

Aprender a leer, leer para aprender

ROGER CHATIER

Leer para aprender

Esta fórmula nos parece una evidencia hoy en día. Desde el siglo XIX el saber leer y la práctica de la lectura definen las condiciones de acceso a los conocimientos. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible. Analfabetismo e ignorancia se han vuelto sinónimos.

Elefantes y corderos

Como historiador debo recordar que no fue siempre así. En primer lugar durante largo tiempo se mantuvieron las formas de transmisión oral y visual de los saberes. La imitación de los gestos, la escucha de las palabras, la adquisición de un saber vehiculado por las imágenes constituyeron modalidades dominantes de los aprendizajes, no solamente de las conductas prácticas sino también de los conocimientos abstractos. Como ha mostrado José Emilio Burucúa, citando a San Gregorio Magno, *«El divino discurso de la Sagrada Escritura es un río delgado y profundo a la vez, en el cual deambula un cordero y nada un elefante»; duradera fue la percepción de la oposición entre la cultura de los «elefantes», es decir los sabios y letrados, que dominan el leer y el escribir, y la cultura de los «corderos» iletrados [Burucúa 2001].*

Lo importante es que esta oposición no borraba, ni negaba la capacidad de conocimiento de los ignorantes. La sabiduría de los humildes, que no sabían leer, ejemplificó la reinvidicación de una docta ignorancia opuesta a los falsos saberes de las autoridades. La inocencia de los «corderos» fue movilizadora por rechazar los dogmas heredados, la aceptación ciega de la tradición, el sometimiento al orden impuesto por

los libros. Encarnaron en los textos este saber de los iletrados las figuras del salvaje (por ejemplo, los indios brasileños de Montaigne), del campesino (los Marcolfo y Bartoldo de la Italia renacentista), o los animales más sabios que los hombres que aparecen en las utopías y las estampas del mundo al revés.

Tal como Cristo, los niños pueden enseñar a los ancianos, los simples a los doctos, las mujeres a los hombres. En este sentido el mundo al revés designaba paradójicamente el inesperado pero verdadero orden de la sabiduría.

Además, aun para quienes no sabían escribir ni siquiera leer, no era imposible entrar en el mundo de la cultura escrita. Fernando Bouza ha propuesto un inventario de los diversos soportes que aseguraban en los siglos XVI y XVII este «*elevado grado de familiaridad con la escritura que tenían los no letrados*»: la presencia sobre las paredes y las fachadas de los carteles, edictos, anuncios o grafiti, la importancia de la lectura en voz alta que permitía transmitir lo escrito a los iletrados (pensemos en los segadores del Quijote escuchando la lectura de las novelas de caballerías y las crónicas) o la creación de un nuevo mercado y de un nuevo público para los textos impresos [Bouza 1999].

Los pliegos sueltos, vendidos por los buhoneros (ciegos o no), difundían en las capas más humildes de la sociedad romances, coplas, relaciones de sucesos y comedias. Para los iletrados, la permanencia de las formas tradicionales de la transmisión de los conocimientos e informaciones iba a la par con una fuerte familiaridad con lo escrito, por lo menos en las ciudades.

Si la cultura escrita no borró el papel de la oralidad o de las imágenes es sin duda porque se mantuvieron altos porcentajes de analfabetismo hasta el siglo XVIII (salvo en la Europa del Norte).

Pero, como observa Fernando Bouza, existe otra razón. En los siglos XVI y XVII los tres modos de la comunicación (las palabras habladas, las imágenes pintadas o grabadas, la escritura manuscrita o tipográfica) estaban considerados como formas igualmente válidas del conocimiento. Semejante equivalencia no ignoraba el carácter propio de cada una de estas modalidades de comunicación: la fuerza performativa de la palabra que maldice, conjura o convence, la capacidad de la imagen de hacer presente lo ausente, o las posibilidades de reproducción y conservación sólo otorgadas por lo escrito.

Sin embargo, la equiparación entre palabras vivas, imágenes y escritos permitía elegir uno u otro de los lenguajes disponibles, no en función del mensaje, sino del público o de las circunstancias. Aseguró la permanencia de la fuerza cognoscitiva procurada por las voces y las imágenes en el mundo de los alfabetizados, letrados y doctos, así como en los medios sociales que aún no habían conquistado el saber leer [Bouza 2003].

