. En este sentido, comparte con Yetta Goodman (1991) que las aulas deben reflejar el entorno alfabetizado que rodea al niño fuera de la escuela. Muchos jardines infantiles y escuelas todavía están organizados como si los niños no tuvieran conocimientos previos sobre alfabetización.

En este punto se puede levantar una discusión entre lenguaje adquirido y lenguaje aprendido, donde el concepto de archivo cultural o capital cultural adquiere su relevancia. El sociólogo Pierre Bourdieu (1998) desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicadas por las desigualdades económicas. Esta teoría de los capitales culturales se le presentó a Bourdieu, en el curso de una investigación, como hipótesis explicativa de los distintos desempeños escolares de alumnos de diferentes orígenes sociales.

Los grupos con mayores ingresos materiales tienden a acumular mayores dosis de capital cultural que los grupos con menor éxito material. En este sentido, la posición social estaría estrechamente vinculada con el rendimiento cultural de los individuos. Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor sólo puede consumirlos aprehendiendo su significado.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. La forma fundamental está ligada al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio sino que debe ser adquirido. En una sociedad dividida en clases el capital cultural está distribuido de manera desigual. Para Bordieu (1998), "la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (p. 78).

La institución escolar contribuye a imitar la distribución de capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social, es decir, a mantener las diferencias sociales preexistentes. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación. Por su parte, las familias tienden a perpetuar su ser social. Ellas invierten en la educación escolar (en tiempo de transmisión, ayuda y dinero), proporcionalmente a la importancia de su capital cultural.

En la misma línea del debate anterior se pueden situar los aportes de Eugenio Coseriu (1977) cuando plantea que el lenguaje es, en primer lugar, un fenómeno social, dado que se produce en la sociedad y se determina, por lo menos en parte, socialmente. Como fenómeno social tiene, en el plano de la modalidad de su realización, carácter funcional, es decir, es a su vez condición de otros fenómenos, o sea, que existe "en función de algo". En este plano de la finalidad posee un carácter instrumental:

[...]en el sentido de que no es función de sí mismo, no constituye una finalidad de por sí, sino que 'sirve para algo', para la comunicación de algo con lo cual no se identifica, de algo que no es lenguaje y que los signos lingüísticos sólo designan o denotan, es decir, que sustituyen provisionalmente, para hacerlo comunicable (p. 68).

Pero Coseriu también destaca el carácter del lenguaje como actividad simbólica. Aludiendo a Ernst Cassirer, remarca que el lenguaje es una modalidad específica del hombre de tomar contacto con el mundo, o sea, de conocer la realidad, a la que el ser humano traduce, esto es, clasifica y aclara, designa y expresa, mediante símbolos: los símbolos son, por lo tanto, formas cuyo contenido es un conocimiento.

En una similar perspectiva se enmarca la propuesta de Antonio Mendoza (2003) cuando señala que el lenguaje tiene un poder identificador y constituyente respecto a los procesos de hominización, de socialización y de dominio cultural de la realidad:

El rasgo identificador del *homo sapiens* estriba en su *competencia simbólica*, esto es, en la capacidad de construir significados a través del lenguaje, lo que, desde el punto de vista cognitivo y etnolingüístico, equivale también a construir la realidad (o al menos a construir su representación) (p. 295).

Otra característica del lenguaje, según su manera de realizarse, es su clasificación como actividad creadora. En efecto, como actividad cognoscitiva, el lenguaje no queda dentro de lo receptivo o contemplativo, no es simple toma de contacto pasiva o aceptación inerte de la realidad, sino que es creación continua de sí mismo, de las formas de conocimiento (símbolos) en las que se manifiesta (Coseriu, 1977).

Estas necesidades expresivas y, por consiguiente, la capacidad creadora, no dependerían del conocimiento de un idioma sino de las disposiciones naturales y de la formación cultural.

