



CAPÍTULO X

EL NO-LUGAR DE LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA

Rodrigo Matos de Souza²⁵

²⁵Rodrigo Matos de Souza. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. Doctor en Educación y Contemporaneidad. Líder Del grupo Rede Experiência. Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDEXP) – <http://redexp-unb.br>. Correo electrónico: rodrigomatos@unb.br

Resumen

La lectura, hace mucho tiempo, parece haber quedado en una analogía de naturaleza teológica, esperando para que en algún momento algún dios o demonio, cualquiera que sea, la lleve como fenómeno en condiciones de habitar el panteón de objetos ubicados y plenamente identificados en un Olimpo. No quiero decir con esto que hay un desinterés por la lectura; sin embargo, el interés existe. Tal como existe, el interés por muchas prácticas sociales parece existir un reconocimiento social, mediático y de los discursos universitarios y escolares de que la lectura es un fenómeno importante y la expresión que recuerda la importancia de la lectura está en todas las clases, grupos y identidades que componen la sociedad. La aporía de la lectura es que ella parece demasiado importante para que, de hecho, alguien se importe con ella.

Palabras clave: lectura, no lugar, experiencia, estancamiento, formación

Nos ocupa el fenómeno de la lectura

Ubicar epistemológicamente un fenómeno no es solo un fetiche manifestado por académicos con deseos de tener algo para llamar suyo – o afirmar que algo no les pertenece – sea un despacho, un departamento o una precaria posición docente, sino un proceso complejo de ascensión – y, muchas veces, de caída – que conduce una teoría, una temática o un interés a consolidarse dentro de lo que convenimos llamar Ciencias Humanas. Ese proceso se desarrolla de forma muy diferente de la imagen clásica de una línea del tiempo, o de un árbol del conocimiento, pues a la misma medida en que hay avances hay también retrocesos, estancamientos, discontinuidades y rupturas, usando aquí un ejercicio de extracción bachelardiano (2006). La ascensión o la caída se da por motivos diversos: la jubilación o la muerte de un profesor, la emergencia de un grupo coordinado de nuevos investigadores, la existencia o no de financiación, el zeitgeist, la moda, los movimientos más

progresistas o más conservadores en la política. Todo esto puede contribuir para que un campo aparezca, se consolide o sea olvidado.

Así que se evidencia su condición de no-lugar, en la medida en que no está en el entre-lugar (Bhabha, 2007), esta reciente ubicación que saltó de los bordes a la centralidad del discurso en las Ciencias Sociales y Humanas, tampoco es un evento post, super o hiper de estos que evidencian una crisis o avance epistemológico que provoque la discontinuidad, o mismo un lugar antropológico confortablemente habitando en el pasado. En este sentido, el no-lugar está relacionado con el reconocimiento de los acontecimientos contemporáneos como eventos antropológicos, con sus excesos, transitoriedad de los hechos y la propia dificultad de análisis de lo inmediato, a la vez que las cosas no tienen la condición de lugar estable. Aquí tomamos la metáfora de Marc Augé (2005), del no-lugar como espacio antropológico y vacío al mismo tiempo, “como un espacio criado por la mirada que lo toma como objeto” (Augé, 2006, p. 116), un espacio constituido como espectáculo, pero que no llega a producir una identificación, como un grupo o una tribu, etc. Es el reconocimiento de puntos de anclaje centrados en determinado interés, de cierto los no-lugares existen, pero solo ganan “materialidad” a través de la mirada del que investiga.

Antes de proseguir, vale la pena aclarar que el uso de dos grafías para lectura tiene un propósito, que es enmarcar la distinción entre la Lectura mientras un campo epistemológico y un discurso organizado, de la lectura, la práctica cultural desarrollada en todas las sociedades occidentales de las más diversas formas desde la invención de la escritura. Este ensayo pretende analizar unos pequeños malestares formativos y sus correlaciones con este habitante del limbo que es la lectura, para después observar lo que el exilio de esa experiencia fuera de los límites escolares y universitario puede significar para la experiencia democrática.

