

María Elena Hauy

*Lecturas inagotables. Indagaciones
sobre las prácticas de lectura literaria
en el ámbito educativo*

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
mehauy_9@hotmail.com

María Elena Hauy

Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo

Signo&Seña Número 19 / Julio de 2008, pp 179-195

Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen En este artículo planteamos, en primer lugar, una posición crítica con respecto a los enfoques tradicionales de la literatura como disciplina escolar y a la más reciente corriente de la lectura por placer. Sostenemos que los textos literarios, al ser portadores de conocimientos y de capital cultural y simbólico demandan niveles profundos de comprensión lectora, y –por otra parte– la opacidad de su forma expresiva requiere que el lector active operaciones cognitivas complejas. Luego, posicionados en la perspectiva de la lectura como práctica sociocultural, propiciamos una resignificación de la lectura en voz alta por permitir poner en valor el registro estético de la literatura y promover con ello el surgimiento de la emoción. Finalmente, damos cuenta de la implementación de un programa nacional de lectura en la provincia de Catamarca y sintetizamos el análisis de sus resultados.

Palabras clave: lectura literaria - prácticas educativas - enfoque sociocultural

Abstract The present paper takes a critical position as regards traditional approaches in the teaching of literature as a school subject along with the most recent trend of reading for pleasure. We hold that literary texts demand higher levels of reading abilities for comprehending since they convey extensive knowledge, cultural and symbolic capital. Besides, the opaque nature of their expressive forms requires from the reader the activation of complex cognitive operations. Our approach considers reading from the perspective of a socio-cultural practice, thus, we propose a reassessment of the technique of reading aloud because it stresses the aesthetic character of literature and helps students to read with feelings. Finally, we provide a report on the National Reading Programme which was put into practice in the Province of Catamarca; this report includes a synthetic analysis of its results.

Key words: educational practices - literary reading – socio-cultural approach

Más allá del placer

Durante largo tiempo, la literatura como disciplina escolar, fue sucesivamente sinónimo de retórica o preceptiva, de historia literaria, de instrumento para la adquisición de otros aprendizajes –que iban desde el estudio de la gramática en fragmentos literarios hasta la búsqueda de enseñanzas morales en sus contenidos–, y de análisis esquemáticos –idénticos para todos los textos– orientados a la extracción de datos (la lectura eferente de Rosenblatt, 1938). En ninguno de los casos ocupaba un lugar relevante la *lectura* de los textos literarios, ni como experiencia estética ni como actividad generadora de sentidos.

En los años noventa, por incidencia de los lineamientos curriculares provenientes de la reforma educativa, la literatura quedó relegada a un reducido y secundario lugar, inmersa –sin distinción de su especificidad– entre los otros discursos sociales. En desmedro de ella actuó, como lo hemos afirmado en una publicación anterior, “la revalorización de la lengua en su función comunicativa, con el objeto de preparar mejor a los jóvenes en el lenguaje en uso y en el manejo de diferentes tipos textuales, necesarios para desempeñarse con eficiencia en las diversas situaciones sociales” (Haury, 2004: 36-37). Entonces decíamos, asimismo, que si bien dicho propósito de la escuela es inobjetable, llevó a perder de vista la importancia que tiene la literatura “en cuanto a la incorporación del patrimonio cultural y simbólico y a la valoración del potencial estético que también tiene la lengua”.

Por efecto de las políticas educativas de los noventa se instaló en las instituciones de enseñanza y en la sociedad en general la convicción de que los únicos tipos textuales aptos para desarrollar las competencias lectoras, de los alumnos son los informativos y los académicos. Los textos literarios, destinados al espacio del placer, quedaron fuera de la posibilidad de ser considerados como un desafío que pone en juego estrategias de lectura diferenciadas en relación con los textos no literarios y capaces de contribuir a mejorar las competencias lectoras de los estudiantes, de acrecentar sus conocimientos, de tocar sus sentimientos y de reparar su imaginación.

En la década mencionada, al mismo tiempo que la literatura perdía espacio en los ámbitos escolares –por las razones que acabamos de exponer– recuperaba uno de sus rasgos propios: la gratuidad. En efecto, su tratamiento en las aulas dio un pronunciado viraje hacia la *lectura*, con especial énfasis en la lectura por placer, con lo cual se pretendía modificar la tradicional relación lector-texto, impregnada por la obligación, por el deber de estudiar. Surgió así la hora semanal de lectura por placer, que en la práctica resultó ser la hora de lo superfluo.

Nos parece irrenunciable la necesidad de leer por el simple placer de hacerlo, de leer para nada –al menos para nada utilitario–, de leer –siguiendo a Barthes (1996)– por deseo y fundar el encuentro del lector con el texto en un erotismo de la lectura. Sin embargo, la lectura literaria puede provocar, además, una fuerte actividad por parte del lector, un “trabajo” que permita desentrañar las estrategias discursivas de los textos para construir los múltiples sentidos posibles, puesto que la literatura es portadora y disparadora de alto contenido cultural. En consecuencia, la relación de los estudiantes lectores con los textos no debería plantearse en términos de dicotomías como *placer/esfuerzo*, *sentimiento/conocimiento*, que simplifican la cuestión y llevan a desaprovechar la riqueza expresiva, simbólica y cultural de los textos literarios, al mismo tiempo que privan a los alumnos de realizar operaciones cognitivas complejas que conduzcan a una comprensión más profunda de los textos.