El conocimiento lingüístico sería muchas veces un conocimiento metafórico, un conocimiento mediante imágenes, las cuales, se orientan tan a menudo en el mismo sentido, que hacen pensar seriamente en cierta unidad universal de la fantasía humana, por encima de las diferencias étnicas, idiomáticas o culturales. Cuando nos encontramos frente a intentos de clasificar la realidad, ya no mediante categorías de la razón sino mediante imágenes, y frente a analogías establecidas poéticamente, nos encontramos frente a la metáfora.

Coseriu reconoce que si bien es cierto que todos los textos tienen sentido, los literarios son aquellos textos que se presentan como construcción de sentido (Citado en Mendoza, 2003, p. 300).

Frente a lo anterior, se hace necesario intentar una aproximación al concepto de literatura. El teórico chileno Manuel Jofré (1995) plantea que la literatura puede definirse tomando en cuenta el eje sincronía/diacronía: "Así puede ser vista como fenómeno, como estado, o como situación, por un lado, o como proceso, como actividad, como un devenir, por otro lado" (p. 79).

Como campo cultural constituido como sistema de signos y prácticas textuales, la literatura incluye también el discurso sobre el sentido de las obras,

es decir, a la teoría literaria (Jofré, 1990).

De acuerdo con lo anterior, las diferentes nociones de literatura pueden presentarse como un campo cultural sincrónico, como sistema, o como una serie cultural diacrónica, como historia.

Para Mendoza (2003), el texto literario, tal como ha demostrado la *teoría de la recepción*, es una acción discursiva particular que necesariamente modifica la conducta de las personas que han decidido participar en la experiencia estética: "no solamente el escritor, tras el acto de escritura, se transforma como sujeto, también el lector, tras el acto de lectura, sufre necesariamente una transformación" (p. 297).

Compartimos con Culler (2004) que la literatura es más que un uso particular del lenguaje. Es una experiencia comunicativa que trae "a primer plano" el propio lenguaje. En ella los diversos componentes del texto se relacionan de modo complejo. La ficcionalidad de la literatura separa el lenguaje de otros contextos en los que se usa y deja abierta a interpretación la relación de la obra con el mundo.

Estas características apuntan a que en la literatura se da una "función estética del lenguaje". La experiencia estética implica percibir un objeto, liberado de su funcionalidad en un acto de contemplación desinteresada. Jakobson (1984) establece como una de las funciones del lenguaje, la función poética. Esta se ocupa de qué es lo que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte. Esta función no es privativa de la literatura ni del arte: "en pocas palabras, muchos rasgos poéticos no pertenecen únicamente a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos. Eso es, a la semiótica general" (p. 349).

Añade que "la función poética no es la única función del arte verbal, sino sólo su función dominante, determinante, mientras que en todas las demás actividades verbales actúa como constitutivo subsidiario, accesorio" (p. 358).

Por otra parte, al definir el ejercicio literario como una actividad histórica, social y pública, Culler (2004) institucionaliza este campo y sobrepasa los límites tanto del estructuralismo como de aquellas posiciones que radican la capacidad interpretativa solamente en el sujeto individual.

Al analizar un discurso literario tenemos presente ciertas prácticas que la literatura suscita: "la suspensión de la exigencia de inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen el significado y el placer" (Culler, 2004, p. 55).

Para este autor la competencia literaria es un factor decisivo en el proceso de la literatura y la interpretación de los textos. Ésta será el conjunto de convenciones para leer los textos literarios o el conjunto de saberes necesarios para comprender o interpretar un texto literario.

Tomamos las palabras de Ana Eguinoa (1999) para sintetizar las diversas miradas que confluyen en la definición del hecho literario:

La literatura es un proceso y un acto comunicativo especial, dado que implica un tipo particular de uso del lenguaje, y, por lo tanto, debe ser analizada: como un modo de creación artística con sus leyes propias, sus tipos de

textos que imponen procedimientos para su lectura y análisis. Como un modo de producción particular en la que el autor[...] comunica sentidos o significaciones...; con relación a otros textos y otras prácticas culturales, tanto diacrónica como sincrónicamente...; con respecto a la lengua en que se escribe en sus aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos, con referencia a la crítica y al público (gustos literarios y preferencias)...; como un objeto de enseñanza o materia de conocimiento, en un doble sentido: como una estructura lingüística particular y como un hecho estético" (pp. 2-3).

2. IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Mendoza (2003) sostiene que los dos pilares básicos en que se debe centrar la labor educativa dentro del Área de Lengua en la etapa primaria son la lectura y la expresión escrita. Esto no implica restar importancia a actividades lingüísticas como hablar y escuchar, pero ellas no requieren de una enseñanza tan específica como leer y escribir. El inicio de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, de modo formal y explícito, es considerado una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles, así como su perfeccionamiento en los niveles superiores.

Aprender a leer y escribir implica un permanente proceso de aprendizaje de una multiplicidad de saberes y pautas conductuales. Cada género discursivo supone la adquisición de códigos y convenciones en los que no reparan la mayor parte de quienes los emplean.

Leer y escribir es sobre todo construir y acceder a un territorio que se comparte con otros escritores y lectores. Es abrir nuevas posibilidades de participar en ese espacio simbólico en que cobran sentido las acciones humanas y simultáneamente resignificarlas.

Así como la escritura es una experiencia social diferenciada -aún más la escritura creativa-, leer es un acto complejo en el cual intervienen procesos cognitivos, afectivos y sociales. De ese modo constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector: satisfacer determinadas necesidades informativas, comunicativas o estéticas.

Condemarin (2001a) define la lectura como el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Afirma que es el logro académico más importante en la vida de un estudiante. Entre sus múltiples beneficios se encuentra el enriquecimiento del lenguaje:

Desde pequeños, cuando los niños leen cuentos u otros textos narrativos, no sólo expanden su vocabulario, sino también aprenden, progresivamente, la sintaxis propia del lenguaje escrito. A menudo, los niños muestran este conocimiento cuando "hablan como libro" o cuando inventan sus propios cuentos. Esta última acción es, especialmente, la que más refleja la influencia de las narraciones infantiles sobre la creciente competencia lingüística de los niños (p. 6).

El pequeño descubre que hay dos clases de lenguaje: "el lenguaje hablado, que se utiliza todos los días y sirve para acompañar los actos de la vida, y otro

lenguaje, el de los libros, que explica historias con un lenguaje preciso que tiene un comienzo, un desarrollo y un final" (Gasol, 2005, p. 19).

Cervera (1985) complementa lo anterior cuando señala:

Si tenemos en cuenta que el niño aprende la lengua por dos procedimientos básicos, la imitación y la creatividad, tendremos que aceptar que el lenguaje especialmente elaborado de la literatura infantil tal vez sea menos permeable a la imitación usual, en cambio es mucho más sugerente desde el punto de vista creativo (p. 16)

Otro beneficio de la lectura, para Condemarín (2001a), radica en que al leer comprensivamente, el lector crea sus propias imágenes visuales de los personajes y de los distintos escenarios donde se desarrollan las acciones. El cerebro del lector también produce imágenes táctiles, olfativas y auditivas.

Las investigaciones sobre niños y adolescentes que dedican gran parte de su tiempo a ver televisión, confirman su pobreza creativa. Quienes sólo dependen de las imágenes entregadas por los medios audiovisuales, no desarrollan la imaginación, habilidad básica para todo proceso de creación.

Dentro del ámbito de la lectura, el acceso a la literatura constituye una forma privilegiada de utilizar el lenguaje de manera rica y creativa. El poder de la creatividad reside en estimular más creatividad, y ocurre cuando la propia recepción y producción de los niños los dirige a otras formas de expresión.

Este mismo planteamiento encontramos en la antropóloga Michele Petit (1999) cuando afirma que el libro abre una puerta hacia el mundo de los sueños, permite elaborar un mundo propio: "sin ensoñación, sin juego con la imaginación, no hay pensamiento posible" (p. 83).