Oficio y ocio

Este diagnóstico no debe ocultar, no obstante, que desde los siglos XVI y XVII, y quizás ya antes la invención de la imprenta en algunas partes de Europa, leer libros era la práctica dominante para aprender no solamente conocimientos y saberes, sino técnicas y prácticas. Lo muestra la presencia de los libros en las casas o los talleres de los tenderos y artesanos. En Amiens en el siglo XVI, el 12% de los artesanos poseían libros, tanto libros de devoción (particularmente libros de horas) como los utilizados en el ejercicio del oficio, como las colecciones de modelos y planchas útiles para las distintas artes [Chartier 1989].

En Barcelona, durante el mismo siglo, también aparecen libros entre los bienes poseídos por la población artesanal y también puede observarse, como hace Manuel Peña [1997] la importante difusión de una literatura técnica consultada en el ejercicio del oficio. Se establece así en el mundo de las profesiones manuales una relación fuerte entre la práctica profesional y la posesión, consulta y lectura de libros –una relación que caracterizaba desde los tiempos del manuscrito a los clérigos, los juristas, y los médicos y cirujanos.

Tal observación requiere dos matices. Por un lado, no podemos concluir que un libro práctico fuera necesariamente leído para la práctica. Por ejemplo, los manuales epistolares que proponían reglas y ejemplos para escribir cartas conocieron en toda la Europa de los siglos XVII y XVIII una muy amplia difusión impresa, particularmente porque entraron en el repertorio de las ediciones populares, baratas, vendidas por los buhoneros. Sin embargo, es evidente que sus lectores populares, que constituían la mayoría de sus compradores, cuando escribían cartas no se encontraban en las situaciones epistolares propias de las élites

descritas por los secretarios impresos, y no respetaron las convenciones que les enseñaban.

Debemos pensar, entonces, que estos manuales, que tenían una clara finalidad didáctica y práctica, fueron leídos sin preocupación de utilidad y por otras razones, como descripción de un mundo aristocrático exótico, como esbozos de ficciones epistolares (gracias a las correspondencias factices propuestas como modelos), o como aprendizaje de un orden social donde las fórmulas de urbanidad, epistolares o no, debían siempre expresar las desigualdades de los rangos [Chartier 1993].

Por otro lado, no podemos limitar lo que se aprende leyendo a los requisitos del oficio. Desde el siglo XIII, como indica Armando Petrucci [1999], toda una clase de alfabeti liberi, de lectores que quieren leer fuera de las obligaciones de la profesión, buscan libros y copian o hacen copiar los textos que desean leer por propio entretenimiento, sin respetar los repertorios canónicos, las técnicas intelectuales o las normas de lectura impuestas por el método escolástico o la glosa jurídica.

En el Tesoro de la lengua castellana, 1611, Covarrubias define así la palabra «ocio»: *'No es tan usado vocablo como ociosidad, latine otium. Ocioso, el que no se ocupa en cosa alguna. El ocioso es el desocupado, el que no se detiene o se embaraza en ninguna cosa, que no tiene ocupación'*. Los «ratos ociosos y desocupados» son momentos de tiempo libre, disponibles para sosegar, divertirse o aprender. El «*desocupado lector*» a quien se dirige el Prólogo del Quijote es, tal como el otiosius lector de la tradición clásica, un lector en su tiempo libre, que no lee por necesidad, sino por el placer literario o el interés intelectual.

En este sentido, el «*desocupado lector*» no es solamente un lector que es el dueño de su tiempo, sino también un lector liberado de las lecturas profesionales. Pero este ocioso lector es un desocupado bien ocupado, ya que «*deja los negocios y, por descansar, se ocupa en alguna cosa de contento*». Contentarse y aprender no son incompatibles si se define aprender en un sentido amplio, tal como propone Covarrubias: «*Aprender es aprehender en el entendimiento y conservar en la memoria alguna cosa*».

Normas escolares, literatura industrial y lecturas instructivas

En el siglo XIX, los manuales escolares insistían en que el verdadero saber se encontraba en los libros. Un método de enseñanza de lectura y escritura francesa para las escuelas primarias, publicado por Eugène Cuissart en 1882, se dirigía así a los alumnos: «Ahora sabes leer, y pronto serás capaz de leer solo buenas historias en los libros. Todo el saber humano está en los libros.