Inicialmente, precisamos preguntar ¿Qué ha hecho la pedagogía con la lectura? Hay un discurso pedagógico que afirma que la lectura es algo importante, que es necesaria en cualquier proceso formativo humano. La lectura, incluso, sería exaltada muchas veces, en tono mesiánico del tipo “tu tienes que leer para ser gente”, “leer cambiará tu vida” o “leer es un acto trascendente” y versiones de estas frases son de conocimiento de todos los que pasaron por la educación básica. Está en los murales y en los pasillos como adornos, en epígrafes de los exámenes, en las actividades extracurriculares y,

subrepticamente, atraviesa los muros escolares y llega a las familias como el castigo de la lectura y otras acciones que traducen el acto trascendente en castigo.

Al mismo tiempo que este fenómeno aparece como un discurso, o mejor, como un tipo de glosolalia docente, en la escuela, a través de la pedagogía, ese interés no se traduce en una inserción de la lectura como objeto de investigación, de estudio en nivel de grado ni en actuación pedagógica en la educación infantil, básica o en la educación de adultos, de manera general. En las carreras de grado de pedagogía, la inserción de la lectura se da en una disciplina, casi siempre asociada a la alfabetización o a la literatura infantil (que parece ser la única lectura posible en las carreras pedagógicas), solamente. Son poco frecuentes los casos en que la lectura aparece como fenómeno cultural en los currículos, casi siempre a partir de alguna tímida lectura de Roger Chartier, Vincent Jouve, de Marisa Lajolo (en el caso brasileño y solo para quedar en una inscripción) u otro historiador de la cultura ocupado con el fenómeno de la lectura, del lector o del libro.

Un currículo, cuando entiende que algo es importante, lo destaca. En Pedagogía, la Didáctica es considerada como importante; hay una cierta cantidad de asignaturas de metodologías de enseñanza y, por lo menos, una asignatura de Didáctica en carácter más general en la mayoría de las carreras de grado de Pedagogía. Aunque sea un fenómeno muy importante, la Lectura no encuentra parámetro en una comparación como esa. Hay carreras en las cuales no es ni un elemento para reflexión curricular, solamente un contenido a ser debatido en asignaturas que aborden el proceso de alfabetización. La lectura es un fenómeno que está siempre para ser insertado en las propuestas curriculares.

Además, el discurso pedagógico, y en especial el discurso pedagógico brasileño, a la medida que ubica la lectura como un problema de la alfabetización termina por confundir los dos fenómenos, pues que el proceso de alfabetización es denominado, con frecuencia, de lectura, confundiendo así dos procesos que hasta pueden tener una complementariedad, pero son distintos. Ese “desaliño discursivo” provoca, en cierta medida, un problema de identidad – más o menos resuelto en lengua inglesa (literate/reader) --, pues cuando el sujeto dice que ya saber leer, a bien de la verdad, dice tener pasado por la alfabetización, con toda la incertidumbre que esta información carga en un país en el cual los analfabetos funcionales son la mayoría de la población (Lima, Ribeiro & Catelli Jr., 2016). Las expresiones Analfabeto

Funcional y alfabetismo dicen algo sobre esta distinción, pero no es lo suficiente. Ambos conceptos dicen poco sobre la experiencia de la lectura.

¿Y las carreras de Letras que han hecho con la lectura? El campo de las Letras aborda la lectura de forma difusa. Parece existir un acuerdo tácito entre los profesores de lengua materna y sus literaturas de ubicar el problema de la lectura como algo que no les pertenece. Quizás tenga origen en un resentimiento por el legado de alumnos sin interés que advienen de la Educación fundamental I; en Brasil, la Educación Básica está dividida en Educación fundamental I (equivalente a los cinco primeros años escolares), Educación Fundamental II (equivalente a los cuatro años siguientes) y la Enseñanza Media (dividido en tres años). En la Educación Fundamental I, el profesor proviene de las carreras de Pedagogía y actúa de forma polivalente en todos los campos disciplinarios, excepto por Educación Física, Lengua Extranjera Moderna y Artes; pero, de manera general, el problema de la lectura en los cursos de Letras tiene algo de semejante con lo que pasa en Pedagogía.

