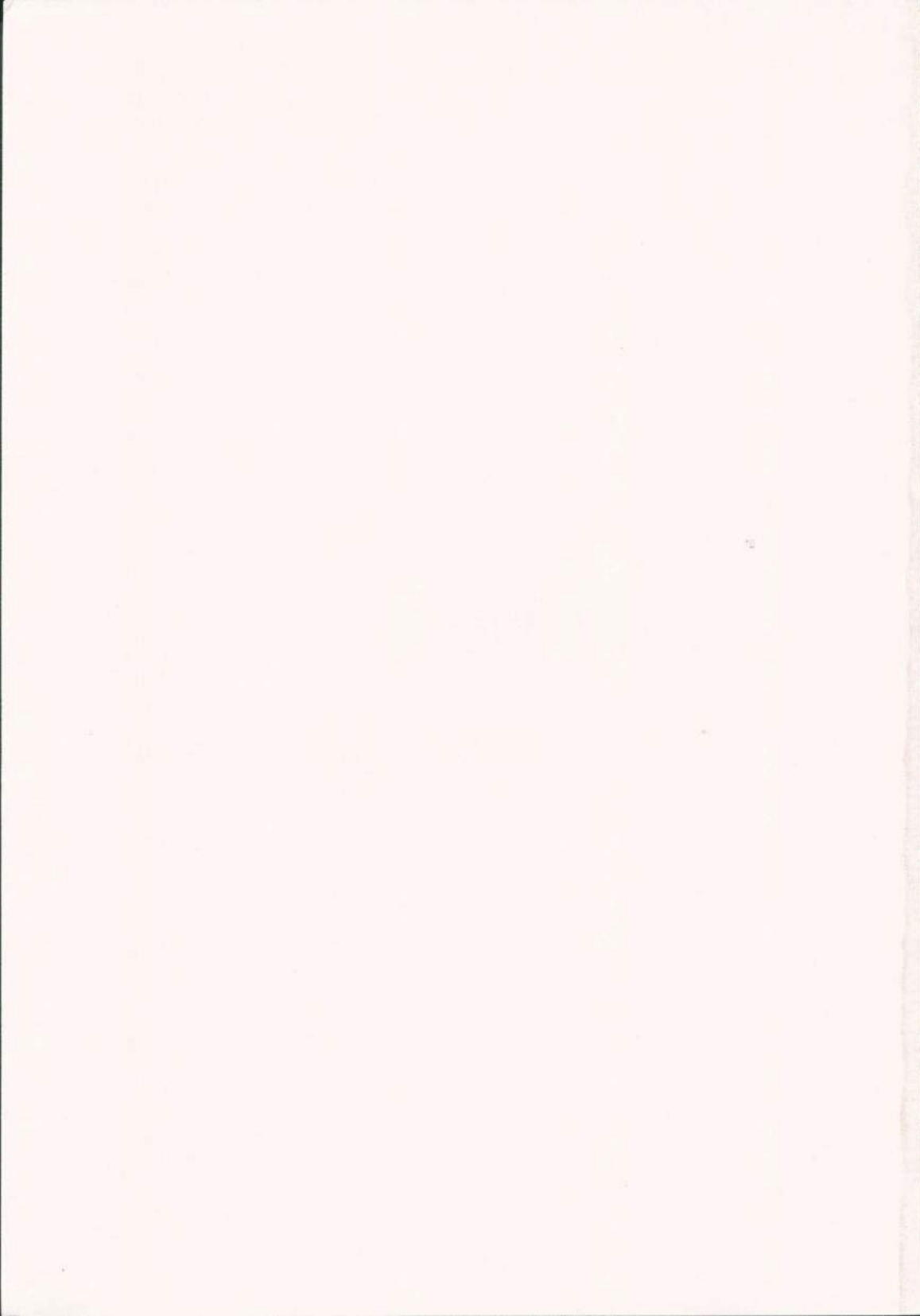


signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 19 / Julio de 2008

Lectura literaria
Contextos, lectores, prácticas





signo & seña

signo&seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 19 / Julio de 2008

Lectura literaria.

Contextos, lectores, prácticas

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trinchero

Vicedecana

Ana María Zubieta

Secretaria Académica

Leonor Acuña

Secretario de Supervisión Administrativa

Jorge Alberto Vladisaukas

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Reneé Girardi

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario de Investigación y Posgrado

Claudio Guevara

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Rubén Mario Calmels

Prosecretario de Publicaciones

Jorge Winter

Coordinadora Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

María Marta García Negroni

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villarroel

Adriana Garat

Marta Gamarra de Bóbbola

Diseño interior: Bruno Olub

Diseño de tapa: Diego Cabello

Impresión: Gráfica Laf

© Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires - 2008

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires

República Argentina

ISSN: 0327 - 8956

Serie Revistas Especializadas

signo & seña

Directora
Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor
Roberto Bein
Mariana di Stefano
Carlos Rafael Luis
Angelita Martínez
María Alejandra Vitale

Coordinadora del número
María Elena Haury

Asistencia editorial
Gonzalo Blanco
Sylvia Iparraguirre
Diseño
Bruno Olub

Correspondencia
Revista Signo y Seña
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217
(1002) Buenos Aires (Argentina)
Fax (54 11) 4343 2733

Consejo Asesor

María Bernardete Abaurre

(Campinas)

Marc Angenot

(Montreal)

Juan Azcoaga

(Buenos Aires)

Ana María Barrenechea

(Buenos Aires)

Ana María Borzone

(Buenos Aires)

Rodolfo Cerrón Palomino

(Lima)

Adolfo Elizaicín

(Montevideo)

Sofía Fisher

(París)

Charlotte Galves

(Campinas)

Érica García

(Leiden)

Ana Gerzenstein

(Buenos Aires)

Catherine Kerbrat-Orecchioni

(Lyon)

Georg Kremnitz

(Viena)

Yolanda Lastra

(México)

Nora Múgica

(Rosario)

Giovanni Parodi

(Valparaíso)

Herman Parret

(Lovaina)

Eni Pulcinelli-Orlandi

(Campinas)

Régine Robin

(Montreal)

Adalberto Salas

(Concepción)

Zulema Solana

(Rosario)

Índice

<i>Presentación</i> María Elena Hauy	11
<i>Crítica de la omnisciencia narratorial</i> Eduardo Serrano Orejuela	17
<i>La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis</i> Víctor Gustavo Zonana	33
<i>Recorridos de lectura para una biblioteca</i> Lelia Area	67
<i>Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX</i> Anne-Marie Chartier	79
<i>Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo</i> Gustavo Bombini	111
<i>El derecho a la metáfora</i> Michèle Petit	131
<i>Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción</i> Teresa Colomer y Mireia Manresa	145
<i>Texto literario, lectura y resignificación de sus prácticas</i> Silvia del C. Ruibal	159

<i>Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo</i> María Elena Hauy	179
<i>El lector como cómplice</i> Sylvia Iparraguirre	197
<hr/>	
Varia	
<i>Nota sobre la filosofía del lenguaje en Borges</i> Carlos Luis	219
<hr/>	

Presentación

Pensar la lectura literaria en sus especificaciones y en relación con los contextos en que se realiza, con los lectores y los dispositivos institucionales que la regulan, con las prácticas que genera tanto dentro como fuera de la escuela, es el objetivo del presente volumen.¹

El tema es tratado desde muy diversos enfoques y por investigadores provenientes de contextos e idiomas diferentes, lo que contribuye a hacer de este número una propuesta amplia y variada.

La teoría literaria ha reflexionado sobre los modos de leer y ha legitimado algunos de ellos siguiendo los recorridos dominantes en una determinada etapa o indagando en los modos de construcción del objeto. Así, Eduardo Serrano Orejuela (Universidad del Valle, Cali, Colombia), en "Crítica de la omnisciencia narratorial", enfoca desde la crítica literaria las nociones de narrador omnisciente, equiscente y deficiente, que son ampliamente utilizadas en análisis textuales de tipo narratológico. En este artículo hace su crítica desde la perspectiva de la semiótica discursiva. Apoyándose en la diferencia entre sujeto de estado y sujeto de hacer, propone distinguir entre el narrador en cuanto que sabe (sabedor) y el narrador en cuanto que hace saber (informador), destacando la importancia de este último, lo que conduce a una nueva tipología de las relaciones cognitivas entre narrador, narratorio y actor.

Asimismo, en "La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis", Víctor Gustavo Zonana (Universidad Nacional de Cuyo, CONICET) sostiene que la determinación del estatuto de la voz en el poema ha planteado, desde el romanticismo a la actualidad, la disyuntiva entre una enunciación subjetiva, con fundamento biográfico de carácter no ficticio y otra de carácter decididamente ficticio, mediada por el discurso. La disyuntiva permanece en un plano de análisis binario que no da cuenta de la diversidad y variedad de configuraciones en el poema. En función de esta encrucijada, el tra-

1. Agradezco a Elvira Arnoux que me haya convocado para coordinar este volumen; a los autores, que confiaron en mí cuando los invité a publicar sobre el tema de la lectura literaria; a las traductoras de los artículos escritos originalmente en francés, Martha Vergara y Laura Carsillo; a Silvia Ruibal, que colaboró generosamente conmigo en la lectura de algunos trabajos para redactar los resúmenes.

bajo esboza un modelo que busca hacerse cargo de la variedad y la complejidad aludidas, para lo cual asume la noción de pacto lírico. El modelo propone reconocer cómo se articulan los componentes imaginarios y discursivos de acuerdo con la forma afectiva que los origina, qué tipo de correspondencias se establecen entre el texto y la realidad extratextual, cuál es el estatuto de la voz que habla, qué relaciones establece con los interlocutores previstos o virtuales.

El universo de títulos propuestos por una sociedad como aquellos dignos de ser leídos, alrededor de los cuales se establecen orientaciones de lectura que nutren las prácticas didácticas y que —en muchos casos— contemplan franjas etarias, ha sido objeto de estudios que buscan historizar la lectura y en los cuales la figura de la biblioteca es esencial. En ese sentido, se orientan trabajos como “Recorridos de lectura para una biblioteca”, de Lelia Area (Universidad Nacional de Rosario), que busca tensar algunas de las categorías que tradicionalmente los estudios literarios han hecho jugar en torno a la lectura, esto es: lectura, lector, canon, entre otras. La referida tensión busca producir el desenmascaramiento de artefactos culturales como actos socialmente simbólicos. En tal sentido, el desenmascaramiento del artefacto-biblioteca permitirá exhibir el montaje de un espacio que además de ser físico, construye la imagen de un determinado paisaje, una determinada topografía en la medida en que pueda constituirse en metáfora de una cierta identidad colectiva, en memoria de nación. Sostiene que es a través de la formación del canon que una comunidad define y legitima su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. Considerado *territorio*, el canon resulta homólogo de la metáfora de la biblioteca; considerado *mapa*, se conforma como guía para un determinado viaje en el seno de tal territorio.

Desde un enfoque histórico, el artículo “Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX”, de Anne-Marie Chartier (Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de París), se interroga sobre la unanimidad discursiva, es decir, la valorización de todas las lecturas y de todos los tipos de textos por los profesionales de la lectura pública y los profesionales de la lectura escolar. Las familiaridades precoces con el libro, que convocan todos los soportes, de los más tradicionales a los más innovadores (el papel, la pantalla catódica, las combinaciones entre texto, imagen y voz), redundan en la formación de lectores, a partir del convencimiento de que es necesario desarrollar la lectura “por todos los medios”. En el nacimiento del *BBF* (Boletín de Bibliotecas de Francia), las maneras recomendadas de leer en la escuela, por una parte, en la biblioteca por otra, están claramente en oposición. El artículo se pregunta cómo esos modelos se volvieron convergentes, a qué prácticas de lectura (obligada, vigilada, acompañada, libre), pudieron reenviar el discurso de los bibliotecarios y el de los docentes en la segunda mitad del siglo XX.

En vinculación con los dos artículos precedentes, Gustavo Bombini (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad

Nacional de San Martín) traza en "Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo" un panorama del desarrollo de la didáctica de la literatura como campo específico, deteniéndose en algunos momentos relevantes de su proceso de constitución en la Argentina, España y Francia. Destaca la importancia de distinguir la didáctica específica de la didáctica general y de las propias disciplinas de referencia como la retórica, la historia y la teoría literaria y discute las relaciones posibles entre ellas desde el punto de vista de la didáctica. Asimismo, destaca el desarrollo reciente de las investigaciones en historia de la disciplina escolar "Literatura" como parte del mismo proceso.

Si bien, como de alguna manera lo muestran los textos anteriormente reseñados, las lecturas compartidas construyen subjetividades sociales, también la lectura solitaria interviene en la comprensión individual. Michèle Petit (Universidad de París I), apelando al psicoanálisis, trata en el trabajo titulado "El derecho a la metáfora" sobre el impacto que la lectura literaria tiene en la construcción de un espacio íntimo, como aspecto previo para la elaboración de la individualidad. Indaga acerca de la lectura de carácter transgresor, por la posibilidad que el lector tiene de trasponer los límites que imponen los lugares habituales; es decir, de la capacidad de desterritorializar. Se refiere al espacio creado por la lectura como un espacio psíquico que permite delimitarse, alejarse del pensamiento práctico y generar un pensamiento independiente. Relaciona esto último con la reconquista de la posición de sujeto, por la actividad que despliegan los lectores: el hecho de leer, pero fundamentalmente de interpretar apropiándose de sentidos. Hace una referencia al valor terapéutico de los relatos y su relación con ciertos aspectos del psicoanálisis, a partir del encuentro inconsciente –por parte del lector– con los efectos que provoca la escritura, una escritura que sobrepasa la pérdida o la falta y se encamina hacia la reconquista de la vida.

A la interrogación sobre las prácticas lectoras en el sistema educativo se refieren varios textos del volumen. Desde esta perspectiva, Teresa Colomer y Mireia Manresa (Universidad Autónoma de Barcelona) plantean, en el artículo "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción", que el desarrollo de una ficción narrativa específica para adolescentes se ha producido en paralelo a su introducción en la práctica educativa como recurso para el fomento del hábito de lectura en los países del entorno de España. Muestra los resultados de una investigación que explora las interrelaciones entre la lectura autónoma de los adolescentes y la lectura prescriptiva escolar en la etapa de la secundaria obligatoria. Se avanza en el conocimiento sobre los hábitos de lectura en esta franja de edad, el trasvase entre los dos tipos de lectura, los criterios establecidos por los diferentes países y la descripción de la oferta literaria actual. Sostiene que todo ello debería facilitar la toma de decisiones de los organismos públicos sobre las políticas de fomento de la lectura, las propuestas de consenso educativo sobre la selección y uso de las obras y el desarrollo de recursos concretos de actuación del profesorado.

Una reflexión sobre las prácticas de lectura en la enseñanza secundaria proponen los dos trabajos que siguen. El de Silvia Ruibal (Universidad Nacional de Catamarca) sobre "Texto literario, lectura y resignificación de sus prácticas" se ubica en el texto literario como una variante de ese inmenso espectro de textos susceptibles de apropiación mediante competencias estéticas. Plantea algunos aspectos teóricos acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico y su relación con el sistema cultural, considerando que detenernos en la complicación formal y discursiva que comporta el texto literario, nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información. Por otro lado, si bien hay conciencia de que la lectura es un problema crucial, un aspecto de esta aparece relegado, especialmente en los ámbitos educativos: la lectura como práctica de apropiación estética de bienes simbólicos, consecuencia de un posicionamiento de los docentes de Letras, inclinados más a lo lingüístico que a lo específicamente literario. Sostiene que la lectura literaria genera competencias para cualquier tipo de lectura, pero también es una instancia desde la cual se habilita un pensamiento que facilita el acceso a un capital cultural necesario y pertinente para una cabal inserción en la sociedad.

El otro trabajo al que nos referimos arriba es el de María Elena Haüy (Universidad Nacional de Catamarca), que plantea en "Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo" 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. Sostiene 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, posicionada en la perspectiva de la lectura como práctica sociocultural, propicia 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, da cuenta de la implementación de un programa nacional de lectura en la provincia de Catamarca y sintetiza el análisis de sus resultados.

Desde la experiencia de escritora y de coordinadora de talleres en una carrera de posgrado, Sylvia Iparraguirre (Universidad de Buenos Aires) relata en "El lector como cómplice" una experiencia de trabajo sobre lectura literaria llevada a cabo en el Seminario/Taller de la Cátedra UNESCO, en el cual se practica una lectura que la autora llama *intervenida*. Dicha intervención sobre las obras de ficción es hecha desde la literatura misma (discursos ensayísticos, autobiográficos y/o críticos de escritores) e intenta no sólo no interferir en el placer de leer, sino profundizarlo todo lo posible. Se posiciona en el convencimiento de que el placer de leer, asociado a la experiencia de lectura literaria, va de niveles simples a complejos, y que sólo cuando el lector alcanza un nivel profundo de comprensión

lectora realiza una lectura creativa. Esta lectura es la que hace posible que el texto se abra hacia su multidimensionalidad. Da como ejemplo posible de esta práctica la novela *Los pasos perdidos*, del escritor cubano Alejo Carpentier.

En la sección *Varia*, este volumen incluye un trabajo de Carlos Luis (Universidad de Buenos Aires) titulado “Nota sobre la filosofía del lenguaje en Borges”, donde —a partir del hecho de que Borges es un escritor que reflexiona sobre su escritura y sobre el lenguaje en general— estudia posibles procedencias filosóficas de esa reflexión. Recorre algunos textos que tematizan el lenguaje y el pensamiento, recreados en ficciones o tomados en su potencial ficcionalidad. Encuentra así ciertos rasgos con los que filósofos empiristas y sensualistas pensaron el lenguaje. Un primer rasgo: el lenguaje es analítico (Wilkins), pero ninguna explicitación de esa propiedad es coextensiva ni coincidente con el mundo simbolizado. Un segundo rasgo —también escéptico— es que el lenguaje no consigue dar cuenta del mundo en su fatal simultaneidad. Por último, aparece sintetizado en un relato fantástico lo imposible del lenguaje (Irineo Funes): poder nombrar cada cosa en su particularidad. Concluye que, repensando a Locke, Borges sugiere que en las limitaciones de nuestro código reside nuestra capacidad de pensar y comunicarnos.

Con diferentes miradas sobre la lectura literaria, desde los contextos, los sujetos lectores, la teoría o las prácticas, este volumen propone variados posicionamientos, no por distintos, contradictorios. El hilo conductor es la revalorización —explícita o implícita— que todos los trabajos realizan de la lectura literaria, en un mundo que tiende a olvidarse de ella.

María Elena Hauy

Eduardo Serrano Orejuela

Crítica de la omnisciencia narrativa

Universidad del Valle (Cali, Colombia)
eso@telesat.com.co

Resumen Las nociones de narrador omnisciente, equisciente y deficiente son ampliamente utilizadas en análisis textuales de tipo narratológico. En este artículo se hace su crítica desde la perspectiva de la semiótica discursiva. Apoyándose en la diferencia entre sujeto de estado y sujeto de hacer, se propone distinguir entre el narrador en cuanto que sabe (sabedor) y el narrador en cuanto que hace saber (informador), destacando la importancia de este último, lo que conduce a una nueva tipología de las relaciones cognitivas entre narrador, narratario y actor.

Palabras clave: narrador - narratario - cognición - información - observación

Abstract The notions of omniscient, equiscient and deficient narrator are widely used in textual analyses of narratological type. In this article the critic is made from the perspective of discursive semiotics. Leaning on the difference between subject of state and subject of action, one sets out to distinguish between the narrator as who knows (knowledge) and the narrator as who lets know (informs), emphasizing the importance of this last one, which leads to a new tipology of the cognitives relations between narrator, narratee and actor.

Key words: narrator - narratee - cognition - information - observation

En *Las voces de la novela*, Oscar Tacca afirma que

la relación entre el conocimiento del narrador y el de sus personajes puede ser de tres tipos: *omnisciente* (el narrador posee un conocimiento mayor que el de sus personajes), *equisciente* (el narrador posee una suma de conocimientos igual a la de sus personajes); *deficiente* (el narrador posee menor información que su personaje —o personajes) (Tacca, 1989: 71-72).

Varias observaciones me parecen pertinentes.

Para empezar, hay que señalar que la terna adjetival utilizada no es etimológicamente coherente. Los dos primeros términos provienen de *omni* (todo), *equi* (igual) y *scient*, radical de *sciens* (que sabe), participio activo de *scire* (saber). El tercero proviene de *deficere* (faltar) y, a pesar de la terminación *-ciente* (y no *-sciente*), nada tiene que ver con "saber": proviene de *de* (privativo) y *ficere*, de *facere* (hacer). Se necesita, pues, un nuevo término con el radical *scient* en reemplazo del deficiente.

Elaborar dicha tipología sobre la base de las relaciones entre el conocimiento del narrador y el de los actores (= personajes) supone concebirlos como sujetos cognitivos, es decir, como sujetos que se constituyen gracias a una determinada relación con el saber. De hecho, etimológicamente, el narrador es un sujeto cognitivo: proviene de *gnarus* (que sabe) y *or* (calidad, estado, actividad). El narrador es, pues, un sujeto sapiente, un *sabedor*: "Instruido o conocedor de una cosa" (DRAE); "Conocedor, enterado de cierta cosa" (Pequeño Larousse); "Que está enterado de ciertas cosas" (Espasa).

Finalmente, esta concepción cognitiva debe hacerse extensiva al narratario, el correlato del narrador en la narración.

Según la semiótica discursiva, un sujeto puede ser *sujeto de estado*, si está conjunto a o disjunto de un objeto de valor, o *sujeto de hacer*, es decir, agente de una acción modificadora o conservadora de un estado de cosas. Decir que el narrador es un sujeto cognitivo conlleva concebirlo como un sujeto de estado conjunto al saber, en posesión de un determinado saber. ¿Cuál es el contenido de dicho saber? Entre otras cosas, la historia relatada, en la que los actores realizan (como agentes o sujetos de hacer) o padecen (como pacientes o sujetos de estado) acciones en un contexto espacial y temporal (por lo que lo denominaré *saber diegético*). El narrador, pues, es un sujeto que conoce (o finge conocer) la historia relatada. Por su parte, el narratario se define como el que no conoce dicha historia, vale decir, como un sujeto de estado disjunto del saber diegético al cual el narrador está conjunto. Es este estado cognitivo de disjunción del narratario (el hecho de que, por determinación estructural, no conozca la historia) el que justifica cognitivamente la acción narrativa del narrador, que sí la conoce. Por tanto, relatarle la historia al narratario equivale a transformar su (in)competencia cognitiva.

Ahora bien, hablar de acción narrativa del narrador implica concebirlo no ya como sujeto cognitivo de estado (como el que sabe, el que conoce la historia, como sabedor), sino como sujeto de hacer, es decir, como agente de una acción. En consecuencia, el narrador no es sólo un sujeto que conoce la historia, sino también un sujeto que hace saber lo que sabe al narratario, que no lo sabe. En semiótica se denomina *informador* al sujeto cognitivo que hace saber a otro, que no sabe, lo que sabe. El narrador, pues, no es sólo un sabedor (un sujeto de estado que sabe), sino también un informador (un sujeto de hacer que hace saber lo que sabe): el narrador hace saber al narratario una historia en la que determinados actores viven sus dramas de vida y de muerte.

Este rol cognitivo del narrador, el de informador, es central en la estructura de los textos narrativos, pero desgraciadamente pasado por alto con excesiva frecuencia. De hecho, en una novela o en un cuento, el narrador se presenta ante todo como informador: desde el comienzo del relato, el narrador hace saber, informa, comunica (etimológicamente, "pone en común"). Lo que sabe (como sabedor) se infiere de lo que hace saber (como informador). El narrador informa al narratario, a todo lo largo del relato, sobre el espacio y el tiempo de la historia, sobre lo que los actores hacen y se hacen y les sucede en dicho marco espacio-temporal, sobre sus pensamientos, sobre sus sentimientos, sobre sus valores. En otros términos: el narrador informa al narratario sobre las acciones, cogniciones, pasiones y evaluaciones de los actores.

Las cogniciones de los actores: lo que los personajes saben, creen y piensan de sí mismos, de los otros, del entorno en que se encuentran, de lo que hacen

o les sucede, de lo que sienten, de lo que valoran. En semiótica se denomina *observador* al sujeto cognitivo que se apropia de saber, que elabora, construye, produce, genera saber para sí mismo. El observador es un sujeto de hacer, un agente que lleva a cabo actos cognitivos de observación, es decir, de apropiación de saber. A todo lo largo de la historia relatada, los actores son observadores: se pasan el tiempo sabiendo, más o menos, de qué va la cosa. A veces son informadores: comunican lo que saben a otros actores, pero ante todo son observadores. Una novela policíaca, por ejemplo, no es otra cosa, vista desde esta perspectiva, que la puesta en escena de un observador, el detective, policía, investigador, que se pasa el tiempo observando, apropiándose de saber relativo a un crimen cometido. Y no sólo en la clásica novela de enigma, sino también, a su manera, en la novela negra.

Desde este punto de vista, una narración pone en relación el saber del narrador con el saber del actor y el no saber del narratario. Pero, atención, no se trata ante todo del saber que el narrador posee (como sujeto de estado, como sabedor), sino del saber que comunica (como sujeto de hacer, como informador): el narrador hace saber (informa) al narratario-observador, que no lo sabe, lo que sabe y cree y piensa el actor de sí mismo y de los otros. O no.

En efecto, el narrador-informador, como sujeto (más o menos) cognitivamente competente que es, está en condiciones de informar o no al narratario acerca de la historia. Es decir, el narrador es, además de un sujeto que *sabe y puede informar*, un sujeto que *sabe y puede no informar*. Por supuesto, cabe la posibilidad de que el narrador sea, también, un sujeto que *no sabe y no puede informar*, es decir, un sujeto cognitivamente no competente que, por eso mismo, no informa. Pero ahora me interesa enfatizar el caso en que el narrador, sabiendo, no informa (hace no saber) al narratario por su propia decisión (así mismo dejo de lado el caso del narrador como sujeto que *no sabe y no puede no informar*).

Por tanto, afirmar que el narrador es un sujeto cognitivo que sabe y puede hacer saber (informar) no conlleva afirmar que siempre hace saber lo que sabe, que siempre tiene que hacer saber lo que sabe (en términos semióticos: que no puede no hacer saber, que no puede no informar): también es un sujeto cognitivo que sabe y puede hacer no saber (sabe y puede no informar). Vale decir, que es competente para comunicarle al narratario el saber que posee o para retenerlo con la finalidad de producir, por ejemplo, un efecto de suspenso: el saber no informado en cierto momento puede producir en el narratario un deseo de saber lo que no sabe.

Según lo anterior, no se trata, en consecuencia, de que el narrador (como sujeto cognitivo de estado, como sabedor) sepa más, igual o menos que lo que el actor sabe, sino de que (como sujeto cognitivo de hacer, como informador) haga saber, informe, comunique, más, igual o menos que lo que el actor (como observador) sabe sobre sí y los otros en determinado momento de la historia.

Por consiguiente, el narrador-informador puede *hacer saber (informar)* al narratario-observador en determinado momento del relato (1) más que lo sabe el actor de sí mismo y de los otros: lo denomino *narrador-informador plusciente* (de *plus*, más, y *scient*, que sabe); (2) igual que, tanto como, lo que sabe el actor de sí mismo y de los otros: lo denomino *narrador-informador equisciente* (de *equi*, igual, y *scient*, que sabe); (3) menos que lo que sabe el actor de sí mismo y de los otros: lo denomino *narrador-informador minusciente* (de *minus*, me.ios, y *scient*, que sabe).¹ ¿Por qué desecho el adjetivo “omnisciente” en provecho de “plusciente”? Porque no se trata de que el narrador informe al narratario de *todo lo que sabe*, pues no podemos saber en qué consistiría esa totalidad cognitiva, sino de que informe *más que lo que sabe* el actor en determinado momento de la historia, y determinar esto sí está a nuestro alcance, en el texto de la novela o del cuento.

Por supuesto, lo importante no son las denominaciones propuestas en sí,² sino la concepción subyacente: la del narrador como sabedor-informador competente y performante que sabe y puede informar o no informar, y que informa o no informa (hace saber o hace no saber), al narratario dependiendo de las metas enunciativas cognitivas, pasionales y axiológicas que se proponga en el marco del género narrativo seleccionado.

En resumen, el narrador es sujeto de la información dirigida al narratario y el actor es objeto de dicha información. Pero, al mismo tiempo, el actor es sujeto de la observación de sí, de los otros actores, de sus relaciones y acciones y del entorno espacio-temporal en que se encuentran. En otras palabras, el narrador informa al narratario respecto de lo que el actor observa (y hace y siente y valora, pero ahora quiero enfatizar la dimensión cognitiva). Esta relación entre el saber informado (comunicado) por el narrador al narratario y el saber observado (apropiado, construido, generado, producido) por el actor para sí mismo puede darse de tres maneras, que presento ahora en estos términos: (1) la información narratorial es mayor que la observación actorial: *información plusciente*; (2) la información narratorial es equivalente a la observación actorial: *información equisciente*; (3) la información narratorial es menor que la observación actorial: *información minusciente*.

3

El narratario es el destinatario del narrador, el sujeto al cual el narrador le relata la historia. No es el lector, que es externo al texto. El narratario es un rol discursivo inscrito en el texto mismo, generalmente implícito, pero en ocasiones

1. Agradezco a Javier Navarro Marín haberme sugerido los términos *plusciente* y *minusciente*.

2. Tacca (1989: 72, n. 14) propone los términos *suprasciente*, *equisciente* e *infrasciente*.

explícito. Desde el punto de vista cognitivo, es un sujeto de estado disjunto del saber diegético que posee el narrador, pero (hay que suponerlo) conjunto a un saber enciclopédico que le permite apropiarse de dicho saber a lo largo del relato del narrador. Este acto de apropiación cognitiva que le suponemos convierte al narratorio en un observador, que es, como ha sido dicho arriba, un sujeto de hacer que se apropia de saber para sí mismo. En resumen, el narratorio es un sujeto de estado disjunto del saber diegético que posee el narrador y conjunto a un saber enciclopédico, y un sujeto de hacer (observador) que se apropia de dicho saber diegético.

En una novela o en un cuento puede haber varios narradores y varios narratorios, en diferentes niveles narracionales, con diferentes competencias cognitivas que se transforman a lo largo del relato. Veamos un ejemplo.

En la novela *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre (Bogotá, Norma, 2000, col. Zona Libre) hay, en un primer nivel narracional, que subordina a todos los demás, un narrador anónimo que le relata, en tercera persona y en pretérito, una historia a un narratorio anónimo. En dicha historia, dos actores, Emma Greenwold y John Bland conversan en la sala de la casa de la primera. En cierto momento, Emma le propone a John, que es escritor de novelas policíacas, relatarle una historia de la que ella fue testigo. John acepta encantado. El final del primer capítulo dice:

La anciana sonrió levemente y volvió a acomodarse en el sillón:

—Bien, lo que voy a relatarle me fue referido por una mujer con la que compartí un viaje en tren a Edimburgo, en una noche que siempre recuerdo muy larga, en mil novecientos cincuenta y cuatro (p. 14).

En este pasaje, el narrador anónimo, subordinante, situado en el primer nivel narracional (Genette lo llama extradiegético), le cede la palabra a uno de los actores de la historia, Emma, quien se convierte en narradora subordinada, en un segundo nivel narracional (Genette lo llama intradiegético). Al relatarle a John la historia, este se convierte en el narratorio de Emma, en el destinatario de su relato.

Pero Emma dice: “lo que voy a relatarle me fue referido por una mujer”. Es decir, en el pasado (1954, según la cronología interna de la novela), Emma fue la narrataria de una narradora que le relató, en un compartimiento del tren a Edimburgo, la historia que ahora Emma, como narradora, le relata a John. En consecuencia, se abre un tercer nivel narracional (Genette lo llama metadiegtico), con la joven como narradora y Emma como narrataria:

Comenzó a hablar en voz baja, como si alguien más pudiera escucharla:

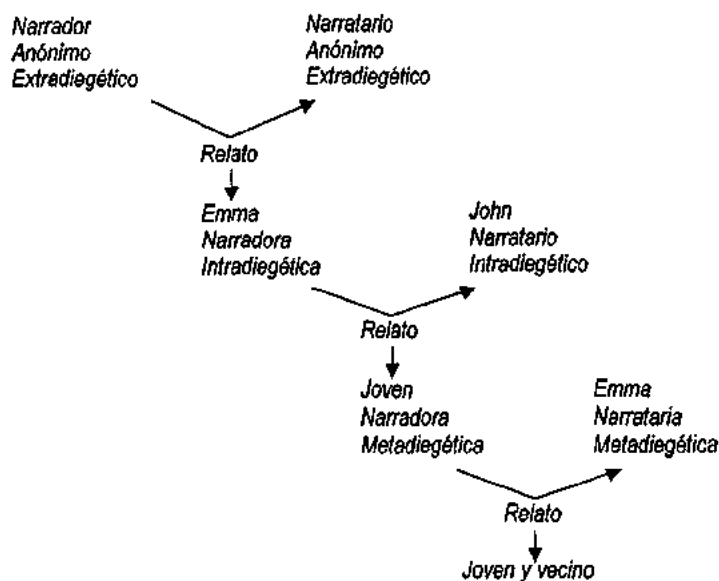
—Fue algo que vi en la casa del vecino, hace unos momentos. Yo trabajo en una casa, soy una de las mucamas, y mis patronos, ¡oh!, ¡ellos no estaban!, viajaron a París ayer... (p. 23).

El primer enunciado pertenece al relato que Emma, narradora intradiegética, le hace a John en la sala de su casa. La secuencia siguiente pertenece al relato que la joven, narradora metadiegética, le hace a Emma en el compartimiento del tren, en 1954.

En total, hasta el momento, encontramos en esta novela tres narratarios: el anónimo del primer nivel narracional (extradiegético), John en el segundo nivel (intradiegético) y Emma en el tercer nivel (metadiegético). Obsérvese que Emma se convierte en narradora, en el segundo nivel, debido a que, como narrataria en el tercer nivel, conoció la historia gracias al relato que le hizo la joven. Es decir, su saber diegético en calidad de narradora, que ahora le comunica a John, proviene del hecho de haber sido narrataria de la joven en el pasado. Como quien dice: "una joven (narradora) me (narrataria) contó (relato) una historia que ahora yo (narradora) te (narratario) cuento (relato)". Por su parte, el saber diegético de la joven narradora proviene del hecho de haber sido, en el pasado, protagonista de la historia que ahora, en 1954, le relata a Emma.

¿De dónde proviene el saber diegético del narrador anónimo situado en el primer nivel narracional? No hay respuesta intratextual, sino extratextual: el escritor ha puesto en escena en su novela a un narrador cognitivamente competente, y punto. En el caso de los narradores subordinados, su saber diegético proviene, en general, del hecho de que son actores de la historia, ya como observadores, ya como narratarios de un narrador.