Si sabes leer, puedes volverte sabio. Los enemigos contra los cuales debe enseñarse a luchar en la escuela son las prácticas empíricas, las supersticiones arcaicas, los falsos conocimientos que transmite la tradición oral. La lectura es la única manera de aprender. De ahí la ambición de la escuela primaria, según el modelo francés: proponer un manual escolar, un libro de lecturas que sea como un libro de libros, constituido por textos breves y extractos de obras, que transmita múltiples saberes (historia, geografía, moral, ciencias físicas y naturales, economía doméstica, higiene, etcétera) y, con ello, procurar a los alumnos las competencias de lectura (y de escritura) que les permitirán transformar en un instrumento de conocimiento el aprendizaje escolar cuyo fin es aprender a leer según las reglas y normas [Chartier 2007].

Con los progresos de la alfabetización y la diversificación de la producción impresa, el siglo XVIII y aún más el XIX conocieron una gran dispersión de los modelos de lectura. Fuerte es el contraste entre la imposición de las normas escolares que tendían a definir un modelo único, codificado y controlado de la lectura, y la extrema diversidad de las prácticas de las diversas comunidades de lectores, tanto las que habían estado anteriormente familiarizadas con la cultura impresa como las constituidas por recién llegados al mundo de lo escrito: niños, mujeres, obreros.

El acceso de casi todos a la capacidad de leer, tal como se estableció a finales del siglo XIX en diversas partes de Europa, instauró por tanto una muy fuerte fragmentación de las prácticas de lectura.

Tal fragmentación condujo a reforzar dos elementos de los primeros siglos de la modernidad. Por un lado, se multiplicaron los productos impresos dirigidos a los lectores populares: colecciones

baratas, publicaciones por entregas, revistas ilustradas, literatura de estación, etcétera. Desde este punto de vista, la producción y circulación de la cultura impresa en la España del siglo xix muestra las mismas mutaciones fundamentales que se encuentran en todas partes de Europa: la autonomización de la profesión del editor, que se distingue tanto del librero como del impresor; la entrada en una economía de mercado que hace surgir un nuevo público lector a partir de la oferta de nuevos productos editoriales; la multiplicación de las bibliotecas «públicas» vinculadas con el fenómeno asociativo de las «sociedades de hablar»: ateneos, círculos, casinos.

En la España diecimonónica, la permanencia de altos niveles de analfa betismo, tal como los presentan las estadísticas basadas en los porcentajes de firmas, no deben hacer olvidar la creciente presencia de los impresos efímeros y baratos dentro de las capas populares, inclusive analfabetas [Viñao Frago 1999].

En las ciudades, por lo menos, la amplia circulación de los periódicos, pliegos, almanaques y folletines permitía una gran familiarización con la cultura impresa, posiblemente transmitida por las lecturas en voz alta. No debemos entonces limitar la población de los «lectores» únicamente a los alfabetizados. No debemos tampoco aislar los objetos impresos (libros o periódicos) de las otras formas de presencia de lo escrito: carteles manuscritos, inscripciones grabadas, escrituras pintadas. Se encuentran en las calles, los cementerios, los edificios públicos, las casas. En el paisaje escrito urbano, esta omnipresencia de los textos escritos produce «una especie de aculturación por impregnación ambiental», según la expresión de Jean-François Botrel [1993].

Tal «impregnación» debe matizar fuertemente los juicios clásicos sobre el retraso cultural español y desplazar la atención sobre las diferencias entre las ciudades y el campo, entre las grandes ciudades y las pequeñas, entre la capital y las periferias.

Otro rasgo común entre España y el resto de Europa es la constitución en el siglo XIX de un «campo literario» polarizado entre la «literatura industrial» dirigida al creciente mercado de los lectores y las formas cultas del «arte por el arte» o del saber erudito cuyas creaciones circulan dentro del público restringido de los happy few. Se estableció un fuerte vínculo entre la reivindicación de una cultura «pura», al

margen de las leyes de la producción económica, distanciada de las diversiones «populares», gobernada por la complicidad estética e intelectual entre los autores y sus lectores y, por otra parte, los progresos de una literatura comercial, dominada por el capitalismo editorial y dirigida al «gran público».

Semejante polarización introdujo una diferencia contundente entre los escritores que trataban de vivir de su pluma y que no podían sobrevivir sino poniéndose al servicio de los editores que publicaban los géneros impresos más populares, y los autores cuya existencia no dependía de la escritura, sino de otro oficio: profesor, abogado, empleado de la administración. Parecía establecerse una incompatibilidad radical entre los libros instructivos y los impresos de amplia circulación, la transmisión de los conocimientos y los placeres de la ficción.