Primero, la investigación en el campo de la Letras identifica la lectura como un fenómeno pedagógico, a pesar de discursivamente ella asomarse como una insatisfacción con alumnos pocos interesados en leer lo que proponen los profesores, la incomodidad indica más una decepción con lo que puede ser hecho, que un reconocimiento de lo que se puede hacer. Ese tal vez sea el proceso más cruel producido por la escolarización en su relación con la lectura: las asignaturas de Pedagogía creen que la experiencia de la lectura es algo para ser enseñado en las carreras o licenciaturas en Letras. Nadie parece querer responsabilizarse por este niño que inicia su tránsito a la lectura. En la práctica docente de muchos profesores en la Educación Básica, expectativa de lectura se convierte en negligencia y la lectura sigue como espectáculo vacío, en este sentido, un no-lugar de lo cuál producimos un discurso

Hay una expectativa de la sociedad de que los cursos de Literatura reflejen algún interés por el fenómeno del lector; algo que tampoco pasa. La lectura, en las carreras de formación de profesores de lengua y literatura, aparece de forma eventual en las directrices curriculares brasileñas, en Brasil, las carreras universitarias obedecen a directrices curriculares nacionales que establecen bases mínimas de inscripción curricular de lo que debe o no ser enseñado en esa modalidad; como consecuencia, pocas son las iniciativas de convertir la lectura en campo disciplinar u objeto de enseñanza. Son muy pocas las instituciones universitarias que se dedican a afirmarla como una asignatura y muchas lo hacen en tono propedéutico, de formación inicial de alumnos de

pregrado, en asignaturas de formación instrumental para la escrita académica, del tipo oficina – lo que atiende a lo dispuesto en los objetivos de las Directrices Curriculares para las carreras de Letras, en los términos de las recepciones y de la producción de texto (Brasil, 2001). La Lectura ni siquiera aparece en el documento; los lectores de otros países encontrarán mecanismos semejantes en sus países para poder comparar con lo que estoy enseñando con esos ejemplos brasileños.

Los esfuerzos para insertar la temática en las carreras de pregrado son muchos, pero enfrentan todo tipo de reacciones de quien piensa que enseñar lectura es enseñar un tipo de lectura (por esto miran propuestas no canonizadas de lectura como un ataque a los fundamentos del valor estético, un valor intrínseco a la obra, lo que sometería este valor a un relativismo jerárquico, equivalente al estatuto estético del producto industrial) y de los que piensan la lectura como un concepto asociado al proceso de fruición, sin exclusividad de ningún criterio arbitrario de selección (y, en este caso, la selección operada por el canon, y por la idea de un estatuto estético, sería una especie de mantenimiento del status quo, que impediría la ascensión de otros textos, autores, valores y grupos) (Agamben, 2013; Avelar, 2009; Moreiras, 2001; Sarlo, 1997). En medio de esta querrela, mientras se debate lo que debe ser leído y valorado, la lectura también fue dejada de lado.

En la Educación Básica, el abismo es más evidente. Hay clases de lengua materna con objetivos de normalización gramatical –a pesar de todos los esfuerzos formativos de la enseñanza superior en su desconstrucción–, por procesos propedéuticos de enseñanza de la escritura de la disertación corta – direccionado a los procesos selectivos de entrada en la Universidad y para los concursos para puestos públicos – y en las clases de literatura, en las cuales hay, sobretodo, una preocupación por la reproducción de las categorizaciones de la historiografía literaria, en las cuales se confunde la narrativa historiográfica sobre la literatura con los textos ficcionales y, muchas veces, no se lee a ninguno de los autores tratados en las clases. La experiencia de la lectura, a pesar de figurar en los Parámetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa. (Brasil, 1998; 2000) y de la prácticas culturales de lectura, como concepto en los Parámetros Curriculares do Ensino Fundamental II (Brasil, 1998), la experiencia de la lectura es prácticamente ignorada en la práctica de los docentes de la educación básica en los términos de las leyes brasileñas.