El siguiente esquema visualiza los tres niveles narracionales mencionados:



En resumen: Emma y John son actores de la historia relatada por el narrador anónimo al narratorio anónimo en el nivel extradiegético. En determinado momento, Emma se convierte en narradora intradieгética de un relato dirigido a John, que se convierte en narratorio intradieгético; esto ocurre en la sala de la casa de Emma en fecha reciente aunque indeterminada. En la historia relatada por Emma a John, la joven se convierte en narradora metadieгética de un relato dirigido a Emma, que se convierte en narratoria metadieгética; esto ocurre en el compartimiento del tren que sale de Londres hacia Edimburgo en 1954. Por consiguiente, la (in)competencia cognitiva inicial de los narratorios de los diferentes niveles narracionales se ve transformada a medida que los relatos avanzan. Esto implica que John podría convertirse en narrador que le relata a otro narratorio, en otro tiempo y lugar, la historia que le relató Emma. Y así *ad infinitum*.

4

El primer párrafo de *Crónica de una muerte anunciada* (Barcelona, Bruguera, 1983), de Gabriel García Márquez, es un buen ejemplo de lo que entiendo por información plusciente (o suprasciente):

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. "Siempre soñaba con árboles", me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. "La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estafío que volaba sin tropezar por entre los almendros", me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte (pp. 9-10).

En este pasaje, el narrador da muestras de una gran autonomía cognitiva, la cual le permite desplazarse por diferentes tiempos, espacios y actores: se refiere a la futura muerte de Santiago Nasar, a la hora en que este se levantó y al propósito que tenía al hacerlo, a lo que había soñado, a su estado emocional durante el sueño y cuando despertó, a lo que dijo su madre veintisiete años después, a su reputación de intérprete de sueños, a su fracaso en la interpretación de los sueños de su hijo. Es evidente que esta información narratorial excede la observación actorial de Santiago Nasar en el momento en que se levanta: este no puede saber nada acerca de su próxima muerte ni de lo que diría su madre tantos años después sobre sus sueños.

Algo similar nos ofrece el primer párrafo de *La tabla de Flandes* (Madrid, Alfaguara, 1994), de Arturo Pérez-Reverte:

Un sobre cerrado es un enigma que tiene otros enigmas en su interior. Aquél era grande, abultado, de papel manila, con el sello del laboratorio impreso en el ángulo inferior izquierdo. Y antes de abrir la solapa, mientras lo sopesaba en la mano buscando al mismo tiempo una plegadera entre los pinceles y frascos de pintura y barniz, Julia estaba muy lejos de imaginar hasta qué punto ese gesto iba a cambiar su vida (p. 11).

El primer enunciado, en presente gnómico, es claramente narratorial: no hay ningún indicio de que enuncie un pensamiento de Julia (en discurso indirecto libre, por ejemplo); es una información categorial que el narrador le comunica autónomamente al narratario y que anticipa y resume la panoplia de enigmas que hay en la novela. Asimismo, al final del párrafo, el narrador informa al narratario sobre un proceso futuro que Julia desconoce en la coyuntura actual en que se encuentra, información mediante la cual el narrador busca producir un efecto de suspenso sobre el narratario.

Las prolepsis (prospecciones, anticipaciones narrativas) mediante las cuales el narrador informa al narratario sobre acciones posteriores a las que ocurren en la coyuntura actual de la historia relatada son el resultado de la información plusciente realizada por el narrador. En el siguiente pasaje de *La tabla de Flandes*, durante una conversación entre el inspector Feijoo y Julia, esta menciona a su amigo César:

—¿Don César? ¿El anticuario de la calle del Prado?

—El mismo. ¿Lo conoce?

Feijoo aún dudó antes de hacer un gesto afirmativo. Lo conocía, dijo. Por motivos de trabajo. Pero ignoraba que fuesen amigos.

—Pues ya ve.

—Ya veo.

El policía tamborileó con el bolígrafo sobre la mesa. Parecía repentinamente incómodo, y tenía motivos. Como Julia supo al día siguiente de labios del propio César, el inspector jefe Casimiro Feijoo estaba lejos de ser un funcionario modelo. Su relación profesional con el mundillo del arte y las antigüedades le permitía, cada fin de mes, redondear con ingresos extraordinarios la nómina policial. De vez en cuando, al recuperar una partida de piezas robadas alguna de ellas desaparecía por la puerta falsa. Ciertos intermediarios de confianza participaban en estas operaciones, dándole un porcentaje de los beneficios. Y, piruetas de la vida, César era uno de ellos.

—De todas formas —dijo Julia, que aún ignoraba el curriculum de Feijoo— supongo que tener dos testigos no prueba nada. Los documentos me los podría haber enviado yo misma.

Feijoo asintió sin comentarios, aunque ahora en su mirada se traslucía mayor prevención. También un nuevo respeto que no respondía, como Julia comprendió más tarde, sino a razones prácticas (p. 120).

El enunciado "Parecía repentinamente incómodo" refiere la apreciación que Julia hace del comportamiento de Feijoo en el aquí y ahora de la conversación que sostienen. Acto seguido, el narrador le comunica al narratario un saber (los tejemanejes entre Feijoo y César) que excede la observación actual de Julia, como

lo confirman las acotaciones narrativas “que aún ignoraba el curriculum de Feijoo” y “como Julia comprendió más tarde”.

Mediando ciertos ajustes terminológicos y conceptuales, la definición que Carlos Reis y Ana Cristina M. Lopes dan de lo que llaman “focalización omnisciente” se aplica a la información plusciente:

Se ha de entender [...] por *focalización omnisciente* toda representación narrativa en la que el narrador hace uso de una capacidad de conocimiento prácticamente ilimitada, pudiendo, por eso mismo, facultar las informaciones que crea pertinentes para el conocimiento minucioso de la historia; colocado en una posición de trascendencia con relación al universo diegético [...], el narrador se comporta como entidad demiúrgica, controlando y manipulando soberanamente los eventos relatados, los personajes que los interpretan, el tiempo en que se mueven, los escenarios en que se sitúan, etc. [...] la *focalización omnisciente* no implica una representación exhaustiva en absoluto [...], lo que sería utópico y materialmente inviable; de lo que se trata es de facultar aquellas informaciones que, desde el punto de vista trascendente y algo totalitario del narrador, son necesarias para entender la economía de la historia (Reis y Lopes, 2002: 104-105).

De acuerdo con lo que he propuesto hasta el momento, el saber del narrador, como sujeto de estado, como sabedor, nunca es ilimitado, sino superior o excedente con relación al saber del actor. Esta excedencia cognitiva puede dar lugar a una información plusciente, pero nunca omnisciente: de ahí que Reis y Lopes se vean obligados a precisar que este tipo de focalización “no implica una representación exhaustiva en absoluto [...], lo que sería utópico y materialmente inviable”.

5

Afirmé que el narrador-informador es un sujeto competente que, así como sabe y puede informar, también sabe y puede no informar. Esto significa que el narrador no está obligado a hacer saber al narratorio todo lo que sabe: es competente para retener parte del saber, ya de manera definitiva (elipsis absolutas), ya temporalmente (elipsis relativas). Esto le permite describir y narrar a varios actores copresentes en el mismo espacio-tiempo de manera diferente, dosificando la información que da sobre ellos. He aquí un ejemplo de esta información equisciente:

En *Pasaje al paraíso* (Barcelona, Ediciones B, 1998), de Michael Connelly, Bosch y Rider visitan a Verónica Aliso, esposa del asesinado Toni Aliso:

La señora Aliso parecía unos cinco o diez años más joven que su marido, por lo que Bosch dedujo que rondaría los cuarenta y cinco. Era esbelta y atractiva, con el cabello moreno y liso. Harry intuyó que aquella cara tan maquillada debía de haber pasado más de una vez por las manos de un cirujano plástico. De todos modos, se la veía cansada, ajada. La señora Aliso tenía las mejillas sonrosadas, como si hubiera estado bebiendo. Llevaba un

vestido azul celeste que dejaba al descubierto unas piernas morenas y todavía bien torneadas. Sin duda habría tenido mucho éxito en su juventud, pero Bosch intuyó que había llegado a esa etapa en que algunas mujeres creen, a menudo sin motivo, que su belleza está desapareciendo. Quizá por eso llevaba tanto maquillaje. O tal vez porque estaba esperando a su marido (p. 52).

Aunque Rider está presente en la escena, el narrador sólo se refiere a Verónica y a Bosch, pero con una particularidad: ha elegido a Bosch como observador que mediatiza la descripción que hace de Verónica (actor focal, en términos de Genette). Es decir, la imagen de Verónica le llega al narratario intermediada por la observación visual que Bosch hace de ella y por las conjeturas y apreciaciones que elabora a su respecto.

Es a Bosch a quien Verónica le parece cinco o diez años más joven que su marido, y es él quien le atribuye unos cuarenta y cinco años y varias cirugías plásticas. Es Bosch quien la ve cansada, ajada, y quien cree que ha estado bebiendo, y quien mira y aprecia su cuerpo y conjetura que, de joven, debió de haber tenido mucho éxito, y quien intuye que toma mal la pérdida de la juventud, por lo cual, tal vez, lleva tanto maquillaje.

No es el narrador quien afirma esto y lo otro: él se limita a informar lo que Bosch observa, sin validarlo o invalidarlo epistémicamente. En otras palabras, Bosch-observador mediatiza la información que el narrador le comunica al narratario; Bosch, objeto de la información del narrador, es sujeto de la observación de Verónica. Esto permite caracterizar al narrador como un informador equiscente, en la medida en que el saber que le comunica al narratario es equivalente al saber elaborado por Bosch mediante la observación visual y las conjeturas abductivas. Este procedimiento permite comprender, asimismo, por qué Rider, pese a estar presente en la escena, no es mencionada en el pasaje citado: no es objeto de la observación de Bosch. No es que el narrador no tenga la capacidad cognitiva de referirse a ella, sino que no lo hace porque ha decidido que su información quede subordinada a la observación de Bosch y, en ese momento, ella no es el centro de interés de este, sino Verónica.

La desigualdad del tratamiento cognitivo de los actores realizado por el narrador al elegir este procedimiento salta a la vista: al escoger a Bosch como observador mediatizador, el narrador le da información al narratario sobre sus procesos cognitivos, afectivos y evaluativos, pero no sobre los de los otros actores presentes, y esto por razones obvias: Bosch-observador no tiene acceso a la "interioridad" de ellos, sino sólo a su "exterioridad", a su apariencia física, a sus actos somáticos, a sus discursos orales, es decir, a aquello que puede ser objeto de observación sensorial, en particular visual y auditiva.

Por supuesto, el narrador podría convertir a los otros actores presentes en la escena, alternativamente, en observadores mediatizadores: Verónica observaría a Bosch y a Rider, y esta a ellos. De ese modo, el narratario sabría qué piensan y sienten y cómo se evalúan recíprocamente los actores, pero no si el narrador

comparte o no sus puntos de vista cognitivos, afectivos y axiológicos, pues, al recurrir a este procedimiento de mediación informativa, renunciaría a hacer saber cuáles son los suyos.

6

El arranque de *El halcón maltés* (Madrid, Alianza, 1977), de Dashiell Hammett, uno de los iconos de la novela negra, ilustra a la perfección la información minusciente:

Samuel Spade tenía larga y huesuda la quijada inferior, y la barbilla era una V protuberante bajo la V más flexible de la boca. Las aletas de la nariz retrocedían en curva para formar una V más pequeña. Los ojos, horizontales, eran de un gris amarillento. El tema de la V lo recogía la abultada sobreceja que destacaba en medio de un doble pliegue por encima de la nariz ganchuda, y el pelo, castaño claro, arrancaba de sienes altas y aplastadas para terminar en un pico sobre la frente. Spade tenía el simpático aspecto de un Satanás rubio.

—¿Sí, cariño? —le dijo a Effie Perine.

Era una muchacha larguirucha y tostada por el sol. El vestido de fina lana se le ceñía dando la impresión de estar mojado. Los ojos, castaños y traviosos, brillaban en una cara luminosa de muchacho. Acabó de cerrar la puerta tras de sí, se apoyó en ella y dijo:

—Ahí afuera hay una chica que te quiere ver. Se llama Wonderley.

—¿Cliente?

—Supongo. En cualquier caso, querrás verla. Es un bombón (p. 9).

La característica central de este tipo de cognición narratorial consiste en que el narrador limita su información a aquello en la historia que es sensorialmente perceptible: la apariencia física de los actores, su vestimenta, sus palabras dichas, el espacio en que se encuentran, los objetos que los rodean, etc., sin comunicar nada relativo a sus cogniciones, pasiones y valoraciones, vale decir, a lo que comúnmente se denomina "vida interior". Teóricamente sabemos que los actores son sujetos de la observación de sí mismos, de los otros y del entorno, pero el narrador no da ninguna información sobre ello. Las secuencias de acciones en que dichos actores se implican permite colegir que llevan a cabo procesos cognitivos de naturaleza abductiva, deductiva e inductiva, pero el narrador no los pone en evidencia en su relato, por lo que deben ser conjeturados interpretativamente por el lector. Por eso se afirma que, en la información minusciente, el saber que el narrador comunica al narratorio es menor que el saber que se le supone al actor. El siguiente pasaje de la misma novela ilustra esto a la perfección:

En la oscuridad sonó el timbre de un teléfono. Después de que hubo sonado tres veces, se oyó el chirrido de los muelles de una cama, unos dedos palparon sobre la madera, algo pequeño y duro cayó con ruido sordo sobre la alfombra, los muelles chirriaron nuevamente, y una voz de hombre exclamó:

—¿Diga? ...Sí, yo soy... ¿Muerto? ...Sí... En quince minutos. Gracias.

Sonó el ruidillo de un interruptor, y la luz de un globo que colgaba del techo, sostenido por tres cadenas doradas, inundó el cuarto. Spade, descalzo y con un pijama de cuadros verdes y blancos, se sentó sobre el borde de la cama. Miró malhumoradamente al teléfono que había en la mesilla mientras sus manos cogían un estuche de papel de fumar color chocolate y una bolsa de tabaco Bull Durham (p. 17).

El narrador no informa al narratario sobre lo que la persona que llama le dice a Spade, pero es evidente que este sí lo sabe en la medida en que lo escucha. ¿Quién llama? ¿Quién murió? ¿Cómo, dónde? Estas son cosas que Spade sabe (que acaba de saber). ¿Qué efectos emocionales tiene dicha información recibida? También (hay que suponerlo) lo sabe Spade, pues los experimenta (la mirada malhumorada que dirige al teléfono es un indicio de ello). No obstante, el narrador nada dice al respecto. Pero ¿el narrador no da la información porque no tiene el saber (porque no sabe y no puede hacer saber) o porque ha elegido un procedimiento de retención cognitiva (porque sabe y decide hacer no saber unas cosas y hacer saber otras) mediante el cual busca producir ciertos efectos cognitivos y afectivos en el narratario? La narración ulterior, es decir, el hecho de que el narrador relate en pretérito perfecto simple, supone que la historia ya transcurrió en su totalidad y que el narrador la conoce cuando comienza a relatarla, cosa que no puede decirse de Spade, quien la fue conociendo, como observador, a medida en que él y otros actores participaban en ella. En otras palabras, el saber del narrador, considerado como sujeto de estado, como sabedor, es plusciente, pero su información, como sujeto de hacer, como informador, es minusciente.

Nuevamente, *La tabla de Flandes* nos ofrece otro ejemplo, esta vez de una variante de información minusciente producida por la retención voluntaria de información por parte del narrador. Ocurre al final del capítulo XIII, cuando Muñoz le hace saber a Julia quién es el asesino:

El jugador de ajedrez señaló con el dedo una de las fotografías. Era un grupo de jóvenes, y dos sostenían pequeñas copas en la mano. El resto, otros cuatro, miraban al objetivo con gesto solemne. El pie de foto decía: FINALISTAS DE LA MODALIDAD JUVENIL.

—¿Reconoce a alguien? —preguntó Muñoz.

Julia estudió los rostros, uno por uno. Sólo en el que ocupaba el extremo derecho de la fotografía encontró un vago aire familiar. Era un joven de quince o dieciséis años, peinado hacia atrás, con chaqueta y corbata y un brazalete de luto sobre el brazo izquierdo. Miraba a la cámara con ojos tranquilos e inteligentes en los que Julia creyó leer un aire de desafío. Entonces lo reconoció. La mano le temblaba cuando puso un dedo sobre él, y al levantar los ojos hacia el ajedrecista vio que este asentía.

—Sí —dijo Muñoz— Es el jugador invisible.

El narrador informa al narratario sobre el acto cognitivo de observación realizado por Julia ("estudió los rostros", "encontró un vago aire familiar", "lo reconoció"), pero retiene la información relativa a la identidad del asesino, la cual

acaba de ser conocida por ella. En otras palabras, el narrador comunica al narratario cierto saber nuevo y retiene otro. Este procedimiento de información minusciente, de retención deliberada de cierto saber diegético que tanto el narrador como el actor poseen, se continúa en las primeras páginas del capítulo siguiente. Julia y Muñoz van a la casa (y a la caza) del asesino:

Tardaron un poco en oír los pasos que se acercaban despacio. El ruido se detuvo un momento y continuó después, más lento y próximo, hasta detenerse por completo. La cerradura giró de forma interminable, abriéndose por fin la puerca para proyectar sobre ellos un rectángulo de claridad que los deslumbró un instante. Entonces Julia miró la silueta familiar que se recortaba en el suave contraluz, mientras pensaba que realmente no quería aquella victoria (p. 344).

El narrador comienza dándole al narratario una información equisciente: relata las percepciones auditivas y visuales de Muñoz y de Julia. Luego focaliza a Julia e informa sobre sus percepciones visuales y sus pensamientos, pero no dice nada respecto del actor que acaba de abrir la puerta, percibido visualmente y reconocido ("miró la silueta familiar") por ella. Aquí la información se hace minusciente: lo que el narrador hace saber al narratario es inferior a lo que Julia sabe. Es claro que no se debe a que el narrador no sepa quién es este actor, sino a que ha decidido prolongar el efecto emocional que busca producir restringiendo la información. Sólo más adelante el narrador lo menciona, primero por su profesión, "el anticuario", y luego por su nombre, César (p. 346).

7

En conclusión, es necesario distinguir entre el narrador como sujeto cognitivo de estado y como sujeto cognitivo de hacer. En el primer caso, se concibe al narrador como un sujeto que sabe, un sabedor; en el segundo, como un sujeto que hace saber, un informador.

Cuando empezamos a leer un relato, nos encontramos con el narrador-informador y los diversos procedimientos de información a los que recurre, y a partir de lo que informa al narratario, de lo que le hace saber, inferimos lo que sabe.

Ahora bien, el narrador-sabedor, el narrador como sujeto cognitivo de estado, no es nunca un sujeto omnisciente, sino un sujeto plusciente, es decir, un sujeto que sabe más que el actor. En efecto, no tiene sentido referirse a una supuesta totalidad del saber del narrador, sino a un saber mayor que el del actor.

Esta pluscencia del narrador-sabedor, del narrador sujeto de estado, no se traslada automáticamente al saber que el narrador-informador comunica al narratario: es una de sus posibilidades, siendo las otras dos, como quedó dicho, la equisciencia y la minuscencia. Esto significa que, como informador, el narrador

puede comunicarle al narratario un saber mayor, igual o menor que el que posee y se apropia el actor sobre sí mismo, sobre los otros actores con los que interactúa y sobre el contexto espacio-temporal en que se encuentra.

Esta fluctuación dinámica de la información a lo largo del relato, determinada por la intencionalidad, la competencia y la motivación del narrador, es lo realmente importante en una narración.

Referencias bibliográficas

- Genette, Gérard (1972): *Figures III*, París, Seuil.
- Hamon, Philippe (1984): *Texte et idéologie. Valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'oeuvre littéraire*, París, PUF.
- Jouve, Vincent (2001): *Poétique des valeurs*, París, PUF.
- Reis, Carlos y Ana Cristina M. Lopes (2002): *Diccionario de narratología*, Salamanca, Almar.
- Tacca, Oscar (1989): *Las voces de la novela*, Madrid, Gredos.

Víctor Gustavo Zonana

*La conformación subjetiva en el poema:
variables, niveles y perspectivas de análisis*

Universidad Nacional de Cuyo - CONICET
zonanag@speedy.com.ar

Resumen La determinación del estatuto de la voz en el poema ha planteado, desde el romanticismo a la actualidad, la disyuntiva entre una enunciación subjetiva, con fundamento biográfico de carácter no ficticio y otra de carácter decididamente ficticio, mediada por el discurso. La disyuntiva permanece en un plano de análisis binario que no da cuentas de la diversidad y variedad de configuraciones en el poema. En función de esta encrucijada, el objetivo del trabajo consiste en esbozar un modelo que se haga cargo de la variedad y la complejidad aludidas. Para ello, se asume la noción de pacto lírico. Asimismo, se confrontan los modelos teóricos relevados con un corpus de textos de la lírica argentina contemporánea. El modelo propuesto aspira a reconocer qué elementos funcionan como instrucciones dadas por el autor para entender la conformación del efecto de persona. Es decir, cómo se articulan los componentes imaginarios y discursivos de acuerdo con la forma afectiva que lo origina; qué tipo de correspondencias se establecen entre el texto y la realidad extratextual; cuál es el estatuto de la voz que habla; qué relaciones establece con los interlocutores previstos o virtuales.

Palabras clave: pacto lírico - sujeto lírico - efecto de persona - enunciación

Abstract The determination of the statute of the voice in the poem has outlined, from the romanticism to the present time, the alternative among a subjective enunciation, with biographical foundation of non fictitious character and another of definitely fictitious character, mediated by the speech. The alternative remains in a plane of binary analysis that doesn't explain the diversity and variety of configurations in the poem. In function of this crossroad, the objective of the paper consists on sketching a model that could give account of the variety and the complexity above mentioned. The theoretic fundament of the paper is the notion of lyrical pact. Also, this theoretical model is confronted with a corpus of contemporary Argentinean lyrical texts. The proposed model aspires to recognize what elements work as instructions given by the author to understand the conformation of person's effect. That is to say, how the imaginary and discursive components are articulated with the affective form that originates it; what type of correspondences they settle down between the text and the extra-textual reality; which it is the statute of the voice that it speaks; what relationships it settles down with the foreseen or virtual speakers.

Key words: lyrical pact - lyrical voice - person's effect- enunciation.

1. Introducción

La determinación del estatuto de la voz enunciativa en el poema constituye un verdadero nudo gordiano de las teorías de la lírica (Cabo Aseguiñolaza, 1999; Gallego Díaz, 2006).

Un modelo dominante, que se establece para la especulación occidental en la poética romántica, vincula la lírica a la expresión de la subjetividad en el marco del modelo triádico de los géneros (Abrams, 1975; Broda, 1997; Combe, 1996; Gallego Díaz, 2006; García Berrio y Huerta Calvo, 1992; Genette, 1988; Guerrero, 1998; Jackson, 1998, 2001; Schaeffer, 1980; Rodríguez, 2003 y 2006). A pesar de las críticas que ha recibido y de las transformaciones de la poesía contemporánea, este enfoque continúa vigente, ya como un modelo cultural consolidado acerca del lirismo –basta consultar la octava entrada de la voz “lírico” en el diccionario de la RAE¹ ya como modelo explicativo escolar.²

Del vínculo se desprende un conjunto de características e implicaciones relativas a la enunciación lírica: fundamento biográfico o experiencial, carácter no ficticio de la enunciación, veracidad, autenticidad, espontaneidad, intimidad de lo que se expresa. Tal como ha señalado Dominique Combe (Combe, 1996), este modelo persiste incluso en la formulación, dentro de la poética alemana, de la categoría de “yo lírico”. En función de ella se entiende la polémica distinción realizada por Kate Hamburger entre géneros mimético/ficcionales (teatro, narrativa) y no miméticos/no ficcionales (lírica) y la asignación, a la enunciación lírica, de un estatuto de verdad (Hamburger, 1986: 243 y ss.)

La asociación lirismo/subjetividad entra en crisis tempranamente. Desde el punto de vista de las poéticas y la creación artística, con la impugnación del modelo romántico surgen voces que aspiran a un lirismo depurado del yo. Las

1. “Género literario al cual pertenecen las obras, normalmente en verso, que expresan sentimientos del autor y se proponen suscitar en el oyente o lector sentimientos análogos”.

2. “La poesía no pretende mostrar objetivamente el mundo sino presentar experiencias y hechos a través de una mirada subjetiva del autor” (Vásallo, Seoanel Otañi, Artal, Forero y Cano, 2004: 112).

formulaciones de Edgar Allan Poe en su famoso ensayo "Filosofía de la composición" (1846) o de T. S. Eliot en "La tradición y el talento individual" (1920), en el espacio de la lírica en lengua inglesa, o las de Baudelaire, Rimbaud y Mallarmé en el de la lengua francesa, diseñan un horizonte moderno de comprensión de lo poético. Sus notas distintivas son, de acuerdo con Antonio Rodríguez, "el alejamiento o anulación del autor con respecto a la enunciación poética, la atención volcada sobre la materialidad del mundo y del cuerpo, el reconocimiento del espesor autónomo del lenguaje con respecto al querer decir y el énfasis dado a la producción de efectos en los lectores y en las comunidades de lectores como objetivo final de la obra" (Rodríguez, 2006: 32). Fenómenos típicos de la escritura de poesía "moderna" como la adopción de máscaras en el monólogo dramático, la intertextualidad o el privilegio de enunciados en tercera persona son rasgos incompatibles con la idea de una lírica entendida en cuanto expresión de un yo.

En el ámbito de la teoría se observa un cuestionamiento análogo a la noción de "sujeto lírico", sustentado en fundamentos de diversa índole y procedencia. La formulación jakobsoniana de "función poética", aunque no se desentiende totalmente del horizonte romántico (Schaeffer, 1980; Rodríguez, 2003), marca ya un desplazamiento desde la expresividad del sujeto al lenguaje. Asimismo, la consideración del pronombre personal "yo" como unidad de significación virtual que señala una instancia de discurso (Benveniste, 1966), lleva a mirar con mayor cautela las marcas de enunciación personal presentes en el poema. Por último, en la década de 1960, el pensamiento posestructural de Roland Barthes o de Jacques Derrida plantea un rechazo a una noción homogénea y sustancial de sujeto y su disolución en las fuerzas mediadoras del discurso (Scarano, 1997).

En función de estos aportes es posible entender las nuevas formas de concebir la relación entre lirismo y subjetividad en el campo de la teoría literaria. La balanza se inclina por una asunción de la voz enunciativa como una estructura de ficción (Martínez Bonati, 1972; Pozuelo Yvancos, 1997, 1998) o al menos como una figura problemática (Combe, 1996; Rabaté, 1996). Figura (o figuras) del sujeto en función de la cual la identidad se busca a través de la enunciación poética (Combe, 1996; Cabo Aseguinolaza, 1998; López Casanova, 1994; Paz Gago, 1999; Rabaté, 1996; Reisz de Rivarola, 1985; Scarano, 1996, 1997, 2004; Scarano *et al.*, 1996; Stierle, 1999). Asimismo, se proponen diversas tipologías en función de las relaciones que se establecen entre el sujeto de la enunciación, su destinatario y el sujeto del enunciado (López Casanova, 1994; Luján Atienza, 1999).

Este giro en el modo de entender el estatuto de la voz permanece aún en un plano de análisis binario que postula una lógica de presencia/ausencia de rasgo y que no da cuentas de la diversidad y variedad de configuraciones en el poema. En efecto, al partir de la condición ficcional del sujeto lírico, se vuelven problemáticas todas aquellas referencias del poema que remiten a la realidad extratextual y, más precisamente, a circunstancias concretas de la voz que habla en él.

En función de esta encrucijada teórica, el objetivo del presente trabajo consiste en esbozar un modelo que se haga cargo de la variedad y la complejidad aludidas en la configuración del componente subjetivo del poema. Para ello, se asume la noción de pacto lírico (Rodríguez, 2003, 2006). Asimismo, se confrontan los modelos teóricos relevados con un corpus aleatorio de textos de la lírica argentina contemporánea.

El modelo propuesto, de carácter provisorio, aspira a reconocer qué elementos funcionan como instrucciones dadas por el autor, para entender la conformación del efecto de persona en el poema.³ Es decir, cómo se articulan los componentes imaginarios y discursivos de acuerdo con la forma afectiva que lo origina; qué tipo de correspondencias se establecen entre el texto y la realidad extratextual; cuál es el estatuto de la voz que habla; qué relaciones establece con los interlocutores previstos o virtuales.

Para alcanzar este objetivo se considera además necesario desplegar el análisis en función de variables, niveles y perspectivas. Por variable se entiende cada uno de los elementos lingüístico-discursivos que, combinados con los demás, ofrece indicaciones de lectura e interpretación.

Los niveles que se deslindan son: (a) el del texto o poema como unidad discursiva; (b) el del libro o la serie, que colocan al poema en relación con otros.

La idea de perspectivas remite a un orden previsto tácticamente por el autor o por el estudioso de la literatura que coloca al poema o serie de poemas en diálogo con otros conjuntos de textos: (a) la trayectoria expresiva, sea esta considerada por el autor que modifica sus perspectivas poéticas y el modelo de sujeto asociado a ellas o por el investigador que indaga acerca de esas modificaciones; (b) las escuelas o movimientos literarios en las que se inserta programáticamente un escritor o que subyacen a su práctica poética; (c) las tradiciones o subgéneros líricos asumidos (canción amorosa, oda patriótica, elegía, por ejemplo), sea para continuarlos o modificarlos.

Variables, niveles y perspectivas permiten asir mejor la complejidad y las razones de la constitución del componente subjetivo.

2. Marco de referencia

2.1. Pacto discursivo. Los pactos de la literatura

De acuerdo con Antonio Rodríguez (2003, 2006) se concibe lo lírico como un pacto discursivo. La categoría de pacto es más amplia que la de género. A la vez permite explicar aquellos textos en los que se oficia una combina-

3. Siempre y cuando ello sea posible o hasta el grado de interpretación que el texto permite (Steiner).

ción de pactos (por ejemplo, la novela lírica). Todo pacto discursivo determina un marco comunicativo que establece las condiciones para hacer comunicable un contenido. En función del pacto, el lector reconoce el universo semiótico del texto y pone en relación los signos que lo constituyen con el fin de alcanzar una totalidad de sentido en torno a un tema. Asimismo, el pacto discursivo establece un acuerdo entre escritor y lector en cuanto a intenciones en función de experiencias típicas. Supone una serie de componentes formales específicos. Establece un patrón dominante de estructuración discursiva, es decir que en cada texto concreto, el pacto asumido determina el predominio de rasgos que se ponen en un primer plano.⁴ Los pactos discursivos poseen una proyección de naturaleza transhistórica o pueden concebirse como fenómenos de media y larga duración (Guillén, 1989). Por esta razón, aunque se advierten en los textos que adscriben al mismo pacto ciertos rasgos de identidad, tal identidad no se comporta del modo de una estructura fija. El pacto posee la suficiente amplitud como para contener realizaciones individuales que lo modifican, estableciendo sedimentaciones y renovaciones que determinan su vitalidad. Es decir, la estructura formal del pacto no se comporta como límite o imposición sino que puede ser una plataforma que alienta la creación (Pareyson, 1988). En la medida en que el pacto presupone el establecimiento y la aceptación de pautas implica asimismo objetivos, obligaciones y sanciones. Si se falta a las condiciones del pacto, se corren los siguientes riesgos: una falta de comprensión parcial o total; el fracaso del efecto esperado. Los términos del contrato pueden ser renovados incesantemente. Los pactos discursivos de la literatura se construyen sobre la base de contratos implícitos (Rodríguez, 2006). Se adquieren a través de experiencias de lectura mediadas institucionalmente (escuelas, bibliotecas, academias, grupos o movimientos literarios, etc.).

Todo pacto configura un cuadro institucional específico que permite la puesta en forma de experiencias radicales. En ese cuadro institucional se definen distintos elementos: modos de interacción, captaciones del mundo en función de configuraciones artísticas diversas, estatutos o roles del escritor y del público, efectos globales durante el proceso de recepción.

Los pactos instituidos en la literatura occidental son:

1) El *pacto lírico*, centrado sobre la dimensión de un sujeto corporal en el mundo y su universo afectivo que se formaliza de manera predominante pero no exclusiva, en la poesía.

2) El *pacto fabulante*, centrado sobre la acción que se formaliza mediante la narración y el drama.

3) El *pacto crítico*, centrado en el mundo de los principios y valores, que halla su canal de expresión en el ensayo y el tratado teórico-crítico.

4. Aunque en un mismo texto puedan articularse más de un pacto, tal como ya se señaló.

2.2. El pacto lírico

La experiencia radical puesta en forma a través del pacto lírico es la de la afectividad. Antonio Rodríguez concibe esta dimensión de acuerdo con la fenomenología de Husserl y de Merlau-Ponty (Rodríguez, 2003). En función de este horizonte especulativo, lo afectivo se concibe como el suelo en el que se apoyan la percepción, la acción, el conocimiento, la formación de los valores morales y religiosos. En tanto sujeto con cuerpo, el hombre habita un espacio, se relaciona con otros y con lo radicalmente otro. En esta interrelación se perfila progresivamente el encuentro consigo mismo. La reflexión y la acción de los sujetos se hallan así "compenetradas" con el universo de lo afectivo. De esta compenetración dependen las disposiciones del sujeto en el mundo:

- Una disposición afectiva de unión que se manifiesta en la expresión de confianza ante el mundo, de una relación de complementariedad yo-otro, de sentirse en su lugar, de proximidad con las cosas y consigo mismo, tal como se exhibe en un fragmento de "El hermoso día" de *El libro de los paisajes* (1917) de Leopoldo Lugones: "Tan jovial está el prado,/ Y el azul tan sereno,/ Que he sentido bueno/ Con todo lo creado" (Lugones, 1974: 527).

- Una disposición afectiva de separación que se manifiesta en la expresión de preocupación existencial, de apartamiento o rechazo del mundo, de inadaptación o desequilibrio. El siguiente fragmento de "Cantata sombría", texto de *La noche a la deriva* en el que Olga Orozco expresa la angustia de sentir la invasión de la muerte y la resistencia del sujeto ante esta invasión, ilustra este tipo de disposición: "[...] Y bien, aunque no deje rastros, ni agujeros, ni pruebas,/ aun menos que un centavo de luna arrojado hasta el fondo de las aguas,/ me resisto a morir./ Me refugio en mis reducidas posesiones, me retraigo desde mis uñas y mi piel./ Tú escarbas mientras tanto en mis entrañas tu cueva de raposa,/ me desplazas y ocupas mi lugar en este vertiginoso laberinto en que habito [...]" (Orozco, 1983: 53).

