

Oralidad y Literatura **De la lectura expresiva en el aula y el** **contagio del gusto lector**

Carvajal, María Inés

Maestría de Literatura Hispanoamericana
Universidad de Los Andes

Resumen

Tradicionalmente la asignatura Lengua y Literatura había tenido una connotación esencialmente gramatical, y el componente literario estaba supeditado a la enseñanza del componente lingüístico: este énfasis histórico ha llenado al mundo de personas alfabetizadas que recurren al uso de la lengua escrita sólo en condiciones de necesidades fácticas. La sociedad moderna, signada por un pragmatismo omnipresente, ha cuestionado la utilidad de la lectura por placer. Este trabajo se plantea desde la perspectiva de ofrecer una experiencia profesional como alternativa para desarrollar el gusto lector en los adolescentes cuyos modelos sociales denigran la utilidad de la lectura placentera. Bajo la tesis de que *el gusto lector no se enseña, sino que se contagia*, la lectura expresiva en el aula se impone como herramienta para mostrar al joven cómo ésta puede convertirse en aliado del entretenimiento y encuentro consigo mismo, más allá de la necesidad y utilidad que la sociedad siempre le ha adjudicado.

Palabras clave: lectura, gusto lector, literatura.

Abstract

Traditionally, the language and literature course has taken an essentially grammatical direction, and the literature component was subordinated to the linguistic component training: this historical approach has filled the world with alphabeticized people using the language only for basic needs. Modern society, marked by an omnipresent pragmatism, has doubts about the importance of pleasure reading. This paper offers a professional experience as an alternative for developing the taste for reading in teenagers whose social models denigrate pleasure reading itself. Thinking that *the taste for reading can't be taught, but shared*, expressive reading in the classroom shows itself as a useful tool for showing the youth how reading can be an entertaining and introspective experience, beyond the necessity and utility that society has always awarded to it.

Key words: orality, reading, taste for reading, literature.

En la capacidad del lenguaje se constituye la esencia del ser humano, la destreza que permite la complejidad de un idioma y que nos diferencia de los animales. La lengua es, pues, el eje fundamental de la adquisición y estructuración del conocimiento humano, y resulta evidente que en todos los campos está implícita como vehículo de ideas, proyectos, opiniones, sentimientos, dudas, desacuerdos, etc. Así, la enseñanza de la lengua viene a ser la base para el crecimiento y desarrollo de toda sociedad. Dicha enseñanza es un proceso que principia incluso antes de que el niño diga su primera palabra, una habilidad que se domina precariamente al comenzar la escolarización y que se formaliza y perfecciona continuamente a lo largo de la vida. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de un lenguaje no está limitado al modo como los individuos asimilan las normas de un sistema lingüístico determinado, sino también y más concretamente, al modo como aprendemos en general a desenvolvemos eficazmente en la sociedad por medio del lenguaje.

Tradicionalmente la asignatura Lengua y Literatura había tenido una connotación esencialmente gramatical, y el componente literario estaba supeditado a la enseñanza del componente lingüístico. Hasta hace muy poco los docentes no reflexionaban sobre esta idea, y daban por sentado que eran buenos maestros de Castellano si sus alumnos eran capaces de separar las palabras en sílabas o distinguir un símil en un fragmento de texto literario. Así, las asignaturas Lengua y Literatura, y Gramática eran fundamentalmente lo mismo, y las habilidades básicas para la comunicación, relación y comprensión del mundo: hablar y escuchar, eran supeditadas al aprendizaje de la lectura y la escritura que postulan a la lengua como un sistema normado e inmodificable. Tal situación generó como consecuencia en la actualidad un paisaje desolador: el énfasis histórico que ha puesto la escuela tradicional en el aprendizaje de la lectura y escritura ha llenado al mundo de personas alfabetizadas que recurren al uso de la lengua escrita sólo en condiciones de necesidades fácticas; el

hábito lector ha sido reemplazado por una oleada de “decodificadores”. Sencillamente la sociedad moderna, signada por un pragmatismo que se filtra en todas las actividades humanas, ha cuestionado la utilidad de la lectura por placer.