En otros campos de conocimiento, por ejemplo, en la historia (Chartier, 2001; Burke, 2003, entre otros) y de la filosofía (Jauss, 2005, Iser, 1996, entre otros), sin alarde se apropiaron de la lectura como fenómeno y de la experiencia de la lectura como objeto de investigación, de lo cual se derivan estudios en los diversos niveles de graduación universitaria. Se han producido asignaturas, como la Historia Cultural y la Estética de la Recepción – fundamentalmente interesados en los procesos de apropiación cultural promovido por las lecturas y, a posteriori, recortaron estos intereses en nuevas asignaturas universitarias, como la Historia de la Lectura, la Historia del Libro y la Teoría del Efecto. Estos emprendimientos teóricos terminaron por impactar otros campos de conocimiento, en especial Pedagogía y Letras, que después de los años 1990 del Siglo XX parecen haber percibido a partir del interés de otros campos epistemológicos que existe otra ética en la relación con la experiencia de la lectura, que no es la que se queja de la falta de ocupación con la lectura por parte de los alumnos. Sin embargo, ese esfuerzo de historiadores y filósofos no se refleja en la educación básica, ni en el proceso de formación de los lectores directamente, pues estos profesionales no se ocupan de esa formación en ninguna etapa de la escolarización.

La experiencia de la lectura

¿Y por qué leer aún es un valor importante en tiempos de aceleración y discontinuidad? ¿Por qué nos ocupamos con la presencia de la lectura en la Educación Básica, si muchos de nosotros vivimos sin esta experiencia vidas plenas y disfrutamos de la existencia sin jamás haber leído un libro?

La lectura es aquí entendida como un proceso formativo en el que se amplían las posibilidades de pensamiento y los propios horizontes de lo real, al insertar elementos ficcionales que permiten experimentar otras formas de ser en el mundo, otros tránsitos y (con)vivencias mediadas por la ficción. La fictio, la fabricación, produce lo real a la medida en que cambia y lo incrementa con elementos no materiales, y esas ficciones nos acostumbramos a llamarlas verdad. Al pensar el lenguaje como motor de la fabricación de la realidad– y a través de ella darle sentidos a las cosas, exaltamos una característica intrínsecamente humana, la imaginación, como actualizadora del mundo mediado por el lenguaje. Esta es una actualización siempre fabricadora de representaciones que escapa de tentativas de control y dicotomización del mundo en real e imaginario; por el contrario, derriban las pretendidas

fronteras, reafirmando la potencia creativa y provocadora de la ficción sobre la realidad (Larrosa, 2001; Souza, 2015).

La ficción es también un escenario para conflictos del lenguaje y sus extraños desenlaces, como nos muestra González (2013, p. 138): “Cuando los conflictos desencadenan en actos de violencia, en destrucciones o humillaciones, hemos fracasado como proyecto lingüístico, hemos fracasado como humanidad; para nuestro caso, que los conflictos lingüísticos generen rupturas y dolores sociales nos pone a pensar del lugar de los lenguajes). Cuando hablamos de lectura, tampoco podemos desconocer los conflictos que generan los lenguajes y sus interpretaciones. De ahí que la ficción ocurre para la creación como para la destrucción. De las lecturas aprendemos muchos campos, ficcionamos e inventamos realidades de cualquier orden, como acabamos de ver.

Piglia (2006), cuando habla de lo que aprendió con la lectura de Borges, pondera que su más grande enseñanza fue enseñarlo a leer todo como ficción y de creer en el poder que la ficción posee como teoría de la lectura. Bárcena (2015, p. 249) formuló una provocación mucho más oportuna sobre esa temática: “ver la realidad desde el punto de vista de la ficción ayuda a soportar el absolutismo de lo real”, y no ceder a las tentaciones del realismo, de la real politik, del utilitarismo y de toda forma de relación que ignora las posibilidades de ser más en sentido freireano (2002), y cuanto más duro se convierte la realidad, más necesitados estamos de la ficción.