El efecto global del pacto lírico consiste en hacer sentir y reexperimentar estas disposiciones afectivas del sujeto con el mundo, los otros y lo otro.

Rodríguez concibe tres aspectos que hacen posible la formalización de tales disposiciones en el pacto lírico: la formación subjetiva, la formación sensible, la formación semántico-referencial.

La formación subjetiva permite la atribución de esa experiencia dicha en el poema a una voz específica o a uno o varios sujetos o a un aire empático sin sujeto explícito, pero figurado, por ejemplo, en los paisajes, las cosas o en temáticas tradicionales (la partida, la muerte, etc.).

La formación sensible da una encarnación material a la voz de la enunciación, a través del juego entre la organización de los espacios en blanco y la materia gráfica, el ritmo, los metros empleados, los recursos fónicos, la rima.

La formación semántico-referencial promueve un efecto de evocación a través predicaciones que remiten a la vez al texto mismo en su conformación (a través del espesor adquirido mediante la formación sensible) y al mundo mediante una referencialidad metafórica o “desdoblada”.

Estos tres formantes dan orientaciones de sentido y permiten al lector, mediante un trabajo de configuración interpretativa, reconocer la(s) disposición(es) afectiva(s) general(es) que sustenta(n) el poema.⁵

Por último, cabe destacar que no en todo texto poético se presenta en primer plano el pacto lírico. En los romances suele darse un predominio del pacto fabulante (ver por ejemplo los *Romances del Río Seco*, de Leopoldo Lugones); en los textos concebidos como “Artes poéticas” (por ejemplo, el “Arte poética” de *El Hacedor*, de Jorge Luis Borges) el pacto lírico se asocia en mayor o menor medida con el pacto crítico (Zonana, 2007).

3. La conformación subjetiva: variables, niveles y perspectivas y su combinatoria

La pregunta sobre quién habla en el poema y, en función de ella, la determinación del estatuto de esa voz, es en realidad una pregunta incompleta. Es conveniente pensar, además, cómo se construye ese efecto de persona que todo lector de poesía reconoce. Para responder a estas preguntas, Antonio Rodríguez propone la noción de “formación subjetiva” (Rodríguez, 2003: 137 y ss.). De ella depende el reconocimiento de la disposición afectiva operante en el poema. En virtud de su complejidad y dinamismo, la formación subjetiva sobrepasa la categoría de “yo lírico”. Por ello resulta conveniente reconocer todas las pistas que, en el marco del pacto lírico, sirven al lector para responder a esos interrogantes y reconfigurar la voz a través de la cual se manifiesta la disposición afectiva dominante en el poema. En el modelo que se propone a continuación, a las variables establecidas por Rodríguez se adjuntan otras que surgen de los problemas planteados por los textos del corpus y de otros aportes teóricos.⁶

5. Al enfrentarse al poema, el lector recorre una serie de incidentes, de continuidades o de rupturas del texto y extrae conclusiones parciales o definitivas que redistribuyen de manera inteligible los acontecimientos de sentido y sus relaciones. (Rodríguez, 2003: 130). Este recorrido es abierto y se vuelve a realizar toda vez que se relea el poema. La lectura no agota la experiencia del poema sino que ésta se renueva cada vez que el lector gana en marcos de interpretación (por ejemplo, si conoce más la obra del autor al que corresponde el poema y puede relacionarlo en el contexto de la trayectoria expresiva de dicho autor) o modifica su propio horizonte de lectura (la diferencia en la configuración de un poema determinado, leído en diferentes etapas de la vida) (Rodríguez, 2003: 131).

6. El modelo de Rodríguez se ha elaborado en el marco de la poesía francesa de los siglos XIX y XX. Entendemos que la operación propuesta y las modificaciones al modelo surgen de este modo de repensar el modelo desde la perspectiva que ofrece el corpus alternativo con el que se opera.

Antes de proceder al análisis de las variables que, en distintos niveles y de acuerdo con perspectivas diversas, operan como pistas, conviene explicitar desde qué noción de sujeto se parte.

Resulta pertinente rescatar la noción de Laura Scarano (1997), quien concibe al sujeto en el discurso como un “dispositivo semiótico”, que interactúa con el lector, pero que remite incuestionablemente a las instancias de producción y de enunciación. Un dispositivo que: (a) está mediado por una selección de materiales lingüístico-discursivos y simbólico-imaginarios, pero no es necesariamente anulada por esta mediación; (b) responde en su formación a un proyecto de escritura; (c) la selección de materiales supone una interacción con repertorios de representaciones sociales y se halla en relación con valores, doctrinas e ideologías gestadas en ese mundo social (Scarano, 1997: 20-21).

Se distinguen en el análisis, de acuerdo con Rodríguez (2003), el *sujeto escritor* en tanto individuo que produce el texto, empírico, histórico, existente en el mundo real; la *voz lírica* o instancia virtual principal que produce la enunciación; el *paciente*, o instancia que se presenta en el poema como ser que siente o experimenta una determinada disposición afectiva. El paciente puede asumir la figura de un ser humano o de un elemento de la naturaleza o una cosa. En un mismo texto puede aparecer más de un paciente, uno en carácter principal y otros secundarios. Tal como se verá en el examen de las variables, estas tres instancias no siempre coinciden, aunque establecen distintos tipos de relaciones entre sí.

El texto en el que predomina el pacto lírico presenta un efecto de sujeto cuyo resultado no depende sólo del sujeto gramatical o actancial, sino que emerge de un conjunto de marcadores de diversa índole que determinan el estatuto de la voz en el poema (Rodríguez, 2003).

Se entiende que la gestación de ese efecto no depende de la configuración de una estructura meramente ficcional. En todo caso, el dispositivo semiótico que hace posible la gestación del efecto de sujeto trabaja con materiales a la vez imaginarios y lingüísticos tal como se señalara anteriormente. Tales materiales pueden gestar modelos de sujeto con entidad de ficción o factual, con carácter biográfico, arquetípico, mítico, de rol genérico-temático. En un mismo poema, estos estatutos y rasgos no son incompatibles sino que a veces poseen un valor complementario e interactúan entre sí.

Asimismo, la voz no opera en cada texto como algo dado sino que debe verse, especialmente en el horizonte de la poesía moderna, como una entidad en construcción, dinámica (Combe, 1996: 63).

Por último, antes de describir cada variable, se rescata la noción de “instancia de discurso”, acuñada por Émile Benveniste (1966). Se trata de un fenómeno asociado al uso de los pronombres de primera y segunda persona. Para Benveniste, cada vez que un locutor usa el pronombre “yo” remite al proceso mismo de la enunciación (Benveniste, 1966: 252). “Yo” es un marcador que corresponde a la persona

que enuncia la presente instancia de discurso y, en función de ella, por el carácter sistemático de la lengua, establece en esa instancia un sistema particular de deixis relativo a alocutarios, espacio y tiempo de la enunciación (Benveniste, 1966: 255).

3.1. Nivel del poema como texto. Variables

3.1.1. Instancia de discurso externa / instancia de discurso interna

Hay una instancia de discurso externa cuando de la voz lírica se dirige a un alocutario que está fuera del texto. Este alocutario puede ser indeterminado (el/los lectores) o determinado (una persona concreta, de existencia factual). La instancia de discurso externa se puede manifestar mediante marcadores paratextuales (el título del poema; una dedicatoria) o mediante el texto mismo (por ejemplo, cuando el poema es la ofrenda), o mediante ambas estrategias a la vez. La referencia a un afuera del discurso está dada por el uso de formas apelativas como el apóstrofe o por la inclusión de referencias a las entidades del mundo evocado (el nombre de la persona a la que se dedica el poema, la referencia, en la elegía funeral, a espacios o personas compartidos entre el sujeto que evoca y la persona evocada).

El "Prefacio" de *Los crepúsculos del jardín* (1905) de Leopoldo Lugones es un ejemplo de instancia de discurso externa con alocutario indeterminado. El poema presenta la estructura típica de la ofrenda: el poeta Leopoldo Lugones ofrece su libro ("este ramillete") a los lectores potenciales. Al mismo tiempo ofrece un "manual de uso" del libro: dado el cambio de tono y de poética entre el libro anterior, *Las montañas del oro* (1897), y el presente, el autor tiene que explicarle al lector las razones de ese cambio y la forma de entender el libro:

Lector, este ramillete
Que mi candor te destina
Con permiso de tu usina
Y perdón de tu bufere

No significa, en ninguna
Forma un anárquico juego,
O un desordenado apego
por las cosas de la luna.

[...]

Epopeya baladí
Que, por lógico resorte

Quizá sirva a tu consorte
para su *five o'clock tea*...
(Lugones, 1974: 107)

La reducción del libro a una "epopeya baladí" que posiblemente sea gustada por la consorte de un lector masculino lo exime de dar mayores explicaciones acerca del cambio de tono y de propósitos que se operan en este libro. Señala el predominio de un núcleo temático amoroso, "privado", en contraposición al titanismo y a la visión del poeta conductor de los pueblos, del libro anterior. La posición inicial y su condición de "Prefacio" responde además a los movimientos retóricos canónicos del exordio: la llamada de atención al lector y la captación de su benevolencia (Spang, 2005; Mortara Garavelli, 2000).

En otros casos puede darse una instancia de discurso externa con alocutario determinado mediante índices paratextuales como el título y la dedicatoria. Tal es el ejemplo del poema *Pavana para una infanta difunta*, de Olga Orozco, consagrado a la memoria de Alejandra Pizarnik. La identificación del alocutario aparece en la dedicatoria y el título revela –mediante un intertexto musical de Ravel– la forma en que la escritora Olga Orozco siente a la persona evocada.⁷ A la vez es un diálogo imaginario con la persona convocada en la elegía y un comentario acerca de su poesía y de su vida. Independientemente de que hay una figuración del yo que habla y otra del tú evocado, el texto plantea una instancia de enunciación que remite a personas reales aunque el "diálogo" y las exhortaciones presentes en él se planteen en un orden imaginario:

Pequeña centinela,
caes una vez más por la ranura de la noche
sin más armas que los ojos abiertos y el terror
contra los invasores insolubles en el papel en blanco.
[...]
Pero otra vez te digo,
ahora que el silencio te envuelve por dos veces en sus alas como un manto:
en el fondo de todo hay un jardín.
Ahí está tu jardín,
Talita cumi.
(Orozco, 1992: 52-54)

La instancia de discurso interna se manifiesta en los textos que plantean una situación de comunicación locutor/alocutario que no remite a un afuera del texto. Locutor

7. La visión del título como una interpretación de la vida y la obra de Alejandra Pizarnik se puede convalidar también en las entrevistas en las que Olga Orozco se refiere a Alejandra Pizarnik como amiga personal y entrañable (Sefamí, 1996) y en reseñas de su obra poética (Orozco, 1966).

y alocutario pueden cumplir además roles prototípicos de acuerdo con la temática o el subgénero del poema. Esta situación de comunicación establece un sistema de deixis interno. La ausencia de referencias al mundo factual gesta un mundo imaginario de interpretación abierta. Algunos lectores, en función de sus hábitos de lectura pueden conjeturar una relación del texto con la biografía del autor/autora o la imagen de sí que ha diseñado en su obra, pero esta identificación no es necesariamente buscada de manera táctica. Esta indeterminación opera como un espacio para gestar la empatía. En la poesía amorosa, por ejemplo, la indeterminación puede ser, además, una forma de desdibujar los rastros biográficos y de dotar de mayor universalidad a la experiencia expresada (Broda, 1997; de Serment, 1996). En "El sentido de su ausencia", perteneciente a *Los trabajos y las noches* (1965) de Alejandra Pizarnik, se advierte una recreación de las figuras prototípicas de la amada y de su amado ausente. La indeterminación de la figura del amado abre un espacio que permite al lector configurar de acuerdo con su propio mundo de experiencias la disposición afectiva expresada en el poema:

si yo me atrevo
a mirar y a decir
es por su sombra
unida tan suave
a mi nombre
allá lejos
en la lluvia
en mi memoria
por su rostro
que ardiendo en mi poema
dispersa hermosamente
un perfume
a amado rostro desaparecido
(Pizarnik, 1993: 99)

3.1.2. Instancia de discurso fija o móvil

Cuando en un poema la instancia de discurso es fija, como sucede en "El sentido de su ausencia", prevalece un mismo sujeto de la enunciación y el sistema de articulaciones deícticas se mantiene estable (tiempo, espacio, alocutario). En otros casos aparecen marcadores que implican una modificación de la forma de enunciar y por ende, de las articulaciones deícticas iniciales: cambios de persona gramatical, de tiempo verbal, de coordenadas espaciales.

Este cambio de instancia de discurso permite expresar una modificación de la perspectiva inicial. El paciente del poema se observa desde afuera y desde adentro como si se efectuase un cambio de focalización. Tal es el caso del poema

“El durmiente” del *Libro de las fábulas* (1943), de Daniel Devoto:

El durmiente prepara su ordenada costumbre,
su gozo de contar, su claro imperio
de signos aclamados,

*(Quiero sentir el gusto de ese viento
que trata tu voz...
... Oh espléndido calor...
... En este tiempo están segando el heno
en un lugar ausente, bien cercado
por alta sombra viva...
y
Estáis sobre mi pecho respirándome,
tierras hasta hace poco sumergidas
campos de siempre y aire de otros días)*

su sumergida rosa. [...]
(Devoto, 1943: 86)

El texto recupera un prototipo de la poesía neorromántica de los cuarenta: la visión de Endimión y la condición del sueño como espacio de revelación poética (Zonana, 2005). Este durmiente es visto desde afuera en el inicio del poema. A través de la disposición tipográfica (sangrías, paréntesis, itálicas) y de marcas gramaticales (pasaje a la primera persona), la secuencia que sigue marca un giro de focalización interna y la reproducción de fragmentos a la manera de un discurso indirecto libre: la enunciación se corta, y remeda las impresiones fugaces del sueño del durmiente. La fractura de la línea inicial del enunciado sugiere una irrupción abrupta de esa otra instancia de discurso. En cierto modo, tal instancia despliega el contenido del mundo onírico que el sujeto paciente del poema prepara al entrar en el sueño.

La movilidad de la instancia de discurso puede expresar la actividad introspectiva de un mismo sujeto que se examina desde distintos puntos espaciales y temporales. Es lo que ocurre en “Señora tomando sopa”, poema de *Con esta boca, en este mundo* (1992), de Olga Orozco:

Detrás del vaho blanco está la orden, la invitación o el ruego,
cada uno encendiendo sus señales,
centelleando a lo lejos con las joyas de la tentación o el rayo del peligro.
Era una gran ventaja trocar un sorbo hirviente por un reino,
por una pluma azul, por la belleza, por una historia llena de luciérnagas.
Pero la niña terca no quiere traficar con su horrible alimento:
rechaza los sobornos del potaje apretando los dientes.

Desde el fondo del plato asciende en remolinos oscuros la condena:
se quedará sin fiesta, sin amor, sin abrigo,
y sola en lo más negro de algún bosque invernal donde aúllan los lobos
y donde no es posible encontrar la salida.

Ahora que no hay nadie,
pienso que las cucharas quizás se hicieron remos para llegar muy lejos.
Se llevaron a todos, tal vez, uno por uno,
hasta el último invierno, hasta la otra orilla.
Acaso estén reunidos viendo a la solitaria comensal del olvido,
la que traga este fuego,
esta sopa de arena, esta sopa de abrojos, esta sopa de hormigas,
nada más que por puro acatamiento,
para que cada sorbo la proteja con los rigores de la penitencia,
como si fuera tiempo todavía,
como si atrás del humo estuviera la orden, la invitación, el ruego.
(Orozco, 1992: 13)

En la primera estrofa, la tercera persona presenta a un paciente "la niña terca" que se niega a tomar la sopa. El blanco y la transición a la segunda estrofa marcan un cambio. La escena anterior se ubica en el pasado, en contraposición con un presente: "Ahora que no hay nadie". La voz lírica que opera como pivote de la enunciación emerge ("pienso") y se amalgama al sujeto paciente de la primera estrofa. Pero luego la enunciación vuelve a la tercera persona como un recurso de distanciamiento que permite autocalificarse como la "solitaria comensal del olvido". El demostrativo *este* ("este fuego/ esta sopa de arena, esta sopa de abrojos, esta sopa de hormigas" en correspondencia con el ahora) consolida la identidad entre tercera y primera persona. Con la vuelta a la tercera persona, reaparecen los personajes que castigaban a la niña terca. Así, la solitaria comensal se explica la repetición de lo que detestaba: tomar sopa es un modo de sentirse acompañada aunque sea con el recuerdo de los retos y las amenazas de su círculo familiar.

3.1.3. Momento de emergencia de la voz enunciadora que opera como pivote de la enunciación (principio, medio, fin)

Tal como se ha observado en el poema de Olga Orozco, el momento de aparición de la voz pivote de la enunciación es un recurso táctico que tiene que ver con el efecto que el poema desea generar en el lector. Ese momento, cuando no se da de manera inicial, hace posible la reconfiguración de todos los eventos de sentido recorridos por el lector o por el oyente hasta el momento. Prepara un clímax afectivo. Cuando hay una alternancia de personas, la primera es fundante,

independientemente de la cantidad de veces en que aparezca.

El soneto "El pañuelo", de Leopoldo Lugones, permite analizar el carácter estratégico de la dilación en la aparición de la voz enunciativa que opera como pivote del discurso:

Poco a poco, adquiriendo otra hermosura
Aquel cielo infantil de primavera
Se puso negro, cual si lo invadiera
Una sugestión lánguida y oscura.

Tenía algo de parque la espesura
Del bosque, y en la pálida ribera,
Padecía la tarde cual si fuera
Algún ser fraternal en desventura.

Como las alas de un alción herido,
Los remos de la barca sin consuelo
Azotaron el piélago dormido.

Cayó la noche y entre el mar y el cielo,
Quedó por mucho tiempo suspendido
El silencioso adiós de tu pañuelo.
(Lugones, 1974: 146)

Todo el efecto de este poema depende de la aparición tardía del "tu" posesivo. En principio, podría pensarse que se trata de un poema paisajístico. La amada queda reducida a un elemento ("pañuelo"), mediante una sinécdoque que apela a la competencia genérica del lector. Pero ese elemento es fundamental ya que permite reconstruir la escena amorosa de la despedida y explica el por qué de la transformación dolorosa del paisaje (el pasaje de un cielo infantil de primavera a otro que se pone triste, el padecimiento de la tarde, el desconsuelo de los remos). Asimismo, permite figurar una distancia afectiva y física entre el yo amante y el objeto contemplado. Es esta distancia la que determina la disposición afectiva del poema y la que funda la visión del paisaje.

3.1.4. La persona gramatical en relación con el sujeto paciente de la experiencia afectiva que sostiene el poema.

Cuando en un poema la voz que enuncia en primera persona coincide con el paciente que experimenta la disposición afectiva (y no hay una modificación en la instancia de discurso) es posible hablar de un sujeto lírico. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el poema de Alejandra Pizarnik.

Sin embargo, existen otros enunciados en primera persona, con instancia de discurso fija en las cuales el sujeto paciente tiene la entidad de una máscara. Una máscara que corresponde a un personaje literario, mítico o histórico. Es el caso del llamado monólogo dramático, género desarrollado por el poeta posromántico inglés Robert Browning. La técnica, empleada de modo magistral en su libro *Dramatis Personae* (1864), tiene como objetivo el distanciamiento de un yo confesional, característico de la poesía romántica (Scarano, 2004: 104). Jorge Luis Borges la recupera en el "Poema conjetural" de *El otro, el mismo* (1964). Un paratexto en cursiva señala en este caso la adopción de la máscara: "*El doctor Francisco Laprida, asesinado el día 22 de setiembre de 1892 por los montoneros de Aldao, piensa antes de morir*". Luego, el poema reconstruye de manera imaginaria el instante último del prócer, en el que se produce la revelación de su clave personal:

Zumban las balas en la tarde última.
Hay viento y hay cenizas en el viento,
se dispersan el día y la batalla
deforme, y la victoria es de los otros.
Vencen los bárbaros, los gauchos vencen.
Yo, que estudié las leyes y los cánones,
yo, cuya voz declaró la independencia,
de estas crueles provincias, derrotado,
de sangre y de sudor manchado el rostro,
sin esperanzas ni temor, perdido,
huyo hacia el sur por arrabales últimos [...].
(Borges, 1974: 867)

La reconstrucción parte del dato histórico pero se introduce, a través de la introspección, en lo no dicho por la historia. Si bien ese espacio abierto da lugar al juego imaginario de pensar a un otro, en el poema es posible encontrar contenidos que permiten asociar el pensamiento presupuesto de la máscara con el del escritor. En efecto, la paradoja del hombre que descubre su secreto en el momento último de su vida, la asunción de un "destino sudamericano" que subsume la civilización en la barbarie, la dicotomía armas y letras constituyen módulos recurrentes en la obra de Borges. Asimismo, si se tiene en cuenta que el poema apareció inicialmente en *La Nación*, el 4 de julio de 1943, a un mes exacto del golpe que derrocó al presidente Ramón Castillo, es posible leer, de acuerdo con Horacio Salas, la afirmación "vencen los bárbaros" en relación con el mundo político argentino del momento y la posición de Borges ante ese mundo (Salas, 1994: 206-210). La máscara del monólogo dramático permite así expresar un diagnóstico que se oculta tras la reconstrucción histórica.

Hasta este momento, los ejemplos analizados corresponden a la configuración de un efecto de persona que se mueve en el círculo de un individuo. Este

círculo se amplía cada vez que el poema es expresión de una disposición afectiva compartida. Aparece así, también en relación con determinados temas o géneros poéticos la figura de un yo plural que expresa las certezas de un grupo. Estas certezas pueden poseer un carácter de una conciencia generacional, tal como se observa en “Código de bandas / ISBN”, del libro *Tangorock*, de Patricia Rodón:

Nosotros
Las chicas con grandes aros
ajustadas remeras de encaje y zapatos con taco
Los chicos de anteojos negros
y raros peinados nuevos que van por la vereda
como por una cinta transportadora
Los que aman la dulce poesía de la tarde
y lloran detrás de un quiosco o en un baño público
cuando se encienden las primeras luces
Los que crecieron con fantasía batman viaje a las estrellas
y jugaron con una increíble nave espacial
que de pronto vendría a buscarlos y siguen esperando [...]
(Rodón, 1998: 35)

Aquí, la conciencia generacional, además de descansar en modos de vestirse y de comportarse, remite a datos del mundo factual (las series televisivas *Batman* y *Viaje a las estrellas*) que permiten anclar cronológica y culturalmente al grupo representado. Funcionan como un gesto cómplice con el lector, especialmente con aquel que se refleja en ese “nosotros”. En este caso, la disposición afectiva compartida se verifica como algo ya dado. Otra forma se plantea cuando esa disposición no está dada y se busca como un bien o ideal, en el ámbito del deber ser. Esta segunda posibilidad se da con frecuencia en la poesía patriótica. La voz enunciadora exhorta a la asunción de un proyecto común, identificando a los alocutarios como corresponsables de ese proyecto. Un modelo de esta estructura se encuentra en la “Oda escrita en 1966”, incluida en la sexta edición de sus *Obras poéticas* (1966) en la colección *El otro, el mismo*:

La patria amigos, es un acto perpetuo
Como el perpetuo mundo. (Si el Eterno
Espectador dejara de soñarnos
Un solo instante, nos fulminaría,
Blanco y brusco relámpago, Su olvido).
Nadie es la patria pero todos debemos
Ser dignos del antiguo juramento
Que prestaron aquellos caballeros
De ser lo que ignoraban, argentinos,

De ser lo que serían por el hecho
De haber jurado en esa vieja casa.
Somos el porvenir de esos varones,
La justificación de aquellos muertos; [...]
(Borges, 1974: 938-939)

La oposición nadie/todos tiene un particular sentido en este poema. También aquí la apelación a datos factuales puede ofrecer pistas de interpretación. La oda fue publicada en el diario *La Nación*, el 9 de julio de 1966. El poeta conmemora explícitamente la fecha patria. Pero implícitamente, emite su opinión sobre la revolución del 28 de junio de 1966, que depone a Illia y entrega la presidencia en manos del general Onganía. El principio teológico de la creación como acto perpetuo, destaca el carácter colectivo y permanente del esfuerzo necesario para que la entidad "patria" exista. La exhortación y el proyecto que promueve se dirigen hacia la realidad extratextual: "nadie es la patria", es una consigna a quienes pretenden atribuirse individualmente el título de salvadores de la patria y a quienes confían en esos salvadores. La afirmación contraria, "todos lo somos", podría interpretarse legítimamente como una forma asumir la responsabilidad que cabe a cada ciudadano.

La poesía lírica apela en numerosas ocasiones a una enunciación en tercera persona. Cuando esto ocurre, se da una disociación entre voz lírica y sujeto paciente. La disposición afectiva se verifica en una entidad otra, ya se trate de una persona, de un paisaje, de una entidad el mundo animal o vegetal, o del mundo de la cultura. Cuando se trata de "no personas", Rodríguez caracteriza el fenómeno como difracción afectiva (Rodríguez, 2003: 149 y ss). Mediante estrategias como la prosopopeya, la metáfora o la hipálage la disposición afectiva se verifica en paisajes (ver toda la poesía paisajística de Leopoldo Lugones o Alfredo Bufano, por ejemplo), o en cosas, como se advierte en el siguiente fragmento de "Esta mesa", de *Escenarios* (1993), de Santiago Sylvester:

Esta mesa ha llegado a ser mi espejo: tiene ojerás, llaves que
sirven para huir o defender sospechas, conoce el
viento de agosto por el olor a quemazón y se
apoya en los codos rumiando sus propósitos. [...]
(Sylvester, 1993: 68)

Un caso extremo se presenta toda vez que el poema prescinde de marcadores gramaticales de persona. De acuerdo con una práctica usual en vertientes de vanguardia, la enunciación descansa en la disposición de secuencias de sintagmas nominales como un modo aparente de "despersonalizar" el enunciado y de dar relevancia al objeto percibido y representado en el poema. "Cosas y seres ima-

ginarios”, texto perteneciente al volumen *Mirá* (2005), de Juan López, expresa mediante este recurso, una evaluación de un estado de cosas:

unicornios
pegasos
hadas madrinas
pociones para la vida eterna
[...]
lunes optimistas
dragones con aliento de fuego
riquezas limpias
día del juicio final
ángeles de la guarda
imperios benefactores
librepensadores
éxtasis a domicilio
progreso lineal
ideas inocentes
planes de paz paz
caricias idénticas
[...]
armas vitales
tribunales infalibles
sátiros educados
querubines
hidras
políticos espontáneos
periodismo independiente
[...]
curación general
agua para todos los molinos
sabios a tiempo
y dios
(López, 2005: 23)

En este caso, el punto de vista del sujeto al cual se vinculan las enunciaciones se disimula ante la serie sin verbo. El poeta otorga así a su enunciación el carácter de una presencia incuestionable y de neutralidad. Sin embargo, el punto de vista anclado emana de la enumeración. Las entidades devienen “cosas y seres imaginarios” en la visión del locutor, por su contacto entre sí. El título se comporta como categoría y a la vez como evaluación. La colocación caótica y sucesiva

de los individuos incluidos en la categoría, los contamina y desjerarquiza: hada madrina / riqueza limpia / planes de paz / periodismo independiente. El reconocimiento de una disposición afectiva y su vínculo con una instancia de persona, resulta aquí de una inferencia que el lector efectúa fundado en la organización retórica del enunciado y en su correspondiente modelo axiológico.

La combinatoria de personas gramaticales puede dar lugar además a juegos de identidad que implican un distanciamiento (el yo se ve como otro), de extrañamiento (el yo no reconoce parte de sí o descubre aspectos insospechados de sí), de disociación (el yo no logra integrar distintas visiones de sí). Estos fenómenos no son excluyentes sino que pueden complementarse en un mismo texto. La indagación de la identidad puede abarcar al sujeto en su integridad o a una parte de él. Se manifiesta discursivamente en juegos entre personas gramaticales yo-él/ella, yo-tú, o incluso él/ella-yo. La relación yo-él/ella establece una mayor distancia entre esa parte o totalidad del yo "objetivado" en el poema. Son casos similares a los que plantea "Señora tomando sopa", de Olga Orozco. Pero, mientras en este se daba una misma identidad vista desde perspectivas diferentes, en otros casos, como el "Soneto 8" de *Sexto* (1953) de Juan Rodolfo Wilcock, puede plantearse una disociación:

Casi no sé de quién son estas manos,
las manos que acarician tus mejillas;
¿son las que en otras tardes amarillas
arrancaban la flor de los manzanos,

las que en los mediodías suburbanos
se hundían en las húmedas gramillas,
las de un joven absorto en las orillas
del Tigre, ante unos álamos, mis manos?

En este íntimo nimbo que es la espuma
de Venus verde y rosa entre la bruma
sé que éstas son las manos de tu amante;

pero no sé cómo uniré este instante
en que me siento agudamente vivo
con las horas de un Wilcock primitivo.
(Wilcock, 1953: 16).

Se asiste en este soneto a una disociación "esquizofrénica" del sujeto que no reconoce dos versiones de sí mismo proyectadas sobre un eje diacrónico. Una corresponde al presente de la enunciación y del encuentro amoroso. Otra, ubicada en el pasado, corresponde al paraíso perdido de la infancia. Así, la disociación

aprovecha el sistema de deixis que contrapone éstas / ésas, un joven absorto en las orillas / las manos de tu amante, este instante en que me siento agudamente vivo / las horas de un Wilcock primitivo. La contraposición de imágenes marca un paso de la inocencia a la experiencia y el carácter irreconciliable de las imágenes del yo que corresponde a cada uno de esos momentos. Aunque parezca lo contrario, no es tan fácil definir el estatuto de la voz lírica en el poema. Hay elementos de carácter autobiográfico como el apellido y la mención de los paseos por el Tigre (Zonana, 1998). Pero estos elementos quedan incluidos en una recreación estereotipada, literaria, de la situación. Además no hay referencias precisas al alocutario que es objeto de ese amor y, por último, el erotismo y la intensidad de la pasión se expresan mediante un motivo mitológico de carácter también típico y posiblemente paródico, en función del tono general de *Sexto*. Más que un valor de verdad, estas referencias aparecen con la condición de un juego que subraya la imposibilidad de reconocerse del sujeto.

Olga Orozco ensaya en *Museo salvaje* (1974) un proceso de extrañamiento con respecto a las partes que forman su cuerpo (Sefamí, 1993: 108). La exploración del yo por su corporalidad (ese museo salvaje que la constituye) se origina en la interrogación sobre cada órgano o sistema. Estos adquieren una vida propia mediante mecanismos metafóricos de representación y mediante la recreación de las imágenes simbólicas culturalmente asociadas a ellos, tal como se advierte en "Lugar de residencia" consagrado al corazón:

Universo minúsculo,
desplegable al tamaño de tu dios.
Te pareces a un puño de cazador que exprime hasta la sombra de su presa,
o quizás a la bolsa del avaro repleta de monedas sin comunión y sin destino.
Ní crueldad, ni riquezas.
Es a tí a quien apuntan y no tienes más oro que la borra de alguna alucinada primavera.
Entonces tal vez seas, lo mismo que en los cuentos,
el corazón de alguien que está lejos y debo custodiar como el dragón,
lo mismo que en los cuentos,
para que nada puedan la espada ni el veneno contra las orfandades de su dueño.
(Orozco, 1985: 136)

La visión de un sujeto que se distancia acontece cuando la enunciación acerca de sí mismo se realiza en tercera persona. Un poema de Rodolfo Enrique Fogwill plantea un caso distinto al "Soneto 8" de Wilcock y al de "Señora tomando sopa" de Olga Orozco. En estos poemas la correspondencia o disociación de imágenes se plantea por una diferencia proyectada en el eje temporal. En el de Fogwill, por el contrario, el distanciamiento se oficia en una situación de enunciación actual. Sin embargo, el poema plantea una paradoja al lector: su título

“El Sr. Fogwill, delgado, en el espejo”, incluye el nombre del autor del libro al que pertenece. Se habla acerca de Fogwill en tercera persona, como si quien habla fuese un sujeto otro y de quien se habla, un personaje. Así, la estrategia le permite predicar de sí de una manera no confesional y en un tono que se opone a la seriedad y al aura del sujeto romántico, por la cotidianidad de la escena que se actualiza en el texto. Al mismo tiempo, el juego exaspera la lógica de las referencias autobiográficas de un modo paródico:

Una vez más ha despertado flaco, Fogwill.

Se siente más delgado y liviano.

Lo verifica en el espejo del cuarto de baño:

“pasan los años y uno adelgaza”, piensa.

Podría engordar.

Pero hay un ánimo delgado, enclenque

Que esta mañana le compete.

El sueño del amor

sería una mujer

con quien adelgazarían juntos, graduales

hasta el momento del final.

Pero la vida es otra cosa. [...]

(Fogwill, 2005)

Cuando la identidad aparece como un problema en cuanto tal, el pronombre de primera persona puede trabajarse metapoéticamente y generar, a través de asociaciones y derivaciones fónicas, su propia desconstrucción. Esta operación, planteada desde un horizonte contemporáneo, se observa en poemas de *En la marmédula* (1954-1956), de Oliverio Girondo como “Tantan yo”.

Con mi yo

y mil un yo y un yo

con mi yo en mí

yo mínimo

larva llama

lacra ávida

alga de algo

mi yo antropoco solo

y mi yo tumbo a tumbo canto rodado en sangre

yo abismillo
yo dédalo
posyo del mico ancestro semirefluido en vilo ya lívido de líbido
yo tantan yo
panyo
yo ralo
yo voz mito
pulpo yo en mudo nudo de saca y pon y pon gozón en don más don tras dón
yo vamp
yo maramante
apenas yo ya otro
[...]
vidente no vidente de semiausentes yoes y coyoes
no médium
nada yogui
con que me iré gas graso
sin mí ni yo al después
sin bis
sin después
(Girondo, 1999: 256)

Esta voz lírica examina su “yo” multiplicado y diluido. La repetición, las calificaciones del yo, los juegos de palabras y de sonidos que hacen posible las múltiples variaciones de ese yo y de sus calificativos revelan a la vez la impugnación de una idea de sujeto como todo homogéneo.⁸ Al enunciar “Con mi yo”, quien enuncia se disocia de ese yo, pero no lo hace, como en el poema de Wilcock, en un eje diacrónico. Aquí la disociación se plantea en el orden ontológico. Incluso se deshace en la nada, ya que esa voz manifiesta que se irá “sin mí/ sin bis/ ni yo” al más allá que es un después / sin después. La disposición afectiva que da origen al poema es justamente la incertidumbre que provoca este desgarrón del sujeto en su ser, la perplejidad de saberse una entidad lábil, multiplicable y condenada a la desaparición total.