Este panorama urgente, empeorado cada vez más por discursos alarmistas de padres, docentes e investigadores acerca de lo poco lectores que son los jóvenes en la actualidad, discursos que postulan como única solución la puesta en práctica de un plan para la *enseñanza* del hábito lector, supone para los docentes de Castellano de la escuela básica un cambio de actitud con respecto a la forma como se afronta la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero para los docentes de Castellano y Literatura de adolescentes, la situación se presenta un tanto desesperanzada: ellos están ganados por un medio que les ofrece posibilidades de entretenimiento y aun aprendizaje de manera audiovisual, y el libro que un docente pueda ofrecerles en clase y obligarles a leer, no puede competir con estos carismáticos medios. Además, la situación empeora cuando el ejemplo que reciben de sus padres e incluso de muchos docentes, relega a la lectura a un campo muy distante del placer, al campo de lo obligatorio, lo aburrido y, muchas veces, lo mal visto. Una sociedad moderna, que requiere de la acción constante del hombre, que registra cuidadosamente el componente de utilidad y pertinencia de cada acto –y que naturalmente, ha catapultado el estrés como principal padecimiento nervioso– no deja espacio para el ocio que constituye la lectura placentera de un buen libro. La literatura, confinada finalmente a los campos de investigación y estudio, se constituye como una alternativa tediosa para pasar el tiempo.

Sin embargo, consciente de lo que la lectura por placer puede proyectar en el crecimiento de cada ser humano, el docente de la escuela secundaria no debe resignarse a esperar que una generación de relevo acuda a limpiar la sociedad de los lectores pasivos; ellos

siempre estarán ahí, constituyéndose como ejemplo fatal de lo que la sociedad moderna ha hecho de la literatura por placer y de la autoconstrucción del individuo fuera de la dinámica económica actual. Este trabajo se plantea desde la finalidad de ofrecer a los docentes e investigadores de la escuela secundaria, e inclusive a los padres, mi experiencia profesional como una alternativa para desarrollar de manera tardía, es cierto, el gusto lector en los adolescentes cuyos modelos sociales denigran la utilidad de la lectura placentera. Bajo la tesis de que *el gusto lector no se enseña, sino que se contagia*, la lectura expresiva en el aula se impone como herramienta para mostrar al joven cómo la lectura puede convertirse en aliado del entretenimiento y encuentro consigo mismo.

En el aula, los actos de palabra orales se manejan en un ámbito de libertad, a diferencia de la concepción reglamentaria y obligatoria que subyace en la lectura y escritura. Es aprovechando esta condición, que la lectura, tomando ciertos caracteres de la oralidad, se convierte en asequible para el joven no lector, caracterizado por la pereza tanto para el ejercicio de la lectura como de la escritura. Pero para comprender cómo la oralidad se constituye como una herramienta útil en el aula, resulta necesario conocer bajo qué circunstancias el pensamiento culto universal superpuso la palabra escrita a la expresión oral. Seguidamente explicaré cómo la oralidad ha mantenido ese carácter de libertad que será provechoso en el aula y, finalmente, postularé cómo el docente podrá conducir este proceso que llamo *contagio del gusto lector* dotando a la lectura en el aula de ciertos caracteres propios de la oralidad.

1. El texto escrito: lenguaje de la cultura

La consideración anterior respecto a la didáctica de la lengua escrita y leída con bastante preeminencia con respecto a las otras

dos macro-habilidades del lenguaje: hablar y escuchar, se ha mantenido desde tiempos muy antiguos, concepción en la que la escritura constituye una muestra inequívoca de la evolución del pensamiento humano. La escritura es el gran acontecimiento que separó a la llamada prehistoria, un período bastante amorfo de la historia, sin codificación alguna, de la gran Historia, período mucho menos extenso, y sin embargo brillante en cuanto a la trascendencia humana. En la oralidad primaria, donde la comunicación de una cultura ágrafa era completamente oral, en ausencia total de un código escrito o representación de los sonidos, la palabra pronunciada constituía la fuente de todo conocimiento, de todo intercambio comunicativo. La atención del auditorio determinaba la posibilidad de adquirir nuevos saberes, y era el oído el canal principal de intercambio. Por supuesto, la conservación de la información dependía de la constitución formularia del pensamiento y de las expresiones; en estas culturas, también llamadas Verbomotoras,¹ la mnemotécnica y las fórmulas, las pautas rítmicas, las repeticiones y proverbios, constituían la manera más eficaz para conservar el conocimiento.