Debe matizarse esta oposición fuertemente percibida por los contemporáneos. En primer lugar, la definición escolar de las obras legítimas multiplicó la lectura por parte de lectores populares de obras transformadas en un patrimonio común. Antologías y colecciones dieron una forma editorial a un conjunto de obras y autores que identificaron la producción literaria nacional.

Lo hicieron a partir de elecciones y exclusiones que delimitaron un repertorio literario canónico, definido por José-Carlos Mainer [2000] como «el elenco de nombres que se constituye en repertorio referencial de las líneas de fuerza de una literatura, y en tal sentido, es una permanente actualización del pasado». Gracias a las bibliotecas populares y a las colecciones baratas de obras clásicas o recientes, los lectores artesanos u obreros, compartieron, aún más que en los siglos XVI Y XVII, los mismos textos que los miembros de las élites.

Pero como muestran las autobiografías obreras, leyeron estas obras canónicas de una manera intensiva basada en la repetición y la memorización. Releían más que leían; compartían a menudo los textos leídos en voz alta; y los copiaban y memorizaban. Movilizaron para la apropiación de la literatura sabia las prácticas del leer que habían caracterizado durante largo tiempo la relación con los pliegos de cordel [Lyons 1998].

Se multiplicaron también los libros instructivos dirigidos a estos mismos lectores. Pura Fernández describe así las características formales

de los libros de utilidad: «cubiertas y papel resistentes, formatos manejables, tendencia a la agrupación de títulos en colecciones o bibliotecas de aspecto sobrio pero cuidado, el acicate de las ilustraciones que orientan la lectura» [Fernández 2003].

En toda Europa, semejantes «bibliotecas» propusieron a los lectores volúmenes de divulgación del saber científico o histórico. En Francia, la Bibliothèque Charpentier inauguró en 1828 este tipo de colección con su pequeño formato (en 8°), su bajo precio (3,50 francos cada libro) y sus diversas series dedicadas a la publicación de autores clásicos y contemporáneos: la «Biblioteca francesa», (dividida entre «Literatura antigua» (es decir medieval), «Memorias y correspondencias», «Clásicos de los siglos XVI, XVII y XVIII» y «Escritores contemporáneos»), las «Bibliotecas» inglesa, alemana, italiana, española, las «Bibliotecas» griega y latina (en traducción), la «Biblioteca filosófica» (dividida entre «Filosofía médica», «Filosofía y Ciencias», «Filosofía y Religión») [Olivero 1999].

La dimensión de conocimiento entraba así en un proyecto que fundamentalmente trataba de construir un repertorio de obras literarias canónicas para los lectores sin muchos recursos. Ya antes de la Bibliothèque Charpentier, en 1825, otra colección se había dedicado a la divulgación de las ciencias y artes, *l'Encyclopédie portative ou Résumé universel des sciences, des lettres et des arts*. El título mismo, que hace hincapié en el carácter portátil y la dimensión de sumario de los conocimientos de los volúmenes, indica claramente que el proyecto se inscribe en la herencia de modelo enciclopédico de los diccionarios de la Ilustración.

Tres años después, *l'Encyclopédie populaire, ou les sciences, les arts et les métiers mis à la portée de toutes les classes* propuso una serie de tratados sobre los diversos conocimientos humanos, traducidos del inglés a partir de la Library of Useful Knowledge inspirada por la filosofía utilitarista y publicada por la Society for the Diffusion of Useful Knowledge. Siguieron numerosas bibliotecas enciclopédicas, cuyos títulos subrayaban o bien la utilidad de los conocimientos que proponían o la universalidad social de su público: así, la Bibliothèque populaire en 1832, la Bibliothèque des connaissances utiles en 1842, la Bibliothèque pour tout le monde en 1849. En España las lecturas instructivas pudieron apoderarse en la segunda mitad del siglo de los 75 volúmenes de la

Biblioteca enciclopédica popular ilustrada, publicados en Madrid entre 1877 y 1884, o de los 136 volúmenes de la Biblioteca universal ilustrada. Colección de obras históricas y literarias editada en Barcelona a partir de 1887.