3.1.5. Calificaciones de la voz enunciativa como sujeto lírico

Cuando la voz que enuncia cumple la función de sujeto lírico suele aparecer calificada con atributos que permiten determinar su estatuto. Este estatuto puede oscilar entre la confesión autobiográfica, cuando el poema despliega y reinterpret-

8. Saúl Yurkievich interpreta esta multiplicación de yoes como una “burla del egocentrismo, de ese ego que se interpone ilusorio mediatizando, distorsionando la relación con los otros y con el mundo” (Yurkievich, 1984: 158).

ta una circunstancia relativa a la vida de la voz enunciativa; la determinación metapoética, cuando la voz enunciativa define mediante símbolos o alegorías o figuras míticas, un programa o concepción de su arte; la asunción de un rol genérico temático, cuando, como en el poema de Wilcock, asume un papel específico en el marco de una tradición genérica o temática (la poesía amorosa, por ejemplo); la proyección mítico-simbólica del sujeto, cuando para su definición, su caracterización, o la expresión del estado que da origen al poema, asume una figura perteneciente al acervo tradicional de la literatura o de los mitos: la construcción del sujeto errante como "hijo pródigo" de la poesía de Enrique Molina (Zonana, 2001). Estas formas de calificación no son necesariamente incompatibles sino que se puede combinar en una misma secuencia poética, tal como se aprecia en el inicio de "El canto", de *Poemas solariegos* (1927):

En la Villa María del Río Seco,
Al pie del Cerro del Romero nació.
Y esto es todo cuanto diré de mí,
Porque no soy más que un eco
Del canto natal que traigo aquí. [...]
(Lugones, 1974: 807)

El dato biográfico es apenas apuntado, o mejor, se circunscribe a lo esencial, que es el espacio de procedencia. Esta voz considera que no es necesario decir más, probablemente por una actitud pudorosa, pero además porque su misión es operar como "eco" del canto que proviene de ese espacio originario de procedencia. Calificarse como "eco" es un procedimiento "autorreferencial" (Scarano, Romano, Ferrari y Ferreyra, 1996: 13-14) mediante el cual el poeta define a qué concepción de la poesía adscribe y cómo deberá leerse todo el libro al que este poema prelude.

3.1.6. *Enunciación monológica frente a enunciación predominantemente polifónica*

En todos los casos anteriores, ya se cambie de instancia de discurso o se juegue con la identidad a través de la alternancia de pronombres, se reproduzca la disposición afectiva de un tercero o se proyecte una disposición afectiva sobre una entidad de la naturaleza o de la cultura, el efecto de persona descansa sobre la línea de una sola voz.

Hay, además, ejemplos de textos líricos que emplean tácticamente la multiplicación de voces (González Gandiaga, 1999; Goodblatt, 2000). Lo hacen a través de mecanismos intertextuales específicos como la citación o la transposición (Genette) o a través de la puesta en escena de voces que se suceden en la secuencia

poética. Estas voces pueden interactuar entre sí o no. Pueden identificarse con pacientes o enunciadores específicos o permanecer con un estatuto ambiguo.

Por su parte, la cita puede aparecer con mención de las fuentes o sin mención de ellas, con un valor probatorio de los propios argumentos o afecciones o como forma de impugnación o reinterpretación del texto citado en tanto soporte. Por ejemplo, en "El adjetivo", de *Últimos movimientos* (2005), Rodolfo Enrique Fogwill impugna los intertextos metapoéticos de Huidobro y Girri que incluye.

El juego intertextual puede incluso promover una forma de descentramiento lingüístico que exaspera la lógica de la proliferación de voces mediante la mezcla de idiomas y de registros lingüísticos (técnico/cotidiano; popular/culto), como se observa en el poema "Puchero a la porteña" de *Edipo etcétera. Antología inédita (1940-1970)*, de Basilio Uribe.

Para ejemplificar la complejidad en la constitución del efecto de persona conviene remitirse a un ejemplo singular: el poema "Ici répose Max Jacob" de Alfonso Sola González. Incluido en *Tres poemas* (1958), este texto encuentra un soporte en una experiencia personal de Sola González, quien visitó en el Cementerio de Ivry, la tumba de Max Jacob. El título hace alusión al epitafio, pero además, a una circunstancia que resulta paradójica desde el punto de vista del poeta muerto. Sus restos, en vez de descansar en Montparnasse, cementerio "literario" por antonomasia, se encuentran en uno más "nuevo",⁹ en el que se encuentran los caídos en la Segunda Guerra Mundial. El poeta se halla entonces en una posición excéntrica por artista y converso.

El texto, si bien tiene cierto componente convocador de la elegía funeral, se despliega como una danza de la muerte medieval o, mejor, como pequeño auto sacramental en el que interlocutores identificables asisten a la apoteosis¹⁰ del poeta. Max Jacob se comporta como paciente principal y el resto de los "personajes" como pacientes secundarios. La voz lírica, a la vez que diseña el marco espacial y temporal del poema y ordena los turnos de las voces, asiste como un testigo más a la apoteosis de Max Jacob. Los siguientes fragmentos permiten observar cómo se presenta el juego polifónico:

En Ivry son nuevas las tumbas; nueva la distribución de la muerte.
Nuevos los visitantes. Todo es nuevo en Ivry.
Los fusilados hacen lugar a Max Jacob:
"Caliéntate Max. Eres un pobre judío
y tienes frío otra vez. Los caballos no te acompañaron
ni las cornetas sonaron alegremente en tus funerales".
[...]

9. Nuevo en el momento de escritura del poema.

10. Llegada del difunto a los cielos.

¿Cómo será un cementerio desconocido,
una piedra color de abadía
en el cementerio de Ivry?
Los visitantes dicen los domingos:
"Aquí yace Max Jacob, el judío que veía al Señor".
Y los parientes de los héroes desfilan como guerreros
con sus cartuchos de alhelíes que estallan sobre las tumbas. [...]

Otras veces los caracoles son los visitantes.
Juegan despacio y no honran a nadie.
Sabían demasiado para ocuparse de las piedras preciosas
de los adornos de hierro, de las otras almas.
Cuando canta el pájaro de Ayer
piensas en la Rue Ravignan,
en las canciones de Morven,
en tus grandes defectos, los poemas.
[...]

¿Cómo será un cementerio perdido
en el corazón de un poema?
¿Cómo será esa voz que me ha dicho
en la garganta oscura del agua de las tumbas:
"... 'Y heme aquí, yo, pobre judío viejo y estúpido
en medio de esta cohorte de cristianos
con alma de marfil!'"

Es la misa del frío en Saint-Benoit-Sur-Loire
Haces sonar la campanilla, ¡oh Buen Ladrón!
y la harina del día relumbra en los altares.
Las cuevas de la muerte son estrellas con leones ardiendo
donde se quema el polvo de los Jueces.
Y tienes frío y tiembles.
¿Cómo fulgura el carro de los ángeles, cómo brillan
las barbas de los santos, hermosas como lanzas!
El niño de Ivry tiene miedo.
"Ah Max, qué tonto eres", dice la Santa Virgen"
(Sola González, 1993: 165-169)

Las secuencias muestran cómo la polifonía opera de manera múltiple: (a) mediante el discurso directo: "Ah Max, qué tonto eres", dice la Santa Virgen"; (b) mediante la reproducción de los pensamientos del paciente principal: "cuando canta el pájaro de Ayer/ piensas en la Rue Ravignan"; (c) mediante las citas o alusiones a pasajes de la obra de Max Jacob incluidas en los parlamentos del

poeta: "Heme aquí, yo, pobre judío viejo y estúpido/ en medio de esta cohorte de cristianos/ con alma de marfil" (Max Jacob, en Billy, 1960); (d) mediante citas o alusiones a la Biblia. Con el uso del discurso directo la voz lírica refiere las distintas posiciones de los interlocutores ante la conversión y apoteosis del poeta, distanciándose de ellas. Sin embargo, su universo axiológico no desaparece ya que emerge en las valoraciones implicadas en la predicación metafórica de carácter paródico: "los parientes de los héroes desfilan como guerreros/ con sus cartuchos de alhelies que estallan sobre las tumbas". Incluso esta voz se califica como confidente de Max Jacob: "¿Cómo será esa voz que me ha dicho/ en la garganta oscura del agua de las tumbas...". El poema permite constatar cómo, en ocasiones, y especialmente en una lírica que se aparta del paradigma romántico, la configuración del efecto de persona sobrepasa la esfera de una subjetividad definida, individual.

3.2. Nivel del libro

La colocación del poema en una serie de textos también puede tener un sentido estratégico que incide en la determinación del estatuto de la voz lírica. Ya se trate de un "poemario" con una organización trabada o de una recopilación en la que se disponen por secciones textos ya editados, el lugar del texto obedece a una decisión estratégica. El primer texto que abre el libro, puede poseer la condición de un prólogo o prefacio en el que se enuncian los propósitos del autor, tal como ya se ha visto en el caso de Lugones y *Los crepúsculos del jardín*.

El último poema de *Las muertas* (1952) de Olga Orozco lleva su nombre y se inicia del siguiente modo:

Yo, Olga Orozco, desde tu corazón digo a todos que muero.
Amé la soledad, la heroica perduración de toda fe,
el ocio donde crecen animales y plantas fabulosas,
la sombra de un gran tiempo que pasó entre misterios y entre alucinaciones
y también el pequeño temblor de las bujías en el anochecer.
(Orozco, 1985: 77)

Este poema cierra una serie de recreaciones de muertes de personajes literarios y pictóricos, cuyas "muertes son los exasperados rostros de nuestras vidas", de acuerdo con lo que se afirma en el poema inicial (p. 55). Por esta razón, las muertes ficticias dicen algo acerca de ese yo que emerge desde el poema y desde la fórmula del epitafio (Genovese, 2001: 48). Pero además, este yo enuncia algo desde un "tú" cuya indeterminación genera un sistema de deixis incierta: ese "tú" puede ser leído como un desdoblamiento del yo (Genovese, 2001: 49) o como una figura virtual del lector quien recreará imaginariamente, como lo ha hecho Olga Orozco con las muertes los personajes del libro, la del sujeto que habla en

este poema. Se trata de una ambigüedad ráctica que juega con esa indefinición como efecto esperado. La colocación al final de la serie es uno de los factores que incide en la gestación de este estatuto ambiguo.

La organización del libro puede modificar el estatuto de la voz lírica y defraudar las expectativas de lectura. *Retrato del poeta* (1985) de Ricardo H. Herrera presenta en su primera sección el siguiente texto, titulado "Invierno de 1956":

Era el amanecer de un día oscuro.
Extraño entre los plátanos de niebla
Con mi uniforme y mi valija de escolar,
Sumido oía adentro del silencio
Despeñarse mi mente hacia el vacío:
Vibró traído por el blanco viento
Un estribillo penitencial;
Y ausentóse el cielo, se enrolló a lo lejos
Como una vena de plata en la nada,
Como una calle más.

No desprendido aún
De aquel desvalimiento,
Siempre por la poesía llevo a la misma angustia
De mirar lo remoto con las manos abiertas
Y vacías (las palabras, las hojas caídas
Del ramo de nuestro extrañamiento:
Negras, doradas, rojo turbulento)...

Huye el cielo, estoy solo, y lo miro
Retorcerse, arrancado
Como una sábana tibia y fragante
Hacia la lejanía.
Y la muerte de entonces
– En el silencio extremo,
Límpida como un lago entre montañas –
Se desnuda en las sombras de mi página;
Lacónicamente, solitaria.
(Herrera, 1985: 10-11)

Podría darse a la voz lírica un estatuto biográfico. De hecho, en una entrevista, el poeta ha explicado el sentido del misterioso "estribillo penitencial" que promueve esa conmoción. Se trata de un jingle comercial, "la primera agresión de la estupidez de que tenga memoria" (Herrera, 2000: 5). Sin embargo, ese estatuto se diluye mediante una serie de distanciamientos que tienden a una

ficcionalización de los fundamentos biográficos a través de la organización del libro. En efecto, a la primera sección, que consiste en una colección de poemas, le sigue una segunda que es el fragmento de un diario y una tercera, un pseudo ensayo crítico, que explica el sentido de las secciones precedentes y da unidad a la obra. El lector descubre en esta parte que poemas y diario corresponden a Narciso Nulli. La elección de este nombre señala el juego barroco de confrontaciones especulares en el diseño del retrato del poeta: el gesto narcisista aludido en el nombre se une al vacío (*nullus/nulli*) aludido en el apellido. El diseño del retrato es progresivo, supone blancos y sobreentendidos que el lector reconstruye en la medida en que avanza en las secciones del libro y reconfigura sus hipótesis de lectura en una esfera cada vez más distanciada del mundo factual. En cierto modo, esta estrategia aspira a colocar ese momento fundacional del nacimiento de la vocación en un eje no histórico, biográfico: la situación de extrañamiento no se diluye en el pasado. El poema expresa, de acuerdo con su autor, “un extrañamiento que todavía dura” (Herrera, 2000: 5). Enfrentado a la página en blanco, el vacío y la indignancia se presentan en forma ineludible.

3.3. Perspectivas

Pero el estatuto de la voz lírica no es fijo y la trayectoria expresiva que diseñan las obras de un poeta da cuentas de los cambios en ese estatuto, asociados a programas estéticos específicos. Así se pueden entender los cambios en la trayectoria de Lugones: poeta conductor de la humanidad en *Las montañas del oro* (1897), dandy que ofrece su ramillete inocente en *Los crepúsculos del jardín* (1905), cantor de la luna por venganza de la vida, con los parangones de Don Quijote y del ruiñeñor de *Romeo y Julieta*, en *Lunario sentimental* (1909), cantor de la patria, émulo de Horacio, en las *Odas seculares* (1910), “eco del canto natal” en *Poemas solariegos* (1927). Todas estas calificaciones indican un modo especial de ser interpretado en función de una poética diversa. El hecho de que estas imágenes se presenten en los prólogos de las obras respectivas pone de manifiesto hasta qué punto constituyen una instrucción de lectura y en qué medida señalan un cambio en la manera de entender el carácter de la voz lírica y los propósitos de su enunciación.

Este ejemplo pone de manifiesto además que el estatuto de la voz está asociado a la manera de entender la poesía de escuelas o movimientos literarios. La desaparición o desarticulación del sujeto en la poesía de vanguardias —especialmente en vertientes como el ultraísmo— se plantea de manera programática como una forma de oposición a las poéticas del modernismo y del posmodernismo. Tal es el sentido de la afirmación de Borges, al definir en la revista *Nosotros* en 1921, los principios rectores de la nueva sensibilidad: “Abolición de los trebejos ornamentales, el confesionalismo, la circunstanciación, las prédicas y la confesionalidad rebuscada” (Borges, 1997: 218).

Por último, cabe destacar que a veces ese estatuto se va diseñando a partir de roles fijos inscriptos en determinados géneros. Por ejemplo, en la elegía funeral, cuando se refiere a la muerte de una persona real próxima al poeta, las figuras de locutor y alocutario y el sistema de deixis que articula el espacio (aquí/allá) y el tiempo (antes/ahora) se vinculan, por una parte, a un sistema primario de actitudes, hábitos e interacciones comunicativas relativas a la muerte y a uno secundario que codifica en moldes literarios, esas estructuras de base (Bajtín, 1985; Camacho Guizado, 1969). Y a su vez, sistema primario y secundario aparecen indefectiblemente asociados a cosmovisiones, a modelos de comprensión del hombre en el mundo y de su destino. Estos factores explican la aparición de remisiones al mundo extratextual —el nombre del difunto, el señalamiento de su epitafio, su profesión, los lugares por los que transitó— y la estructura de una apelación que es una forma de mantener vivo —a través del recuerdo— al alocutario principal del poema. La “Elegía a José Nieto Palacios” de Jacobo Regen permite ejemplificar el funcionamiento de este sistema:

Estás del otro lado,
del lado verdadero.
Yo todavía insisto en engañarme
con justificaciones y pretextos.

En un bar
como aquellos
que solíamos
bebo contigo, solo, José Nieto.

Están junto a nosotros
los recuerdos.
(Se acerca un metalúrgico, Durbá,
el que tenía el corazón de oro y los puños de acero.
Y el fotógrafo inglés y trotamundos
con su raído terno
de las cuatro estaciones.)
[...]
Después
de haberme muerto
contigo unos minutos,
bebo
tus óleos, tus pinceles,
y sepulto mi vida para seguir muriendo.
(Regen, 1992: 83-84)

En estos fragmentos se advierte cómo la cosmovisión cristiana del poeta asigna determinados valores a la deixis que plantea la instancia de discurso de la evocación elegíaca: este lado como el lado falso/ el otro lado como verdadero; la llegada allá como vida real y la permanencia "acá" como una especie de muerte; la posición del "tú" evocado en ese espacio de plenitud y la del "yo" en este espacio "de justificaciones y pretextos". Al mismo tiempo, en función de una estructura canónica de papeles inscripta en la elegía, la voz lírica asume el papel de un sujeto que recuerda y alaba, y que realiza ciertos movimientos típicos: el reconocimiento de la apoteosis de difunto que es a la vez un consuelo (primera estrofa); la síntesis de su trayectoria vital en función de momentos significativos (tercera estrofa), la lamentación (última estrofa). El cumplimiento de estos roles y de estos movimientos típicos no resta valor factual a las referencias extratextuales del poema.

4. Apuntes finales

El recorrido efectuado ha tenido como finalidad mostrar la variedad y la complejidad en la gestación del efecto de sujeto que se da en textos líricos. Para ello se ha partido de la noción de pacto lírico, y en este contexto, de la distinción entre escritor, voz lírica y paciente. En función de estas categorías se ha reconocido una serie de variables que inciden en la determinación del estatuto de la voz o de las voces del poema: (a) la contraposición instancia de discurso externa/interna; (b) la condición fija o móvil de esa instancia; (c) el momento de emergencia de la voz enunciativa que opera como pivote de la enunciación; (d) la persona gramatical en relación con el sujeto paciente de la experiencia afectiva que sostiene el poema; (e) las calificaciones del sujeto lírico; (f) la condición monológica o polifónica de la enunciación. Asimismo se atendió al nivel del libro en el que se inserta el poema (su posición y la organización del libro) ya que en él se pueden dar estrategias que modifican el estatuto de la voz. Por último, se consideraron distintas perspectivas (la evolución expresiva del autor, su adscripción a una escuela literaria, el papel de roles inscriptos en determinados géneros) que también tienen un valor explicativo para la determinación de ese estatuto.

El examen de las variables a través de distintos ejemplos de la lírica argentina contemporánea pone de manifiesto que el estatuto de la voz en el poema no puede establecerse de manera apriorística, que es un fenómeno dinámico y que los rasgos de factualidad/ficción, autobiografía, mitificación no son incompatibles sino que pueden presentarse en un mismo texto en función de los propósitos específicos que el autor persigue en su composición. El análisis pone de manifiesto que no siempre las referencias autobiográficas (como el nombre del escritor) están pensadas para generar un efecto de lectura de esa naturaleza. La apropiación de una máscara en el monólogo dramático no impide que exista una proyección

del mundo del escritor en el texto, e incluso a veces operz como un recurso para ocultar evaluaciones personales acerca de un estado de cosas en el mundo real. Sólo la articulación de variables, niveles y perspectivas hace posible la respuesta al interrogante del estatuto de la voz.

Las variables deslindadas corresponden a un horizonte problemático en la comprensión de la noción de sujeto. Este horizonte se propone contra una forma romántica de entender al lirismo en tanto expresión de una subjetividad. De allí que las categorías trabajadas aspiran a ser explicativas de aquellos textos que se mueven en él. Por otra parte, el modelo propuesto, por su carácter preliminar, podría enriquecerse en función del análisis de otros fenómenos relativos a la constitución de la voz y del efecto de persona. Una perspectiva futura de trabajo se abre entonces para la consideración de textos de otras épocas de la historia literaria y de otros textos contemporáneos que enriquezcan el modelo de análisis propuesto en el presente trabajo.

Referencias bibliográficas

- Abrams, Meyer Howard (1975): *El espejo y la lámpara. Teoría romántica y tradición crítica*, trad. Melitón Bustamante, Barcelona, Barral.
- Bajtín, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal* [1979], trad. Tatiana Bubnova, México, Siglo XXI.
- Benveniste, Émile (1966): *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Billy, André (ed.) (1960): *Max Jacob*, nueva edición aumentada. París, Pierre Seghers.
- Borges, Jorge Luis (1974): *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé.
- (1997): *Textos recobrados 1919-1929*, Barcelona, Emecé.
- Broda, Matine (1997): *L'amour du nom. Essai sur le lirisme et la lyrique amoureuse*, Paris, José Corti.
- Cabo Aseguinolaza, Fernando (1998): "Entre Narciso y Filomela: Enunciación y lenguaje poético", en Fernando Cabo Aseguinolaza y Germán Gullón (eds.), *Teoría del poema: la enunciación lírica*, Ámsterdam, Rodopi.
- (ed.) (1999): *Teorías sobre la lírica*, Madrid, Arco Libros.
- Camacho Guizado, Eduardo (1969): *La elegía funeral en la poesía española*. Madrid, Gredos.
- Combe, Dominique (1996): "La référence dedoublée. Le sujet lyrique entre fiction et autobiographie", en Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, Paris, PUF.
- Devoto, Daniel (1943): *Libro de las fábulas*, Buenos Aires, Gulab y Aldabador.
- Eliot, T. S. (1920): *The Sacred Wood*, Londres, Faber & Faber.
- Fogwill, Rodolfo Enrique (2005): *Últimos movimientos*, Buenos Aires, Paradiso.
- Gallego Díaz, Cristian (2006): "Aportes a una teoría del sujeto poético", *Espéculo. Revista de estudios literarios* [online], N° 32. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/sujepoet.html> [Consulta: 23 de marzo de 2007]

- García Berrio, Antonio, y Javier Huerra Calvo (1992): *Los géneros literarios. Sistema e historia*, Madrid, Cátedra.
- Genette, Gérard (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*, París, Du Seuil.
- (1988): “Géneros, ‘tipos’ y modos” [1977], en Miguel A. Garrido Gallardo (comp.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco Libros.
- Genovese, Alicia (2001): “Olga Orozco: distancia y cercanía del yo”, *Hablar de Poesía*, año III, n° 6, noviembre, pp. 46-51.
- Girondo, Oliverio (1999): *Obra completa*, Buenos Aires, Sudamericana.
- González Gandiaga, Nora (1999): “El yo lírico en José Hierro”, *Signos*, vol. 32, n° 45-46, pp. 17-22.
- Goodblatt, Chanita (2000): “In other words: Breaking the monologue in Whitan, Williams and Hughes”, *Language and Literature*, vol. 9, n° 1, pp. 25-41.
- Guerrero, Gustavo (1998): *Teorías de la lírica*, México, FCE.
- Guillén, Claudio (1989): *Teorías de la historia literaria*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Hamburger, Kate (1986): *Logique des genres littéraires* [1957], París, Du Seuil.
- Herrera, Ricardo H. (1985): *Retrato del poeta*, Buenos Aires, El imaginero.
- (2000): “Herrera: ‘La promesa de plenitud’”, *Diario de Poesía*, n° 54, invierno, pp. 3-5.
- Jackson, John E. (1998): *La poésie et son autre. Essai sur la modernité*, París, José Corti.
- (2001): *Souvent dans l'être obscur. Rêves, capacité négative et romantisme européen*, París, José Corti.
- López, Juan (2005): *Mirá*, Mendoza, Ediciones Simples.
- López Casanova, Arcadio (1994): *El texto poético. Teoría y metodología*, Salamanca, Colegio de España.
- Lugones, Leopoldo (1974): *Obras poéticas completas* [1949], Madrid, Aguilar.
- Luján Atienza, Ángel L. (1999): *Cómo se comenta un poema*, Madrid, Síntesis.
- Martínez Bonati, Félix (1972): *La estructura de la obra literaria* [1960], Barcelona, Seix Barral.
- Mortara Garavelli, Bice (2000): *Manual de retórica* [1988], Madrid, Cátedra.
- Orozco, Olga (1983): *La noche a la deriva*, México, FCE.
- (1985): *Obra poética* [1979], Buenos Aires, Corregidor.
- (1992): *Mutaciones de la realidad* [1979], Madrid, Rialp/Adonais.
- Pareyson, Luigi (1988): *Conversaciones de estética*, trad. Zósimo González, Madrid, Visor.
- Paz Gago, José María (1999): *La recepción del poema: pragmática del texto poético*, Oviedo, Universidad de Oviedo; Kassel, Reichenberger.
- Poe, Edgar Allan (1973): *Ensayos y críticas*, trad. e introd. Julio Cortázar, Madrid, Alianza.
- Pozuelo Yvancos, José María (1997): “Lírica y ficción”, en Antonio Garrido Domínguez (ed.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros.
- Pizarnik, Alejandra (1993): *Obras completas. Poesía completa y prosa selecta*, ed. Cristina Piña, Buenos Aires, Corregidor.
- Rabaté, Dominique (1996): “Énonciation poétique, énonciation lyrique”, en Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, París, PUF.
- Regen, Jacobo (1992): *Poemas reunidos*, Salta, Ediciones del Tobogán.

- Reisz de Rivarola, Susana (1985): "Quién habla en el poema", *Filología*, XX, pp. 41-60.
- Rodón, Patricia (1998): *Tangorock*, Mendoza, Diógenes.
- Rodríguez, Antonio (2003): *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, Lieja, Pierre Mardaga.
- (2006): *Modernité et paradoxe lyrique. Max Jacob, Francis Ponge*, Paris, Jean-Michel Place.
- Salas, Horacio (1994): *Borges. Una biografía*, Buenos Aires, Planeta.
- Scarano, Laura (1996): "La construcción de un sujeto social en la poesía de Gabriel Celaya. (Alternativas de una fractura ideológica)", *Atenea*, n° 473, primer semestre, pp. 111-125.
- (1997): "Travesías de la subjetividad: Ficciones del sujeto/ posiciones del sujeto", *Celebis. Revista del centro de Letras Hispanoamericanas*, año 6, n° 9, pp. 13-29.
- (2004): *Las palabras preguntas por su casa. La poesía de Luis García Montero*, Madrid, Visor.
- Scarano, Laura, et al. (1996): *Marcar la piel del agua. La autorreferencia en la poesía española contemporánea*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Schaeffer, Jean-Marie (1980): "Romantisme et langage poétique", *Poétique*, n° 42, abril, 1980, pp. 177-194.
- Sefami, Jacobo (1993): *De la imaginación poética. Conversaciones con Gonzalo Rojas, Olga Orozco, Álvaro Mutis y José Kozar*, Caracas, Monte Ávila.
- Serment, Joëlle de (1996): "L'adresse lyrique", en Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, París, PUF.
- Sola González, Alfonso (1993): *Antología poética*, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- Spang, Kurt (2005): *Persuasión. Fundamentos de retórica*, Pamplona, Eunsa.
- Stierle, Karlheinz (1999): "Lenguaje e identidad del poema. El ejemplo de Hölderlin", en Fernando Cabo Aseguinolaza y Germán Gullón (eds.), *Teoría del poema: la enunciación lírica*, Amsterdam, Rodopi.
- Sylvester, Santiago (1993): *Escenarios*, Madrid, Verbum.
- Vassallo, Isabel, Silvia Seoane, Laiza Otañi, Susana Artal, María Teresa Forero y María Fernanda Cano (2004): *Lengua. Literatura 8*, Buenos Aires, Estrada.
- Wilcock, Juan Rodolfo (1953): *Sexto*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Yurkievich, Saúl (1984): *Fundadores de la nueva poesía latinoamericana [1971]*, Barcelona, Ariel.
- Zonana, Victor Gustavo (1998): *Sueños de un caminante solitario. La poesía argentina de Juan Rodolfo Wilcock*, Mendoza, EFFyL.
- (2005): *Eduardo Jonquières. Creación y destino en las poéticas del '40*, Buenos Aires, Simurg.
- Zonana, Victor Gustavo y Hebe Beatriz Molina (eds.) (2007): *Poéticas de autor en la literatura argentina. Desde 1950*, Buenos Aires, Corregidor.

Lelia Area

Recorridos de lectura para una biblioteca

Universidad Nacional de Rosario
leliarea@hotmail.com

Resumen El presente trabajo tiene por objeto tensar algunas de las categorías que tradicionalmente los estudios literarios han hecho jugar en torno a la lectura. Nos referimos a: lectura, lector, canon, entre otras. La referida tensión busca producir el desenmascaramiento de artefactos culturales como actos socialmente simbólicos (Jameson). En tal sentido, el desenmascaramiento del artefacto Biblioteca permitirá exhibir el montaje de un espacio que además de ser físico, construye la imagen de un determinado paisaje, una determinada topografía en la medida en que pueda constituirse en metáfora de una cierta identidad colectiva. Biblioteca fundada en un mito de origen, punto cero iniciático a partir del cual se exhiben relatos que no sólo deben recordarla sino conservarla *como* memoria de nación. Será entonces a través de la formación del canon que una comunidad defina y legitime su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. Considerado *territorio*, el canon resulta homólogo de la metáfora de la biblioteca; considerado *mapa*, se conforma como guía para un determinado viaje en el seno de tal territorio.

Palabras clave: literatura - lectura - canon - biblioteca - memoria nacional

Abstract In the frame of the Literary Studies, this paper will tense the theoretical category of Reading in its traditional perspective. This movement searches to place the analysis in concepts such as reading, reader, canon while to unmask cultural artefacts as social symbolic acts (James). In this sense, the unmasking of the artefact Library will expose the mounting of an space which not only is fisic but also constructs the representation of an special landscape, a particular topography that appears as a metaphor of a colective identity. Library founded through an origine's myth, iniciatic blind point along with narrations are exposed to be rememberd and conserved *as* Nation's memory. So: it is by the canon's constitution that a community defines and legitimates its own territory when creates, reinforces and changes a tradition. Considered *as territory*, the canon is homologous to the Library's metaphor; *as mapa*, is able to be thought as a travel guide that translates such land.

Key words: literature - reading - canon - library - national memory

Preliminar

[...] la Biblioteca perdurará [a la especie humana]: iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta.

Acabo de escribir infinita. [...] Yo me atrevo a insinuar esta solución del antiguo problema: La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden).

J. L. Borges, "La Biblioteca de Babel".

Todo enfoque teórico de la problemática de la lectura se enfrenta con la extrema diversidad en la que esta se presenta. Esa diversidad se debe, en particular, al hecho de que la literatura y la lectura, desde la más remota antigüedad, han estado estrechamente ligadas a los poderes políticos y religiosos que han ejercido sobre ellas un control y una censura constantes. La historia de las relaciones de los lectores con el libro y con la lectura, ha estado marcada, pues, en toda su extensión, por cuestiones ideológicas.

A pesar de todo, no se podría reducir la historia de la lectura a la de las castas y grupos sociales poseedores del poder de leer. Si los escribas y los clérigos fueron los auxiliares indispensables de las potencias políticas, gracias a su dominio del principal medio de comunicación, el monopolio de hecho del que gozaron no basta, en su dimensión institucional, para elaborar una historia concreta.

En efecto, el poder de leer no debe ser entendido solamente como ejercicio de una autoridad soberana y arbitraria. Muy a menudo, lejos de monopolizar ese poder, los políticos han tendido más bien a difundir la competencia lo más ampliamente posible en el cuerpo social a fin de constituir una verdadera *hegemonía*, haciendo que el conjunto de las clases acepte los modelos intelectuales que guían su propia práctica. Así, más que simplemente acaparar el saber leer reduciendo la difusión del aprendizaje de la lectura, algunos poderes han prefe-

rido, hábilmente, instalar una táctica activa de generalización (llamada a veces democratización) de los modelos de su competencia.

Históricamente, se comprueba así una evolución, que hace que se desplace el enfrentamiento social y político que tiene por objeto la disposición de los textos. Tras un largo período en que lo que está en juego consiste en apropiarse del *saber leer* y del derecho de acceso a la lectura de los textos, el terreno sobre el que se enfrentan los actores sociales pasa a ser el de la competencia lectora misma. Cesado el simple acaparamiento del saber leer, comienza un proceso de socialización de la lectura en el curso del cual lo que está en juego pasa a ser la imposición de los *modelos legítimos*¹ de lectura. La dogmática teológica como lectura legítima del Libro sagrado, el derecho y la jurisprudencia como lectura legítima de la Ley, la explicación de textos como lectura legítima de la literatura en el marco del proyecto pedagógico, todos esos aparatos interesados en el alto grado en la lectura han *armado*, en el curso de los siglos, *competencias* impartidas a través de los diferentes órganos pedagógicos que los transmiten.²

Esas *competencias*, encarnadas por instituciones, orientan la relación del lector con el texto, determinan el plano de pertinencia de la lectura, es decir, la modalidad según la cual el texto debe ser llamado a significar. El proceso de la competencia se efectúa por imposición y difusión de normas. Mediante la misma lógica que declaraba herética la lectura de la Biblia como ficción o como mito, más cerca de nuestros días ciertas corrientes de la institución académica han vuelto "herética", es decir, anacrónica, la lectura del texto literario como mensaje o como símbolo (Leenhardt y Józsa, 1982).

Así, las dificultades constantes que encuentra la teoría literaria cuando hace frente al problema de la lectura provienen, con certeza, del hecho de que, para abordar verdaderamente ese objeto, se ve obligada a apartarse de su regla metodológica fundamental: la primacía del *texto*. Ahora bien, si no se quiere renunciar *a priori* a la dimensión comunicacional de la literatura, no se podrá evitar recurrir a los métodos y los problemas teóricos desarrollados por la sociología del conoci-

1. No hay que olvidar que el proceso de lectura siempre entraña el aprendizaje de un nuevo sistema de signos al tiempo que es la literatura la que construye modelos.

2. Como afirmara alguna vez Roger Chartier, las obras no tienen un sentido estable, universal, fijo. Están investidas de significaciones plurales y móviles, construidas en la negociación entre una proposición y una recepción, en el reencuentro entre las dos formas y los motivos que les dan su estructura, y las competencias y expectativas de los públicos que se apoderan de ellas. Ciertamente, los creadores, las autoridades o los "clérics" (sean estos o no miembros de la Iglesia), aspiran siempre a fijar el sentido y a enunciar la correcta interpretación que debe presidir la lectura (o la mirada). Pero también siempre, la recepción inventa, desplaza, distorsiona. Producidas en una esfera específica, en un campo que tiene sus reglas, sus convenciones, sus jerarquías, las obras escapan y toman densidad peregrinando, a veces en la larga duración, a través del mundo social. Descifradas a partir de esquemas mentales y afectivos que constituyen la cultura propia (en el sentido antropológico) de las comunidades que las reciben, tales obras se constituyen también, en retorno, en un recurso para pensar lo esencial: la construcción del lazo social, la consciencia de sí, la relación con lo sagrado (cfr. Chartier, 1998).

miento y de la comunicación (Leenhardt, 1990: 55). Digamos más: la diversidad de las lecturas posibles de un texto no es un hecho, es solamente una evidencia y toda la dificultad de la teoría de la literatura estriba en transformar esa evidencia en un posible objeto del saber. Convendría, entonces, que la historia literaria, siempre que se conciba a sí misma también como una historia de la lectura, se ocupara diligentemente de esta dimensión sociohistórica y cultural.