Con la escritura, el ojo vino a sustituir al oído, e hizo su aparición un pensamiento de tipo lineal; según muchos investigadores en el área, este tipo de pensamiento supuso un avance cognitivo en tales sociedades. Es la hipótesis de la cultura escrita: se terminó adjudicando a las sociedades que tenían dominio de la escritura y la lectura, características superiores que también estaban presentes en sociedades ágrafas. Si bien es cierto que hubo un cambio en el tipo de pensamiento de las sociedades en virtud de la escritura –es muy diferente y no por ello inferior, la estructura mental de un pueblo oral de la de uno con cultura escrita– no es lógico suponer un avance o aun una superioridad de pensamiento. Múltiples estudios han demostrado que no hay diferencias sistemáticas entre las estructuras léxicas, sintácticas o de discurso de la producción oral y de la escrita.

Respecto a esto es que Ong señala que “es tiempo de retirar la hipótesis de la cultura escrita” (1987: 32): la oralidad no debe ser considerada como una etapa social que es necesario erradicar, sino que constituye otra manera de comunicación completamente distinta. Resulta primordial recordar que la escritura es un sistema secundario de modelado que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada. Nunca ha existido escritura sin oralidad.

Uno de los aspectos que ha defendido la concepción de la escritura como la mayor expresión del conocimiento humano, es la hipótesis que señala que la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística; si con la palabra hablada somos capaces de representar el mundo, con el uso de la palabra escrita tomamos conciencia simultáneamente tanto del mundo como del lenguaje. Otro aspecto que ha tenido gran relevancia para la continuidad de la hipótesis de la lengua escrita, es que el texto escrito, debido a su característica preservación, puede ser un objeto de estudio; después de pronunciado un discurso, en cambio, no queda nada de él que pueda ser analizado de manera concreta. De este modo, la escritura se ha asociado a las actividades de ciencia e investigación, al estudio en general. La escritura, en su condición de espejo doble del lenguaje y del mundo que refleja, posibilita grados de abstracción que difícilmente podrían alcanzarse mediante una oralidad primaria. La imprenta y los sistemas de enseñanza basados en los libros posibilitaron aún más la concepción del libro como objeto investido de poder, inevitablemente ligado al pensamiento “serio”. Sin duda, la escritura aprovecha el recurso del ojo para recuperar información mediante la alfabetización, para hacer categorías y listas con la finalidad de organizar esa información, para entretener mediante la escritura de fábulas y anécdotas con un carácter importante de permanencia en la historia, para explicar o argumentar algo mediante la prosa ensayística. Al cambiar el medio, oído por ojo, cambia el

destinatario: del auditorio limitado, la lengua escrita es destinada a una extensa red de lectores.

Sin embargo, la escritura nunca ha sido cuestionada en cuanto a su condición de herramienta para acumular conocimiento; la historia y la literatura, han reconocido siempre un lugar privilegiado a la escritura. Es obvio que el objetivo de este trabajo no es cuestionar tal posición. Sin embargo, resulta necesario en este punto reconocer que el lugar que ocupa la escritura dentro del mundo académico como única manera *seria* de enfrentar el conocimiento, ha dificultado la imagen de la misma escritura como objeto de placer; nos preguntamos como docentes de lengua ¿de qué sirve el carácter de permanencia de la lengua escrita cuando se habla del desarrollo del gusto lector? La escritura, relegada al campo del estudio, se aleja paulatinamente del disfrute en nuestras actuales sociedades, prácticas y de recursos a corto plazo. Y es ante esta alarma cuando los currículos parecen recuperar la importancia del aprendizaje en medio de un entorno social y de goce estético.