La escuela debería tener un rol fundamental en la relación de los niños y los jóvenes con la literatura, pues muchos de ellos, sobre todo los que pertenecen a familias de escasos recursos o de poco contacto con la cultura escrita, no tendrán otra oportunidad de realizar dicha experiencia, que –sin embargo– puede ser de alto impacto en sus vidas. Como sostiene Michèle Petit (2001: 17):

[Cuanto] más difícil es el contexto, cuanto más violento, más vital resulta mantener espacios para el respiro, el ensueño, el pensamiento, la humanidad; espacios abiertos hacia otra cosa, relatos de otros lugares, leyendas o ciencias; espacios donde volver a las fuentes, donde mantener la propia dignidad.

Gran parte de la literatura opone diversos niveles de dificultad al lector, lo desafía con la opacidad de su forma expresiva, en contraste con la relativa transparencia de otros tipos textuales. El discurso opaco que es la literatura requiere fuerte intervención del lector, sin la cual no es posible un verdadero proceso de recepción del texto.

El carácter virtual del texto literario, que –como dijimos– compromete la actividad del lector, no sólo lo lanza a la acción, sino que con frecuencia lo desorienta al tener su superficie llena de intersticios, de frustración de expectativas, de omisiones, de “huecos”, aquello que Iser (1987) denomina zonas de indeterminación. Estas han de ser “resueltas” por cada lector en cada lectura, sin que ninguna agote, por cierto, todo el potencial del texto, toda su virtualidad. El contexto sociocultural del lector y el momento histórico epocal y personal incidirán en la diversidad de las

lecturas, puesto que con la lectura literaria ocurre lo mismo que Bourdieu (1995: 437) señala para los receptores de la música y la pintura, esto es que “dos personas dotadas de habitus diferentes, al no estar expuestas a la misma situación y a los mismos estímulos, no escuchan las mismas músicas ni ven los mismos cuadros, y por lo tanto tienen fundamento para emitir juicios de valor diferentes”.

Los intersticios o los “espacios en blanco” de Umberto Eco (1979), que el lector debe rellenar, son la señal de que todo texto es perezoso y sólo quien lo lee lo pone a andar. Dentro de la amplia gama de discursos de circulación social, algunos son menos perezosos, como los textos didácticos, puesto que redundan, explicitan; y en el otro extremo, los textos literarios son los más perezosos, los más incompletos, viven de los sentidos que les da el lector, quien debe cooperar para actualizarlos.

Sabemos que los relatos literarios aluden a sucesos de un mundo “real”, aunque bajo un aspecto extrañamente nuevo: los rescatan de la obviedad, los desautomatizan, merced a un trabajo con el lenguaje, que compromete al lector a “escribir” un texto virtual, diferente del que concretamente está leyendo.

Resulta esclarecedor el término que Bruner (1986) aplica a la narración literaria cuando afirma que esta “subjuntiviza” la realidad en el sentido del modo verbal subjuntivo, que se utiliza para expresar deseo, exhortación, hecho contingente, hipotético. Estar en el modo subjuntivo es manejarse con posibilidades y no con certidumbres, es estar en un mundo de significación abierta, “producible” por el lector. Algunas de las estrategias mediante las cuales el discurso subjuntiviza la realidad son:

- la presuposición o creación de signos implícitos;
- la subjetivización o presentación de la realidad a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia;
- la perspectiva múltiple, que ve el mundo no unívocamente sino a través de un juego de prismas cada uno de los cuales capta una parte de él;
- la metáfora.

Para saber si la subjuntivización de un relato es recogida por el lector, Bruner realizó una investigación consistente en pedirle a un grupo de lectores que renarran con sus propias palabras un cuento de James Joyce, es decir, que compongan oralmente un texto virtual. Después de analizar la versión de un joven de 18 años muy aficionado a la lectura de obras de ficción, concluye que lo más interesante es que en la lectura que hace el joven se mantiene la subjuntividad del cuento original, pero manejada de forma cualitativamente diferente. La estrategia de este lector parece haber sido respetar en lo posible el texto real del cuento, aunque poniéndole su sello personal. Y cuando se le hace la pregunta clásica de la interpretación: ¿De qué se trata?, responde no de acuerdo con el texto real, sino con el que él ha construido sobre la base de su repertorio individual.

Leer de por sí, leer en general, no es una actividad sencilla ni pasiva. Leer literatura, mucho menos. Los rasgos ya mencionados como inherentes al discurso literario hacen que su lectura plantee dificultades, que oponga mayores o menores complicaciones, por tratarse de un trabajo con y sobre la lengua, usada en transgresión de las normas y en busca de desautomatización.