Nuestra propuesta, entonces, parte del presupuesto siguiente: leer desde y en el presente no es simplemente decirlo sino que es igualmente producirlo dado que todo texto cultural participa de la experiencia de lo visto-percibido-comunicable sobre los dos planos simultáneos y enclavados de un presente que se hace pasado y de un pasado que es rehecho. En este marco, los procesos de representación simbólica que integran la cultura son complejos y contradictorios y el diseño que visualizamos hoy es, en realidad el producto de una larga trama conflictivamente instituida. Sabemos que la lectura del *pasado* en la cultura como operación a la vez arqueológica y taxonómica, es una violencia sobre la empiria histórica, un ejercicio del poder interpretativo, un proceso de selección donde la subjetividad se apoya en el *develamiento* de las *coartadas de lectura* ya codificadas que teatralizan los sucesos con arreglos a modelos que definen y legitiman la hegemonía institucional.

La lectura trae, así, al campo de la referencia el problema de la fusión de dos escenarios: el del texto y el del lector. Por cierto que es necesario tener una competencia entendida como saber instrumental³ aunque también debe poseerse una competencia relativa a una cultura que opere tanto sobre el lector como sobre la operación lectora resultante. A través de las formas que adopta, promueve una distribución de evaluaciones, de representaciones ya que confirma imágenes

3. Es interesante ubicarse en la perspectiva de los *actos de lectura*, perspectiva que retoma algunas de las reflexiones de Noé Jitrik acerca de la lectura entendida como ese "objeto de conocimiento" que procura dicho conocimiento en tres sentidos: información, interpretación y, en general, saber. En este sentido, leer es hacerse cargo de una espacialidad; luego, diría que es apropiarse no de la espacialidad que se pone ante la vista, sino del proceso que le ha permitido configurarse y, por lo tanto, del sentido que se ha depositado en dicho proceso al que podemos llamar, esquemáticamente "escritura"; en tercer lugar, diría que leer es transformar esa espacialidad en temporalidad aunque el hecho de que sea imprescindible que la mirada recorra un trazado supone la persistencia, que resulta metafórica, del espacio; podría añadir, igualmente, que leer es producir una movilización de energías relativas a lo que la actividad de la escritura puede suscitar y que posiblemente no puedan ser despertadas por otro tipo de estímulos; por último diría que leer es transformar lo que se lee, que deviene, de este modo, un objeto refractado, interpretado, modificado; de todo ello, se desprende, por lo tanto que la lectura es sólo una instancia de la comunicación, que se evade, por su autonomía como práctica, del circuito comunicativo que es, en el fondo, en su teoría básica, un esquema de transacción: emisor, receptor, mensaje, pues no: el lector, si realmente hace algo al leer, es solamente receptor de un estímulo con el cual inicia una acción mucho más compleja que, al desarrollarse —y por ese solo hecho— desvirtúa ese difinido prejuicio acerca de que lo que se es mecánicamente un mensaje que, a su turno, no es de ninguna manera un objeto invariable como en principio lo daría a entender el esquema "emisor-mensaje-receptor". Podríamos afirmar, entonces, que es a partir de la *escena arriba montada* que vemos desplegarse un proceso descriptivo que contempla a: un sujeto que posee cierto saber; un objeto sobre el que se realiza y que lo suscita, y el conocimiento que procura (cf. Jitrik, 1982: 11).

culturales preexistentes o instaure nuevas, haciendo de los materiales significados por la actividad lectora una reserva memorable, es decir, un texto cultural.

Lo tratado hasta el momento también apunta a alertarnos acerca de que la lectura ha –casi– agotado el imaginario crítico de los formalismos, estructuralismos y posestructuralismos (ya fueren tanto semiológicos cuanto semióticos) de este siglo XX que acaba de finalizar. En sus postrimerías podemos testificar que el mapa imaginario (Area, Pérez y Rogieri, 1996) a través del cual las ficciones teóricas construyen *lo actual* ha desdibujado sus márgenes y los decimonónicos gestos fundacionales, narrativos la mayoría de ellos, que apelaban a la organización de sociedades a través de la figura de la nación han ido cediendo su lugar a imágenes de anclajes provisorios e intercambiables según los imperativos de referentes cuya construcción resulta de naturaleza fragmentaria.

Digamos que el otro –lo Otro– se ha instalado en el espacio de reflexión de la cultura y exige al mismo tiempo ser visto y escuchado con otras lógicas. Desarticulado el mito de la “comunicación”, el siglo XXI se abre paso en la desinformación (una de las modalidades con que la mentira se presenta) *in medias res*. Nos enfrentamos, así, a nuevos *modos de ver* que implican nuevos *modos de leer*⁴ “lo real” porque el juego de las referencias construye ya no *mundos posibles* sino *videos posibles* a través de los cuales se presenta o representa “en directo” una esfera pública sin fronteras nacionales y sin unidad cultural.

Nelly Richard (1997: 345-346) ha señalado, en este sentido, que los estudios literarios se han visto violentamente sacudidos por el descentramiento de la ideología moderna de la literatura que fundó (en el caso de América Latina), la conciencia crítica de lo continental y de lo nacional, ahora amenazada por el efecto dispersivo de las redes globales *massmediáticas* que fragmentaron los trazados de integración de la nación y de la ciudadanía. La crisis del paradigma de lo literario ha motivado el interrogante –formulada por John Beverley– de saber “qué pasaría cuando la literatura sea simplemente un discurso entre muchos”, esto es, cuando se disuelva la frontera entre lenguaje cotidiano (instrumentalidad del mensaje) y lenguaje poético (autorreflexividad y plurivocidad del signo). Es decir –interpreta Richard–, cuando todo lo hablado y lo escrito se uniformen bajo el mismo registro banalizado de una mortal *desintensificación del sentido*, porque la palabra habrá dejado de ser teatro o acontecimiento para volverse simple moneda de intercambio práctico y carente de todo brillo, fulgor o dramaticidad.

Resulta interesante, en este contexto, evocar la interpretación política de los textos literarios desde la perspectiva de Fredrik Jameson (1989), quien pro-

4. Por *modo de leer* entiendo aquella operación de percepción (histórica) que imprime en la trama discursiva de una época un modo de verla al mismo tiempo que asume el gesto de escribirla. Desde un horizonte imaginario, delimita fronteras (también imaginarias) de lo que se puede decir, mientras figura los silencios de lo que se propone leer a partir de una insistencia temática y problemática atravesada por lo político.

pone dar prioridad a la interpretación política de los textos *de cultura* —que lo son también como decía Benjamin, *de barbarie*—; una lógica interpretativa que concibe la perspectiva política no como un método suplementario, no como un auxiliar optativo de otros medios interpretativos corrientes hoy —el psicoanalítico o el mítico-crítico, el estilístico, el ético, el estructural—, sino más bien como el horizonte absoluto de toda lectura y toda interpretación.

Es por ello que pretende ubicarse en el respeto de la especificidad y la radical diferencia del pasado social y cultural a la vez que revelar la solidaridad de sus polémicas pasiones, sus formas, estructuras, experiencias y luchas, con la época presente. En el rastreo de las huellas de un relato ininterrumpido —concluye Jameson—, en la restauración en la superficie del texto de la realidad reprimida y enterrada de esa historia fundamental, es donde la doctrina de un inconsciente político encuentra su función y su necesidad. La afirmación de Jameson en lo referente a la existencia de un inconsciente político propone explorar los múltiples caminos que llevan al desenmascaramiento de los artefactos culturales como actos socialmente simbólicos. Y así considerar que toda literatura debería leerse como una meditación simbólica sobre el destino de la *comunidad*.

La biblioteca, recorrido de lecturas

La biblioteca, por su propio estatuto, y sea cual fuere su dimensión es infinita, en la medida en que (por bien concebida que esté) siempre se sitúa más acá o más allá de nuestra demanda: el libro deseado tiene tendencia a no estar nunca en ella, y, sin embargo, se nos propone otro en su lugar.

Roland Barthes

Desde esta perspectiva, esa *comunidad imaginada*⁵ pensada como nación pierde sus orígenes en los mitos del tiempo y sólo descubre completamente sus horizontes a través del ojo que *la lee* (Bhabha, 1987). Tal imagen de la nación podría ser menos romántica y metafórica, pero es precisamente desde esas tradiciones de pensamiento político y lenguaje literario que ella emerge como una poderosa representación histórica en Occidente.

Digamos más: la representación de la nación siempre ha enmascarado el lenguaje de quienes *la* escriben, las vidas de quienes *la* viven y los relatos de quienes *la* leen. Porque, si la lectura no es sólo una operación abstracta de intelección en la medida

5. Recordemos la idea altamente sugerente de Benedict Anderson (1983) cuando plantea que fueron tanto el periódico cuanto la novela las que brindaron los términos técnicos de "re-presentación" del modo de *comunidad imaginada* que es la nación. Imaginada por todos aquellos que, aunque nunca se conocerán, mantienen una representación comunitaria de su participación territorial.

en que ella funda una puesta en obra del cuerpo mientras inscribe en un espacio la relación consigo misma o con el otro, es posible observar cómo *modos de leer* con nombre de autor sostienen la memoria de una nación desde la escritura literaria.

Es precisamente en este sentido que la historia de la escritura en Argentina es una historia de inscripciones, las que se han visto traducidas en consignas —no siempre demasiado claras para el presente— que exponen la particularidad de aparecer como marcas de lectura proyectivas y progresivas. En la necesidad de diseñar un espacio que ha sido problemático, violento, desordenado, esta escritura emerge con las modalidades de anatemas, con tonos estentóreos, con señalamientos que se han pretendido inoljetables. Destino de una escritura que se sigue inscribiendo también como lectura desde un presente donde todos sus componentes ponen en escena su actualidad; proyectada desde un horizonte de negatividad, ella afirma lo que no es, aquello sobre lo que no va a tratar, aquél a quien no se va a nombrar. Escritura leída desde una biblioteca imaginaria fundada en un mito de origen, punto cero iniciático a partir del cual se habrían narrado los relatos que no sólo deben recordarla sino conservarla como memoria de nación.

Avancemos un poco más y digamos que la Biblioteca es un espacio que se visita pero que no se habita. Si bien este espacio es físico, el mismo implica, también, la imagen de un determinado paisaje, una determinada topografía en la media en que pueda constituirse en metáfora de una cierta identidad colectiva. A partir de ella, es posible observar la coexistencia de distintos escenarios y protagonistas, que identificamos alternativamente con esa configuración llamada memoria *nacional*.

Así, la ambivalente y antagónica perspectiva de la nación como biblioteca (Area, 2006) diseña sus fronteras culturales a fin de que puedan ser reconocidas como umbrales de sentido pasibles de ser cruzados, borrados y traducidos —es decir, *re-leídos*— en el proceso de producción cultural.

Todos lo sabemos: los sistemas simbólicos son instrumento de conocimiento y construcción de lo real y sus representaciones constituyen un “punto de vista”; es por ello que lo que *se pone en juego* en la relación literatura/política resulta del conocimiento de lo social y de las categorías que lo posibilitan. Instancia teórica y práctica a la vez, su pretensión reside en conservar y transformar la percepción de los *modos* a través de los cuales las comunidades, se presentan y representan. Son textos que coinciden en el gesto fundamental de asumirse y presentarse como ficciones que postulan y “actúan” una memoria social. Así: sería posible cambiar el mundo social, cambiando sus representaciones.

Desde esta perspectiva, las instituciones *aparecen* como invenciones sociales cuya función es representar, hacer actuar y hablar a los cuerpos, entendiendo por *cuerpo esa otra* construcción histórica capaz de dotar de una integración duradera a los grupos, afirmándolos como grupos, con identidad social, recreándolos por la acción de los permanentes portavoces, y las instituciones encargadas de reproducir la creencia en su existencia. Esta creencia, que está en la base de lo institui-

do, se logra por un trabajo instituyente (donde se destacan los rituales sociales) que tiende a la *naturalización* del grupo para justificar plenamente su existencia, enmascarando lo que tiene de creación, es decir, de invención social e histórica.

Y los géneros como matrices culturales de la percepción lectora resultan fundantes en la exhibición de los imaginarios simbólicos a través de los cuales –y finalmente– se inscriben (y leen) las naciones. En este sentido, la *exposición* –también desde su doble sentido– del discurso literario como un lugar de paso, paso de lenguajes, de saberes, de ideología, *paso de la historia* implica el *entrecruzamiento* de discursos organizados según leyes singulares que configuran un orden autónomo de la realidad inmediata, pero ligado –mediante la lectura– a otros discursos, conformando *ese* entretreído, que conocemos bajo el nombre de “interdiscursividad”.

Pensado no como una cuestión de temas sino como un arte de lo implícito, el *saber literario* atraviesa la figura del autor y lo convierte en un lector social del rumor de discursos fechados, mientras hace también de él un escritor de los silencios pautados por la época. Porque: la literatura no es una cuestión de temas; los relatos, los buenos relatos están contruidos a partir de lo no dicho, de cierto silencio que debe estar en el texto y sostener la tensión de lo narrado. Esta tensión no es una cuestión de enigmas sino la del acento puesto en un *saber: la literatura es un arte de lo implícito*.

Será entonces a través de la formación del canon que una comunidad define y legitime su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. Considerado territorio, resultaría homólogo de la metáfora de la biblioteca; considerado *mapa*, se conforma como guía para un determinado viaje en el seno de tal territorio.

Para la constitución del mapa, los mecanismos son muy complejos y pertenecen a diferentes sistemas: la competencia escrita, por ejemplo (y su distancia respecto de la tradición oral), la competencia en el género. De este modo el mapa del canon vendría a configurarse como un sistema de regulación de un saber y de los códigos en que fragua la *competencia* que sostiene ese saber. Así, la idea de canon ciertamente implica una colección de obras que sean consideradas desde la perspectiva de la “completud” (al menos durante un tiempo). El canon vigente establece límites fijos al dar las pautas histórico-políticas (y epocales) de aquello que hay que considerar como literatura.

Cuando un historiador literario a fines del siglo XIX escribe una historia de la literatura americana o latinoamericana, él o ella están creando un canon para todos aquellos que necesitan saber acerca de sus propias raíces y de la evolución de la sociedad en la que están viviendo. Porque el canon literario supone siempre una determinada modelización del pasado, que se adecua al presente en un momento dado y adquiere un nuevo valor en su contexto histórico.

En consecuencia, la operación canónica constituye las series y las condiciones requeridas para entrar en ese orden. Asimismo, establece la interpretación de las obras que sufren el proceso de selección; una vez formado y establecido, toda

interpretación opera en el sentido de perpetuación del horizonte de modernidad, que va desplazándose y acomodándose a las necesidades de cada época: el canon es una contigüidad con el presente y con el futuro; si fuera esto último, más que asegurar dificultaría la propia canonicidad.

Un canon literario, una lista de autores ejemplares, un *corpus* modelo de imitación, es por definición un discurso repetido y es esa repetición la que posibilita y configura, en sus distintas vertientes, su entidad como tal. Dos son las vías principales por las que se renueva y se prolonga el canon: la asimilación de lecturas que referencializa la producción literaria de una época y la institucionalización en centros de enseñanza, academias, etc. La primera actualiza con formas contemporáneas las construcciones del pasado, prolongando doblemente su presencia. En cuanto a la segunda, las instituciones confieren valor y privilegio a los textos y autorizan formas de interpretar. Se ha dicho que el canon supone siempre una determinada modelización del pasado, que se adecua al presente en un momento dado y adquiere un nuevo valor en su contexto histórico.

A través de la formación del canon una comunidad define y legitima su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. La operación canónica constituye las series y las condiciones requeridas para entrar en ese orden. Asimismo, establece la interpretación de las obras que sufren el proceso de selección; una vez formado y establecido, toda interpretación opera en el sentido de perpetuación del horizonte de modernidad, que va desplazándose y acomodándose a las necesidades de cada época: el canon es una contigüidad con el presente y con el futuro; si fuera esto último, más que asegurar dificultaría la propia canonicidad. Un canon es por definición un discurso repetido y es esa repetición la que posibilita y configura, en sus distintas vertientes, su entidad como tal.

Canon sería, por lo tanto, una variante de dogma; es decir, de algo que está en la antípoda de la libertad encarnada por la literatura. Pero esa definición tiene que ver con los docentes, no con los lectores en la medida en que para todo lector, el canon es un ancla, una certeza: aquello de lo que no se puede prescindir porque en los textos del canon hay conocimientos y respuestas sin los cuales uno se perdería algo importante. El canon confiere cierta seguridad a los lectores, les permite saber dónde están parados, cómo es la realidad a la que pertenecen, cuáles son los textos que no deben ignorar.

Desde esta perspectiva, sólo una lectura alternativa del devenir cultural y social de las etapas fundacionales puede colaborar en completar el mapa de un pasado que, como todo mito de origen, parece esconder el secreto de la identidad nacional y del presente

Es precisamente en este sentido que considero que todo "esfuerzo fundacional" presupone conectar lecturas a partir de la metáfora de una biblioteca imaginaria fundada –valga la reiteración– en esos mitos de origen, punto cero iniciático a partir de los cuales se inscriben los relatos que tanto deben *armarla*

cuanto conservarla como memoria de nación.

Así, escritura y lectura se encarnan como actos funcionales de la nación en la medida en que se vuelven necesarios para la construcción de la sociedad civil como los principales reguladores del complejo simbólico cultural.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres, Verso.
- Arca, L.; L. Pérez y P. Rogieri (comps.) (1996): "Introducción", en *Fin de un siglo: las fronteras de la cultura*, Rosario, Homo Sapiens.
- Arca, L. (2006): *Una biblioteca para leer la nación. Lecturas sobre la figura Juan Manuel de Rosas*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós.
- Bhabha, H. K. (1987): *Nation and Narration*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Borges, J. L. (1975): *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé.
- Cella, S., (comp.) (1998): *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.
- Chartier, R. (1998): "L'Histoire entre récit et connaissance" [1994], en *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*, París, Albin Michel.
- Jameson, F. (1989): *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, Madrid, Visor.
- Jitrik, N. (1982): *La lectura como actividad*, México, Premia.
- (1987): *Cuando leer es hacer*, Santa Fe, Cuadernos de Extensión Universitaria N° 13-UNL.
- Kermode, F. (1998): "El control institucional de la interpretación", en Enric Solla (comp.), *El canon literario*, Madrid, Arco Libros, pp. 91-112.
- Leenhardt, J. y P. Józsa, en colaboración con M. Burgos (1982): *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, París.
- Leenhardt, J. (1990): "El 'saber leer' o modalidades sociohistóricas de la lectura", *Criterios*, La Habana, n° 25-28, enero-diciembre, pp. 54-65.
- Pavis, P. (1980): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós.
- Richard, N. (1997): "Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural", *Revista Iberoamericana*, Universidad de Pittsburgh, N° 180, julio-setiembre, pp. 345-362.
- Solla, Enric (1998): "El debate sobre el canon literario" en Enric Solla (comp.), *El canon literario*, Madrid, Arco Libros, pp. 11-34.

Anne-Marie Chartier

*Mediación o transmisión:
los bibliotecarios y los docentes ante la lectura
de los jóvenes a lo largo del siglo XX*

Servicio de Historias de la Educación,
INRP/ENS, París

anne-marie.chartier@inrp.fr

Anne-Marie Chartier

Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX
Signo&Seña Número 19 / Julio de 2008, pp 79-110
Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen En Francia, desde el final de la Primera Guerra Mundial hasta el año 1960, los educadores encargados de la lectura, ya sea docentes o bibliotecarios, buscaron promover las "lecturas de buena calidad" (una literatura infantil de calidad), denunciando con vigor la peligrosa competencia de las "lecturas de mala calidad" (la prensa y la edición de gran tirada, las revistas ilustradas de bajo costo, casi siempre traducidas del inglés). El objeto de este artículo es el de presentar, por una parte, las diferentes posiciones de los bibliotecarios y de los docentes, además de su evolución en la época que precedió el gran cambio de los años 1960-1970 (a partir de esa época, nadie condena las "lecturas de mala calidad" y toda lectura, juzgada a priori "buena", debe ser alentada); por otra parte, comprender las causas y los efectos de ese cambio (los docentes adoptan el discurso de los bibliotecarios sobre la "lectura-placer"). ¿No sería útil distinguir claramente, a comienzos del siglo XXI, los objetivos de las lecturas escolares y los de las lecturas en las bibliotecas? El oficio de los docentes (la transmisión) no es el de los bibliotecarios (la mediación) y es asumiendo sus diferencias que podrán realmente ser complementarios.

Palabras clave: lectura - bibliotecario - docentes - saber - literatura infantil

Abstract Since the end of the First World War, in France, and until 1960, educators in charge of teaching reading, either they were teachers or librarians, encouraged 'high quality readings', that is, good children's literature. They expressed strong disapproval against the danger represented by 'low quality reading materials' such as the press and large print run editions as well as low cost illustrated magazines generally translated from English. The aim of this work is to discuss, on the one hand, positions taken by teachers and librarians regarding this issue as well as the evolution of the quality of reading at the time preceding the great change that took place during the decade running from 1960 to 1970. Ever since that time nobody questioned 'low quality readings' and every reading considered 'good' had to be encouraged. On the other hand, it is necessary to reach an understanding of the causes and effects of that change since teachers follow librarians' discourse on 'reading for pleasure'. The question now, at the beginning of the XXI century, is as follows: 'Would it not be more useful to make a distinction between school readings and library readings? A teacher's job is the transmission of knowledge whereas the librarian's is one of information mediator; therefore, they can only complement each other once we accept these differences.'

Key words: reading - librarian - teachers - knowledge - children's literature

Traducción: Laura Carsillo, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

Biblioteca. Para los alumnos de los años cincuenta, era el armario cerrado con llave donde el maestro colocaba los libros viejos y los cuadernos nuevos. Para los liceístas, era la sala cerrada con llave reservada a las solemnidades, parquet encerado, mesa de roble, libros encuadernados jamás abiertos. Salimos de esos tiempos prehistóricos, hoy los alumnos van “a la BCD” (Bibliothèque Centre de Documentation [Biblioteca Centro de Documentación]), “a la Doc” (Documentación), o “a la Bibli” (Biblioteca).

Sin embargo, quedó una imagen en el mundo escolar: la biblioteca quedó como un “espacio de anaqueleras”, instaladas en un lugar de consulta funcional, como las computadoras en la sala de informática o los equipamientos deportivos en la sala de gimnasia. Es sobre este modelo que se ve la biblioteca de barrio, la biblioteca municipal, la BNF (Bibliothèque Nationale de France [Biblioteca Nacional de Francia]): estanterías cada vez más grandes.

¿Qué alumno, qué docente piensa espontáneamente que una biblioteca es una institución? A la inversa, los bibliotecarios saben que la escuela es una institución, ¡oh, cuánto! Si todo va bien, debería ser la antecámara de la biblioteca y los docentes deberían conducir ahí a todos los alumnos de primaria y de secundaria de manera que “la institución” les sea familiar, ya que ellos la frecuentarán solos, algunos años más tarde.

Pero no es exactamente así que las cosas pasan: los docentes miran la biblioteca como una reserva que podría servir “en caso de necesidad”. Pero ya hay tantos libros a la espera de lectores en la escuela como los hay en la biblioteca. En cuanto a los bibliotecarios, que sueñan con compartir sus tesoros de lectura, tienen sentimientos ambivalentes por los que transforman, no sin dificultad, los analfabetos en lectores. ¿Por qué no recurren más a ellos?

Una misión, dos instituciones

“Se puede hacer todo por la escuela primaria, por la escuela secundaria, por la universidad, pero si luego, no hay una biblioteca, no se habrá hecho nada”.

Esta frase de Jules Ferry,¹ el ministro republicano, fundador en 1881 de la escuela laica, gratuita y obligatoria, fue citada regularmente en Francia por todos aquellos que se interesaron en la lectura popular y en particular en la lectura de los jóvenes.² En efecto, ¿por qué escolarizar durante seis o siete años a los niños de medios sociales populares, mientras que ellos no tienen ninguna necesidad en encontrar un oficio? Es que los primeros objetivos de la escuela republicana son objetivos cívicos y políticos: en la escuela, se trata de hacer adquirir al pueblo una instrucción que permitirá a cada uno continuar, más allá de la escuela obligatoria, leyendo e instruyéndose solo. En una época en que los libros eran considerados como productos de lujo, habría sido necesario construir en todas partes bibliotecas públicas si se hubiese querido seguir el deseo de Jules Ferry. De hecho, los únicos edificios consruídos en cada pueblo y en cada barrio fueron escuelas, para recibir a todos los niños del campo y de la ciudad, pero no se construyó, al lado de las escuelas, edificios nuevos para instalar un bibliotecario que habría sido el responsable de la lectura de los adultos. Para la mayoría de la población, la palabra "biblioteca", continuó designando el armario de madera instalado en el fondo del aula, el cual contiene "libros de bibliotecas" (libros para la niñez y la juventud, instructivos y recreativos). Es únicamente en las grandes ciudades donde la palabra "biblioteca" está inscrita sobre la fachada de grandes edificios que siguen designando a instituciones sabias, heredadas de las órdenes religiosas, de las fundaciones de la realeza o creadas junto a las universidades, reservadas a una elite. Sin embargo, la frase de Jules Ferry es una frase premonitoria. Lo que él afirma es que en la sociedad, con la escuela obligatoria, todo terminará por jugarse en el frente de la cultura escrita. La lectura va a cambiar la vida cívica, la vida profesional e incluso la vida privada de los franceses. Es entonces a través de la biblioteca que se ganará o se perderá la batalla de la democracia.

Los principios que rigen las relaciones de las dos instituciones son dobles. Similitud de las miradas: "La liberación intelectual de un pueblo está compuesta por dos estadios: 1° La escuela pública laica; 2° La biblioteca. Esta, como la escuela, debe ser pública, laica, gratuita" (Morel, 1924). Complementariedad de las funciones: "[La biblioteca] es la única escuela neutra. Es el medio que no interpone entre el conocimiento y el discípulo un cicerone que impone su deformación personal [...]. Esta neutralidad no tiene nada que ver con la

1. Jules Ferry (1832-1893), diputado republicano y anticlerical, ministro de la Instrucción Pública, hizo votar las leyes escolares laicas (escuela primaria obligatoria, escuela secundaria abierta a las niñas, final de la enseñanza religiosa en la escuela pública) y las leyes sobre las libertades civiles (libertad de reunión, libertad de la prensa, libertad sindical). Fue partidario de la colonización, sensato en difundir el progreso científico y moral.

2. Por ejemplo, esta cita se encuentra al comienzo del informe "La lecture publique en France. Aperçu historique, projets, réalisations en cours" (Bleton, 1948).

supuesta imparcialidad de la escuela que se abstiene. Es una neutralidad activa y que provoca. La escuela lo coloca frente a los libros más contradictorios y lo deja desenvolverse. Esta religión exige un hecho de fe” escribió Anne-Marie Bertrand (1998: 31).³ En una época (antes de la Primera Guerra Mundial) en que las dos redes de escolarización quedan cuidadosamente distinguidas (una para la escuela del pueblo, otra para la formación de elites), el proyecto de lectura pública es el de una institución unificada: “En la gran vía de cultura general abierta a todos, rechazamos ubicar distinciones de clases, populares de un lado, burguesas del otro”, escribe Eugène Morel, bibliotecario de la Biblioteca Nacional, en 1910. La misma proclamación en 1967, bajo la pluma de Michel Bouvy, otro bibliotecario: “La idea de la biblioteca para la elite y la de la biblioteca popular, son las dos ideas que siempre hicieron mucho daño a las bibliotecas francesas, y por desgracia son las más difundidas en la actualidad en la mayoría de los medios”.

Al leer tales declaraciones, uno queda sorprendido. Los primeros textos fundadores de la lectura pública⁴ fueron escritos por Morel en una época en la que la mayoría de los franceses jamás había entrado en una librería, jamás había visto una biblioteca (la institución), mientras que había una escuela en cada pueblo. Bello acto de fe, efectivamente: la imagen que proyecta en el futuro no es una “colaboración” entre profesionales de la lectura, sino una sucesión de misiones. La biblioteca forma ciudadanos emancipados, se dirige a adultos, es una especie de universidad libre donde el lector compone su recorrido y organiza sus conocimientos, la escuela está reservada a las niñerías educativas. El bibliotecario pone a disposición las herramientas del saber universal, que no es privativo de ningún grupo social. El maestro acompaña las lecturas, las elige, las simplifica, las explica. Él es ese cicerone que “impone su deformación personal” y censura todo lo que desborda la Vulgata escolar: ni religión, ni política, ni cuentos de hadas; ni diario, ni novela, ni revista ilustrada. Para un bibliotecario, la lectura escolar es siempre una “lectura dirigida”, impuesta desde el exterior y no “querida” por el lector. Para el docente, la “lectura libre” deseada por el bibliotecario es una ficción o un lujo de algunos privilegiados.

3. Es ella quien acerca las dos citas sobre el rechazo en separar biblioteca para la elite y para el pueblo.

4. En su libro sobre Eugène Morel, Jean Pierre Seguin (1994) cita extractos del que fue “un agitador, por añadidura un novelista y un utopista”. Los escritos políticos de ese bibliotecario que no era un viejo alumno de la Escuela Nacional de Archiveros Paleógrafos en Francia irritaron mucho a sus colegas de la BNF donde trabajaba en el Departamento de Impresiones, pero fueron una referencia en el mundo de la lectura pública, primero por su sobrina Marguerite Grunty que creó la primera biblioteca para niños en Francia y por todos aquellos de los cuales la preocupación es la expansión del lectorado, como Jean Hassenforder, en el INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique).

Colaboraciones más afirmadas que practicadas

Tales afirmaciones parecen hoy de otro mundo. Las bibliotecas-mediateras municipales, tanto como las bibliotecas escolares están completas de niños (BCD), de adolescentes (CDI), que uno acompaña en sus recorridos y en sus descubrimientos. La Vulgata escolar adoptó los cuentos de hadas, la religión entró en los programas, las clases de historia "hacen política" tratando la historia del tiempo presente. Para creer en las declaraciones que se hacen en los encuentros oficiales o las revistas profesionales, bibliotecarios y docentes siempre desean "trabajar más juntos". Cada uno reconoce en el otro a un colaborador precioso e ineludible. Según una de esas encuestas que hacen la felicidad de la profesión (Privat, 1994), el 90 % de las escuelas, el 86 % de los liceos y colegios, y el 90 % de las bibliotecas municipales juzgan que "la cooperación es interesante en sí". Sin embargo, la misma encuesta revela que los docentes conocen muy mal los sectores "juveniles" de las bibliotecas más cercanas, incluso ignoran algunas veces su existencia, si bien es necesario relanzar acciones comunes, mantener los intercambios de manera voluntaria y escribir verdaderas guías de cooperación (por ejemplo, Boniface *et al.*, 1996) para avanzar hacia los fines comunes apuntados: instalar en los niños y en los jóvenes hábitos de lectura durables.

Esas dificultades persistentes muestran que ninguna necesidad natural conduce a las dos instituciones a trabajar juntas, contrariamente a lo que cada una afirma con más sinceridad que compromiso. Las razones que en la práctica impiden esa colaboración deseada son una legión. ¿A pesar de los lugares separados y de las culturas específicas, no se encuentra ni aquí y ni allá una gran proximidad entre los objetivos y las prácticas? Los profesionales de la lectura pública y los profesionales de la lectura escolar valorizan a priori todas las lecturas y todos los tipos de textos. Preconizan las familiaridades precoces con el libro, convocan todos los soportes, de los más tradicionales a los más innovadores (el papel, la pantalla catódica, lo escrito solo o las combinaciones entre texto, imagen y voz). Saben que es necesario desarrollar la lectura "por todos los medios". Todos se refieren a los clásicos de la literatura infantil, como a la creación contemporánea que adquirió una visibilidad mediática y una legitimidad literaria que no tenía hace treinta años (Perrot, 1987). Hoy como ayer, "verdaderos" escritores decidieron dirigirse a los jóvenes lectores. Escritores de hoy: Michel Tournier, que escribió una nueva versión de *Robinson Crusoe*, desde el punto de vista de Viernes (*Vendredi ou la vie sauvage*), pero también Patrick Modiano (*Clémence Petitpas*) o Le Clézio (*Villa Aurora*). Escritores de ayer: Théophile Gautier (*Le Capitaine Fracasse*), o Georges Sand (*La Mare au Diable*). Otros recorrieron el camino inverso, pasando del estatus de autores para niños al de autores solamente (como Daniel Pennac). Otros, se volvieron célebres sin apuntar a otro público que al de las horas de recreación. La madre de Harry Potter y el padre de Titeuf (una historieta en que el héroe, Titeuf, es un escolar) ya vieron su "obra" disecada por semióticos, psicoanalistas,

sociólogos, pedagogos. Los libros-álbumes, las historietas, las novelas largas, los ensayos, las revistas, los documentales están a disposición aquí y allá. Escuelas y bibliotecas parecen compartir las mismas referencias, recomendar el mismo modelo de lectura, abierto a la creación contemporánea,⁵ a la variedad necesaria de los textos, de los soportes y de las maneras de leer, atentas a los gustos subjetivos y a los intereses personales del lector.

El objeto de este artículo es el de interrogar esta unanimidad discursiva, volviendo sobre las concepciones de la lectura (en singular) que "viven" cada profesión (sus "habitus", dirían los sociólogos alumnos de Pierre Bourdieu), pero también sobre las lecturas (en plural) que cada una se ocupó de promover. En el nacimiento de la *BBF*, la revista profesional de los bibliotecarios, las maneras recomendadas de leer (por un lado en la escuela, por el otro en la biblioteca) están claramente en oposición (Chartier, 1996). ¿Cómo esos modelos se volvieron convergentes? ¿A qué prácticas de lectura (obligada, vigilada, acompañada, libre), el discurso de los bibliotecarios y el de los docentes pudieron reenviar, desde la Liberación hasta el año 2000?