2. El “gusto” lector en la situación escolar actual

Aunque las palabras están fundadas en el habla oral, la escritura las encierra tiránicamente para siempre en el campo visual. Una persona que ha aprendido a leer no puede recuperar plenamente el sentido de lo que la palabra significa para la gente que sólo se comunica de manera oral. (Ruscio, 2000)

En la cita anterior, perteneciente a Verónica Ruscio, se manifiestan dos problemas referidos a lo que la lengua escrita ha llegado a constituir en nuestra sociedad. El primero es quizá el más polémico: se nos señala que la escritura encierra a las palabras, evocación del sonido, en el escenario *tiránico* de la palabra escrita. La palabra, que nació para unir a los hombres mediante los sonidos

y la necesidad gregaria que nos es natural, se ha vuelto contra su naturaleza primigenia al volverse gráfica y al hacer que la distancia y el tiempo entre los individuos sea una barrera derribada. Es precisamente la hipótesis de la cultura escrita la que interpone una nueva barrera entre el hombre y sus pares, entre el hombre y su actualidad. La fugacidad del sonido, que demandaba mayor atención del auditorio, es refrenada por el discurso mediado por el texto escrito: el lector decide qué leer y cuándo leer. Leer es por naturaleza una actividad voluntaria y solitaria: es la inmersión en un mundo íntimo, personal. Michèle Petit (2001:37) señala respecto a esto que “la lectura no es fácilmente conciliable con el gregarismo viril ni con las formas de vínculo social en las que el grupo tiene siempre primacía sobre el individuo”.

En la segunda cuestión que plantea la cita de Rucio, subyace uno de los grandes arquetipos humanos: el poder de la palabra pronunciada. Los pueblos orales, antiguos y contemporáneos, consideran que las palabras entrañan un gran poder, un potencial mágico; el sonido no puede manifestarse sin intercesión del poder. En el momento en que la palabra es *dominada* y transcrita, el sonido que evocaba su pronunciación se pierde, las experiencias psíquicas que la fenomenología del sonido despertaba en el colectivo, desaparecen con el carácter depurado del signo inscrito sobre una superficie. La palabra sigue siendo algo portentoso, sí, pero un portento detenido, preso en la escritura que sólo la lectura efectiva podrá liberar al campo de las connotaciones.

El texto se ha convertido, en virtud de poseedor en sí mismo del conocimiento humano, en un objeto mítico, ciertamente esencial para nuestro avance como sociedad, pero que irónicamente se ha ido quedando sin lectores. La gran responsabilidad de *saber leer y escribir bien* es ya una enorme carga para el niño y el adolescente: ¿qué espacio quedará entonces para el desarrollo del gusto lector, si el

libro, inicialmente relacionado con lo obligatorio, ha de convertirse además en un objeto de placer? Frecuentemente somos observadores pasivos del desprecio que los jóvenes manifiestan abiertamente hacia los textos escolares, y más aún hacia los literarios, los cuales catalogan como aburridos sin abrirlos siquiera, sin mirar el título, sólo juzgando por el grosor del mismo. Y otras tantas veces hemos observado en el aula cómo el alumno realiza, ante la imposición del docente, una lectura *ausente*, en la que naufraga muy lejos del puerto seguro del texto, porque difícilmente comprende lo que lee. ¿Cómo entonces, podemos esperar que los jóvenes disfruten de la lectura, cómo esperar de ellos que sean lectores habituales? El problema de quiénes realmente leen en la actualidad y qué motivos los llevan a hacerlo – motivos casi siempre ligados, como se ha dicho ya, a las obligaciones del campo académico más que al entretenimiento– es una situación de data más o menos considerable. A todo esto se añade la problemática de la cuestionada comprensión lectora de los jóvenes, quienes sólo han aprendido a leer porque *han* tenido que hacerlo, nunca queriéndolo o frustradas sus tempranas apetencias bajo el peso de la responsabilidad escolar. Lolo Rico (1999:47) señala que quien no comprende lo que lee, situación más que frecuente en nuestros entornos académicos, no leerá jamás por placer, y añade que debe ser duro para quien no ha leído por gusto, hacerlo por obligación. Entonces surge la cuestión de qué hacer: resignarnos a dar por perdidos como lectores a nuestros pragmáticos jóvenes, negándoles de antemano la posibilidad de descubrir un nuevo mundo y descubrirse quizá a sí mismos a través de la lectura literaria, y preocuparnos exclusivamente por el porvenir de los chicos que apenas se inician en la escolarización; o quizá podamos plantear nuevas formas, o en el caso de este trabajo, recuperar las más antiguas, para dotar a la lectura de ese carácter primigenio que hacía del lenguaje un acceso a la sociedad y al goce, con la finalidad de

mostrarles a estos jóvenes un camino de placeres jamás descubierto a través de los libros.