La lectura, en ese sentido, permite al sujeto lector acceder la subjetividad y la fabricación de lo real del otro ausente. La formación se da en la medida en que el lector se relaciona con las identidades y fabricaciones de otros sujetos a través de la lectura, y su propia identidad se va configurando y reconfigurando en contacto con los sujetos y mundos ausentes a través de la lectura de los libros. La identidad aparece como un proceso incesante de re-lectura de un texto no acabado, o aún no escrito, abriéndonos a una dimensión ética de la lectura, que despierta deseos, antipatías, simpatías y empatías, las cuales dejamos que nos atraviesen.

Para que la lectura se resuelva en el ejercicio formativo es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. [...] Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos) (Larrosa, 2003, pp. 28-29).

Esto hace de la lectura una educación poética, más incierta en cuanto a sus rumbos, laberíntica (Skliar, 2015). Vivir y educarse por la lectura es habitar un mundo dejándose atravesar por la incertidumbre del lenguaje, no por el lenguaje previsible, mecánico, técnico, prescriptible, sino por un lenguaje que provoca sus preconcepciones de mundo, de sujeto y de pedagogía.

Aunque la actividad de la lectura acontezca casi rutinariamente, la experiencia de la lectura no se da de forma banal; es antes un acontecimiento poco común para los lectores frecuentes. La experiencia, en general, no es algo banal, pues estamos invadidos por el exceso de información, de opinión y la propia aceleración con que estos fenómenos de lenguaje están tomando el espacio de lo genuino, de lo único, de lo primero e insertando en la vida moderna cada vez mas repeticiones que parecen auténticas y nos hacen llegar al final del día extenuados con la infinidad de acontecimientos por los cuales pasamos, sin que ninguno se haya convertido en experiencia, pues no nos tocan (Agamben, 2005; Benjamin, 1987; Larrosa, 2015). La experiencia de la lectura ocurre cuando se es atravesado por algo, por alguna referencia cultural que subjetivamente nos provoca y desplaza, retirándonos del lugar. Es esta la potencia transformadora de la lectura: la de desplazarse sin que para eso sea necesario el desplazamiento del cuerpo.

Los peligros de una escuela sin lectura

La lectura es un fenómeno, quizás uno de los pocos que permite a los sujetos producir empatía por otro distante en el espacio y temporalmente, algo que solo el viaje podría desarrollar en un sentido más amplio y con el perjuicio de que no se puede, todavía, viajar en el tiempo. El conocimiento empírico, la ciencia y la lógica no son suficientes para que los sujetos consigan comprender el mundo, o por lo menos comprenderlo sin reducirlo a sus perspectivas locales del mundo, a sus prejuicios de lo que es el real. La lectura, y en este caso, la lectura literaria, es lo que nos permite producir lo que Nussbaum (2011) llama Imaginación Narrativa, o sea, la capacidad de pensar cómo sería estar en la condición de otra persona, de interpretar inteligentemente la narrativa de esa persona y entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que aquel sujeto/personaje puede tener.

Sin embargo, la escolarización es cada vez más ordenada por el proceso de expulsión del currículo de todo lo que no puede ser convertido, en un corto plazo, en algo productivo y articulado con la dimensión de empleabilidad del sujeto. Esto, en una sociedad como la nuestra, está en marcha desde hace mucho, pero solo cuando sintetizados en propuestas de ley llaman la atención