Además, la lectura literaria demanda habilidades simbólicas, entendidas no sólo como capacidad de comprender los símbolos, sino también de simbolizar. Coincidimos con Jean Hébrard (2002: 2) en que la comprensión es una actividad de nivel muy alto y esencialmente cultural: comprendemos un texto cuando hemos desarrollado cierta competencia cultural en el campo en el que está inscripto ese texto. Afirma: "Muchas veces uno piensa que el alumno va a cultivarse leyendo y en realidad es lo contrario: el chico puede leer comprensivamente cuando ya es *culto*". Esto ocurre especialmente cuando se leen obras del pasado, cuyo contexto de producción proviene de una sociedad que ya no existe o cuando se leen obras pertenecientes a otras culturas.

Siguiendo con Hébrard, para preparar a un buen lector de literatura es imprescindible saber que hay cosas detrás de las cosas, que hay culturas detrás de las culturas. La literatura es un dominio extraordinariamente complejo, de difícil acceso, pero un buen medio para conocer el mundo y sus problemas. El referente de saberes ligados a un texto es lo que hace la diferencia entre los jóvenes que leen y los que no leen; cuando no leen no es porque no les guste leer, sino porque no reconocen lo que están leyendo, no tienen caminos para entrar en esos dominios, se sienten "extranjeros" a los textos. Es decir, que es necesario prepararlos para la lectura, tarea que le corresponde al maestro o al profesor, quien debe recuperar la devaluada función de enseñar. Dialogar antes de la lectura para conectar lo que ya saben sobre el tema con lo nuevo que presenta el texto, leer con ellos, que ellos lean con sus compañeros de grupo, son modos de prepararlos para la lectura.

Diversos autores destacan y recomiendan la lectura literaria en las etapas de escolaridad primaria y secundaria; sin embargo, muy pocos mencionan la práctica de la escritura de ficción en los espacios escolares como habilidad importante, que propende a que los alumnos evoquen y revaloricen sus saberes y experiencias personales, desarrollen su imaginación y experimenten con los variados usos de la lengua que caben en la escritura de invención. Merecen recordarse, en este sentido, las propuestas de Gianni Rodari (1997) en Italia y de Alvarado y Pampillo (1988) en nuestro país.

Articular la lectura con la escritura de ficción es una estrategia que favorece ambas prácticas, sobre todo cuando se entiende la escritura como proceso de autocorrección y corrección con otros, o sea cuando la revisión de lo escrito se comparte con los pares y los adultos, convertidos en co-lectores que destacan los aciertos y advierten debilidades; es decir, la escritura como práctica social.

En síntesis, la lectura y la escritura de textos literarios, más allá del innegable placer que producen, requieren de una preparación cultural y de una activación de operaciones cognitivas que, sin duda, contribuyen a desarrollar las competencias lectoras y escriturarias en general. Asimismo favorecen la capacidad de simbolizar y contribuyen, sin buscarlo, a construir múltiples saberes. Por otra parte, la literatura, al reelaborar diversidad de tradiciones discursivas, al usar y subvertir al mismo tiempo la lengua estándar en busca de nuevos estilos (Bajtin, 1982), permite también, a quien está atento o alertado, reflexionar sobre la lengua y la literatura.

Por todo ello, postulamos que la frecuentación del registro literario por parte de niños y jóvenes a lo largo de los años de escolaridad contribuiría a hacer de ellos buenos lectores y escritores de variados discursos y, en consecuencia, mejores estudiantes, no aprisionados por la lectura unívoca, la idea principal, la jerarquización de ideas y la escritura hegemónica de textos instrumentales. La lectura de textos literarios en la escuela ha de ir mucho más allá del placer que proporciona, el que podrá llegar con la primera lectura de un texto por el impacto de su forma o después de haberlo recorrido en reiteradas lecturas y haber logrado profundizar en su comprensión. Cabe aquí decir, como afirma Bourdieu (1995:444) en otro contexto, que “no es la simpatía lo que lleva a la comprensión verdadera, sino la comprensión verdadera que lleva a la simpatía”. Habremos de favorecer, entonces el desarrollo de competencias que permitan a los alumnos, además de sentir placer, comprender, reflexionar críticamente, construir aprendizajes, que incidan en sus vidas y les aporten estrategias para enfrentar –de algún modo– la dominación que se puede ejercer sobre ellos por la lectura y la escritura.

Leer con los otros

La lectura y la escritura han recorrido en los últimos años un camino azaroso, según los dictados de las políticas educativas de turno, de los avances teóricos, del marketing editorial, del apogeo de las nuevas tecnologías.

Los docentes de todos los niveles del sistema educativo, incluso de la universidad, nos hemos encontrado muchas veces perplejos, ante los problemas en la comprensión lectora y la producción escrita –que efectivamente comprobamos a diario en nuestros alumnos– y las demandas de la sociedad, donde está instalada la idea de que los jóvenes de hoy no leen ni escriben. Con respecto a esto último, cabe aclarar que recientes investigaciones han demostrado que, en realidad, los jóvenes leen y escriben mucho, aunque no lo hagan al modo de los adultos, ni respondan a la representación de lectura y escritura dominante; leen y escriben –si bien fragmentariamente– gran cantidad de textos, no sólo en la pantalla, sino también en el papel bajo diversos formatos.