Quizá con respecto a lo anteriormente referido, muchos pensarán que la lectura literaria no debe ser considerada una necesidad pedagógica primaria, pues el niño o joven ya sabiendo leer, podrá decidir si es o no mediante la lectura que encontrará disfrute. Resulta conveniente señalar que esto sólo sería posible en un mundo utópico, donde las presiones de los medios de comunicación no la emprendiesen con las decisiones y las voluntades humanas no favorables a un determinado mercado. El desarrollo del gusto lector no debe pensarse como una cuestión curricular obligatoria, sino como la necesidad natural que tiene todo maestro de mostrar a sus alumnos el camino que tantas satisfacciones le ha otorgado a él mismo. Disfrutar de la producción literaria y, en general, de la intelectualidad humana a través de los libros es un derecho de todos: tenemos derecho a crecer con los libros, creer en los libros, a vernos reflejados en un libro dado. “La lectura nos puede ayudar a ese encuentro con nosotros mismos y con los demás a través de los textos”, señala Francisco Galera Noguera (2000) y este proceso es llamado por Michèle Petit la autoconstrucción del lector. En este concepto se resume lo que el gusto lector representa como necesidad primordial para el desarrollo de la sensibilidad humana:

El lector no consume pasivamente un texto, se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye. (Petit, 2001: 28)

La construcción del lector es un proceso que tiene mucho de voluntad, de auto-determinación. Y la actualidad nos remite a una sociedad que se ha negado la lectura por un albedrío limitado tanto

por los medios de comunicación masivos, como por la ideología de la hipótesis de la cultura escrita que postula al libro como un objeto inasequible e innecesario para la gran mayoría. Entonces, ¿qué hacer para devolver a la lectura la noción de placer que ha perdido? El carácter espontáneo, relajado y ajeno a los campos académicos de la oralidad nos ofrece una posibilidad: quizás dotar al proceso de lectura de algunas características que representen una alternativa para rehabilitar el “gusto” por la lectura en la sociedad actual.

3. La lectura y la oralidad secundaria

¿Cómo dotar a la lectura de caracteres propios de la oralidad como la inmediatez del mensaje y la noción de libertad que ofrece la palabra oral? Para responder tal pregunta debemos recordar que las relaciones entre oralidad y escritura son relaciones caracterizadas por su propia historicidad, ya que derivan de experiencias anteriores que se metamorfosean en estados ulteriores donde subsisten sincrónicamente formas antiguas y modernas. La oralidad que persiste en la actualidad, llamada oralidad secundaria por ser oralidad en medio de una cultura escrita, es propia de la sociedad de alta tecnología en la cual se mantiene mediante el teléfono, la radio, la televisión, Internet y otros artefactos electrónicos, mas sin embargo, su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión, pues son herederos directos de una tecnología que comenzó con el proceso de escritura. Estos medios tecnológicos nos han llevado a cuestionar nuestro concepto de literatura, y al mismo proceso de lectura: si lo que leemos está en una pantalla electrónica, ¿sigue siendo literatura? El libro como objeto de recepción concreto, dotado con un carácter de permanencia, en la actualidad sale de ese medio y se encuentra reproducido en forma electrónica, enviado a través de medios de comunicación que lo convierte en objeto etéreos y

sumamente efímero. A pesar de carecer de su estado libresco, el mensaje del texto permanece, ¿pero el proceso de lectura sigue siendo el mismo? ¿o su condición de transitorio modifica su carácter, su interpretación?