La biblioteca itinerante hacia 1950 y la emancipación del lector rural

En 1972, se puede leer en el Boletín de la ABF (Asociación de Bibliotecarios Franceses): "En Francia, las estadísticas afirman que seis franceses sobre diez no abren un libro, que solamente el 3 % de la población frecuenta una biblioteca pública" (*Bulletin d'information de l'ABF*, n° 77, 1972: 211). Al año siguiente, incluso teniendo en cuenta a todas las bibliotecas (de la escuela, de las asociaciones, de la empresa, de las parroquias), no son más que el 13 %.⁶ Por otra parte, la práctica ocasional o regular comienza a crecer: 14,3 % en 1982, 23 % en 1989, 31 % en 1997 (Donnat y Cogneau, 1990; Donnat, 1997). En materia de lectura pública, podría decirse que no pasa nada o que no pasa gran cosa antes de la década de 1980. ¡Un siglo después de las leyes Ferry! Una de las primeras dificultades de la confrontación radica en esta disparidad esencial, de las cuales los discursos pueden dar cuenta. Los bibliotecarios escriben sobre la lectura que es abundante, pero sus reflexiones quedan generalmente reservadas a la profesión. Difícil es proponer a los profesores, como lector-tipo, el autodidacta que puede darse "la única instrucción conveniente a hombres libres [...]: la que se da a uno

5. La entrada de la literatura juvenil en el 3º Ciclo en los programas de 2002 concede gran espacio a la creación contemporánea, puesto que las diez obras a descubrir cada año deben contar con "al menos ocho obras que pertenezcan a la literatura juvenil contemporánea" y solamente dos "clásicas" (MEN, 2002: 186).

6. En la misma época, Francia está lejos detrás de otras naciones de Europa: 65 % de inscriptos en la biblioteca de Dinamarca, 58 % en el Reino Unido, 30 % en los Países Bajos (Poulain, 1992).

mismo" (Morel, *Bibliothèques*, vol. I, p.7, cit. en Séguin, 1994: 81).⁷ ¿Existe o no es más que una ficción, un ideal soñado? Algunos pioneros de la lectura pública creyeron encontrarlo en Inglaterra y en los Estados Unidos, pero en Francia hasta la Segunda Guerra Mundial, a falta de créditos, apenas se puede hablar "de oferta de lectura pública". Primero, las bibliotecas conciernen a los profesionales de la lectura, sabios, universitarios, eruditos, estudiantes.

En 1945, la Liberación es un momento de grandes esperanzas, ya que se abren Bibliotecas Centrales de Préstamo⁸ en diecisiete departamentos entre 1946 y 1947. Gracias a las bibliotecas itinerantes, dos millones de habitantes van a recibir finalmente "el pan del espíritu a domicilio".⁹ Los poetas de la lectura pública testean en tamaño natural lo bien fundado de sus expectativas y descubren la dura prueba de la realidad. Ciertos artículos dan cuenta del proyecto en la prensa profesional (como los Cuadernos de las Bibliotecas de Francia, ancestros de la BBF) y se maravillan al ver un bibliotecario conducir él mismo un camión, en los confines de una Francia que no la conocían tan rural. Otros describen con lirismo los gritos de alegría de los niños que abren la caja con libros que estará en el depósito de la escuela. Pero el bibliotecario se parece más a un chofer-entregador que a un almacenero ambulante que se toma el tiempo de charlar con su clientela; las sociabilidades son reducidas al mínimo (la ruta es todavía larga) y ningún lector impaciente lo llama a la orilla de la ruta.

Jean Guéhenno,¹⁰ quien forma parte de los misioneros de la lectura pública en la esfera superior, tiene la pluma cruel delante del catálogo de obras propuestas para préstamo: "¡Ah! No diré que el examen de esos cuadros fue siempre reconfortante. Los títulos menos válidos eran algunas veces los más abundantes. La necedad corría, si puedo decir, hasta el final de las líneas" (Guéhenno, 1954: 25). Para ese chico de pueblo, emancipado por los estudios, que sin dudas habría firmado la declaración de Morel si él lo hubiese conocido ("esta religión exige un acto de fe"), no sé si es peor descubrir "la tontería" de los libros pedidos o constatar que los bibliotecarios "la abastecen con ellos". Se pregunta si el crecimiento cuantitativo de las lecturas no es un señuelo, puesto que adiciona las verdaderas

7. Figura emblemática de esta revolución cultural y profesional, Eugène Morel publica en 1908 *Bibliothèques* y en 1910, *La librairie publique*, dos libros que despiertan polémicas apasionadas. El libro de Jean Pierre Séguin (1994) presenta un retrato y una selección de textos de los cuales son extraídas todas las citas de este artículo.

8. Diecisiete departamentos son equipados con Bibliotecas Centrales de Préstamo (BCP) desde donde van a diferentes puntos las bibliotecas itinerantes entre 1946 y 1948. pero desde los años cincuenta, las creaciones se paran por falta de créditos.

9. La expresión es de Jean Guéhenno (1954).

10. Jean Guéhenno (1890-1978), profesor, crítico literario, comprometido con la Resistencia, inspector general, está encargado de las bibliotecas en la Liberación. Es una figura importante de la época, ya que es hijo de un zapatero, él se volvió reconocido y además es alguien que cree en las virtudes de la lectura, de la escuela y de las bibliotecas públicas para emancipar al pueblo.

lecturas y la futilidad de los pasatiempos. "Sin dudas la gran masa de los hombres nunca leyó tanto. Pero hay que leer y leer [...]. Leer poco no es más que para pasar el tiempo". ¿Qué hacer? Reencontrando espontáneamente el discurso pedagógico sobre las "buenas lecturas", concluye volviendo a su identidad de profesor-guía: "La lectura pública puede realizar todo su oficio únicamente si es instruida y guiada" (Guéhenno, 1954: 25).

La oferta cultural del bibliotecario y la libertad de elección del lector

La biblioteca itinerante constituye una experiencia inédita. Los bibliotecarios tienen el hábito de dirigir importantes fondos en los cuales el lector hace su elección. Aquí es lo contrario. La biblioteca itinerante puede proponer solamente una muestra del *stock*, en cada paso, lo que obliga a sus agentes a un trabajo de selección drástico. Ya están aquí tomados entre Charybde y Scylla, para evitar "el doble escollo de un nivel demasiado elevado apartando a un gran número de lectores, o de un nivel cultural demasiado bajo que no corresponde más a nuestro objetivo cultural" (Guéhenno, 1954: 142). Pragmático, un bibliotecario del oeste de Francia, René Fillet, describe para sus colegas las elecciones que hizo. Concibió "cajas-tipo" que encuentran un buen recibimiento en Charente-Maritime: 75 volúmenes en cada depósito (para 800 habitantes), divididos en 30 libros para niños, 13 documentales diversos y 32 novelas largas (10 "clásicas", 10 "modernas o extranjeras", 12 "novelas fáciles"). Son esas últimas ("amor y aventuras") las que desesperan o exasperan a Jean Guéhenno. Un siglo antes, el barón de Watteville, presidente de la comisión de las bibliotecas escolares bajo Napoleón III, escribía novelas largas ("los incentivos y los anzuelos con los cuales se atrae y se capta a los lectores") manifestando menos impaciencia: "Cuando una biblioteca se funda, primero se leen las novelas largas, después los viajes, las biografías y, por último, las obras de historia. Cuando esas categorías fueron agotadas, puede decirse que el gusto de la lectura fue inculcado a los habitantes" (Watteville, 1879: 21). En 1954, las opiniones son más compartidas. Están los pragmáticos, como René Fillet, que piensan que "nuestro objetivo cultural" está bien cubierto por esa muestra limitada pero abierta. Están los que, como Jean Guéhenno, se preguntan si uno no se equivocó de objetivo: ¿La primera función de las bibliotecas no es la de permitir a los lectores instruirse? Por cierto, uno puede pagarse el lujo de desalentar a los lectores de buena voluntad mirando demasiado alto. El tiempo apura, en una época en donde el libro compite tanto con "la prensa del corazón o del deporte, las revistas ilustradas", como con "el cine, la radio o la televisión" (como lo escribe el mismo Guéhenno). ¿Pero el Estado debe montar una "institución", pagar a profesionales e invertir en la compra y difusión para abastecer gratuitamente de productos de divertimento que liberan el comercio de proximidad y de la gran distribución? En ese comienzo de los años cincuenta,

con los primeros libros de bolsillo, el obstáculo económico pudo ser retenido como en el tiempo de Morel. Si los libros ya no son más productos de lujo, la finalidad de la biblioteca cambia.

La literatura novelesca, entre cultura literaria y divertimento

Este debate no sale de la profesión, pero los colegas de René Fillet, sin embargo, confrontados con los mismos dilemas que él, no le agradecen haber expuesto por escrito elecciones quizás inconfesables. Aparece sin disimulo la parte agobiante de las novelas largas en la oferta. Las novelas fueron durante largo tiempo condenadas por la Iglesia, pero también por la escuela. Contrariamente a lo que se imagina hoy en día, la escuela solamente podía valorizar las lecturas serias, instructivas y morales. Entonces la escuela y la Iglesia se encontraban reunidas en una misma estigmatización de lecturas fáciles que no enseñan nada y son famosas más por ser peligrosas que por ser formadoras (Chartier y Hébrard, 2000). “La lectura de novelas tiene por efecto, además de otros trastornos del ánimo, convertir la distracción en hábito”, escribía Immanuel Kant (cit. en Wittmann, 1998: 464). Desde entonces, poco a poco se fueron introduciendo en la enseñanza literaria junto al teatro y a la poesía, a lo largo del siglo XX, novelas bajo la forma de extractos elegidos y comentados (obras de los siglos XVII o XVIII, luego del siglo XIX romántico o realista, hasta las novelas de Flaubert y Zola que produjeron un escándalo en su tiempo). Como los adolescentes leen en clase únicamente extractos seleccionados con el objetivo de mostrar la evolución de un “género literario”, ellos pueden sospechar simplemente que se trata de ficciones palpitanes y en su mayoría “inmorales”.

En el espacio social, al contrario, la novela es el libro más comprado. Las obras de alta calidad, famosas por ser ilegibles o difíciles, están reservadas a los verdaderos letrados (como Albert Cohen, Nathalie Sarraute, Samuel Beckett).¹¹ Pero las de calidad media (los premios Goncourt y similares) rozan los productos populares (series rosa o negra, novelas sentimentales para mujeres o novelas de acción para hombres) de un lado y del otro las novelas policiales o de espionaje (sazonadas de sexo y de sangre). Cada lector puede hacer su elección en el catálogo de la biblioteca o en la muestra transportada por la biblioteca itinerante, pero el bibliotecario es el maestro de la oferta. Como los presupuestos son siempre limitados, es necesario elegir y entonces eliminar. De manera compartida pero tácita, ciertas obras son excluidas de las compras (las series “demasiado” populares), otras señaladas “para lectores sagaces (obras que pueden chocar): por ejemplo, *La Mort dans l'âme* de Jean-Paul Sartre”, otras “para lectores cultivados (obras difíciles susceptibles de desanimar al lector debutante); por ejemplo, los libros

11. *Solal* apareció en 1930; *Portrait d'un inconnu*, en 1948; *En attendant Godot*, en 1952.

de Camus, Proust, Thomas Mann".¹² La prudencia es apropiada, pues el depósito de la biblioteca itinerante está casi siempre en la escuela y los niños son los primeros en extraer del *stock*. La inspección de las bibliotecas recuerda que vale más incitar que prohibir, "ayudar a los lectores, despertar su curiosidad" y para eso "establecer catálogos para las categorías de libros de los cuales es necesario alentar la lectura" (Guéhenno, 1954: 149-150). Esta política de aliento sugestiva permite preservar las miradas culturales de formación por la lectura, expresadas en los discursos oficiales, sin estigmatizar abiertamente las lecturas de divertimento, que se toleran pero de las cuales "uno" tiene un poco de vergüenza. Poco a poco, se pone en marcha una cotización neutra en tres niveles (lectura muy fácil, bastante fácil y la que presenta algunas dificultades), lo que evita tener que decir cualquier cosa de los contenidos. Los artículos publicados en las revistas profesionales (Boletín, Bibliotecas) muestran de esta manera una existencia impersonal pero real en ese "uno" que figuran los ideales, las creencias o los prejuicios de la profesión. Pero son los individuos quienes deben inventar las prácticas concretas en acuerdo con esta instancia confusa de legitimidad. ¿Quién dirá al bibliotecario principiante o al auxiliar sin formación cómo atribuir las tres signaturas y dónde colocar *La Mort dans l'âme* de Jean Paul Sartre, esperando las fichas salvadoras?

Con el tiempo, la biblioteca itinerante rural permite que la profesión (o a una parte de ella) descubra los problemas desconocidos en los grandes establecimientos. También son los que afrontan a los militantes de los movimientos educativos y a los maestros que encuadran los círculos recreativos juveniles sobre el frente de la lectura libre de los jóvenes. Se trata de ajustar la oferta y la demanda en una lógica que no es la del mercado económico. El "comercio de los bienes simbólicos", para hablar como Pierre Bourdieu, tiene lugar sobre una línea de cresta peligrosa entre la intención cultural y la benevolencia pedagógica, entre compromiso militante y neutralidad ideológica. Las exclusiones y las elecciones se realizan a partir de criterios que es necesario explicitar, pero sin dejar transparentar las proyecciones subjetivas o los prejuicios sociales que ahí fatalmente se deslizan: hablar de la mayor o menor "calidad", de la mayor o menor "dificultad" de la obra permite quedarnos en una imprecisión prudente (no chocar ni escandalizar, hablar de la forma más que del contenido del libro). En fin, es necesario trabajar con públicos tanto de niños como de padres, que viven en un mundo social en donde leer no es ni un gesto espontáneo, ni una conducta social valorizada. La paradoja es que la lectura útil, que estarían dispuestos a reconocer como provechosa (leer para instruirse), es aún menos practicada que la que es denigrada como un pasatiempo inadecuado de la vida en sociedad y como un acto perezoso¹³ (la novela). El modelo de lector autodidacta, emancipado, queda fijo y parece retroceder al mismo tiempo que la biblioteca avanza.

12. "L'approvisionnement en livres des dépôts", *CFB*, n°2, 1954, p. 157-158.

13. Una encuesta sobre la lectura en el ámbito rural, en 1990, muestra que la lectura es todavía concebida como una práctica difícil de confesar, porque prohíbe las sociabilidades normales y pasa por una conducta perezosa, en un mundo que valoriza la actividad (Ladefroux, Petit y Gardien, 1993).

La lectura de los niños en la biblioteca: el modelo de la Public Library estadounidense

Las BCP (Bibliotecas Centrales de Préstamo) no tuvieron en ese entonces (1957) el tiempo de cambiar las prácticas de los maestros, la mayoría de los cuales jamás vieron entrar en el patio de su escuela la biblioteca itinerante. En cambio, todos los diarios pedagógicos hablaron de las bibliotecas para niños y los inspectores de la primaria hicieron de todo eso un tema de conferencia pedagógica. Sobre este punto, el encuentro entre dos modelos de lectura es frontal. En aquella época hacía ya treinta años que los bibliotecarios habían inventado una nueva vía para la lectura libre. En 1925, Eugène Morel inauguró en París la primera biblioteca infantil, "la Hora Feliz",¹⁴ que su sobrina Marguerite Gruny iba a animar hasta 1968. Paul Hazard (1932), Georges Duhamel, Charles Vildrac pusieron su prestigio de académicos o de "grandes escritores" al servicio de esta experiencia ejemplar, más decisiva por sus repercusiones ideológicas que por sus efectos sociológicos, incluso es la primera irrupción de las mujeres en un mundo de hombres, en donde muy pronto ellas van a ser la mayoría aplastante. Es, sobre todo, el primer lugar donde se realiza el modelo estadounidense, con el libre acceso a los libros. Es también el primer montaje "instituido", incluso de manera precaria, de una formación especializada que no debe nada al modelo de la conservación.¹⁵ En fin, es un modelo educativo, que puede concebir la neutralidad como en la biblioteca de adultos. Los niños no son ciudadanos emancipados o clientes mayores y una selección severa elimina los libros comerciales "de baja categoría" y todas las revistas ilustradas, sin que a nadie se le ocurriera gritar a la censura. Los responsables también toman partido sobre los valores y las alegrías a transmitir: después de dos guerras mundiales y sus cortejos de pequeños y grandes horrores, los libros retenidos privilegian héroes, historias y emociones que dan razones para confiar. La "Hora Feliz" es fiel al programa que indica su nombre, como lo será en 1965, otra célebre biblioteca infantil "La Alegría por los

14. En su alocución, Eugène Morel se dirige a América en un ruego ardiente: "¡Lo que nosotros te pedimos [América], es ese celo de apóstol que tuvieron aquellos y aquellas que, en tu casa, crearon la biblioteca libre, y en esta, desde hace treinta años, esa cosa única, la biblioteca para niños!" (texto publicado en la *Revue des Bibliothèques*, vol. 32, 1925, p. 82.). El universitario y académico Paul Hazard hace de eso una descripción lírica en su libro *Des livres, des enfants et des hommes*, 1932. Animado por Marguerite Gruny, Matilde Leriche y Claire Huchet, sirve de modelo, en los años 1930, a las numerosas municipalidades que abren una "sección infantil" en la biblioteca municipal o subvencionan otras "Hora Feliz", bibliotecas autónomas para la juventud.

15. La formación montada por Jenny Carson en la "escuela americana de los bibliotecarios", de la calle del Elíseo entre 1923 y 1929, sirve de relevo al modelo urbano de la New York Public Library. Delante del desinterés de los poderes públicos para crear una escuela especializada para Francia, Gabriel Henriot crea en 1935, en el Instituto Católico, una sección de formación para los bibliotecarios que perpetúa el modelo estadounidense. Es uno de los primeros lugares donde se elabora en Francia una reflexión sobre la recepción de los públicos, abriendo la vía a las encuestas sobre la sociología de la lectura.

libros". Ese antepecho, tanto psicológico como moral, es tan consensual que no es ni siquiera discutido.¹⁶ Las generaciones de la guerra veían ahí —más que todo— una elección educativa de resistencia a la fatalidad. Después de 1968, una nueva generación rechazará este optimismo, juzgado de conformista y de bien-pensante.¹⁷

A pesar de estas especificidades, la bibliotecaria para niños no se siente menos representante de la sociedad democrática y laica, bajo reserva de adaptar su práctica a "sus clientes", y piensa, como Sustrac, que el/la bibliotecario/a, como tal, no tiene que "ocuparse de política, ni de cuestiones sociales o religiosas. En los conflictos de ideas, él/ella es neutro/a, pero de una neutralidad positiva que permite a las personas con conciencia de todos los partidos, de todas las opiniones, de todas las creencias, documentarse con exactitud" (Sustrac, 1907: 107). Investida de esos ideales, la responsable de los fondos incita a sus jóvenes lectores a arreglárselas solos, les pide que definan ellos mismos lo que quieren. Ella les enseña cómo orientarse en la clasificación y a hacerse una idea del contenido del libro hojeándolo. Por su parte, suscita regularmente sugerencias de compra, en pocas palabras, los educa para que tengan exigencias, gustos y necesidades personales. Esas reglas elementales se desprenden de los objetivos de la "Hora Feliz": "Desarrollar en el niño el amor por la lectura; instruirlo ofreciéndole los mejores libros, tanto desde el punto de vista moral como desde el punto de vista literario, estableciendo entre ellos una especie de gradación; ofrecer al niño fuentes variadas a fin de que él pueda satisfacer sus gustos y aptitudes y de esta manera afirmar su personalidad; preparar un público instruido para las bibliotecas de adultos" (Gruny, 1931: 134). ¿Cómo no podrían adherir los maestros a tal programa?

Sin embargo, en esa época después de la guerra, cuando se elaboran las primeras políticas públicas sobre la lectura de los jóvenes, las bibliotecas especializadas son aún más raras que las bibliotecas itinerantes: menos de 50 en 1954 (Weis, 2003: 23-24).¹⁸ Pues bien, sería urgente convertir las escuelas de

16. Se discute, en compensación, el rol de la literatura de ficción no realista y de los cuentos de hadas irracionales en la psicología de los niños. Escritores como Duhamel, Vildrac, Maurois y psicólogos como André Berge se ponen de acuerdo sobre el valor cultural y educativo de los cuentos populares. En la práctica, los editores eliminan lo que produciría demasiado miedo (ogros, cucos y otros monstruos devoradores que provocan pesadillas). Las versiones que aparecen son generalmente endulzadas en ese sentido (en la versión de "Ricitos de Oro" publicada en las ediciones del Père Castor, la niña regresa sabiamente a la casa de su mamá, en lugar de desaparecer en la selva) o adecuadas con imágenes menos violentas que los antiguos grabados de Gustave Doré: los dibujos animados de Walt Disney constituyen un nuevo modelo. Ese expediente es debatido en la revista semioficial del Ministerio, *L'Éducation*, que edita un número especial en 1952 "El niño y los libros".

17. Los psicoanalistas para niños (Bruno Bettelheim, Françoise Dolto) volverán sobre esta cuestión, uno legitimando los *happy ends* [finales felices] de los cuentos de hadas que ayudan a crecer; otro criticando ciertos libros o álbumes en los cuales el anticonformista-humorístico o sarcástico seduce a jóvenes adultos, pero deja a sus niños angustiados o desamparados.

18. El volumen I de la tesis de Weis (2003) hace el balance de las encuestas sobre las creaciones (secciones infantiles anexadas a bibliotecas municipales o bibliotecas autónomas).

las 36.000 comunas de Francia a las perspectivas de la lectura pública; a esto se dedican los movimientos pedagógicos y numerosos inspectores primarios que ven bien el precipicio que tienen que superar los alumnos que pasan de la escuela comunal al liceo.¹⁹ Pues sólo la escuela toca a todas las jóvenes generaciones, es la única que podría, por intermedio de las bibliotecas escolares, promover una relación con el libro haciendo lugar a la novedad, al libro por elección, a la discusión, a la alegría de leer solo, sin temer a los controles y a las sanciones.

La lectura escolar y las obligaciones pedagógicas de la enseñanza colectiva

¿Cuál es el modelo escolar de la lectura? La memoria docente opone de buena manera las lecturas murmurantes de los alumnos a la lectura literaria, en la cual los profesores de letras inician a los colegiales y a los liceístas. La divergencia primaria/secundaria envía a dos órdenes de enseñanza largo tiempo separados, uno obligatorio y popular, el otro selectivo y socialmente elitista. Pero en frente del modelo de la lectura pública, se puede percibir que todas las lecturas escolares comparten más o menos finalidades y modalidades comunes: leer juntos, leer poco, leer bien, leer bajo la guía de un maestro, releer. Ferdinand Buisson (1888: 6) escribe, pensando en los alumnos de la primaria: "Jamás leyó el que siempre leyó para él mismo, en voz baja, apurado, cree ir más rápido, devora; sí, pero no digiere. Es la lectura en común que obliga a apreciar, a disfrutar lo que se lee". El gran crítico literario Émile Faguet escribe en su *Art de lire* (1923), pensando en la lectura que hace a los hombres cultivados: "primero para aprender a leer es necesario leer muy lentamente y luego es necesario leer muy lentamente y siempre será necesario leer muy lentamente". El modelo propuesto para las lecturas libres, las que ahora se llaman "las lecturas recreativas", aquellas a través de las cuales se hizo incorporar relatos infantiles y novelas a la biblioteca (el armario), no propone nada diferente. Valoriza las lecturas lentas y compartidas luego en voz alta, instaladas en buenas familias burguesas y que sería necesario difundirlas en familias populares. Como la utopía de la lectura pública que sueña con un lector autodidacta e independiente, el ideal de la escuela republicana sueña con alumnos que han leído el día anterior bajo la lámpara, delante del círculo de la familia, admirativo e interesado: los conocimientos de la escuela penetran en los oídos de los ancianos por la fresca voz de los jóvenes.

19. Los objetivos de una democratización por promoción de las élites populares explican que las bibliotecas escolares posteriores a la guerra "apuntan alto", ya que se dirigen a los mejores alumnos, a quienes es necesario dar la cultura libresca que ya comparten con los niños privilegiados (Chartier, 2002: 25-54; 2004: 123-170).

Todavía en los años cincuenta funcionan las Instrucciones de 1923 que fijan los programas oficiales. Ellas perdurarán hasta 1972. El aprendizaje de la lectura es continuo, lento y sin interrupción, de la clase preparatoria a la prueba de lectura en voz alta, que se ve reflejada en el diploma final de la primaria. Se prosigue también en la secundaria, puesto que en el nivel que sea, nunca se termina de aprender a leer, es decir, aprender a comprender. Se comienza por aprender a "leer corrientemente", después "expresivamente". Se aprende a leer (y admirar) los extractos de literatura clásica con el profesor de lengua y literatura, a comprender y a retener el saber moderno, que completan los manuales de historia, de geografía o de ciencias, en la escuela primaria como en la escuela secundaria. Tratándose de textos que deben sentir antes que aprender, la lectura imitada del modelo magistral, lectura expresiva de los alumnos primarios, no tiene otro objetivo que la lectura explicada e inventada por el profesor Gustave Lanson²⁰ (que es también una lectura magistral).

Si la institución no propone un modelo cualitativamente diferente²¹ para la lectura de estudio y para las lecturas recreativas, es decir libres, es que en los dos casos, el alumno debe comprender y memorizar los conocimientos, las experiencias, las historias, las lecciones de vida contenidas en los grandes textos, demasiado difíciles para ser leídos solos, que son el corpus reconocido de referencias comunes, de modelos universales, en resumen, los clásicos de la literatura infantil.²² Son los que se darán a leer y releer. Evidentemente, los padres tienen el derecho de hacer leer a sus hijos lo que les guste, revistas ilustradas vulgares o la vida de santos edificantes. Pero una biblioteca escolar puede tomar como modelo la biblioteca personal de los niños de la burguesía. Se trata siempre de leer para instruirse y formarse, dejándose guiar por los maestros, que allí están para garantizar una lectura sin contrasentido. Pues bien, poco importa que esos libros sean antiguos y en un número pequeño. La novedad no es una prueba de calidad, ni tampoco lo es la cantidad de libros contenida en una biblioteca de clase, que siempre desbordará el apetito más ávido de los jóvenes lectores. Pues a pesar de que un alumno hubiese agotado los fondos, no importa, ya que puede releer indefinidamente las mismas obras maestras sin cansarse.²³

20. Gustave Lanson (1857-1934), historiador de la literatura y crítica literaria, profesor de la Sorbona, republicano, alentó el desarrollo de los estudios modernos (sin latín) pidió a los profesores de lengua y literatura que no den más clases de literatura (sobre los géneros, la historia), sino "lecturas explicadas" para ayudar a los alumnos a leer y a comprender los textos literarios.

21. La revista *La lecture en classe*, lanzada por Jules Steeg en 1894 para ayudar a los maestros a favorecer esta lectura recreativa y "poner los buenos libros, los libros útiles, atrayentes, bien escritos, bien pensados, sugestivos, en una palabra la literatura, al alcance de los alumnos de las escuelas" (n° 1, 6 de enero de 1894, p. 2).

22. Los clásicos de la literatura infantil (Anderson, Collodi, Carroll, Defoe, Gautier, London, Lagerlöf, Malot, Sand, Twain, etc.) son de entrada "internacionales", mientras que los clásicos pueden ser leídos solamente en su idioma, pues fueron escritos en lengua francesa.

23. Los argumentos paralelos del "Discurso de los bibliotecarios" y del "Discurso de la escuela" son detallados en Chartier y Hébrard (2000).

Las diferentes miradas de las bibliotecas de escuela y las bibliotecas infantiles antes de los años sesenta

En el mismo momento en que las revistas pedagógicas hacen reportajes entusiastas sobre el apetito de lectura insatisfecho de los niños, que revela la "Hora Feliz", la mayoría de los docentes no ven en qué esos testimonios podrían acusar el modelo escolar de la lectura. Esas experiencias muestran sobre todo que existen métodos activos para hacer leer, estimulantes y eficaces. Sin duda alguna, Marguerite Gruny es severa para una escuela en la cual el ritual no está hecho para dar "el gusto de leer" (todavía no se habla de placer), pero más que todo de degustar: cada alumno abre su libro, escucha leer algunas líneas, responde a las preguntas del maestro y espera su turno. Al cabo de una media hora, todas las palabras difíciles fueron explicadas y el texto, leído y releído, no tiene más secreto para nadie. Ni secreto, ni sabor, diría Marguerite Gruny. El armario-biblioteca ofrece historias anteriores a la guerra en libros demasiado gruesos y textos demasiado grises. Sin embargo, las nuevas pedagogías tienen el aval de las autoridades y sin ser militantes del movimiento Freinet, muchos maestros estarían listos a cambiar sus maneras de hacer si tuviesen la oportunidad de tener una biblioteca itinerante, que deposite cada mes una canasta con libros nuevos en las puertas de sus escuelas.

Su viejo *stock* puede ser renovado con los libros-álbumes ilustrados del Père Castor²⁴ y nuevas novelas donde los niños hacen más tonterías que de "BA".²⁵ Almacenadas en cajas o en libre acceso sobre las estanterías, las novelas largas podrían ser leídas "con toda tranquilidad". ¿Pero cuándo se tiene un pasatiempo en la escuela?

En efecto, esos esfuerzos para acercar la lectura escolar al modelo propuesto por las bibliotecas infantiles pueden cubrir la distancia que los separa. Las pequeñas escuelas rurales son terriblemente pobres frente a las riquezas de las bibliotecas de ciudad; la cultura de los maestros, en materia de literatura infantil, casi siempre es más una cultura de la infancia y el tiempo falta para informarse de las novedades. Además, las ambiciones de los maestros son modestas, no por poca confianza en sí mismos (lo que piensan *in petto* los bibliotecarios), sino por realismo. Tan pragmáticos como René Fillet, empujan a las lecturas personales a los buenos alumnos prometidos a las clases de sexto, aún poco numerosos, pero para los otros, el pedido de los padres es el éxito en el examen final ("el diploma")

24. "Debería ser posible adaptar mejor los libros a los intereses, a las capacidades de los niños, apoyándose sobre los datos de la nueva psicología y pedagogía", escribe Paul Faucher (1961), creador de la célebre colección.

25. Las numerosas novelas o historietas que toman como héroes a una patrulla de jóvenes scouts popularizan los rituales de los diferentes movimientos confesionales o laicos (tótem, insignias, rito de la promesa, y por supuesto, la necesaria "Buena Acción" cotidiana, dicha B.A.).

que primero exige dictados y problemas. Por otra parte, cuando urta clase leyó *La Maison des Flots Jolis*, *Les Contes des Cent un matins* o *La Roulotte du Bonheur*²⁶ de manera integral, ya forma parte de la minoría cultivada: las primeras estadísticas de los años cincuenta revelan que más de un francés sobre dos jamás lee libros.²⁷ En la "Hora Feliz", en las bibliotecas asociativas, en el "rincón para los niños", preparados en algunas bibliotecas municipales, se ven las cosas de otra manera, pero los niños que están allí vinieron y volvieron por propia voluntad, aman la lectura y no tienen problemas para descifrarla.²⁸ Si los niños no respetan el reglamento, perturban demasiado las actividades o muestran que no tienen nada que hacer ahí, está previsto que no sean recibidos nunca más. En esas condiciones privilegiadas, se puede tener el sentimiento de que la bibliotecaria hace milagros, mientras que predica a los convertidos. A esta pequeña minoría se puede proponer sin problema un ideal de abundancia y una toma de consideración de su elección, en un fondo que corresponde al ideal de las familias cultivadas: nada de historietas, nada de series populares, nada de textos que podrían herir las sensibilidades de unos o de otros.

Cómo la lectura infantil reunió entre 1945 y 1968 a militantes opuestos

Una primera cruzada común contra la prensa infantil acerca a docentes y bibliotecarios. La revista ilustrada se desliza en un bolsillo, cuesta muy poco, se intercambia entre compañeros y ofrece más imágenes que textos. Para unos como para otros, he aquí el obstáculo fundamental para la lectura de libros. Todos los educadores condenan esos contenidos, ya que, como expresa Schmidt, "presentan bajo el aspecto más favorable el vandalismo, el robo, la pereza" (*L'Éducation Nationale*, 3 de diciembre de 1952, p. 19);²⁹ pecado también imperdonable son los escritos en una lengua defectuosa o vulgar. Sin embargo, en los años cincuenta se podría citar un número de revistas ilustradas salidas de movimientos educativos, motivados por sensibilidades políticas o religiosas diversas, como *Cœurs Vaillants* o *Bayard*, para los católicos, *Vaillant* del lado de los comunistas. Tales diarios son irreprochables moralmente, escritos en un buen francés, pero

26. Son libros de "lectura continua", leídos en clase, que tienen éxito hasta los años sesenta.

27. La primera encuesta sobre los lectores en Francia fue pedida en 1960 a IRES-Marketing por el sindicato nacional de la edición y fija la cifra de menos del 50 % de "lectores de libros" (Troubnikoff, 1972).

28. Los animadores de los patronatos (laicos o católicos) que tienen al cuidado los niños cuyos padres trabajan tienen una visión más realista y sus ambiciones están más próximas que las de los maestros (privilegian los juegos deportivos, las actividades colectivas, comprendidas ahí la lectura de las revistas ilustradas del "movimiento", *Vaillant*, *Francis Jeux*, *Cœur vaillant* según la orientación del movimiento educativo, que son comentados con el adulto responsable).

29. Charles Schmidt era inspector general de los archivos y de las bibliotecas.

su origen militante los vuelve inadmisibles en un espacio laico como la clase y la biblioteca infantil a la francesa, donde la única lectura que cuenta es la de los libros. Las lecturas fugitivas, de pasatiempo o de uso (la de las guías, catálogos, compendios y otros manuales especializados, cuya utilidad Morel había descubierto en una biblioteca de barrio en Londres) son prácticas sociales donde la escuela y la biblioteca infantil no tienen que preocuparse. Sobre este punto, Marguerite Gruny se aparta de su tío y adopta, a partir de sus objetivos educativos, el punto de vista cultural de la escuela. Será necesario esperar una circular de 1976 para que un docente tenga el derecho "en el marco deontológico de su acción" a introducir la prensa en la escuela. Es que en veinte años toda la relación con la lectura había cambiado.

A medida que uno entra en una era de abundancia editorial y de escolarización prolongada, el discurso de deontología laica gana lentamente, pero de manera irreversible, en todos los sectores de la profesión. Es el de los funcionarios-bibliotecarios (o hacen las veces de) reclutados para asegurar el eslabón del territorio nacional a partir de las BCP, como lo hemos visto. Pertenecen a las bibliotecas municipales, incluso si las orientaciones políticas de las municipalidades (en particular las municipalidades de la cintura roja de París) no faltan en colorear "culturalmente" las políticas de oferta de lectura. El compromiso militante permite, en efecto, escapar a la alternativa de la cultura sabia/popular, lectura elitista/lectura de masa. Lo que distingue la "lectura burguesa" de la "lectura popular" no es la calidad de la escritura (el "gran escritor" puede tener una lengua simple), ni el origen social del autor (un privilegiado puede saber escribir para el pueblo, es decir para todos), sino el valor del uso social de las lecturas (Lazar, 1986). La lectura burguesa es un divertimento distinguido, pero no es más que un pasatiempo. Esta perspectiva traza otra frontera que la de las escalas de "valor literario" o de "legibilidad lingüística".