de los profesores, como en las recientes casos del “Escola sem Partido”. Propuesta de ley presentada por el movimiento de extrema-derecha brasileño Escola Sem Partido (Escuela Sin Partido), que, entendiendo los espacios escolares como espacios doctrinarios marxistas, propone un proyecto de ley que censure la acción de los profesores, o que limite lo que denominan “abuso de la libertad de enseñar”. Tal movimiento encuentra apoyo, sobre todo, en liderazgos evangélicos mediáticos y sus representantes legislativos; movimientos que proponen la toma de poder por los militares y de los miembros del gobierno que asumió el poder después del golpe de estado de 2016, que destituyó a la presidenta Dilma Rousseff. En el final de 2017, la propuesta fue retirada del Congreso Nacional Brasileño, a pedido de sus solicitantes, que antevieran la derrota después de ser desfavorable el informe oficial. Asimismo, el proyecto como no fue votado, puede ser presentado en un momento más favorable. (Escuela sin Partido) y de la Reforma de la Enseñanza Media; el proyecto de ley n. 6.840/2013, sancionado por decreto en el 2016 por el gobierno de Michel Temer, obliga a la reorganización curricular por áreas de conocimiento. El alumno, al salir de la educación fundamental, deberá optar por una de las áreas de conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias humanas o profesionalizantes. Un alumno inscrito en las áreas de ciencias de la naturaleza, matemáticas o profesionalizante no tendrá contacto con la lectura, excepto por aquella dirigida por los textos didácticos y técnicos utilizados en ese tipo de formación. Observando que el mismo decreto excluyó de la Enseñanza Media asignaturas como Arte, Sociología y Filosofía, podemos inferir qué tipo de lectura podrá ser realizada en esa etapa de la educación básica brasileña; la lectura, bien como todos los procesos que pueden provocar algún tipo de fruición, contemplación, digresión, pasión, o sea, “cosas inútiles” en una sociedad organizada para la optimización de las ganancias del capital, comienza a ser sustituida por otras habilidades más adecuadas para las actividades de un sujeto productivo dentro del sistema capitalista.

Este proceso, en la medida en que no permite experimentar al otro y ponerse en la condición de otra persona, provoca una erosión de las cualidades esenciales para una existencia democrática, y es probable que deje de ser deseable, ya que en muchos casos es una barrera para la producción industrial de las sociedades modernas y para las ganancias de los rentistas. Si no se consigue ver el mundo a través de los ojos de otra persona, se tendrán dificultades para entender las demandas de ese sujeto, y pensarlo como persona que tiene una vida, necesidades y derechos.

Cuando se retira la lectura como proceso de producción de empatía en los procesos formativos, el riesgo de reproducir nuestro peor aspecto es muy grande. La invitación de Adorno (2012) para que nos mantuviésemos vigilantes para con el acontecimiento de Auschwitz, teniéndolo como horizontes de lo absurdo y del mal que pueden ser producidos por los seres humanos, es una invitación para aprender, para detenernos sobre la memoria no solo la de los judíos, sino observarlo como el símbolo auschwitziano del siglo XX que es una imagen frecuente en la historia de la humanidad, bajo cualquier perspectiva que se observe:

A mi modo de entender, la inmensa peligrosidad de Auschwitz consiste en el hecho de que no se trata de algo excepcional, aparecido una sola vez en la historia de la humanidad, definitivamente concluido y agotado después de su aparición en el Auschwitz histórico de Polonia. No, Auschwitz como dimensión infernal de la existencia humana, que hace posible la conversión de hombres y mujeres en ex hombres y ex mujeres, es una posibilidad inherente a la condición humana si llegan a darse determinadas condiciones. Más aún, Auschwitz puede llegar a constituir el marco de la “normalidad” de la vida humana, de modo que, tal como ocurrió en la Alemania hitleriana, los opositores a esa normalidad eran calificados de “anormales” ajenos al progreso y, por eso mismo se vieron obligados a vivir y, en algunos casos, a morir como enemigos del pueblo alemán (Duch, 2004, pp. 13-14).

La lectura, tal como la hemos experimentado en los campos de las Humanidades, aún es una experiencia de relación con el lenguaje que supera la vivencia inmediata y egocéntrica de la vida, insertando la posibilidad de estar en un lugar no estando y experimentar una condición humana sin para eso pasar por el sufrimiento, por la agonía, por el dolor del personaje. Auschwitz es un marco de todo lo que hemos hecho a nosotros mismos, una lectura que necesita ser constantemente rehecha, y en múltiples lenguajes, para que se produzca una *nachbilden* que nos recuerde quiénes somos, de lo que somos capaces cuando deshumanizamos el otro.