Con el propósito de encontrar soluciones, los maestros y profesores fuimos adoptando diversas estrategias didácticas alternativas, tales como el taller de lectura destinado a leer sin el objetivo de aprender un contenido escolar, los itinerarios de lectura elegidos por los alumnos de acuerdo con sus gustos e intereses, la modificación del rol docente —que “deja de ser quien prescribe y se convierte en un animador o incitador de la lectura”, como diría Privat (1995: 49)—, la ampliación del corpus de libros más allá de los canónicos y la inclusión de para-literatura, el trabajo con diversos tipos textuales de uso social, la incorporación de la lectura por placer para el caso de los textos literarios, la instalación del hábito de la lectura silenciosa como facilitadora de la comprensión.

Esto último fue una consecuencia de concepciones teóricas referidas a los procesos de comprensión lectora, que privilegiaron, con razón, el mejoramiento de los niveles de comprensión por sobre las habilidades de lectura expresiva en voz alta, por propender estas a una lectura “superficial”.

Consideramos que, si bien la implementación de las estrategias mencionadas permite ver resultados favorables en el trabajo de nuestros estudiantes con la lectura y la escritura, no son estos todo lo exitosos que deseáramos. Es así que, entre sus debilidades se advierte la escasa intervención oral por parte de los alumnos, lo cual resulta muy relevante desde el momento que implica escasa interacción con los pares, construcción solitaria de sentidos, falta de discusión de posiciones críticas.

Desde la perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas culturales, de acuerdo con Roger Chartier (1999b), realizadas en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten comportamientos, actitudes y significados culturales en torno a los actos de leer y de escribir, prácticas culturales en el sentido material y también simbólico, nos preguntamos: ¿por qué no proponer a nuestros alumnos la lectura en voz alta grupal además de la lectura individual y silenciosa?, ¿y por qué no el comentario pre y post-lectura también con intervenciones orales y grupales?, ¿por qué no leer/comprender y escribir/producir con los otros y para otros?

Sin desconocer que los actos de leer y escribir en intimidad y soledad son muy provechosos y producen un placer irreemplazable, apostamos a su complementación con las prácticas de lectura y escritura socializadas, en una recuperación de antiguas prácticas que hoy resignificamos.

¿Quién de nosotros no ha “leído” sin saber leer gracias a la voz de nuestros padres en la primera infancia? ¿Quién, que tenga hijos, no ha sido el primer lector de los primeros libros de ellos?

Sobre la lectura con y para otros, Alberto Manguel (1999: 152) recuerda de su niñez el placer que le causaba “no hacer otra cosa que escuchar” a su niñera cuando le leía los aterradores cuentos de los hermanos Grimm. Y también recuerda que, más tarde, cuando tenía 9 o 10 años, la maestra le dijo que sólo los niños pequeños pedían que se les leyera y él le creyó. Mucho tiempo después, un com-

pañero y él decidieron leerse mutuamente durante un verano, lo que le permitió recuperar aquel deleite tanto tiempo perdido. Y aclara que, en ese momento, no sabía que el arte de leer en voz alta en público tenía una larga historia: que en el siglo XVIII en Europa la lectura en público tuvo una función social; que en el siglo XIX en Cuba había llegado a ser una institución. Allí, en tiempos en que la industria del cigarro era una de las más importantes del país, un cigarrero y poeta, Saturnino Martínez, creó con la ayuda de varios intelectuales un periódico, que contenía artículos políticos, de ciencia y literatura, destinado a los trabajadores de su gremio. Como el analfabetismo reinante en Cuba por aquellos tiempos era el principal obstáculo para que el periódico fuera popular, a Martínez se le ocurrió utilizar lectores con sueldo, pagados por los trabajadores de su propio bolsillo. Fue tan grande el éxito de esas lecturas públicas y su repercusión que un tiempo después el gobierno las acusó de subversivas y fueron prohibidas. Lo más notable es que, a partir de la prohibición, se convirtieron en lecturas clandestinas. Todos sabemos que el acceso a los textos da poder, que no se puede dominar a los lectores, sobre todo cuando la lectura es socializada; los gobiernos totalitarios lo saben muy bien, por eso prohíben ciertas lecturas.

Quizás se piense que aquel contexto no se asemeja en nada al de nuestro tiempo. Y efectivamente es así. Sin embargo, hemos comprobado que la lectura en voz alta de un texto literario realizada por el maestro o profesor, una lectura expresiva que ponga el acento en ciertas palabras o frases, una lectura “sentida”, cautiva la atención de los alumnos y anticipa la comprensión del texto. Igualmente, las experiencias de lectura grupal y discutida en forma oral son altamente satisfactorias para los niños y los jóvenes, incluso para los que viven en escenarios altamente tecnologizados. Compartir la lectura y/o la escritura con las demás personas permite contrastar los propios sentidos con los sentidos que los otros les otorgan a los textos, discutirlos, negociarlos; permite corregir lo escrito por otros y que otros corrijan lo nuestro. Se enriquecen así la lectura y la escritura individuales con lo que está entre líneas, se fortalece la reflexión acerca de los valores expresivos de los textos y de los recursos que los sostienen, mejora la capacidad de argumentar oralmente ante la necesidad de defender posturas, aumenta la seguridad en sí mismo al sentirse identificado con un grupo social, se propician relaciones humanas más tolerantes, menos prejuiciosas.