La lectura estimula también la producción de textos. La mayoría de los estudios concluyen que la lectura y la escritura están mutuamente conectadas, apoyadas e involucradas de manera fundamental con el pensamiento: "[...] la escritura mejora el rendimiento lector, la lectura conduce a un mejor desempeño escritor y la enseñanza combinada se traduce en el mejoramiento de ambas" (Condemarín, 2001 b, p. 11).

Cuando los estudiantes participan en una variedad de experiencias combinadas de lectura y escritura, desarrollan niveles de pensamiento más altos que cuando cada proceso es practicado en forma aislada (Condemarín, 2001a).

Para Petit (1999), la lectura puede ayudar en el acceso al saber, la apropiación de la lengua, la construcción de uno mismo, el ensanchamiento del horizonte de referencia y al desarrollo de nuevas formas de sociabilidad al abrir círculos de pertenencia más amplios:

Leer es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres, de aquí y de otras partes, de nuestra época o de tiempos pasados, transcrita en palabras que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, sobre ciertas regiones de nosotros mismos que no habíamos explorado, o que no habíamos sabido expresar (p. 98).

En ese sentido, para Petit (2001), permite descubrir el mundo interior y volverse de ese modo más autor de su destino. Esta construcción o descubrimiento posibilita en los sectores socialmente vulnerables salir de las prescripciones familiares y sociales que –muchas veces– condenan a la exclusión de esas minorías. La lectura puede modificar los destinos personales y sociales.

3. LECTURA Y ARCHIVO CULTURAL

Múltiples estudios revelan que niños que cuentan en sus hogares con la presencia cotidiana de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, poseen un capital cultural que deja su marca positiva en la calidad de los aprendizajes (Medina, 2006).

Petit (1999) asegura que la lectura permite romper el aislamiento de los más pobres, cuyo destino es, por lo general, el encierro y el aislamiento. Lo que distingue a las categorías sociales es también el horizonte, el espacio de referencia de quienes las conforman. Y el horizonte de muchos habitantes del campo de condición modesta, al igual que el horizonte popular urbano fue, y lo es aún con frecuencia, la familia, los vecinos, “nosotros”.

La lectura permite romper con esa situación. Esa apertura al otro, que es una de sus consecuencias, adopta también la forma de nuevas sociabilidades, de nuevas formas de compartir, de conversaciones alrededor de los libros.

Una causa importante de la discriminación en el acceso al lenguaje escrito es el uso limitado y utilitario del lenguaje en ciertas familias: sólo se habla de situaciones inmediatas; el placer de jugar con la lengua, de contar historias no tiene cabida.

Estos niños se encuentran marginados en relación con quienes, en su familia, tienen acceso a distintos registros lingüísticos: el registro de la utilidad inmediata, pero también el registro de la narración.

La lectura también es determinante del éxito o fracaso escolar (Condemarín, 2001a). Las investigadoras Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (2008) realizaron durante los años 2006 y 2007 un estudio para determinar los factores que diferencian una buena escuela de una deficiente. Centrarón su indagación en la iniciación a la lectura por considerar que éste es un aprendizaje fundacional que define la trayectoria académica futura de los alumnos.

Concluyen que la adquisición de la lectura en los niños de bajo nivel socioeconómico tiene un efecto inmensamente integrador. La escuela permite suplir las deficiencias de capital cultural propias del entorno familiar de algunos estudiantes. Este capital no sólo se refiere al dominio del lenguaje y a la acumulación de información sino comprende también el desarrollo personal y colabora con el establecimiento de un sistema ético. En este contexto la iniciación temprana en la lectura cobra la mayor importancia. Si el aprendizaje del lenguaje es de índole acumulativa, los incrementos que se logren en las primeras etapas tendrán un efecto multiplicador.