Como nos cuenta Nussbaum (2012), en 2002, en el estado de Gujarat, India, la combinación de un gobierno de extrema derecha con una población formada exclusivamente dentro de lo deseable como mano de obra desde la educación fundamental, asociado a una política propagandística insertada en los libros de historia, los cuales glorificaban Hitler como héroe, llevó al exterminio de más de 2000 ciudadanos musulmanes. Son ejemplos de cómo la ignorancia asociada a la falta de empatía producen manifestación de este tipo de mal, del nazismo hasta la reciente reacción europea con la migración siria y norteafricana, que llevó en muchas partes del continente al renacimiento de discursos de odio, semejantes a los que fueron producidos por el hitlerismo; pasando por Ruanda y los Balcanes, que consiguieron producir un otro por quien no se puede tener empatía en el propio patio y, guardadas las debidas proporciones, las violencias xenófobas pos-Brexit y los discursos en pro del

asesinato de la concejala de Rio de Janeiro, Marielle Franco. Muchos de esos discursos se valieron de pos-verdades diseminadas en Internet y son ejemplos de cómo se puede hacer uso de la ignorancia y de la falta de una educación que nos enseñe a leer e interpretar con cuidado las diferentes afirmaciones.

Cuando Adorno (2012) pidió vigilancia bajo el marco de Auschwitz, es porque sabía de su fuerza, de cómo las soluciones organizadas, limpias y rápidas son más potentes que la desorganizada y poco eficiente democracia. Su texto circula entre nosotros, los académicos, los universitarios, mas, de cierta forma parece que la sombra de los campos de concentración no resulta más tan atractiva como representación. Su conferencia está publicada en un libro sobre educación, dirigido a nosotros, los educadores, es un pedido a nosotros, los formadores de los formadores, aquellos que trabajamos con la infancia, de que no dejemos que el recuerdo del mal administrativo no se convierta en algo menor, un mero detalle histórico. Es necesario hacer sentir otra vez lo que nosotros, los seres humanos, somos capaces de hacer a nosotros mismos (Souza, 2015; Souza, 2016; Souza & Souza, 2016). Para eso, es preciso recordar, y es la memoria, no la asociada a cuestiones biológicas, sino la memoria histórica, lo que implica en una relación íntima con las cuestiones culturales – con las cuales es preciso desarrollar un proceso de adhesión emocional –, y estas por su vez, en lectura.

Consideraciones finales

La escuela y todo el paquete de valores que vienen con ella, no puede presentarse para el sujeto como algo incontestable, excepto para quién la abandona por definitivo, y estos outsiders son cada vez más raros. Los sujetos que ingresan en este sistema tienen pocos recursos para cuestionar lo que les presentan – son niños y, cuando adultos, están en formación, sienten cuando hay algún error, pero no ubican bien el problema. Es preciso sospechar del discurso, de la orden y del tiempo pedagógicos, nos dijo un emergente filósofo colombiano (González, 2015). Dudar del tiempo pedagógico puede ser el comienzo de un tortuoso camino para repensar el lugar de la lectura en nuestras prácticas, no solo como algo a ser enseñado, sino como experiencia. Para esto, el tiempo de la escuela no será jamás suficiente, por lo menos no de la escuela que tenemos y de la escuela que se está anunciando, esa de la cual se hace propaganda como adecuada a los nuevos tiempos: acelerada, distante, dispersa, multitasking, en la cual cuanto más habilidades productivas mejor es la enseñanza (por lo menos, es lo que es deseado por las clases

subalternas), pues forma mejores empleados. De esa escuela, la experiencia de la lectura, por más discurso que se produzca sobre ella, ya fue puesta fuera junto con las sobras de otras experiencias inútiles a los ojos de las sociedades ultramodernas y de sus sombras en la periferia. Ella está en la acera esperando que el colector la recoja.

La lectura, en esa escuela, solo aparecerá para desarrollar alguna habilidad de entendimiento y expresión, dejando del lado cualquier complejidad y divergencia. La lectura, en el caso de que los profesores no reacciones en tiempo, reafirmando su compromiso con los valores democráticos, o sea, con una vida digna, entre iguales que comparten un mundo y valor interiores (Nussbaum, 2011), podrá convertirse como muchas prácticas ancestrales de las cuales solo nos restan unos resquicios conceptuales, como la dialéctica, la retórica, etc. Los cursos responsables por esta formación, Pedagogía y Letras, parecen no percibir el peligro que se avecina y se acercan cada vez más a su obsolescencia.