Teresa Colomer (2005: 195) considera posible que una de las “causas de la resistencia a la lectura provenga de la pérdida de las formas de lectura colectiva en las sociedades actuales”, justamente a causa del “progreso de la lectura autónoma y silenciosa”. Coincide en esta postura con Jean-Marie Privat (1995: 53), quien sostiene que en la representación dominante el lector es “un pescador de línea, solitario, inmóvil, silencioso, meditativo; pero dicha visión es estereotipada, pues ni la lectura (ni la pesca) son pura intimidad individualista, sino que ambas están saturadas de sociabilidad”.

Estamos proponiendo superar las dicotomías: lectura/escritura, cultura oral/cultura escrita, libros/tecnologías; estamos proponiendo integrarlas, combinarlas, como una contribución necesaria frente a los cambios que se están produciendo en el mundo actual por incidencia de las nuevas tecnologías. Mundo en el que –acordamos con Anne-Marie Chartier (2004: 183)– “la frontera entre lo oral y lo escrito se está desplazando de nuevo y dicho desplazamiento resulta tan difícil de vivir para unos, los analfabetos, como de pensar para los otros, los alfabetizados”.

Lectura y escritura literarias en contextos no habituales

Nos parece interesante mostrar, en la línea que venimos desarrollando acerca de la lectura literaria en la escuela, los resultados de la implementación en la provincia de Catamarca del Programa denominado *Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior*,¹ que nos permitió comprobar cómo funcionan en el aula los supuestos a los que adherimos.

En efecto, dicho Programa propuso entender la enseñanza de la lectura y la escritura literarias como apropiación de saberes: disciplinares, sociales, históricos. Se recuperó el texto literario como un problema de conocimiento, como un entramado complejo de sentidos, que abre cierta incertidumbre y pone en cuestión los modos de ver la realidad. Para ello, se requirió de los docentes un rol de mediadores dispuestos a orientar a ver indicios, señales en los textos y a habilitar las voces de los alumnos, propiciando alta participación oral. De este modo, cada alumno lector podía apropiarse del conocimiento de los textos de diversas maneras, con lo que le era propio como sujeto sociocultural. Si bien no se persiguió como objetivo el placer de leer, este ocurrió a medida que se producía la comprensión de los textos en la mayoría de los casos.

Son de destacar las siguientes características del Programa:

- Se desarrolló en horario extracurricular: los días sábados a la mañana (a lo largo de diez encuentros).
- Se implementó en escuelas públicas convertidas en sedes ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales de la provincia, en las que se concentraron alumnos de diversas escuelas del área de influencia de la escuela-sede.

1. Entre septiembre y noviembre de los años 2005, 2006 y 2007 se llevó a cabo en toda la provincia de Catamarca el Programa *Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior*, proveniente del Ministerio de Educación de la Nación, que estuvo a cargo de profesores locales, una de cuyas coordinaciones académicas estuvo a cargo de quien escribe el presente artículo. El Programa obsequió a cada uno de los estudiantes un juego del material de trabajo, integrado no sólo por textos literarios, sino también por otros discursos sociales y académicos, además de cuadernos con una amplia gama de actividades sugeridas.

- Los alumnos se inscribieron voluntariamente para participar en el proyecto, no tuvieron ninguna obligación durante su desarrollo, no fueron evaluados (al menos numéricamente), ni su desempeño tuvo incidencia alguna en la promoción del último año de escuela secundaria.
- El rol de los docentes fue el de mediadores dispuestos a habilitar las voces de los estudiantes y promover el mayor intercambio posible, para lo cual era necesario desestructurar la clase formal, crear un clima de libertad y distensión, y favorecer la confianza de los jóvenes en ellos mismos.
- A fin de propiciar la construcción de un contexto inhabitual y favorecer el protagonismo de los alumnos, se propuso como estrategia de trabajo la dinámica del taller de lectura y escritura.

De acuerdo con el objetivo general del Programa,² se organizaron tres áreas de trabajo:

- Lectura de textos literarios y escritura de invención a partir de consignas.
- Lectura de textos expositivos y argumentativos sobre temáticas actuales del campo científico y social.
- Lectura de textos y resolución de problemas de matemática.

La primera de las áreas, correspondiente a Literatura, cuya elaboración estuvo coordinada por Gustavo Bombini, partió del supuesto de que el texto literario es un problema de conocimiento, un entramado complejo de sentidos, del que cada lector se apropia de diversa manera, con lo que le es propio como sujeto sociocultural. Esta propuesta fue acompañada por una selección de textos literarios abundante y variada en cuanto a épocas y lugares de procedencia, con una presentación muy atractiva desde lo paratextual. El género elegido fue la narrativa en diversos subgéneros.