Obras maestras literarias destinadas en su tiempo a la clase ociosa (*La Princesse de Clèves*) se encuentran de esta manera ubicadas del lado de las lecturas de diversión como las series de baja categoría o la producción editorial "de calidad media" con la escritura convenida (algunos libros que recibieron el Premio Goncourt). En el comienzo de siglo, Gustave Lanson ya denunciaba con severidad la futilidad de una literatura de corte, producida para el placer del rey Luis XIV, de la cual "no se extraería ni una pizca de pensamiento patriótico o social". Sacralizados, los clásicos del Gran Siglo obligan a los profesores de letras a ocupar "horas haciendo que los niños de catorce a dieciséis años distinguan el amor de Hermione del amor de Roxane o a discernir toda la coquetería de Célimène" (Lanson, 1905). Tres generaciones más tarde, es decir, alrededor de 1960, las cosas casi no cambiaron: ni Brecht, ni Steinbeck, ni Aragon en las carpetas. Pero a los autores contemporáneos, que tratan los problemas de la sociedad, se los encuentra en la biblioteca municipal. Las lecturas que hablarán al pueblo y que

es necesario privilegiar, son esos textos de combate y de debate, esas "historias verdaderas", documentos o ficciones, que ayudan a pensar y a cambiar el mundo. En la "Hora Feliz", la lectura debe dar razones para esperar, en las mediatecas de las municipalidades comunistas de las "afueras rojas", que rodean París, la lectura debe (también) dar razones para actuar.

Esta necesidad del compromiso colectivo por la lectura es también el de los movimientos asociativos de izquierda, que se ocupan de la promoción social, de la contención de los jóvenes durante las vacaciones o después de las horas de clase. Muchos de esos educadores asumieron voluntariamente el rol de "bibliotecarios", hasta que el ministerio de Jack Lang (en 1981) desbloqueó los créditos para instalar en cada departamento de Francia las Bibliotecas Centrales de Préstamo (BCP), prometidas desde 1945. La neutralidad de la biblioteca que debe reunir a "todos los que quieren hacer leer a la juventud" se vuelve así una neutralidad abierta, como si el valor de la obligación la arrastrase sobre sus objetivos, y gana progresivamente a los movimientos en la órbita de los partidos políticos o de las iglesias. De esta manera, las Bibliotecas para Todos (católicas) son, inmediatamente después de la guerra, la red asociativa más densa.³⁰ A medida que su influencia se acrecienta (en 1969, el préstamo a los niños equivale a la mitad de las bibliotecas municipales), los militantes de la Acción Católica general femenina que la animan "se profesionalizan", se emancipan de la tutela de los obispos en 1971. En un mundo ganado por la televisión y los momentos libres consumistas, "la lectura de los jóvenes" se volvió una causa nacional en sí. De esta manera, en los años que siguen a la Liberación, el sector militante adopta poco a poco los principios y los objetivos prohibidos por los émulos de Morel y otros pioneros de la lectura pública: no dirigir más las lecturas, pero sí movilizarse para "hacer leer" lo más ampliamente posible a toda la población y a los jóvenes, sin seleccionar en la producción editorial aquellos libros de acuerdo con una u otra orientación ideológica (social, religiosa, política o estética), mientras que en el espacio social los debates entre la izquierda y la derecha, católicos, laicos y comunistas, son muy fuertes. Lo que es verdad para la acción social (por ejemplo, en las bibliotecas de los comités de empresas administradas por sindicalistas) es todavía más verdadero en el sector educativo que se dirige a los niños y a los jóvenes. La razón de esta "unión sagrada" alrededor de la lectura de los jóvenes viene del lugar de la lectura como un medio de apertura al mundo y de la educación de los jóvenes que parece cuestionada de manera radical por la llegada de los medios audiovisuales.

30. En su tesis, H. Weis (2003: t. I, 185) puso en evidencia la importancia de la red católica y la "desconfesionalización" de sus animadoras que se reencontrarán más tarde en el Centro de Investigación y de Información sobre la Literatura Juvenil, con militantes venidos desde otros lugares. Hace el censo, en 1954, de 753 Bibliotecas para Todos y 2451 depósitos.

La lectura ante los medios audiovisuales en las décadas de 1960 a 1980

“Mañana nuestros alumnos tendrán necesidad de consultar revistas, tratados, repertorios, anuarios, bibliografías; modos de empleo más seguidos, consignas, tablas... Habituémoslos desde ahora a servirse (solos, evidentemente), de diccionarios, cuadros de conjugación, folletos de documentación, atlas, índices”. André Mareuil, el inspector de primaria que firma este texto en 1963, sin dudas no leyó los escritos de Morel. Si él propone adoptar enérgicamente otra concepción de la lectura que reúne la de los pioneros de la lectura pública, esto es para responder en el terreno de la pedagogía a los desafíos propuestos a la escuela en los años sesenta.

El primer desafío fue lanzado por la televisión. En el momento en el que se puede esperar, gracias a los libros de bolsillo, democratizar el acceso a la cultura, he aquí la pequeña pantalla que impone una presencia, primero aceptada con agrado como una ventana abierta al mundo, después rápidamente denunciada como una competencia temible para la lectura. ¿Por qué los niños leerían todavía cuando las emisiones les ofrecen a domicilio obras de ficción, documentales, informaciones de actualidad, reportajes, que se pueden compartir de manera amigable y sin esfuerzo? ¿Esta “escuela paralela” no está acusando ciertos fundamentos de nuestra civilización? ¿Cómo la escuela y las bibliotecas, depositarias del lenguaje escrito, podrán interesar e instruir a los “niños de la imagen” (Chombarde de Lauwe, 1979)? La toma de consciencia es activada por los pronósticos de McLuhan (1962), quien prevé, junto con el final de la galaxia Gutenberg, la muerte del libro, o más que todo “de la cosa impresa”, para retomar la expresión de André Mareuil.

En algunos años, bibliotecarios, docentes y periodistas se reencuentran en el mismo campo. No se trata más de denunciar a la prensa, sino de adoptarla como un medio que hay que defender, puesto que contribuye finalmente, con sus medios propios, a promover y perpetuar el gesto esencial de lectura. Esta mutación es emprendida simultáneamente en el mundo de la escuela y de la lectura pública, con la llegada de un nuevo profesional, el documentalista.³¹ Mientras que las personas vinculadas con los libros sentían que pertenecían a otro mundo que las personas vinculadas con la prensa, el documentalista reúne las informaciones que provienen de todos los soportes. Los documentos no son forzosamente para

31. La Asociación de los Documentalistas y Bibliotecarios Especializados (ADBS) estuvo constituida por documentalistas salidos del Instituto Nacional de Técnicas de Documentación (INTD), pero ella está de golpe abierta a los bibliotecarios. Jean Hassenforder, quien anima la revista *Éducation et Bibliothèques* (que se convierte en *Lectures et Bibliothèques* en 1967) es uno de los bibliotecarios que promueve la documentación y el rol de los diarios, de las revistas, de las fotos, en el seno de la educación nacional, desde el Instituto Nacional de Investigación y de Documentación Pedagógica (INRDP).

leer sino para "consultar" (textos, pero también cuadros, bancos de imágenes, bancos sonoros, películas y videos). La era de las mediatecas públicas comienza al mismo tiempo que, en las escuelas, la de los Centros de Documentación y de Información (CDI) y de las Bibliotecas Centros Documentales (BCD). En el lenguaje de los alumnos, se va a la "Doc" y no más a la biblioteca. En todos los casos, si ningún tipo de documento es a priori excluido de los fondos, los textos impresos continúan llevándose la mejor parte, libros, revistas, magazines y diarios hacen buenas migas desde ahora sobre los expositores, esperando la llegada de las bases de datos consultables sobre la pantalla, gracias a los video-discos y otros CD-ROM. Es así que, después de haber producido temor sobre todos los peligros, la pequeña pantalla se volvió la primera aliada de lo escrito, llegando incluso a reforzar su poder y a convertirlo en "interactivo", reuniendo la lectura y la escritura, separadas desde la invención de Gutenberg.

Masificación de la enseñanza, fracaso escolar en lectura y crisis de la escuela

Un segundo desafío, concomitante, viene de la prolongación masiva del estudio escolar. La democratización de los estudios, tan esperada, se efectúa entre 1959 (la escolaridad obligatoria se prolonga hasta los 16 años) y 1975 (la primaria se convierte en la única estructura que recibe a todos los alumnos). Quince años de trastornos durante los cuales el segundo grado descubre alumnos desconocidos, reacios a la explicación de los textos literarios y aún más incapaces de desenvolverse solos con los instrumentos de una escolarización larga. La palabra del maestro, que servía de guía y de control, debe ser borrada en provecho de una pedagogía de la lectura silenciosa, autónoma, eficaz, rápida. La crisis de la escuela se vuelve de esta manera una crisis de la lectura, interrogándose cada uno sobre las misteriosas razones que producen el fracaso de tantos niños, particularmente de sectores populares, en el momento de los primeros aprendizajes.

De hecho, la significación misma del verbo "leer" está cambiando de sentido. Hasta los años sesenta, si un alumno sabía recitar en voz alta un relato corto mostrando que lo comprendía, estaba implícito que sabía leer. Los criterios de segundo grado son mucho más ambiciosos puesto que leer es comprender todos los tipos de textos, no únicamente los textos literarios o científicos que explican los profesores, sino todos esos textos funcionales sin los cuales no se puede "hacer estudios": consignas, notas al pie de páginas, diccionarios, leyendas, gráficos. Se ve por qué André Mareuil pide a los maestros que habitúen a los alumnos lo más temprano posible "a servirse (evidentemente, solos) de los diccionarios, cuadros de conjugación, folletos de documentación, atlas, índices". Esta exigencia se impone progresivamente como la norma común. Para conducir a todos los alumnos a tales resultados antes de los once años, es necesario hacerlos

pasar mucho más rápido del trabajoso descifrado a una lectura silenciosa fluida (Chartier, 2005). Los que, al final de la clase preparatoria, no dominan lo que se llaman los mecanismos de base, no pueden entonces ser aceptados en la clase elemental. Las proporciones reveladas por las estadísticas de alumnos que repiten son impresionantes³² y todos los especialistas de patologías escolares se agitan a la cabecera del paciente, como otros especialistas atenderán solícitamente, veinte años más tarde en los años ochenta y noventa, en la cabecera del paciente adulto diagnosticado con la enfermedad vergonzosa de las sociedades en crisis de empleo, el analfabetismo.

Lecturas de formación y lecturas de información

Una tercera mutación toca a los contenidos mismos de las transmisiones escolares. Mientras que las formaciones de las elites eran tradicionalmente literarias, alrededor de las humanidades latinas o francesas, las transformaciones de la sociedad francesa después de la guerra exigen la formación de un gran número de ejecutivos científicos y técnicos. La lectura lenta, atenta a la lengua como al mensaje, seguida de relecturas para meditar y saborear el texto, se había forjado en esta intimidad con las obras maestras de la lengua francesa, que contienen modelos éticos y estéticos, de las cuales podía impregnarse únicamente un lector atento. La nueva lectura, de la que tienen necesidad los ingenieros y los administradores, pero también los simples ciudadanos del mundo urbanizado, está en las antípodas de este modelo. Se trata de leer rápido, eficazmente, sin tener que releer, para tomar conocimiento de un expediente, encontrar una información, verificar un dato, tomar una decisión, seguir un procedimiento de acción. La lectura de estudio y la reflexión ética no son de ninguna manera excluidas de esta aproximación a los textos, pero parece natural disociar el momento en donde el lector restituye las informaciones del texto (por un resumen que no deja nada más que lo esencial, pero manifiesta que se comprendió y puso en la memoria sus argumentos) y en donde discute libremente esos contenidos y da su punto de vista manteniendo la distancia. La explicación literaria de la tradición, al contrario, es un ejercicio que dilata el texto y nunca separa la prosa del lector de la del autor. Cuando el resumen forma parte de una evaluación de francés en el bachillerato,³³ como casi se imaginan tales prácticas sobre textos literarios, aparecen nuevos textos en las clases de francés, sacados de artículos de diarios, de revistas científicas, de ensayos de

32. Entre los varones que ingresaron en CP en 1962, 37,5 % repitieron la clase preparatoria, solamente el 24 % efectuó una escolaridad primaria sin retraso (MEN, 1968). Esas estadísticas fueron publicadas y comentadas por Marcel Rouchette en *L'Education Nationale*, noviembre de 1968.

33. "El candidato tiene la elección entre tres temas de composición francesa: un resumen o un análisis, luego un debate; un comentario de texto; un ensayo literario" (circular del 23 de noviembre de 1972).

ciencias humanas. De la misma manera, la escuela primaria ahora se preocupa por enseñar a leer a los niños textos funcionales (recetas de cocina, modos de empleo de una instalación, consignas de ejercicios, organigramas) e informativos (artículos de diarios, modos de empleo de los diccionarios, reglamentos, redacciones de problemas) tanto como relatos o descripciones.

De esta forma, en algunos años, todos los parámetros de la lectura serán transformados. El fracaso de los alumnos, las nuevas exigencias profesionales y, sobre todo, el temor de ver que se derrumba el lugar de lo escrito en la sociedad obligan a pensar de otra manera las finalidades del aprendizaje y los usos de lo escrito. Es necesario hacer todo para promover todas las lecturas posibles, aceptar como legítimos los soportes anteriormente juzgados como los más discutibles. El discurso sostenido a comienzos del siglo por los pioneros de la lectura pública se vuelve la Vulgata del docente por intermedio de los documentalistas, de las mediatecas. Finalmente, se debe leer para "documentarse exactamente", incluso si los usos o las ocasiones de esta toma de información son tan numerosos como los lectores. Sin embargo, a diferencia de la lectura por placer, esta lectura lleva en sí misma su propia sanción. El que leyó mal la información no logra resolver el problema, informar el expediente, lograr la instalación eléctrica o construir el mueble en kit, mientras que no se arriesga a nada (salvo en el bachillerato) a interpretar mal una novela larga. Saber leer es más que nunca necesario. Leer se convierte en un gesto valorizado de manera incondicional, cualesquiera que sean los contenidos o los soportes de los textos.

La separación entre bibliotecas de estudio y bibliotecas de entretenimiento

Esta unanimidad pone el sello, al comienzo de los años ochenta, a una alianza que parece definitiva entre bibliotecarios, documentalistas, periodistas y docentes, promovidos defensores de los mismos valores y partidarios de aproximaciones convergentes para hacer leer a la juventud. Lo bien fundado de tal acuerdo parece más probable sobre el terreno social y no simplemente escolar donde se instalaron los nuevos desafíos. Cuando la crisis de la lectura en la escuela parece apagarse un poco, se descubre el analfabetismo de las sociedades contemporáneas, revelado por los requerimientos de calificación crecientes del mundo del trabajo, en una coyuntura de crisis económica, de suba del desempleo y de precariedad social. Todo joven "lector débil" es identificado como un desempleado en potencia y los mediadores culturales deben "poner todo en marcha" para prevenir o curar la nueva enfermedad de los tiempos modernos.

Este descubrimiento se efectúa en una articulación institucional turbada. Mientras que las representaciones todavía continúan separando primaria (entre seis y once años) y secundaria (de once a dieciocho años), la realidad institucional no es más la de la doble red sino la de dos grados, con una primaria única:

la oposición entre escuela obligatoria (no selectiva, entre seis y dieciséis años) y no obligatoria (entre dieciséis y dieciocho años) destinada a los mejores alumnos que irán a la universidad, pasa ahora entre EGB3 y Polimodal, y no más entre escuela primaria y escuela secundaria. Los profesores especializados de EGB3 y Polimodal (alumnos de 11 a 16 años) todavía no se acostumbran a pasar a ser (como maestros), destinados a recibir a toda una clase con una cierta edad.

Por otra parte, los profesionales de la lectura pública que reclamaron de entrada la unidad necesaria de la lectura pública, como lo vimos, se encuentran, en 1974, súbitamente divididos en dos instituciones, una ligada al Ministerio de Educación Nacional, la otra al Ministerio de Cultura. Este fraccionamiento confía a ministerios diferentes la lectura de estudio y la lectura de pasatiempo, la lectura obligada y la lectura libre, la lectura enmarcada y la lectura sin trabas. No se piensa todavía que la oposición no impide la "caza furtiva", para retomar la expresión de Michel de Certeau. Esta disociación se efectúa justo en el momento de la primaria Haby (1975) y la creación de los CDI (1975); los docentes no deben —como Michel Bouvy invitaba— disociar más entre biblioteca para la elite y biblioteca popular y tienen que pensar de manera unificada lo que hasta allí marcaba lógicas escolares diferentes.

Si llevan a todas partes las expresiones y la concepción de la lectura pública, en la escuela y en el espacio social, a partir de 1985, los bibliotecarios ligados al Ministerio de Cultura son opositores a adoptar trámites cada vez más pedagógicos para ganar nuevos lectores. El objetivo no es más el de responder lo mejor posible a un pedido preexistente, sino el de crear este pedido para una oferta apropiada, hacer ingresar con precaución a los "lectores frágiles" en la red de las facilidades que se desarrollan alrededor de la biblioteca, suscitar en ellos deseos de lectura y acompañarlos en sus búsquedas (Robine, 1984; Bailey, Ladefroux y Petit, 1997).

De esta manera, los bibliotecarios continúan pensando la lectura sobre el modelo de una oferta que, en el espacio de las industrias culturales, se volvió "consumista" (cada uno según sus gustos y sus necesidades). El "ciudadano emancipado por la lectura" con el cual Morel soñaba en 1900 como así también Guéhenno en 1950, se volvió un consumidor de lecturas divertidas para sus momentos libres, o de informaciones útiles para sus necesidades privadas o profesionales. Esto ofrece una nueva pertinencia a las metáforas que trataban, al comienzo del siglo, la biblioteca como un gran negocio que debe "hacer propaganda", renovar las existencias de *stock* en cuanto a las novedades, ganar sin cesar nuevos clientes.

Pero en el uso descubren que una política de la oferta no es suficiente. Pueden desarrollar su incitación en las redes fuera del comercio de la lectura pública, en la "tercera red", que no adoptan prácticas escolarizadas, sino escolares. Saliendo de su dominio tradicional, la lectura elegida reencuentra —quiera o no quiera— la pedagogía de la lectura sufrida. Ahora bien, sobre el terreno de la lectura obligatoria (lectura de descifrado o rápida lectura funcional, lectura de distracción o lectura de trabajo), se revelan los fracasos más violentos y por ello

se inventan las pedagogías para prevenir y curar. De esta manera, se asiste, en los años ochenta, a un avance de los bibliotecarios en lugares de los cuales no proviene ningún pedido espontáneo de lectura, como el hábitat social, el hospital, los cuarteles, las prisiones, la empresa, los centros de formación para adultos (Ministerio de Cultura, 1983). Al mismo tiempo, toman como una costumbre presentar muy didácticamente a los nuevos el modo de empleo de su lugar de trabajo. Dan testimonio de todo esto los módulos de iniciación organizados en cada inicio con el fin de que los alumnos de primaria y de secundaria descubran el fondo y su clasificación, y el montaje de ayudas sistemáticas en las bibliotecas tanto municipales como universitarias, puesto que la opinión unánime de sus profesores es que los estudiantes nuevos "no saben leer".

El debate alrededor de la "lista de obras para leer" publicada en los programas de 2002 y 2006

Convergencia de las acciones, proximidad de las dificultades encontradas, colaboraciones proclamadas y además practicadas: lo que nos deja creer que los *habitus* profesionales se habían aproximados. ¡Y sin embargo! Agregando a los programas de 2002 una lista de obras de referencia (<http://www.eduscol.fr>), lista evolutiva pero cerrada, la Educación nacional atrajo un debate que echó luz en posiciones menos consensuadas.³⁴ En efecto, los grupos de reflexión en el inicio de los programas de 2002 tenían dos prioridades: por un lado, querían que se vuelva "obligatoria" la lectura de obras completas de la literatura infantil desde la escuela primaria, pidiendo a cada docente que elija diez libros por año (libros-álbum, historietas, novelas, cuentos), durante los últimos tres años, entre 8 y 11 años de edad. Por otro lado, querían construir una "cultura común" de los alumnos y de los docentes; estos grupos de reflexión imponían la elección de las obras en una lista publicada por el ministerio. Así pues, ellos iban al mismo tiempo contra de la tradición de "libre elección" de los bibliotecarios y contra la incitación a los editores a renovar permanentemente el corpus (para obligar a las escuelas a comprar libros nuevos y no hacer circular los mismos libros a varias generaciones de alumnos). Esta lista comprendía a la vez "clásicos" (los cuentos de Perrault, de Grimm, de Anderson), pero también autores contemporáneos, más o menos célebres.

Era esperable que los editores y los autores "mal representados" en la lista se hayan ofuscados, pero un número de bibliotecarios, cuyos intereses personales

34. En esta rápida revista de argumentos, nos apoyamos más sobre las tomas de palabras, en las que hay mucho eufemismo y prudencia, intercambiadas informalmente en el momento de las estadías, de los encuentros o de las reuniones sobre escritos profesionales. Resta, evidentemente, validar su "representatividad".

no eran amenazados, volvieron también marcha atrás. Especialistas de la información, del consejo, de la proposición, de la sugestión, podían difícilmente admitir que un ministro imponga una lista de obras para leer. Los argumentos fueron experimentados cuando la reivindicación “¡Déjenlos leer!” (Patte, 1978)³⁵ no era todavía un eslogan, pero no perdieron nada de su actualidad: sin duda alguna, la producción contemporánea atrastra lo mejor como lo peor y sobre todo lo mediocre. ¿Pero cómo una lista tan corta no sería arbitraria e injusta? Cuando en Francia cada día aparecen más de diez títulos nuevos, no se condena de esta manera la prohibición de la entrada en la sala de clase de algunas auténticas obras maestras. La idea misma de “lista” parece, por otra parte, de otra época, del tiempo donde las antologías (Fraise, 1997: 125) se encargaban de esterilizar las obras juzgadas escandalosas, recortando cuidadosamente las partes elegidas y excluyendo las obras del presente, ya que, por definición, los autores debían estar muertos y enterrados. Además, adoptar la idea de una lista en el caso de la creación contemporánea hace correr riesgos aún peores, puesto que a los prejuicios ideológicos o estéticos se agregan las relaciones personales ligadas con los autores y los editores a lo largo de los Coloquios, Audiencias, Jornadas, Salones, Ferias del libro “para la juventud”. Esos lazos influyen fuertemente en las elecciones de los que deciden, cualquiera que sea la virtud de los que se reúnen en las diferentes comisiones. Después de tantos estudios sociológicos sobre las prácticas culturales,³⁶ ¿cómo se puede todavía tener el coraje de transformar los gustos subjetivos de un pequeño grupo en una norma prescripta? Finalmente, una lista combina todos los defectos: demasiado larga para realizar un programa, muy corta para componer una “biblioteca elegida”.

La posición firme de los bibliotecarios, desde hace más de veinte años, es coherente y clara: en tanto que profesionales del ámbito, extrañan del flujo desbordante de las novedades todo lo que les parecía interesante, hacían resúmenes y comentarios para evitarles a los docentes que sean prisioneros de las editoriales o de las librerías. La revista de los libros para niños existe desde la apertura de la biblioteca “La Alegría por los Libros” de Clamart,³⁷ en 1963. Desde entonces, los docentes son libres de hacer sus pedidos, como los niños son libres de sus préstamos en la BCD o en el CDI. Lo importante es montar lo más rápido posible el gesto de lectura autónoma, la única manera eficaz, pues garantiza al joven y menos joven lector el ejercicio de sus “derechos imprescriptibles”, para hablar como Daniel Pennac³⁸ (leer lo que se quiere, como se quiere, cuando se

35. Geneviève Patte interviene mucho en la lectura infantil en el mundo entero (en particular en América Latina), estuvo muy implicada en una biblioteca infantil con una arquitectura de vanguardia ofrecida por un mecenas.

36. Todas se inscriben más o menos en la línea de Bourdieu (1979).

37. La Joie par les livres (La Alegría por los Libros) fue instalada en un barrio obrero de Clamart, en el sur de París en 1963.

38. El libro de Daniel Pennac, *Comme un roman* (1992), conoció un inmenso éxito, tanto en Francia como en el extranjero.

quiere, a su ritmo, etc.). La posición prescriptiva de la Educación nacional los deja escépticos o perplejos. Según los bibliotecarios, imponiendo un corpus que estará en desuso en menos de tres años, el Ministerio de Educación Nacional se compromete sobre una vía estrecha, ya que tendrá dificultad en hacer evolucionar su lista, casi no tendrá los medios para controlar si es seguida y todavía menos sancionar a los recalitrantes o a los francotiradores.

El punto de vista de los docentes no tiene la misma claridad (lo que no significa que sea incoherente en el fondo). Sobre la cuestión de la literatura infantil en los programas también se han expresado opiniones críticas, decepciones e inquietudes. Los argumentos "en contra" eran algunas veces los mismos evocados anteriormente, pero la decepción era más que nada la de no encontrar en la lista consultada en Internet los libros ya conocidos que leían con placer y eran un éxito entre los alumnos desde hacía varios años (con autores como Pierre Gripari, Pef, Pennac) y otros grandes clásicos de la primaria. La inquietud no venía del hecho de que la lista era demasiado corta (150 títulos), sino que era demasiado larga para ser rápidamente asimilada en su totalidad a fin de elegir diez libros para el año siguiente. ¿Qué elegir del (¿demasiado?) gran número de libros para que lean los alumnos? ("diez libros por año, es más de uno por mes, eso es demasiado", "es un ritmo casi imposible de sostener durante el año", etc.). Descubriendo una lista de títulos ampliamente desconocida, muchos docentes de la primaria se sintieron desbordados: además, el hecho de encontrar que se trataba de una lista "esnob y parisina", que buscaba descalificar sin miramiento los gustos demasiado razonables, o conformistas, de los maestros ligados a textos fuera de moda...

Se agregaban argumentos "a favor" que reformulara a granel: buena o mala, una lista fija al menos un marco común; de todas maneras, tenemos varios años para testear los libros, vamos a hacer descubrimientos; en el uso, se elegirá entre lo que puede ir o no según las clases; es verdad que hoy en día nadie se apoya sobre lo que los alumnos leyeron antes, incluso ellos no se acuerdan; esto es tan heteróclito que cada maestro recomienza desde cero en cada inicio escolar; en mi escuela estamos compartiendo el trabajo con los colegas para elegir, es la primera vez que se discute sobre lo que se lee; leer en voz alta y debatir todos juntos, yo lo hago desde hace largo tiempo sin alardear de esto, mientras que esto sea "obligado", me pone contenta; esta es una buena solución para niños aun incapaces de leer solos obras demasiadas largas, demasiado difíciles o demasiado extrañas con respecto a sus expectativas; los niños que adoraron lo que se les leyó en voz alta casi siempre se ponen a releer solos, mientras que son desanimados por otro texto desconocido, etc.

De hecho, la publicación de los programas de 2002 jugó como un revelador. Detrás de la unanimidad del discurso oficial globalmente adquirido a la modernidad y a la variedad de los gustos subjetivos, se reveló la permanencia de distancias características de dos profesiones. Sorprendente algunas veces para sus colegas bibliotecarios, los docentes no se han sublevado contra la lista "liberticida", viendo ahí sobre

todo una garantía de equidad entre las escuelas y una herramienta de trabajo de la cual en el uso corriente verían si era más costoso que útil. Esta disparidad de reacciones reenvía a posiciones adquiridas en la formación inicial (formación intelectual anterior, preparación de los concursos, discurso de los formadores), tanto como a las prácticas de oficio que la experiencia consolida a lo largo de los años.

Es que la comunidad de miradas y la real convergencia de los discursos militantes a favor de la lectura vuelven aún más borrosa una diferencia fundamental. El público escolar es un público cautivo. Todos los discursos sobre el placer de leer que deberían sentir todos los alumnos pueden hacer olvidar que leer es únicamente una tarea bajo presión, del jardín de infantes a la universidad. Recientes encuestas muestran que el logro escolar puede ser separado del placer de leer y que inversamente el amor a la lectura no es suficiente para hacer un buen alumno, contrariamente a lo que todavía piensan muchos padres y profesores (Singly, 1993; Baudelot, Cartier y Detrez, 1999: 250).³⁹ La construcción de una cultura común, de referencia compartida, de saberes capitalizados y móviles (en la escuela y fuera de ella) queda entonces como una prioridad. En cambio, el público de las bibliotecas es libre. Todavía es necesario distinguir bien las bibliotecas de trabajo (en los niveles inicial, primario, secundario y universitario) que no "obligan" a los alumnos y estudiantes a ir: están allí para ayudar en los aprendizajes obligados, comprendida ahí la lectura "de formación" y no de diversión. Se puede esperar que la lectura un día sea un placer, y entonces una práctica de un pasatiempo libre, pero no es todavía el caso en la escuela: la biblioteca no es para todos los niños, ni mucho menos, un espacio de recreación. Los profesores-documentalistas (el concurso de documentación fue creado en 1989), quienes están encargados de los CDI, lo saben bien.

Sin embargo, como pasatiempo social, la lectura se encuentra naturalmente en competencia con otras prácticas culturales. Como herramienta de información, no es siempre más eficaz que otros medios (audiovisuales) que pueden eficazmente sustituirla. El terreno en donde lo escrito no cesó de progresar, sobre todo desde la introducción de las herramientas informáticas, es el de la vida profesional cuyas exigencias son tan estresantes como las de la escuela.⁴⁰ El discurso actual continúa marcando el triunfo de la lectura "libre", la del ciudadano emancipado de sus tutelas o del cliente-rey, consumidor por propia voluntad. Supone que la abundancia de la oferta permite la coexistencia pacífica de diferencias que manifiestan las diversidades singulares, las pertenencias a grupos, las identidades culturales, todas igualmente respetables. Esconde una realidad más brutal, la del acceso desigual a los usos de lo escrito que la vida moderna refleja como necesarias. Pues, contrariamente a los usos libres, las prácticas obligadas no dependen

39. Los resultados muestran que no hay relación directa entre el logro escolar y el "placer de leer", esos no fueron cuestionados por ninguna encuesta posterior.

40. Es lo que aflora claramente de la encuesta comentada por Olivier Donnat (1998).

de los gustos o de las elecciones personales. Su dominio es una conquista difícil, jamás definitivamente asegurada, puesto que las exigencias de nuestra sociedad no cesan de crecer. La vida es más fácil para los que los manipulan bien, difícil para todos aquellos que se llaman hoy en día iletrados. Un siglo después de la ley de Jules Ferry sobre la obligación escolar, la definición de un nuevo leer-escribir elemental se convirtió en actualidad.

Conclusión

Así, en un siglo de historia francesa, las relaciones entre los bibliotecarios y los docentes se cruzaron en múltiples oportunidades sin haberse confundido jamás. Unos y otros se consideraron como "misioneros de la lectura" junto a los que no leen, el pueblo y los niños. Ligada a alfabetizar, a instruir y a controlar si los alumnos habían comprendido el sentido de los textos leídos en clase, la escuela fue criticada por los bibliotecarios desde el 1900. Esa conducción magistral les parecía una obligación y no una ayuda. En cuanto a los bibliotecarios, ellos querían promover la lectura autónoma del mayor número de personas, tomando como ejemplo la "biblioteca pública" inglesa o estadounidense. Sobre este modelo, construyeron en las décadas de 1920 y 1930 las bibliotecas infantiles que se volvieron modelos de referencia para la escuela, incluso si ellas eran demasiado lujosas para multiplicarse. En las décadas de 1960 y 1970, una nueva coyuntura (por una parte, crecimiento económico, sociedad de consumo y medios audiovisuales; por otra parte, larga escolarización para todos) dejó creer que ese modelo, realizable a gran escala, permitiría luchar eficazmente contra la competencia de los medios audiovisuales y contra el fracaso escolar en masa. Entonces, la escuela adoptó el discurso de los bibliotecarios como así también ciertas prácticas (privilegiar la lectura silenciosa, la lectura placer, la variedad, la libre elección, las lecturas efímeras de uso o de divertimento). Cuando el crecimiento deja lugar a la recesión económica a partir de los años ochenta, lo que se vuelve urgente es la cuestión del analfabetismo (el hecho de no dominar las lecturas de uso) que puede excluir a un trabajador del mercado de trabajo. Las prioridades utilitarias de la escuela (no ser un analfabeto) se anteponen a las prioridades de formación cultural (amar la literatura), tanto como las encuestas de los sociólogos muestran que no hay una relación directa entre el placer de la lectura y el éxito escolar (saber escribir y calcular son más importantes). Construir gracias a los libros una "cultura común" da a conocer elecciones políticas voluntaristas, que las diversas presiones corren el riesgo de poner en tela de juicio.⁴¹

41. Los nuevos programas escolares publicados en 2008, en un contexto de restricción presupuestaria (supresión de puestos, semana escolar reducida en dos horas en la primaria) marcan un regreso hacia las competencias de base (leer-escribir-contar) y el final del proyecto de 2002-2007 (construir una cultura literaria común en la escuela).

Los bibliotecarios de 1900 pensaban que en el futuro la biblioteca sería el lugar de abundancia donde los ciudadanos autónomos vendrían gratuitamente a informarse, instruirse y cultivarse. Se podría decir que su sueño se realizó en 1996, pero sin muros de piedra, sin libros de papel y sin instituciones públicas, todo esto gracias a la llegada de Internet. Todo el problema es entonces redefinir hoy en día su rol específico. De este hecho, las estrategias para que los jóvenes vayan a las bibliotecas o más bien vayan a las mediotecas públicas, se basan en otras estrategias, ligadas a la buena convivencia (es un lugar de encuentros, de calma, de tiempo preservado de estrés) y a los eventos (exposiciones, manifestaciones festivas, etc.).