Para cerrar este ejercicio ensayístico, la experiencia de la lectura es comprendida como posibilidad de resistencia táctica frente al proceso de instrucción para el trabajo que prometen transformar la educación en el futuro. El acto de leer aún subvierte el deseo de control del trabajo pedagógico, ocupa otros tiempos que no son el pensado y programado para que el sujeto lea, y al hacerlo retoma un valor humano muy poco común en nuestras sociedades, la capacidad de crítica, en la medida en que el sujeto puede pensarse a sí mismo fuera del lugar destinado para él por la sociedad.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2012). Educação após Auschwitz. En: Adorno: T. W., Educação e Emancipação (pp. 119-138). São Paulo: Paz e Terra.
- Agamben, G. (2005). Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Augé, M. (2005). Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: 90 Graus.
- Augé, M. (2006). Para que vivemos? Lisboa: 90 Graus.
- Avelar, I. (2009) Canône Literário e Valor Estético: notas sobre um debate de nosso tempo. Revista Brasileira de Literatura Comparada, 15. Disponible en <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/232>
- Bachelard, G. (2006). A Epistemologia. Lisboa: Edições 70.

- Bárcena, F. (2015). Enseñar; aprender: lo que entonces devino falso. La educación como pretexto literario. *Revista Sul-Americana de Filosofía*, 23, 239-267. Disponible en <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16148>. Acceso em 27/10/2015
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaíos sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bhabha, H. K. (2007). *O local da cultura*. Belo Horizonte: EDUFMF.
- Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. Dispoble en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acceso em 01/02/2015.
- Brasil (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acceso em 16/10/2016.
- Burke, P. (2003). *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Chartier, R. (Org.). (2001). *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade.
- Duch, Ll. (2004) Prólogo. En: Mèlich, J.-C., *La Lección de Auschwitz* (pp. 11-18). Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, M. A. (2013). Los conflictos del lenguaje. El lenguaje, una Caja de Pandora. *Revista miradas*, 11, 136-148.
- González, M.A.G. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas: sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González, M. A. (2016). *Un preludio de sorderas*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- González, M. A. (2017). *Amores prohibidos en Kalkan*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Iser, W. (1996). *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34.
- Jauss, H. R. (2005). *Pour une esthétique de la réception*. Tradução de Claude Maillard. Paris: Gallimard.
- Larrosa, J. (2003). *Literatura, experiencia y formación*. In: Larrosa, J., *La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura y formación* (pp. 25-54). México: FCE.

- Larrosa, J. (2015). Tremores: escritos sobre Experiência. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, A., Ribeiro, V. M. y Catelli, R. (2016). Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudio especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa/ Instituto Paulo Montenegro.
- Moreiras, A. (2001). A Exaustão da diferença. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Nussbaum, M. C. (2011). Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz.
- Piglia, R. (2006). O Último Leitor. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sarlo, B. (1997). Los Estudios Culturales y la Crítica Literária en la encrucijada valorativa. Revista de Crítica Cultural, 15, 32-38.
- SITEAL – Sistema de Información de Tendencias Educativas em America Latina (2013). El Analfabetismo em America Latina. Disponible en http://www.siteal.iipe.unesco.org/datos_destacados/258/analfabetismo-en-america-latina.
- Skliar, C. (2015). Intuições do poético. Uma poética para a educação. Revista SulAmericana de Filosofia e Educação, 23, 224-238. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16147>. Acesso em 23/08/2015.
- Souza, R. M. (2015). Antes de Auschwitz: ensaio sobre Autobiografia e Formação em Elias Canetti, 209f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Salvador.
- Souza, R. M. (2016). As Lições do Lager: experiências com o mal e (de) formação nas narrativas de Lanzmann e Semprun. En: Moraes, D. Z; Cordeiro, V. M. R; Oliveira, O. V., Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica. Curitiba: Editora CRV.
- Souza, R.M. y Souza, E. C. (2016). A (De) Formação pela escola: representações de processos formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 1(2).
- Waissbluth, M. (2016). América Latina: un continente de analfabetos funcionales. México: Flacso. Disponible en http://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/ponencia_mexico_final_abril_2016.pdf