Los peligros del leer

En el siglo XIX el crecimiento de la producción impresa dirigida a los lectores que querían aprender tenía un doble peligro: la invasión de los «malos libros», o peor aún, la de los impresos de esparcimiento, que ni siquiera son libros: pliegos de cordel, publicaciones por entregas, revistas ilustradas. De ahí las condenas y censuras de estos textos que alejan del conocimiento, transmiten malos ejemplos y corrompen a los lectores. Con una insistencia aún más fuerte se repiten las denuncias, tan frecuentes en el siglo XVIII, de las malas lecturas y de los malos lectores – o lectoras. Los diagnósticos de los tiempos de la Ilustración designaban los efectos físicamente desastrosos de la captura del lector por la ficción. Enunciaban de manera nueva, apoyándose en las categorías de la psicología sensualista, las denuncias más antiguas de los peligros que amenazan al lector de las obras de imaginación. Por ejemplo, en la Castilla del Siglo de Oro, un fuerte lazo unía tres elementos: la referencia reiterada al motivo platónico de la expulsión de los poetas de la República, el empleo del léxico de la alienación (embelesar, maravillar, encantar) para caracterizar el olvido del mundo real por el lector de fábulas, y la conciencia de que los progresos de la lectura en silencio y en soledad favorecían, mucho más que las lecturas hechas en voz alta, para los otros o para uno mismo, la confusión entre el mundo del texto y el del lector.

En el siglo XVIII, el discurso se medicalizó y construyó una patología del exceso de lectura considerado una enfermedad individual o una epidemia colectiva. La lectura sin control es peligrosa porque asocia la inmovilidad del cuerpo con la excitación de la imaginación. Por lo tanto, produce los peores males: la obstrucción del estómago y de los intestinos, el desarreglo de los nervios, el agotamiento físico. Los profesionales de la lectura, los hombres de letras, son los más expuestos a tales desarreglos, fuentes de la enfermedad que es por excelencia la suya: la hipocondría. El ejercicio solitario de la lectura conduce a un

desvío de la imaginación, al rechazo de la realidad, a la preferencia otorgada a la quimera. De ahí proviene la cercanía entre el exceso de lectura y los placeres sexuales solitarios. Las dos prácticas producen los mismos síntomas: la palidez, la inquietud, la postración. El peligro es máximo cuando la lectura es lectura de una novela y el lector, una lectora retirada en la soledad. La relación con lo escrito fue así concebida a partir de sus efectos corporales. Semejante «somatización», que indica una fuerte mutación de las representaciones de la relación con los libros, permanecerá durante el siglo XIX y fundamentará el enfoque, particularmente en los aprendizajes escolares, sobre las lecturas «correctas», tanto por el contenido de los textos como por las posturas de los lectores.

Es contra tales representaciones, que multiplican las advertencias sobre los peligros de las «malas lecturas», por lo que se afirmó la definición de la lectura como instrumento privilegiado, si no único, del acceso al conocimiento del mundo, del pasado, de la sociedad o de uno mismo. La certidumbre de que todo el saber se encuentra en los libros, por lo menos en los «buenos libros», no fue solamente una idea de las autoridades o de los doctos sino que movilizó los esfuerzos de los «nuevos lectores» que conquistaron la lectura y la escritura para entender y posiblemente transformar el mundo injusto en el cual vivían. Una tensión que atraviesa toda la historia de la cultura escrita es la que enfrenta a las autoridades, que intentan imponer el control o monopolio sobre lo escrito, contra todos aquellos y, aún más, aquellas para quienes el saber leer y escribir fue la promesa de un mejor control de su destino. Los enfrentamientos entre el poder establecido por los poderosos sobre la escritura, y el poder que su adquisición confiere a los más débiles, oponen a la violencia ejercida por lo escrito su capacidad de fundamentar, tal como enunciaba Vico en 1725, «la facultad de los pueblos de controlar la interpretación dada por los jefes a la ley».