El archivo cultural también se enriquece con hábitos de trabajo, capacidad de concentración, perseverancia, tolerancia a la frustración, control de los

impulsos y respeto a las otras personas: "Este conjunto de aprendizajes no cognitivos tiene, según la literatura, un profundo impacto en las posibilidades de movilidad social de las personas" (Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p. 311).

Nuestro país ha mostrado un retraso considerable en lectura en las mediciones internacionales (PISA; IALS). Eso obedece a que se lee menos de lo que recomiendan los programas efectivos de lectura:

De hecho, la lectura no es reforzada en clases: no se utiliza para que los niños se informen, ni para que se entretengan ni para darles instrucciones de trabajo. La escasez de lectura es característica y representa, de manera concreta, la pobreza cultural en que se mueven incluso las mejores escuelas (p. 309).

El estudio también concluye que los profesores no sólo no manejan la literatura técnica de su oficio, sino que carecen de un repertorio de lecturas adecuadas para sus alumnos, desconocen la tradición oral y literaria infantil y tampoco demuestran haber tenido demasiado contacto con la literatura para adultos:

Ésta es la mayor limitación que tienen las mejores escuelas para llevar a sus alumnos a desempeños óptimos, y como vemos, no se origina en la capacidad de trabajo de sus profesores ni en errores de la gestión, sino en las fallas en aspectos básicos de la formación general de sus docentes (p. 310).

Esta carencia constituye una limitación de su acción educativa, ya que restringe las posibilidades de ampliar el lenguaje, la información y los intereses de los niños. Uno de los aspectos que podría solucionar esta problemática radica en la formación inicial de los profesores.

Mendoza (2003) comparte el diagnóstico cuando señala que "uno de los objetivos básicos de la Educación Primaria es capacitar al alumno para que lea de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa, algo que primero ha de adquirir el futuro maestro de esta etapa educativa "(p. 220).

4. EL DERECHO A LA LECTURA: EL PODER DE LEER

La lectura es el camino natural y directo para que una nación tenga mejores ciudadanos. La lectura es esencial para al construcción de ciudadanía en Democracia (Giardinelli, 2006, p. 223).

Unesco (1996) en su informe *La educación encierra un tesoro*, invita a los gobiernos a tomar medidas educativas para evitar que en el siglo XXI se incrementen todavía más las desigualdades sociales.

En palabras de Anna Gasol (2005):

La auténtica democratización de la lectura se basa en que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder libremente a la pluralidad de registros que supone adquirir la experiencia plena de la lectura: acceso al saber, conocimiento del lenguaje y construcción del propio yo (p. 17).

Por su parte, Giardinelli (2006) postula en su texto *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores* que el derecho a leer debería ser -algún día, en alguna reforma- incorporado como un derecho constitucional. Para este autor, la lectura es la mejor garantía de la libre circulación del conocimiento, que es indispensable para la construcción de una ciudadanía responsable, participativa, reflexiva y con pensamiento propio: "La preservación y el fortalecimiento de la lengua (oral y escrita) son fundamentales, ya que ellas son la verdadera y más profunda identidad de un pueblo" (p. 160).

Giardinelli llega a afirmar que la democracia depende de la lectura, ya que todos los derechos constitucionales se relacionan directamente con ella. La democratización de la lectura se habría iniciado, a mediados del siglo XV, con el invento de la imprenta cuando el libro se saca del convento o el monasterio y se inicia la era de la circulación de los libros.

Por otra parte, para Petit (2001) relacionar lectura y democratización es una vieja historia que se remonta por lo menos a la Ilustración y se actualiza en preocupaciones que recorren el siglo XIX. Así, los que representan al Estado suelen sostener que sin la emancipación de los ciudadanos a la que deberían conducir el acceso a la lectura y la instrucción, sin la aptitud para juzgar por sí mismo y públicamente, no hay regímenes democráticos. Sin embargo, ésta es una lectura bien determinada: "...la lectura disciplinada y orientada de obras instructivas o de obras de alta cultura, cuidadosamente elegidas, supuestamente aptas para edificar su razonamiento" (p. 103).