Ahora bien, no sólo la alta tecnología puede permitirse este juego de significados para definir el proceso de lectura. Se ha puesto en tela de juicio el carácter de auténtica lectura estética de la lectura en voz alta en el aula de clase en la escuela secundaria, pues se cuestiona su particular oralidad como proceso entorpecedor de la experiencia del lector. El mundo académico parece reconocer sin ambages la necesidad de la lectura de padres y docentes a los niños en la temprana escolarización, pero cuando ya el chico ha alcanzado cierto nivel de lectura –cuestión que se mide por medio de preguntas vanas al final del proceso, cuando no por la pronunciación– se le deja solo, considerando que la lectura debe ser un acto tan silencioso que ningún movimiento del cuerpo debe perturbarlo. No hay duda de esto: la lectura en sí es un acto íntimo, donde lector y autor comulgan en el silencio de un mundo que se escapa a la realidad cotidiana. Pero cuando este chico, abandonado en el transcurso de su asimilación como lector, ha detenido el proceso y simplemente ha decidido no leer más, la lectura nuevamente es considerada un problema que amerita solución: el chico decodifica, pero difícilmente asimila lo que lee, o peor aún, no tiene ningún interés en hacerlo. En este sentido, la *recuperación* de lectores jóvenes precisa de un mediador, un sujeto que en su amor, y consciente de lo que los libros representan en cuanto a la conformación de todo individuo, se interese por ayudarlo a redescubrir el proceso de lectura.

Pero, ¿cómo introducir un elemento ajeno, como el lector, entre el intérprete y el interpretante del texto, sin desmejorar la experiencia lectora? No hay duda de que la experiencia de la lectura a solas por parte de un lector habitual, jamás podrá ser reemplazada por la

mediación de un lector. En este sentido, es preciso recordar que la pérdida interpretativa que pueda sufrir el texto mediante un lector resulta secundaria cuando se postula una posible alternativa para lectores que como ya mencioné, la nueva escuela daba por perdidos.

4. La lectura expresiva como alternativa de contagio del gusto lector

Como ya he venido mencionando, la tesis que sustenta este trabajo es la de que el gusto por la lectura no es algo que se desarrolla mediante la enseñanza, sino mediante el contagio. La lectura en voz alta por parte del docente, incluso en la tradicionalmente represiva aula de clase, despoja al proceso de lectura de la noción de deber que invariablemente ha implicado, y transforma en actividad de relajación y disfrute lo que antes sólo se constituía como herramienta acumuladora de conocimiento.

Si la lectura ha sido considerada como un diálogo entre el autor, el texto, y el lector, un diálogo silencioso, un encuentro con la intimidad de forma solitaria, en la lectura expresiva se modifica la ecuación: el lector y el oyente ya no son la misma persona. El lector toma las formas de un *iniciador* que motiva el encuentro con un texto seleccionado bajo las prerrogativas de lo que resultaría más o menos adecuado al grupo –para un docente familiarizado con los intereses de sus alumnos esto no representaría mayor problema–, mientras el público oyente, los alumnos, se relajan ante la certeza de que no están siendo evaluados, pues su papel en el proceso consiste en disfrutar o no de la lectura del profesor. La lectura expresiva es una actividad lingüística que posee muchas de las características de la comunicación oral, ya que el lector-docente utiliza una serie de recursos paralingüísticos semejantes a un emisor oral: gestos, ciertas inflexiones de la voz. El oyente entonces interactúa como receptor,

aunque asuma una actitud sin respuesta verbal: para el lector es frecuente pausar la lectura para dar lugar a la risa, al comentario que identifica al grupo de oyentes con lo que se lee.