Impreso o manuscrito, el escrito ha sido investido de forma duradera con un poder a la vez deseado y temido, necesario y peligroso. Es posible leer el fundamento de tal ambivalencia en el texto bíblico, con la doble mención del libro comido tal como aparece en Ezequiel III, 3 («Y el Señor me dijo: Hijo del hombre, haz a tu vientre que coma, e hinche tus entrañas de este rollo que yo te doy. Y lo comí, y fue en mi boca dulce como miel») y que se repite en el Apocalipsis de Juan, X, 10 («Y tomé el

librito de la mano del ángel, y lo devoré; y era dulce en mi boca como la miel; y cuando lo hube devorado, fue amargo mi vientre»). El libro dado por Dios es amargo, como el conocimiento del pecado, y dulce como la promesa de la redención. La Biblia, que contiene este libro de la Revelación, es en sí mismo un libro poderoso, que protege y conjura, aparta las desgracias, aleja los maleficios. En toda la cristiandad, el libro sagrado fue objeto de usos propiciatorios y protectores que no suponían necesariamente la lectura de su texto, pero que exigían su presencia material lo más cerca posible de los cuerpos.

El libro es, de este modo, el depositario de conocimientos poderosos y temibles. Calibán, que lo sabe, piensa que el poder de Próspero será destruido si se capturan y queman sus libros: «Burn but his books». Pero los libros de Próspero no son más que un único libro: el que le permite someter a su voluntad a la Naturaleza y a los seres. Este poder demiúrgico representa una terrible amenaza para quien lo ejerce, y copiar no siempre alcanza para conjurar el peligro. El libro debe desaparecer, ahogado en el fondo de las aguas: «Y allí donde jamás bajó la sonda/yo ahogaré mi libro [‘I’ll drown my book’]». Tres siglos más tarde, en otras profundidades, aquellas de los anaqueles de la biblioteca borgiana de la calle México en Buenos Aires, debió ser enterrado un libro que, por ser de arena, no era menos inquietante. Si, por supuesto, se debe leer para aprender, es menester también aprender lo que se debe leer, y cómo. Lo expresan de manera contundente dos temores contradictorios que han habitado la Europa moderna, y que todavía nos atormentan: por un lado, el temor ante la proliferación indomable de los escritos, la multiplicación de libros inútiles o corruptores, el desorden del discurso, y, por otro, el miedo a la pérdida, la falta, el olvido.

Leer y aprender frente a la pantalla

Es una tensión comparable a la que caracteriza nuestros tiempos confrontados a los desafíos lanzados por una nueva forma de inscripción, comunicación y lectura de los textos. La revolución digital de nuestro presente modifica todo a la vez, los soportes de la escritura,

la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer. Tal simultaneidad resulta inédita en la historia de la humanidad. La invención de la imprenta no ha modificado las estructuras fundamentales del libro, compuesto, tanto antes como después de Gutenberg, por pliegos, hojas y páginas reunidos en un mismo objeto. En los primeros siglos de la era cristiana, esta nueva forma del libro, la del codex, se impuso a costa del rollo, pero no estuvo acompañada por una transformación de la técnica de reproducción de los textos, siempre asegurada por la copia manuscrita. Y si bien la lectura ha conocido varias revoluciones, señaladas o discutidas por los historiadores, todas ocurrieron durante la larga duración del codex: éstas son las conquistas medievales de la lectura silenciosa y visual, la fiebre de lectura que caracterizó el tiempo de las Luces, o incluso, a partir del siglo xix, como hemos visto, la entrada en la lectura de recién llegados: los medios populares, las mujeres y los niños.

Al romper el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y nociones que asociamos con lo escrito. A pesar de la inercia del vocabulario, que intenta domesticar la novedad denominándola con palabras familiares, los fragmentos de textos que aparecen en la pantalla no son páginas, sino composiciones singulares y efímeras. Y, contrariamente a sus predecesores, rollo o codex, el libro electrónico no se diferencia de las otras producciones de la escritura por la evidencia de su forma material. La diferencia existe incluso en las aparentes continuidades. La lectura frente a la pantalla es una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad. ¿Acaso no resulta, por este hecho, la heredera directa de las prácticas permitidas y suscitadas por el codex? En efecto, este último invita a hojear los textos, apoyándose en sus índices o bien a «sauts et gambades» como decía Montaigne.

El codex invita también a comparar diferentes pasajes, como quería la lectura tipológica de la Biblia, o a extraer y copiar citas y sentencias, como exigía la técnica humanista de los lugares comunes. Sin embargo, la similitud morfológica no debe engañar. La discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido cuando van acompañadas de la percepción de la totalidad textual contenida en el objeto escrito y cuando la superficie luminosa donde aparecen los

fragmentos textuales no deja ver inmediatamente los límites y la coherencia del corpus de donde fueron extraídos.