Los textos literarios se articularon y entrecruzaron en torno a tres ejes temáticos, uno de los cuales debía ser elegido por cada comisión de alumnos y su profesor. En los cursos implementados en 2005 y 2006 los ejes temáticos fueron:

- “¿De qué nos reímos? Los significados culturales que hacen al humor”
- “¿Cómo explicamos la realidad? La literatura y el conocimiento”
- “¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez? La literatura y la cuestión de la identidad”

En 2007 se pudo elegir entre los siguientes ejes temáticos:

- “¿Jura decir toda la verdad? La literatura y la explicación de los hechos”
- “¿Quién es quién? La construcción de los personajes en la literatura”
- “Viajes, intrigas y peligro: la literatura salta el umbral de la aventura”

2. El objetivo general del Programa fue facilitar a los jóvenes de último año del nivel medio un tránsito más fluido al nivel superior.

A propósito del presente trabajo prestamos atención, dentro del mencionado Programa, solamente al funcionamiento del área de Literatura en las prácticas concretas de lectura y escritura, y analizamos un amplio corpus conformado por los *diarios* de los estudiantes y las *crónicas* de los profesores,³ que nos permitieron conocer sus opiniones y comentarios sobre esta inusual experiencia de lectura literaria.

Volcamos aquí tanto las apreciaciones reiteradas y semejantes entre sí de la mayoría de los textos del corpus, cuanto las más “solitarias” o únicas –siempre que resulten pertinentes en relación con el propósito que nos trazamos– porque sabemos con Guber (2000: 129-132) que ningún informante puede brindar la información total sobre un acontecimiento o un campo de actividad, sino que se limitará a la información circunscripta por su lugar específico (lugar de origen, situación socioeconómica, adscripción ideológica, etc.), por lo cual son versiones que no pueden alinearse en torno a los ejes de verdad o falsedad. Nos encontraremos, de este modo, con definiciones múltiples y contradictorias sobre el mismo objeto. Desde esta perspectiva, no buscamos reconstruir una versión única y definitiva, sino comprender el modo en que las personas asignan sentidos al objeto en cuestión.

Las categorías analizadas fueron:

- cambio de contexto escolar habitual;
- ampliación del canon escolar;
- dinámica de trabajo de taller lectura y escritura;
- ejes temáticos optativos.

El primer encuentro estuvo, desde la óptica de los alumnos, teñido de sorpresa: sorpresa por el atractivo visual del material en su paratexto externo e interior: “No puedo dejar de mirarlo”; sorpresa porque se lo regalaron: “En mi casa no hay libros y a mí me gusta leer”. Aquí compartimos aquello que decía Michèle Petit (2001: 24):

Para quienes viven en barrios pobres o en el campo, los libros son objetos raros, poco familiares, investidos de poder [...]. Están separados de ellos por verdaderas fronteras visibles e invisibles. Y si los libros no van a ellos, ellos nunca irán a los libros.

Hubo sorpresa, asimismo, por las estrategias didácticas empleadas, que se sustentaron en el supuesto de la lectura como una práctica cultural (R. Chartier, 1999b) realizada en un espacio intersubjetivo en el que los alumnos comparten

3. Al finalizar la actividad de cada uno de los sábados, los alumnos debían escribir un *diario* con sus impresiones sobre la jornada y entregarlo anónimamente al profesor, quien a su vez debía escribir una *crónica* de lo ocurrido en el encuentro sobre la base de su observación y escucha.

comportamientos y significados culturales en torno al acto de leer. Los *diarios* estudiantiles ponen en evidencia que no estaban habituados a las prácticas de lectura compartida: “Me agradó leer con otros, cosa que no hago a menudo”; “Debatir los temas en grupo nos ayuda a comprender mejor”; “Lo bueno de los talleres es poder decir lo que uno piensa y escuchar lo que piensan los demás”.

A los profesores, por su parte, les sorprendió la libertad y fluidez con que se expresaban los estudiantes, las relaciones de sentido que pudieron establecer y, al mismo tiempo —y esta sorpresa no fue grata—, la representación que ellos tienen de sus propios conocimientos, los que consideran insuficientes para iniciar una carrera universitaria. Se puso de manifiesto una marcada inseguridad de los jóvenes con respecto a lo que saben.

Los ejes temáticos preferentemente elegidos —con participación de los jóvenes— fueron *los significados del humor y las cuestiones de la identidad y la existencia del otro*. Esta última problemática se trabajó a partir del género fantástico, que si bien tuvo mayoría de adeptos como dijimos, fue también objeto de rechazo por parte de algunos alumnos que se definieron como no partidarios de la imaginación y la fantasía. Sin embargo, pensamos con Petit (2001: 23) “que la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relatos” son “derechos culturales” que tenemos todos: “el derecho al saber, el derecho al imaginario”. En este caso, parecen ser derechos que algunos jóvenes, los mencionados en último término, no quisieron permitirse.