Mi experiencia en el aula múltiples veces me ha hecho observadora y partícipe de esta situación: la lectura, si el texto es adecuado y seleccionado bajo el consenso de todos en el aula, se vuelve una experiencia relajante, en nada similar al continuo escolar donde la obligación priva sobre el placer. La interpretación de un lector experto, que sabe darle los matices y colores a la voz de los personajes, que respeta las pausas, el volumen y los énfasis del autor, facilitará sin duda la comprensión y el disfrute del texto. En la lectura expresiva, señala Francisco Galera Noguera (2000), el lector establece un doble diálogo: con el texto y con el auditorio. La voz del lector recrea lo que lee para sus oyentes, y por esto es que resulta una lectura cercana a la dramatización, donde el lector parece sentir lo que lee, sintonizando de este modo con los sentimientos que manifiesta el autor y con el auditorio que escucha atento, *para no perderse de nada*. Si el texto es el texto apropiado, el docente no debe preocuparse por mantener el orden en el aula, pues el silencio surge como un resultado natural del interés de los alumnos. La lectura expresiva es estética, pues su único objetivo es el disfrute: el alumno sabe que podrá referirse al texto sólo de manera voluntaria, pues su inmaterialidad permite acceder al mismo sólo mediante el recuerdo. Es aquí cuando tiene lugar la relajación propia de los estados de ánimo gozosos: el joven se dispone a disfrutar del texto, olvidando que lo que hace apela a sus primeras experiencias con la lectura, identificadas con el contacto cariñoso de un lector mayor. Lolo Rico (1999:31) asegura que existen fuertes factores afectivos subyaciendo al aprendizaje lector, y la recreación de un estado similar en el salón de clase conlleva la natural experimentación de la lectura como algo divertido, incluso de matices clandestinos en un ambiente como lo

es la institución educativa. Frecuentemente muchos alumnos, al culminar las sesiones de lectura expresiva que realizamos en el aula, se sienten contentos porque tienen la sensación de *no haber visto clase*, y me hacen cómplice de esa emoción sólo en tanto no medie alguna evaluación de tipo cuantitativo. Cuando Michèle Petit (2001:39) señala que la cultura es algo que se hurta, algo de lo que uno se apropia y que uno acomoda a su manera, siento que está en sintonía con el contento de mis jóvenes estudiantes al descubrir placer en el objeto y el lugar menos esperados: un libro leído en la escuela.

Como se ve, los actos de lectura fácilmente pueden apropiarse del carácter de libertad propio de los actos de palabra orales en la escuela, y esto convierte a la lectura expresiva en una vía alternativa para el contagio del gusto lector en un público joven. Francisco Galera Noguera señala a este respecto que

Un maestro que esté enamorado de la lectura en voz alta, la prepare, la viva y comunique su experiencia a los alumnos, provocará en ellos el interés y constituirá una motivación ya que se contagiarán y se impregnarán de esta vivencia que se transmite así mejor que con explicaciones teóricas, discursos y consejos. (2000).

Todo docente se constituye como ejemplo de lo que debe o no debe ser para sus alumnos, y esto lo califica como el mediador ideal entre el conocimiento y las condiciones de enseñanza, y las necesidades y las condiciones de aprendizaje de sus alumnos. El docente lector, que persuade y conmueve a través de la entonación, le otorga a la lectura la posibilidad de dar vida al texto. Pellison, expresa que “el texto lleva consigo el movimiento y el sonido de la palabra viva”(Citado por Galera, 2000) y paulatinamente el joven, que ha constituido al profesor como un ejemplo del modo de leer, según lo vayan permitiendo sus intereses y madurez, querrá ser él

mismo lector y dar vida al texto por su cuenta. Luego es posible que se sorprenda de la profundidad y multiplicidad de significados que con la lectura en solitario puede alcanzar, y para entonces nos daremos cuenta de que nuestro trabajo como docentes estará bien encaminado, y quedará de nuestra parte constituirnos como saciadores de esa sed que hemos despertado.

Notas

- ¹ Sociedades verbomotoras o verbomotorices. Término acuñado por Ong en *Oralidad y Escritura* (Ong, W., 1987: 32)

Referencias

- Galera, F. (mayo, 2000). *La lectura: del diálogo con el autor al encuentro con los oyentes*. Trabajo presentado en el Seminario Interfacultativo de lectura Puertas a la lectura, Universidad de Extremadura, España.
- Lolo Rico. (1999). *Si tu hijo te pide un libro*. España: Espasa Calpe.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruscio, V. (2000). *Oralidad y escritura* [en línea]. Buenos aires: Universidad del Salvador. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos6/ores/ores.shtml>.