Silvia Castrillón enriquece la reflexión desde la misma perspectiva:

[...] históricamente la lectura ha sido un instrumento de poder y de exclusión social: primero en manos de la iglesia [...] luego por los gobiernos aristocráticos y los poderes políticos, y actualmente por intereses económicos que buscan beneficiarse de ella [...] Sólo cuando la lectura constituya una necesidad sentida por grandes sectores de la población, y esa población considere que la lectura puede ser un instrumento para su beneficio y sea de su interés apropiarse de ella, podemos pensar en una democratización de la cultura escrita (Citada en Giardinelli, p. 161).

Según Petit (2001), es en otro registro, y bajo ciertas condiciones, como la difusión de la lectura puede contribuir a una democratización, es decir, a un proceso en que cada hombre y mujer sea sujeto de su destino, singular y compartido:

[...] por medio de la lectura, aunque sea episódica, podemos estar mejor equipados para manejar ese destino, incluso en contextos sociales muy apremiantes. Mejor equipados para resistir a algunos procesos de marginación o a ciertos mecanismos de opresión. Para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, y no ser sólo objeto de los discursos de los otros (p. 104).

En ese sentido, reconoce que la lectura tiene dos vertientes. En la primera de ellas, las palabras pueden aprisionar y encasillar. Lo comprueba el hecho de que a menudo la lectura fue un ejercicio impuesto, "para sojuzgar cuerpos y espíritus, para someter a los lectores a la fuerza de un precepto o de una fórmula, para capturarlos en las redes de una "identidad colectiva" en las antípodas de lo íntimo" (p. 107).

Desde el segundo punto de vista, los lectores se apropian de esos textos, "los interpelan a su atajo, deslizando sus deseos entre las líneas: estamos allí ante la alquimia de la recepción" (p. 107).

Así, lectura y poder remiten inevitablemente a la cuestión de las desigualdades sociales. Existe una evidente relación entre pobreza, analfabetismo, deserción escolar² y violencia.

Lo que está en juego en el desarrollo de la lectura atañe a la democratización profunda de la sociedad. La lectura contribuye a crear un poco de juego en el tablero social; a que los niños y jóvenes privados social y culturalmente sean protagonistas de sus destinos. Los ayuda a salir de los puestos prescritos, a diferenciarse de las imágenes estigmatizantes que los excluyen, pero también de lo que sus cercanos esperan de ellos o incluso de sus propias proyecciones (Petit, 1999).

Se trata de leer para adquirir el poder que otorga la lectura al punto de establecer una dramática división entre quienes aprenden y quienes no: "La lectura otorga poderes y derechos ciudadanos y deja al resto en una condición inferior porque todas nuestras instituciones se basan en la cultura letrada" (Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p. 25).

Para Isabel Solé, conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. "Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje" (Citada en Mendoza, 2003, p. 220).

5. CONSIDERACIONES FINALES

El título de este ensayo se inicia con la expresión *el derecho a la metáfora*, "robado" a Michele Petit con el propósito de plantear como *una cuestión de dignidad* el acceso de cada ciudadano-sin importar su origen o condición- a las posibilidades creativas asociadas a la palabra literaria.

Sin embargo, en la actualidad constatamos la oposición entre "lecturas útiles" y "lecturas de entretenimiento", o bien entre "lectura escolar" y "lectura de placer". Ello es un reflejo de que la lengua es valorada principalmente como vehículo de informaciones, como un simple instrumento de comunicación. Así, la consecuencia inmediata es considerar la literatura como un "preciosismo para gente con recursos" (Petit, 2001, p. 42).

Compartimos con esta antropóloga de la lectura el juicio de que muchos trabajadores sociales, bibliotecarios y formadores encasillan a las personas de medios pobres en lecturas "útiles" o prácticas, es decir, aquellas que supuestamente van a serles de aplicación inmediata en sus estudios, en la búsqueda de un empleo o en la vida cotidiana.