En cambio, los que entraron en el juego de los relatos llamados por ellos “fantasiosos”, descubrieron que tienen mucho que ver con su realidad. Varios profesores afirman en sus *crónicas* que en las clases surgieron profundas relaciones entre el texto correspondiente al eje elegido, *La metamorfosis*, de Kafka, y la realidad social y personal de los alumnos. Por ejemplo: “Yo entiendo el dolor de Gregorio (el protagonista de la novela) porque lo viví con mi padre”, dice una alumna, mientras varios de sus compañeros acuerdan con ella. Se podría interpretar que los derechos culturales, entre ellos el derecho al ejercicio de la fantasía, contribuyen a la identificación subjetiva y grupal y habilita a expresar problemáticas que nunca se hubieran mencionado en otras situaciones educativas.

Con respecto a las propuestas de escritura, los docentes registraron en sus *crónicas* que a los estudiantes les entusiasmaba escribir, que en algunos casos les agradaba más que leer, incluso a aquellos que al principio se mostraron remisos a escribir. Los *diarios* estudiantiles lo corroboraron: “No sabía que podía escribir, pocas veces he escrito algo”; “Hoy comprendí que todos podemos escribir”; “Con todo esto de escribir me dieron ganas de seguir viniendo todos los sábados”; “Esta experiencia de leer, interpretar, imaginar y escribir me pareció muy placentera; me sentí segura de leer a mis compañeros lo que escribí y que les haya gustado”. Si, como afirma Jean Hébrard (2004: 3), “la articulación entre lectura y escritura está sufriendo un desplazamiento

to, se está empezando a descubrir que escribir es un medio para aprender a leer”, podemos sostener –refiriéndonos a la escuela media– que escribir es un medio para potenciar la lectura.

Gran número de estudiantes manifestaron en sus *diarios* que les gustó mucho escribir historias de terror y cartas a partir de *La metamorfosis*; estas les permitieron expresar lo que sentían y la relación con sus padres, lo cual fue registrado también en las *crónicas* de los profesores, que observaron que los alumnos disfrutaron mucho de ese tipo de producciones escritas. Con la propuesta de escritura posterior a la lectura del texto de Kafka parece haber sucedido lo que sostiene Petit (2004: 27):

No necesariamente un lector privilegia un libro que se adapta a su propia existencia [...]. Quizás sean las palabras de un hombre o una mujer que hayan pasado por pruebas muy distintas, o en otros rincones del planeta, las que le brindarán a ese lector una metáfora de la que extraerá nuevas fuerzas.

Muchos estudiantes destacaron lo fructífero que fue leer con los otros compañeros los mismos textos teniendo cada uno su propio material: “En estos encuentros aprendí a leer en voz alta y a hablar en público”; “Espero perder el temor y poder participar más, ya que me gusta leer en voz alta con los demás, pero no estoy acostumbrada”. Un docente que dio clase en una escuela-sede ubicada en el interior de la provincia da cuenta en su *crónica* del impacto que tuvo en ese contexto la intervención oral de los alumnos: “Estos jóvenes poseen características conductuales propias de las zonas rurales, las cuales obstaculizan la toma de la palabra, pero poco a poco fueron desinhibiéndose”.

En los diarios del último encuentro de Literatura, los alumnos realizaron de manera espontánea un balance. Merece reproducirse: “Hicimos buenas lecturas, de esas que te cambian las ideas”; “A lo largo de este curso me divertí, me emocioné y aprendí mucho”. Los profesores llegaron a conclusiones como: “Una cuestión interesante que debería plantearse al evaluar la implementación de este Programa es una reflexión acerca de qué hace la escuela con la literatura y, más puntualmente, qué hacen los docentes de Letras con los textos literarios”; “Este Programa me permitió darme cuenta de que los jóvenes están necesitados de espacios de este tipo, que les permitan demostrar que más allá de las problemáticas que los aquejan y de los apelativos que reciben de la sociedad, son capaces de pensar en profundidad y de expresar sus puntos de vista”; “Al final no llegaron muchos alumnos. Sin embargo, que los chicos hayan leído el material más allá de las indicaciones, que hayan explorado los textos, que hayan pensado, que hayan dicho lo que piensan, que se hayan emocionado, eso importa; encender las ganas de pensar, aunque sea en un alumno, ya es éxito”.

Conclusiones

A pesar de la disconformidad expresada por algunos estudiantes (que esperaban una preparación específica para el ingreso en la universidad), la mayoría consideró que el Programa fue interesante, diferente de lo que la escuela les proporcionaba y que les permitió pensar en cuestiones que nunca se habían planteado, además de realizar actividades a las que no estaban habituados, como leer y escribir con sus pares, que les produjeron gran satisfacción y los ayudaron a sentirse protagonistas.

La dinámica desestructurada de los encuentros permitió que los jóvenes se expresaran libremente, sin ningún tipo de censura y escucharan opiniones diferentes de las propias.