La descontextualización de los fragmentos y la continuidad textual que ya no diferencia los diversos discursos a partir de su materialidad propia parecen contradictorios con los procedimientos tradicionales del aprender leyendo, que supone tanto la comprensión inmediata, gracias a la forma de su publicación, del valor de conocimiento de los discursos, como la percepción de las obras como obras, es decir en su totalidad y coherencia. Las mutaciones contemporáneas no son sino riesgos, como muestra la inquietante capacidad del mundo digital de dar credibilidad a las falsificaciones o errores, de someter la jerarquía de los conocimientos a la lógica económica de las más poderosas empresas multimedia, o de establecer la dominación cada día más fuerte del inglés como única lengua del saber [Chartier 2005].

Estos temores son plenamente legítimos y deben inspirar posibles maneras de limitar sus efectos desastrosos. Sin embargo, no deben hacer olvidar otras realidades más prometedoras.

El sueño de la biblioteca universal parece hoy más próximo a hacerse realidad que nunca antes, incluso más que en la Alejandría de los ptolomeos.

La conversión digital de las colecciones existentes promete la constitución de una biblioteca sin muros, donde se podría acceder a todas las obras que fueron publicadas en algún momento, a todos los escritos que constituyen el patrimonio de la humanidad. La ambición es magnífica, y, como escribe Borges, *«cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad»*. Pero, seguramente, la segunda impresión debe ser un interrogante sobre lo que implica la conversión digital que propone a los lectores contemporáneos de textos cuyas formas materiales ya no son aquellas donde sus lectores del pasado los leyeron. Semejante transformación no carece de precedentes: fue en códices y no en los rollos de su primera circulación como los lectores medievales y modernos se apropiaron de las obras antiguas o, al menos, de aquellas que han podido o querido copiar. Seguramente. Pero para entender el significado que los lectores del pasado dieron a los textos de los que se apoderaron, es necesario proteger, conservar y comprender los objetos escritos que los han

transmitido.

La «felicidad extravagante» suscitada por la biblioteca universal podría volverse impotente amargura si se traduce en la relegación o, peor aún, la destrucción de los objetos impresos que han alimentado a lo largo del tiempo los pensamientos y sueños de aquellos y aquellas que los han leído. La amenaza no es universal, y los incunables no tienen nada que temer, pero no ocurre lo mismo con las más humildes y recientes publicaciones, sean o no periódicas. Es la razón por la cual las bibliotecas deben mantenerse en el mundo de la red como un lugar y una institución fundamental donde los lectores seguirán aprendiendo en los libros.

Al mismo tiempo que modifica las posibilidades del acceso al conocimiento, la revolución digital transforma profundamente las modalidades de las argumentaciones y los criterios o recursos que puede movilizar el lector para aceptarlas o rechazarlas. Por un lado, la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales.

Por otro lado, y como consecuencia, el lector puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto del análisis si, por supuesto, están accesibles de forma digitalizada. Semejante posibilidad modifica profundamente las técnicas clásicas de la prueba (notas a pie de página, citas, referencias) que suponían que el lector diese su confianza al autor, sin poder colocarse en la misma posición que éste frente a los documentos analizados y utilizados. En este sentido, la revolución de la textualidad digital constituye también una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber. Puede así abrir nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura, cualquiera que sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual se apodera.

Como siempre es el «ingenio lego» el que puede aclarar las contradicciones apuntadas por este texto. Sancho, que no sabe ni leer ni escribir, es sin embargo el depositario de una sabiduría sentencial transmitida por los refranes y consejas de su pueblo. Sancho aprendió sin

leer. Don Quijote, que ha leído hasta la locura, muestra la inestable ambivalencia de la lectura —y de los libros. Pueden hacer al hombre más sabio, cuerdo y discreto, como indica el hidalgo al caballero del verde gabán, pero pueden también hacerle perder el juicio. En este sentido, Don Quijote leyó sin aprender, por lo menos sin aprender lo que requieren el entendimiento y la prudencia. Leer para aprender, pero sabiendo que existen conocimientos que no se encuentran encerrados en las páginas de los libros; aprender a leer, pero trazando el propio camino de uno en la selva o los jardines de los textos: tales son, hoy en día, las advertencias que nos dejan un elefante «seco de carnes» y un cordero que tenía «la barriga grande y las zancas largas».

La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender.
José Antonio Millán