2 De acuerdo al estudio "Vivir en campamentos: la voz de los niños", realizado por la Facultad de Sociología de la Universidad Católica a solicitud de Unicef y Un Techo para Chile, la deserción escolar alcanza a un 13% en los niños que viven en campamentos. Además, uno de cada dos, ha reprobado algún curso en el colegio (Diario El Mercurio, p. A10, 2010, enero 7).

Pero en los sectores populares no sólo se produce este intercambio con los libros para encontrar informaciones y satisfacer necesidades urgentes. Se lee además por el gusto de descubrir nuevas realidades y para inventarle un sentido a la vida. Para habitar el mundo poéticamente y no únicamente estar adaptado a un universo productivista:

No puede considerarse como un lujo o una coquetería el hecho de poder pensar la propia vida con la ayuda de palabras que enseñan mucho sobre uno mismo, sobre otras vidas, otros países y otras épocas. Y eso por medio de textos capaces de satisfacer un deseo de pensar, una exigencia poética, una necesidad de relatos, que no son el privilegio de ninguna categoría social. Se trata de un derecho elemental, de una cuestión de dignidad (p. 53).

En distintos lugares, los facilitadores de la lectura literaria subrayan la importancia de la mediación a través de un texto estético, reconocido y compartido, que permita objetivar la historia personal. Por ello destacan la fuerza de la metáfora y la ensoñación. El desvío mediante otro lugar u otro tiempo abre la posibilidad de una simbolización, de un nuevo relato que, en ocasiones, cumple la función de reparar los vínculos y las alternativas que la pobreza y la marginación destruyen.

Negar a las minorías excluidas y en particular a los niños vulnerables en cuanto a su capital cultural el acercamiento gozoso y gratuito a la palabra literaria, significa contribuir a mantener la repetición viciosa del círculo de la pobreza. Apostamos pues porque el goce estético y la creatividad no es recurso exclusivo de las minorías sino patrimonio de cada uno de sus habitantes desde sus primeros años.

BIBLIOGRAFÍA

Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del Lenguaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 203-216 [En línea]. Recuperado en: http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace_cuentos_ejemplo_literatura_infantil_juvenil_colomer.pdf [2008, 1 de agosto].

Condemarín, M. (2001 a). *El poder de leer*. Edición especial para el programa de las 900 escuelas. República de Chile: Ministerio de Educación. [En línea] Recuperado en: http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El_Poder_de_Leer.pdf [2008, 10 de septiembre].

Condemarín, M. (2001b) *Desarrollando el lenguaje y comunicación de niños y niñas*. Santiago: Mineduc.

Condemarín, M. (2001c). Redefinición de la literacidad y sus implicaciones en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. [En línea] Recuperado en:

www.educarchile.cl/medios/20031015213140.doc [2007, 2 de marzo].

Condemarín, M. (2004). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres. [En línea] Recuperado en:

http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf [2009, 24 de abril].

Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.

Culler, J. (2004) *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Eguinoa, A. (1999). Didáctica de la literatura como práctica comunicacional. *Colección Pedagógica Universitaria*, 31, 1405-4736. [En línea] Recuperado en

http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm [2008, 1 de octubre].

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 182, 14-21.

Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires: Edhasa.

Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida*, año 12, 1, 5-9.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: F.C.E.

Hermosilla, B. (2004). Promoviendo la comunicación: alternativas estratégicas para fortalecer las habilidades lingüísticas en la temprana infancia. *Foro Educativo*, 5, 120-139.

Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Jofré, M. (1990). *Teoría Literaria y semiótica*. Santiago: Editorial Universitaria.

Jofré, M. (1995). *Tentando vías: semiótica, estudios culturales y teoría de la literatura*. Santiago: Universidad Católica Blas Cañas y Universidad Andina Simón Bolívar.

Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las Prácticas Docentes? *Psykhé*, 15, 2, 45-55. [En línea]. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext

[2008, 28 de agosto].

Mendoza, A. (coord.)(2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: F.C.E.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: F.C.E.