El área Literatura obtuvo el mayor número de adhesiones por parte de los estudiantes, aún de los más remisos en relación con la lectura de ficción. A propósito de esto, y retomando nuestra postura con respecto a la lectura literaria enunciada al principio, reflexionamos con Gianni Rodari (1997: 144):

Saber leer literatura en forma profunda es uno de los caminos más fecundos para leer todos los textos, literarios o no y para la adquisición del pensamiento formal, ya que el discurso literario exige un alto grado de cooperación del lector para generar los múltiples sentidos que alienta. Un lector asiduo de ficciones tiene grandes probabilidades de ser un lector eficaz de cualquier tipo de texto.

A fin de sistematizar algunas conclusiones, agrupamos en cuatro las funciones que los alumnos participantes del Programa le asignaron, sin explicitarlo, a la lectura literaria:

1. *Apropiación de conocimiento y capital cultural.* Expresaron los estudiantes en sus *diarios*: “En el curso de Lengua aprendí muchas cosas que nunca habíamos visto en la escuela”; “Es increíble que el tema del humor que estuvimos trabajando me haya permitido aprender tantas cosas”; “Comprobé que en una clase divertida (leyeron textos de humor) se puede aprender mucho”; “Cada día me gusta más el curso y me enriquezco más de palabras y conocimientos”; “Me sorprendí de las cosas que se pueden aprender de la literatura”.

2. *Reflexión y discusión acerca del mundo y de la vida.* Se puede leer en las opiniones vertidas por los alumnos: “El tema de los otros y nosotros y los diversos textos que se cruzaron permitieron reflexionar sobre lo difícil que es salir de nosotros mismos y mirar al otro”; “Fue muy fuerte la discusión sobre el tema de la discriminación a partir de lo que le ocurre a Gregorio en *La metamorfosis*”; “Creo que en todas las familias hay un bicho raro que incomoda a los demás”.

3. *Reparación y catarsis,* que produce la identificación en los textos de problemáticas que los afligen, de situaciones que tocan la sensibilidad adolescente. Dicen por ejemplo: “El texto que leímos es interesante ya que lo podemos rela-

cionar con lo que nos pasa”; “Me gustó el texto porque pudimos ver cómo a veces queremos desaparecer y transformarnos en otro”.

4. *Generación de emociones*, lo que implica el reconocimiento del efecto que produce el registro estético constitutivo de la especificidad de la literatura: “Hoy nos sentimos muy conmovidos al leer la novela”.

Para concluir (provisoriamente), no hay una sola manera de leer literatura que resulte totalmente satisfactoria, sino que hay diversas maneras posibles de leerla, no sólo de acuerdo con cada grupo lector, sino con cada sujeto lector y más aún, con las múltiples lecturas que un mismo lector pueda hacer. Por ello, no descartamos el placer, las operaciones complejas de comprensión, el conocimiento, el caudal cultural, la reflexión sobre el mundo y la metarreflexión. De ahí que consideramos que la lectura literaria es inagotable. De lo que lo docentes propongamos como mediadores (y como lectores apasionados) a los alumnos lectores (y escritores) dependerá.

Más allá de la escasa lectura de textos literarios fuera de la escuela por diversas razones que no cabe aquí analizar, la práctica de lectura literaria y escritura de invención, cuando se lleva a cabo en contextos no habituales y se plantea desde supuestos como los ya enunciados, tiene como resultado experiencias vitales que, aunque diversas según los lectores, son siempre fuertes y dejan huella. Esto es más allá del contexto social y cultural de los sujetos, ya que no hemos encontrado diferencias relevantes vinculadas con el origen urbano o rural, de sectores medios o de escasos recursos de los alumnos. Una vez que el lector tiene libros propios en sus manos y se le proponen actividades desafiantes para hacer con ellos, la lectura literaria no marca diferencias, sino que es inclusora.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y Pampillo, Gloria (1988): *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Bajtin, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1994): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona.
- (1996): *El placer del texto*, México, Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo (2002): “Prácticas de enseñanza / Prácticas de lectura de literatura”, *Textos en Contexto*, n° 5, *La literatura en la escuela*, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.*, Barcelona, Anagrama.
- Bruner, Jerome (1986): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Cassany, Daniel (2003): “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”, *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid

- Chartier, Anne-Marie (2004): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (1999a): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- (1999b): *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Eco, Umberto (1979): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen.
- Guber, Rosana (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.
- Hauy, María Elena (2004): *La literatura como provocación. Dilemas y criterios para su enseñanza en el polimodal*, Catamarca, Editorial Universitaria.
- Hébrard, Jean (2002): *La lectura en la escuela*, en <http://www.flasco.org/outerframe.asp>.
- Manguel, Alberto (1999): *Una historia de la lectura*, Bogotá, Norma.
- McLane, Joan (1994): "La escritura como proceso social", en Luis Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- Petit, Michèle (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Privat, Jean-Marie (1995): "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, El Hacedor.
- Rodari, Gianni (1997): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.
- Rosa, Nicolás (1987): *Los fulgores del simulacro*, Santa Fe, UNL.
- Rosenblatt, Louis (1938): *Literature as Exploration*, Nueva York, Appleton-Century.