Para concluir, se puede entonces volver al punto de partida de este artículo. Las relaciones entre bibliotecarios y docentes tienen sin duda todo para ganar con una formulación más clara de sus misiones específicas. Profesionales de la mediación, los primeros deben pensar su acción como una oferta de servicio que acompaña y, si es posible, precede los pedidos singulares de un público definitivamente heterogéneo. Esta lógica no es comercial (los usuarios no son clientes) y la biblioteca más útil jamás será rentable.⁴² Profesionales de la transmisión, los segundos trabajan fuera de la lógica de la oferta y la demanda, incluso si saben que suscitar el interés es siempre preferible. Por lo tanto, los alumnos no son "usuarios", aún si sus padres se comportan cada día más como "consumidores de escuela" (Ballion, 1982). El recurso al modelo de lectura elaborado para la lectura pública los ayudó, en el contexto de crisis de los años setenta y ochenta, a ampliar considerablemente la concepción que se hacían de su misión. Esta se efectúa a través de los programas impuestos, que conciernen a generaciones enteras de 6 a 16 años, luego a públicos segmentados a medida que se avanza en los estudios y que convierte más imperioso el saber leer sólo para instruirse todos juntos, al mismo tiempo. En la institución escolar, el contexto de trabajo siempre es colectivo y ese colectivo instituido no es una "red", familiar, amigable, relacional. Ni una red virtual, puesto que es ahí donde las nuevas prácticas de lectura están inventándose.

42. Los debates que tuvieron lugar en 2000 sobre la gratuidad del préstamo de libros en las bibliotecas y sobre la remuneración de los derechos de autor (mientras que el préstamo de material de audio o de video siempre fue pagado) muestran que es necesario redefinir las modalidades según las cuales el servicio público puede ser asegurado en coyunturas culturales y económicas diferentes.

Referencias bibliográficas

- Bleton, Jean (1948): "La lecture publique en France. Aperçu historique, projets, réalisations en cours", *Notes documentaires et études*, n° 918, Paris, La Documentation Française.
- Balley, Chantal; Raymonde Ladefroux y Michèle Petit (1997): *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes*, Paris, BPI.
- Ballion, R. (1982): *Les consommateurs d'école*, Stock.
- Baudelot, Christian; Marie Cartier y Christine Detrez (1999): *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.
- Bertrand, Anne-Marie (1998): *Les bibliothèques*, La Découverte.
- Boniface, Claire et al. (1996): *Guide de coopération Bibliothèque-École*, CRDP Créteil/FFCB, collection Argos.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Buisson, Ferdinand (1888): "Catalogue des livres destinés aux lectures récréatives (octubre 1885- octobre 1888)", *Mémoires et documents scolaires*, fasc. 23, Paris, Imprimerie Nationale.
- Bulletin d'information de l'ABF*, n°77, 1972.
- Chartier, Anne-Marie (1996): "Lire à l'école, lire en bibliothèque: deux modèles contradictoires de la lecture", *Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 3, n°3, Université de Sherbrooke, pp. 437-452; en P. M. Baude, A. Petitjean et J. M. Privat (dirs.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes de colloque "Lecture collectives et lectures personnelles dans l'espace scolaire"*, Université de Metz, pp. 201-226.
- (2002): "Histoire et représentations scolaires de la littérature de jeunesse", en *L'enfance à travers le patrimoine écrit. Actes du colloque d'Annecy*, septiembere de 2001, DLL, 2002, pp. 25-54.
- (2004): *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- (2005): "L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute", en F. Jacques-Francillon y D. Kambouchner (dirs.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, pp. 227-261.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard (2000): *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI (2ª ed. revisada y aumentada).
- Chombard de Lauwe, Marie-José (1979): *Enfants de l'image*, Paris, Payot.
- Donnat, Olivier (1998): *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*, La Documentation Française.
- Donnat, Olivier y Denis Cogneau (1990): *Les pratiques culturelles des français, 1973-1989*, La Documentation Française.
- Faucher, Paul (1961): "La mission éducative des albums du Père Castor", conferencia realizada en Girenbad, el 18 de mayo de 1957, *L'École Nouvelle Française*, n° 87, abril.
- Fraisse, E. (1997): *Les anthologies en France*, Paris, PUF.
- Gruny, Marguerite (1931): "L'Heure Joyeuse", en Henri Lemaître, *La lecture publique: mémoire et vœux du Congrès international d'Alger*, Paris, Droz.
- Guéhenno, Jean (1954): "Lire", *Cahiers des Bibliothèques de France*, n° 2.

- Hazard, Paul (1932): *Les livres, les enfants et les hommes*, París, Flammarion.
- Ladefroux, Raymonde; Michèle Petit y Claude Michèle Gardien (1993): *Lecteurs en campagne*, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Lanson, Gustave (1905): "¿Dix-septième siècle ou dix-huitième?", *Revue Bleue*, n° 14, 5ª serie, t. IV, 30 de septiembre.
- Lazar, Marc (1986): "Les Batailles du livre du PCF (1950-1952)", *XXe Siècle*, n° 10, abril-junio.
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy*, Toronto, University Press of Toronto.
- Ministerio de Cultura (Francia), Dirección del Libro y de la Lectura (1983): *Rapport sur l'extension de la lecture publique. Hôpitaux, prisons, entreprises*, Isabelle Jan, mimeo.
- Ministerio de Educación Nacional (Francia) (1968): *Études et Documents*, n° 8.
- (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*, CNDP-XO, 2002.
- Morel, Eugène (1924): *Enseignement et laïcité, L'enseignement postsecondaire. La bibliothèque moderne*, París, Office de la Documentation et de l'Information Sociale.
- Patte, Geneviève (1978): *Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques*, París, Éditions Ouvrières (2ª ed. 1987).
- Pennac, Daniel (1992): *Comme un roman*, París, Gallimard.
- Perrot, Jean (1987): *Du jeu, des enfants et des livres*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Poulain, Martine (dir.) (1992): *Les bibliothèques publiques en Europe*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Privat, Jean Marie (1994): *Bibliothèque, école: quelles coopérations? Rapport d'enquête, Actes de l'université d'été de la Grand Motte*, octubre de 1993, CRDP Créteil/FFCB, collection Argos.
- Robine, Nicole (1984): *Les jeunes travailleurs et la lecture*, París, La Documentation Française.
- Seguin, Jean Pierre (1994): *Eugène Morel, (1869-1934) et la lecture publique. Un prophète en son pays*, París, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Singly, François de (1993): "Les jeunes et la lecture", *Dossiers Éducation et Formations*, 24, Ministerio de Educación Nacional y de Cultura, Dirección de la Evaluación y de la Prospectiva (DEP), enero.
- Sustrac, Charles (1907): "De la orientación de las bibliotecas modernas", *Bulletin de l'ABF*, n° 5.
- Troubnikoff, Marie (1972): "Les données numériques", en Julien Cain, Robert Escarpit y H.-J. Martin, *Le livre français, hier, aujourd'hui, demain*, Imprimerie Nationale.
- Watteville, barón de (1879): *Rapport sur les Bibliothèques scolaires (1866-1877)*, París, Imprimerie Nationale.
- Weis, H. (2003) *Les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975: modèles et modélisations d'une culture pour l'enfance*, tesis, París X-Nanterre.
- Wittmann, Reinhard (1998): "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?", en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

Gustavo Bombini

*Enseñanza de la literatura y didáctica específica:
notas sobre la constitución de un campo*

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de San Martín

gbombini@gmail.com

Resumen El presente artículo traza un panorama del desarrollo de la didáctica de la literatura como campo específico deteniéndose en algunos momentos relevantes de su proceso de constitución en Argentina, España y Francia. Destaca la importancia de distinguir la didáctica específica de la didáctica general y de las propias disciplinas de referencia como la retórica, la historia y la teoría literaria y discute las relaciones posibles entre ellas desde el punto de vista de la didáctica. Asimismo se destaca el desarrollo reciente de las investigaciones en historia de la disciplina escolar Literatura como parte del mismo proceso.

Palabras clave: educación - literatura - didáctica específica - historia de la enseñanza

Abstract The presente article outlines the developement of the literature's didactic as a specific field making a halt in some relevant moments of its constitution process in Argentine, Spain and France. It highlights the importance of differing the specific didactic from the general didactic and its own related disciplines such as rethoric, history and literature theory and discusses the possible relationships among them from the didactic point of wiew. All the some it highlights the recente developement of the researches on history of the school's discipline "literature" as part of the same process.

Key words: education - literature - specific didactic - history's teaching

La enseñanza de la literatura

La enseñanza de la literatura como contenido y práctica en el curriculum escolar reconoce un lugar significativo en todos los niveles desde el inicio de la construcción del sistema educativo moderno. Cumpliendo distintas funciones ligadas a la formación moral, a la imposición de contenidos nacionalistas y de disciplinamiento lingüístico, de apoyo a la alfabetización, de formación cultural y de trabajo con temas transversales, la literatura convertida en objeto de enseñanza reconoce una historia de transformaciones en relación con el sentido de su presencia en la escuela. Si en sus inicios la enseñanza de la gramática y la retórica tenía como lugar para el ejemplo y la ejercitación los fragmentos de textos literarios, es a fines del siglo XIX cuando la enseñanza de la literatura comienza a cumplir una función asociada a uno de los tópicos centrales del curriculum de esa época que es el nacionalismo. Junto con la historia, la formación cívica y la geografía, la literatura se convierte, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, en uno de los contenidos escolares susceptibles de reinterpretarse en clave nacional. En la escuela secundaria, por ejemplo, la organización del curriculum reconoce desde el siglo XIX esa marca en su estructura: en cuarto año se estudia la literatura española; en quinto año, literatura hispanoamericana y argentina. En las escuelas de elite se sostienen las literaturas llamadas "extranjeras" y los programas incluyen autores y textos de diversas naciones europeas y de los Estados Unidos de Norteamérica. Las selecciones de textos obedecen a un clásico-centrismo¹ para la formación de un canon escolar más o menos estable y perdurable en el tiempo y las diversas estrategias para su puesta en circulación escolar se realizan desde esa clave; del mismo modo, el conocimiento paraliterario de corte enciclopedista se presenta como el saber privilegiado en los libros de textos de la época.

1. Bernard Mouralis propone este concepto en su libro *Las contraliteraturas*, donde analiza el campo de la enseñanza literaria como sistema literario diferenciado y con reglas propias.

La función nacionalizadora también es parte de los sentidos de la enseñanza de literatura en la escuela primaria a la vez que se presenta como un conocimiento escolar ligado a los procesos de alfabetización, a la enseñanza de la lengua y a la imposición de la normativa lingüística. Los textos de la primaria no son en todos los casos textos genuinos provenientes de la producción literaria sino que constituyen un corpus "ad hoc" inscripto en una estética específica que aún no ha sido suficientemente estudiada.² La presencia de un canon de autores de fuerte raigambre escolar forma parte de la experiencia escolar presente en las biografías escolares de los sujetos que han transitado este nivel de la enseñanza.

La literatura es también objeto de enseñanza en otros espacios educativos que no son los estrictamente sistemáticos. Más allá de la educación formal, se enseña literatura a través de distintas modalidades y estrategias en espacios reconocidos como de educación no formal o informal.³ Bibliotecas públicas y populares, centros culturales, comunitarios, de jubilados, gremios, comedores infantiles, hospitales, instituciones penitenciarias, institutos de minoridad, entre otros, son espacios que han venido albergando diversas experiencias en las que la lectura de literatura asume la centralidad de la escena a cargo de docentes, profesionales variados o sujetos mediadores de distinta trayectoria y formación. En este sentido, existe una historia de experiencias acumuladas que requerirían un trabajo de investigación tendiente a su sistematización e interpretación de modo tal de reconocer los saberes específicos que se ponen en juego en el trabajo con la literatura en espacios que van más allá de la enseñanza escolarizada.

La consolidación del campo de la didáctica de la literatura

Dada esta multiplicidad de escenarios posibles en los que la literatura deviene en objeto de enseñanza o como acicate en la formación de lectores, la diversidad de sujetos participantes en estas prácticas desde distintas posiciones, las instituciones involucradas y los variados y específicos "modos de hacer" que constituyen la tradición de las prácticas escolares y extraescolares de enseñanza literaria, se han venido produciendo en las últimas décadas sostenidos desarrollos en investigación y en docencia que han desembocado en la paulatina consolidación del campo de la didáctica de la literatura en tanto campo de reflexión sobre la enseñanza literaria como práctica social compleja.

2. En este sentido interesa la tesis de doctorado (en curso) que lleva adelante la Licenciada Valeria Sardi en la Universidad Nacional de La Plata que recupera un extenso corpus de libros de lectura del nivel primario y analiza en forma minuciosa el caso del libro *Corazón de Edmundo de Amicis*, muy leído en la escuela primaria argentina.

3. Para afinar estas conceptualizaciones véase, Romero Brest (1987) y Sirvent (1990).

Los temas que recorta y aborda la didáctica de la literatura en relación con los diversos sentidos que adquieren las prácticas que se engloban bajo el rótulo “enseñanza de la literatura” se van definiendo a la luz de esa multiplicidad mencionada y esta agenda temática define a la vez las funciones que la didáctica específica cumplirá en relación con el sistema de enseñanza. Las relaciones entre didáctica y producción curricular, entre investigación didáctica y desarrollo de propuestas para el aula, los vínculos entre producción de mercado y discusiones críticas en didáctica, la imbricación entre didáctica y formación docente inicial y continua ratifican el carácter estratégico de la didáctica y su lugar como disciplina de intervención.

El modo en que se ha venido desarrollando el campo de la didáctica de la literatura como disciplina específica reconoce un doble proceso para su constitución. Por un lado, es necesario indagar sobre el polémico y paulatino proceso de diferenciación entre la didáctica general y las didácticas específicas⁴ y en este sentido, la didáctica de la literatura —como la didáctica de la lengua y como el resto de las didácticas específicas— retomará parte de los problemas ya abordados en la tradición de la didáctica general. De este modo, cuestiones como la construcción de diagnósticos, la planificación de clases, la evaluación, entre muchas otras, forman parte del saber didáctico acumulado en términos generales a la vez que reconocen su inflexión particular en cada una de las disciplinas que han problematizado y buscado respuestas para este problema. Así, los diagnósticos de comprensión de lectura, la planificación de la clase de literatura o el modo de evaluar la interpretación de un texto polisémico constituyen desafíos particulares y diferenciados de los que se ocupa una didáctica de la literatura como didáctica específica.

Por otro lado, en su proceso de constitución la didáctica de la literatura habrá de retomar —como cualquier otra didáctica específica— los temas que provienen del campo disciplinario de referencia que reconocerán una inflexión particular en el caso del campo de la enseñanza. De este modo, la pregunta por la especificidad literaria, fundante de la teoría literaria, habrá de ser replicada, esta vez para identificar y poner en discusión las concepciones de literatura que sostiene la escuela. Del mismo modo, problemas como el del canon literario (Bombini, 1998; Piacenza, 2001) o el de la historiografía reconocen en su versión escolar modulaciones específicas en relación con dispositivos editoriales propios de los modos de circulación de la literatura en la escuela (Ceserani, 1986 y 2004). Así, por ejemplo, la tradición de la manualística escolar, que incluye a la “colec-

4. Hemos tratado este tema en Bombini (2001b). En este artículo se plantea la polémica con un artículo de María Cristina Davini (1996) que es emblemático de la posición tomada por los especialistas en didáctica general ante el proceso de desarrollo y autonomización de las didácticas específicas o didácticas de objeto. En su artículo Davini comenta los aportes realizados por la didáctica de la matemática en Francia y sostiene que estos desarrollos acaban por reducir las perspectivas sobre la enseñanza y advierte sobre los fragmentarismos teóricos en que estos desarrollos de las didácticas específicas recaerían.

ción literaria" y a la "antología" como productos editoriales específicos del área de literatura, invita a reflexionar, por un lado, sobre los modos en que el conocimiento literario es recontextualizado y divulgado en estos textos⁵ y, por otro, sobre su uso efectivo en el aula, sobre las estrategias de enseñanza desarrolladas y recuperando desde una perspectiva etnográfica, los conceptos de disponibilidad y de apropiación.⁶

El auge de la didáctica de la literatura como disciplina reconoce un desarrollo sostenido en diversos países del mundo lo que permite observar procesos similares, recurrencias, matices y diferencias. Podríamos tomar como fecha de referencia el año 1961, cuando tuvo lugar en Francia, el Coloquio de Cerisy-la-Salle, cuyo tema central fue precisamente la enseñanza de la literatura. Participaron de ese importante coloquio algunos de los principales teóricos literarios de la época (Roland Barthes, Tzvetan Torodov, Algridas Greimas, Gerard Genette, Michael Riffaterre) y uno de los aportes es la producción de un discurso crítico en relación con el estado de las prácticas de enseñanza de la literatura, en especial en relación con la vieja historiografía escolar. Las Actas del Coloquio de Cerisy (Doubrosky y Todorov, 1961) constituyen un punto de inflexión y una demostración de que la mirada disciplinaria específica sobre la enseñanza, es decir, la de los teóricos de la literatura, produce un cruce productivo entre teórica y práctica; seguramente, el lugar de estos textos de Cerisy junto con otros artículos breves o entrevistas a teóricos destacados acaso sea poco relevante dentro de la producción de estos autores, pero constituye un punto de partida fundamental para la conformación de una tradición crítica respecto de la práctica de la enseñanza literaria.

En adelante, en el ámbito francés, muchos textos referidos a la enseñanza de la literatura, recuperan esas intervenciones iniciales y desde ahí se va constituyendo una tradición crítica y también propositiva que busca retomar los aportes de la producción teórica como referencia obligada de las discusiones didácticas.

Un ejemplo de este tipo de producción es la que lleva adelante el grupo CRESEF (Colectivo de Investigación y de Experimentación sobre la Enseñanza del Francés) de la ciudad de Metz, que publica desde el año 1972 la revista *Pratiqués*. Con un Comité integrado por prestigiosos académicos como Jean-

5. Barthes plantea en su artículo "Reflexiones sobre un manual" (1961) la cuádruple censura que ejerce el manual de literatura: la censura de la política, la del cuerpo, la del lenguaje y la de la reflexión teórica. En la misma línea crítica y en un artículo no exento de ironía Pierre Kuentz (1972) plantea la complejidad del manual como dispositivo en el que se configura la noción de "literatura" de mayor alcance social.

6. La línea etnográfica viene mostrando su productividad en sus posibilidades de convertir a la escuela cotidiana como objeto de estudio. Como texto fundante de esa línea podemos nombrar *La vida en las aulas* de Jackson (1968); en el ámbito hispanoamericano interesan los trabajos de la investigadora mexicana Elsie Rockell (1982, 1995, 2000), muchos de los cuales abordan el problema de la lectura en la escuela y la apropiación y uso de los libros de texto en el aula.

Michel Adam, Michel Charolles, Claudine García Debanc, André Petitjean, Bernard Combettes y Jean-Marie Privat entre otros, sus monográficos y artículos sobre enseñanza y didáctica muestran la jerarquización de temas específicamente literarios a la hora de dar cuenta de experiencias realizadas o de proponer ciertas discusiones; por ejemplo, escritura teatral, polifonía, poesía contemporánea, el género fantástico, el género policial, la ciencia ficción, el retrato, el diálogo en la novela, la noción de estilo, entre otros.

Como lo muestra el caso de *Pratiques*, sin duda, durante los últimos años la investigación y la producción de propuestas en didáctica de la literatura ha estado expectante de los aportes del campo de la teoría literaria en tanto disciplina de referencia legítima frente a la desprestigiada historia literaria. El mismo movimiento actualizador que ha caracterizado a la didáctica de la lengua —que pasó de referenciarse en la gramática estructural a la incorporación de los más variados aportes de la lingüística de orientación textualista y discursiva—, se presenta para el caso de la enseñanza de la literatura. En este sentido, se ha planteado la existencia de una deuda teórica desde la teoría y la crítica literaria como producción específica hacia el campo de la enseñanza (Bombini, 1996).

La propia evolución de la disciplina escolar Literatura muestra el movimiento que se da a fines del siglo XIX, con la crisis y el desplazamiento del paradigma retórico que había dominado por siglos a la enseñanza literaria (Marrou, 1948; Genette, 1969; Nuñez, 2001; Bombini, 2004) a favor de la historia literaria como paradigma funcional a las necesidades de la invención de un currículum nacionalista en el marco de la organización de los sistemas educativos de los estado-nación.

El fin del siglo XX muestra el agotamiento de ese currículum nacionalista y su pérdida de sentido y es a partir de la propia disciplina de referencia, la teoría literaria, que se comenzarán, desde los años setenta, a producir intentos de construir un nuevo conocimiento escolar sobre la literatura traducido en términos de currículum de la formación docente, programas de estudio y libros de texto.

La posibilidad de saldar esta deuda teórica hacia la práctica de enseñanza merece una consideración y un alerta en relación con la complejidad del problema pues en términos de producción didáctica el además de incorporación de teorías a la enseñanza habrá de evitar la linealidad del aplicacionismo. No se trata de convertir a la teoría literaria en contenido en sí mismo de las clases de literatura, ni de reproducir modelos de análisis aplicados a textos, sino de trabajar sobre la ligazón teoría/práctica como garantía de que esos conocimientos teóricos incorporados habrán de impactar en las prácticas de lectura de los alumnos. La discusión sobre la especificidad literaria en torno a un corpus seleccionado o la descripción de aspectos de la temporalidad en un texto narrativo habrán de ser claves de lectura frente a ciertos textos concretos que se trabajarán en el aula. Aspectos retóricos de la literatura constituirán obstáculos a la vez que desafíos

para la práctica de lectura de los alumnos en el aula y, en este sentido, el conocimiento teórico literario permitirá comprender la complejidad de la lectura como producción discursiva específica. Aquel antiguo aplicacionismo que proponía el reconocimiento de los “tropos” o “recursos expresivos” habrá de sustituirse con nuevas estrategias que recuperen estas categorías en situaciones específicas de lectura y de escritura en el aula. La incorporación, entonces, de categorías de la teoría literaria, no necesariamente las más actualizadas,⁷ quizá sea uno de los caminos posibles en los procesos de selección de contenidos en literatura en busca de un nuevo currículum todavía en definición.

En relación con la producción en didáctica de la literatura en el ámbito hispanoamericano es en España donde se registra desde hace dos décadas un desarrollo más intenso en distintas universidades y centros de investigación, producciones divulgadas a su vez en el ámbito de América hispánica. En torno a la constitución del campo, Mendoza Fillola hace hincapié en la autonomía de los aportes de la didáctica de la lengua y la literatura en relación con las disciplinas de referencia, la que “ha dejado de ser una extensa serie de contenidos formales y descriptivos recopilados en programaciones cuyo centro era la normativa o la historiografía de la literatura” (Mendoza Fillola, 2003:8). En un sentido más concreto, Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández, de la Universidad de Murcia, postulan a la didáctica de la lengua y la literatura como “el área de conocimiento que respalda nuestras acciones educativas referidas al lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones” (López Valero y Encabo Fernández, 2002: 31).

Este proceso de constitución del campo de la didáctica de la literatura –en paralelo con el de la enseñanza de la lengua, cuyas características específicas merece un abordaje en otro artículo– parte de un proceso de diferenciación respecto de la didáctica general –como señalábamos más arriba– que no supone la vinculación excluyente con la disciplina de referencia sino que, además, muestra como una de sus características la interdisciplinariedad como modo de aproximación a la complejidad de la práctica de enseñanza. Desde la Universidad Autónoma de Barcelona,

7. Junto con el problema del aplicacionismo, la cuestión de la selección de contenidos reconoce en la didáctica de la literatura una inflexión particular. En relación con los temas de la teoría literaria no son únicamente las últimas teorías aquellas que –con gesto actualizador– interesan para la construcción de una didáctica. La mirada habrá de ser heterodoxa pues, por ejemplo, los estudios narratológicos iniciados en el momento de apogeo del estructuralismo seguirán teniendo vigencia en un aula donde los desafíos de lectura sean los de transitar por textos narrativos cuyos aspectos más complejos e interesantes sean la construcción de la voz narrativa, la focalización o el trabajo con la temporalidad. En este caso, es la narratología el recorte de conocimiento específicamente literario sobre el cual se podrá construir una propuesta de lectura y análisis. Al respecto muchas de las propuestas desarrolladas por el Grupo Pratiques de Metz han trabajado a partir de diversos recortes de la teoría literaria como sustento de sistematización de sus propuestas.

Anna Camps se ha ocupado de cuestiones referidas a la especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura e insiste en la necesidad de partir de la interrelación de disciplinas como los estudios socio y psicolingüísticos, la lingüística, la pragmática, la retórica, la psicología y la pedagogía (Camps, 1998). Otros autores, como los ya citados López Valero y Encabo Fernández, postulan a la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología y la pedagogía como áreas de conocimiento que aportan a la construcción de la didáctica de la lengua y la literatura.⁸

Nuestra perspectiva de la interdisciplinariedad en didáctica se diferencia de la habitual y excluyente recurrencia a la psicología, en tanto se parte de circunscribir problemas y formular hipótesis para cuya comprensión es necesario apelar al uso de paradigmas vinculados a la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica (Cuesta y Bombini, 2006). Así, en diversas investigaciones, se ha venido trabajando con los aportes de la pedagogía crítica (Giroux, 1990, 1992, 1996; McLaren, 1994a, 1994b), la etnografía de la educación (Rockwell, 1995, 2000), la antropología interpretativa (Geertz, 1973, 1983), la teoría crítica del currículum (De Alba, 1995; Goodson, 1995), la sociogénesis de las disciplinas escolares (Alvarado, 2001; Bombini, 1998; Piacenza, 2001; Sardi, 2006) y el paradigma de las prácticas sociales (Foucault, 1968, 1970, 1973, 1976; Bourdieu, 1990, 1995, 1996; Certeau, 1980; Chartier, 1995, 1999), de la psicología de la cultura (Bruner, 1986, 1991), entre otros, para proponer a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura como prácticas sociales históricamente constituidas y en permanente conflicto (Bombini, 1998, 2001; Sardi, 2006; Bixio, 2003, 2005; Iturrioz, 2003). Desde esta multiplicidad de perspectivas, la didáctica de la lengua y la literatura aborda las prácticas de enseñanza atendiendo a la actualización de las tensiones sociales, culturales e históricas en tanto las distintas maneras de establecer los objetos a enseñar, la lengua y la literatura, y las polémicas en torno a la forma en que deben ser enseñados y aprendidos.

En cualquier caso, lo que queda claro es que ya no es la psicología en alguna de sus orientaciones el paradigma excluyente para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁹ Dar cuenta de esta perspectiva interdisciplinaria ayuda a desmentir cualquier malentendido que sostuviera que una didáctica específica

8. En nuestro país, Analía Gerbaudo, de la Universidad Nacional del Litoral, ha trabajado la cuestión de la didáctica de la literatura como transdisciplina intentando superar "ciertas ortodoxas y viejas dicotomías en el seno mismo de las carreras de profesorado en Letras entre las "específicas" y las "pedagógicas" (Gerbaudo, 2006).

9. En un artículo publicado recientemente, el psicólogo educacional de la Universidad Nacional de Rosario Félix Temporetti (2006) realiza una aguda crítica al exceso de confianza con que la didáctica y la producción curricular han recurrido a la psicología, a la psicología cognitiva y a dudosas teorías del aprendizajes naturalizadas en la escuela a partir de las prescripciones curriculares.

es una disciplina replégada únicamente sobre el saber disciplinar específico y que por esto desatendiera las múltiples variables que se reconocen en la práctica de enseñanza en tanto práctica social.¹⁰

Desafíos de hoy

La didáctica de la literatura afronta hoy el desafío de responder a una serie de dudas e interrogantes en relación con el sentido de la literatura en tanto discurso y práctica estética en el interior del sistema educativo y en el subsistema del nivel medio en particular. Una mirada general al estado actual de la enseñanza de la literatura nos muestra una doble crisis, cultural y didáctica, que ha provocado un estado de incertidumbre en relación con el sentido de la enseñanza literaria en las escuelas. Primero, porque el viejo argumento de la "nacionalidad" como justificación de la historiografía escolar ha perdido vigencia; segundo porque las transformaciones culturales y tecnológicas parecen obligar a una recolocación de la producción literaria en relación con un contexto de producción discursiva más complejo y diversificado. Dentro de este panorama, la emergencia de las llamadas "cultura juveniles" (Reguillo Cruz, 2000) estaría poniendo a disposición de los adolescentes objetos y experiencias culturales diversas frente a las que la lectura de textos literarios parece ocupar un lugar cada vez menos relevante. Desde la perspectiva didáctica, la vieja historiografía escolar ligaba sus prácticas a las de un enciclopedismo memorístico en el que la acumulación de información biográfica sobre los autores, los resúmenes de argumento de las obras, la descripción a partir de su reconocimiento de ciertos tropos estarían proponiendo un esquema en extremo simplificado de los modos de leer literatura en la escuela.

Es esta doble crisis la que ha venido provocando interesantes debates en el campo de la didáctica de la literatura y distintas tomas de posición. En un artículo referido a este problema, el especialista francés Jean-Marie Privat (1995) plantea una doble tendencia en la didáctica de la lectura a la que clasifica en "didáctica legitimista" y "didáctica incitativa". La didáctica legitimista busca afianzarse en la propia tradición de la enseñanza literaria y recupera aquella concepción de la

10. Retomando a Cristina Davini (1996), el especialista en didáctica general de la Universidad Nacional de San Martín, Jorge Steiman y otros autores vuelven sobre la polémica entre didáctica general y didácticas especiales y vuelven a esgrimir los argumentos de la fragmentariedad en términos de la "ultrafragmentación [que] obstaculiza la mirada de la práctica social de la enseñanza en todas sus dimensiones". Resulta curioso que en este artículo que vuelve a arremeter con la polémica planteada por Davini una década atrás no se cite ningún artículo producido por autores de algunas de las didácticas específicas, lo cual otorga un grado de generalidad e inconsistencia a las afirmaciones que se hacen en este artículo. (Ver Steiman *et al.*, 2006).

lectura que cifra en el encuentro con los textos de los grandes autores el sentido de su inculcación escolar. La relación entre el texto y el lector supone un acto mágico de encuentro que no se problematiza en el horizonte más amplio de una sociología de las prácticas culturales que atendiera a diversidad de sujetos, de modalidades de lectura de diversos lectorados en el escenarios de diversas instituciones. Los lectores, según esta posición, se definen como alumnos y no como lectores pertenecientes a un determinado grupo social y cultural. Por su parte, la didáctica incitativa pone el acento en provocar un determinado bienestar cultural del lector, propiciando un giro que iría, según Privat, de “la moral del deber” al “deber del placer”. Se trata de un modelo cercano al de la animación cultural que no discute la jerarquía cultural de los textos sino que sobrepone la exploración personal, la dimensión afectiva, “los placeres legítimos” al “ascetismo triste” de la lectura obligatoria, una polarización que poco aporta a una discusión sobre los contenidos escolares en literatura. Lo que sin duda parece corroborar este artículo de Privat es lo señalado por Carlos Reis, especialista en teoría literaria de la Universidad de Coimbra (Portugal), quien en el IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura en 1997 había insistido en el interés por valorizar la práctica de lectura por sobre lo que él denomina “la hiperbolización de la teoría”. En su perspectiva el poder de los metalenguajes teóricos –convertidos en imperativo metodológico– atentaría contra la posibilidad de concebir el acto de lectura como un acto estético (Reis, 1997).

Al respecto, un trabajo publicado por Annie Rouxel (1996) de la Universidad de Rennes (Francia) muestra la productividad de las investigaciones que se ocupan de deconstruir la práctica de la lectura como una práctica institucionalizada que se desarrolla en el medio escolar y en la que los alumnos construyen determinadas representaciones sobre la literatura y sobre el acto de leer. Rouxel recurre al análisis de materiales empíricos y a la toma de entrevistas, lo que desde el punto de vista epistemológico supone un nuevo posicionamiento para la didáctica de la literatura que se ocuparía ahora menos de prescribir y más de describir la práctica de enseñanza que debe ser abordada en su complejidad.

En un artículo anterior, nos habíamos referido a la necesidad de construir lo que hemos dado en llamar una “teoría empírica de la lectura” (Bombini, 2006) que permitiría recuperar una imagen rica de la práctica de lectura a partir del registro etnográfico de escenas en las que descubramos las diferentes “artes de hacer”¹¹ que desarrollan los lectores sea desde una posición institucional (el profesor, el alumno) o por fuera de la escena escolar. Al respecto, merecen destacarse las investigaciones de Carolina Cuesta (2001, 2006) de la Universidad Nacional

11. Por supuesto que resuena aquí el aporte de Michel de Certeau (1996) y su teoría de las prácticas sociales y más específicamente su trabajo “Leer: una cacería furtiva” que ha sido inspirador de muchos trabajos inscriptos en la línea etnográfica.

de La Plata, quien ha revisado de manera crítica las principales tendencias en el campo didáctico (comprensión lectora, "placèr de la lectura") y advierte sobre los posibles reduccionismos en la valoración de las intervenciones de los lectores. Para ello recoge material empírico en clases de literatura consistente en enunciados producidos por los alumnos en situaciones de intercambio a partir de la lectura de un texto. La puesta en valor de esa empiria, de la que participa no solo el investigador sino también el propio docente, promueve un cambio en las expectativas de trabajo en las aulas, pues los lectores, entendidos ahora como sujetos pertenecientes a una determinada sociedad y a una determinada cultura, realizan operaciones de construcción de sentido y de interpretación que relevan una diversidad de modos de leer cuyo reconocimiento constituye una clave para el desarrollo de una didáctica de la literatura de orientación sociocultural.¹²

La historia de las disciplinas escolares: un horizonte ampliado para la didáctica de la literatura

Estas notas sobre la constitución del campo de la didáctica de la literatura quedarían incompletas si no hiciéramos una referencia a los estudios históricos sobre las disciplinas escolares. La constitución del campo de las didácticas específicas se liga a un desarrollo paralelo que se inicia dentro del campo de los estudios de la historia de la educación y más específicamente de la historia del currículum. Se trata de lo que se ha dado en llamar la historia de las disciplinas escolares o sociogénesis de las disciplinas escolares que como desarrollo específico dentro del campo de la historia del currículum parece brindar un horizonte en profundidad para el propio desarrollo de la didáctica de la literatura.

Al respecto, interesa rescatar los aportes del historiador del currículum inglés, Ivor Goodson, profesor de las Universidades de Brighton (Reino Unido) y de Ontario (Canadá) en textos como *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, *El cambio en el currículum* o *Historias de vida del profesorado*. Goodson destaca en sus trabajos el interés por estudiar la historia de las disciplinas escolares a fin de recuperar un aspecto que ha sido tradicio-

12. Esta orientación en la didáctica de la lengua y la literatura viene reconociendo su productividad en diversas investigaciones y líneas de trabajo. En nuestro país, la especialista en sociolingüística de la Universidad Nacional de Córdoba, Beatriz Bixio, junto a un equipo de especialistas en didáctica de la lengua y la literatura de varias universidades nacionales, viene trabajando en la redefinición de algunas perspectivas de la enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en el que se producen las prácticas educativas. Ver al respecto Bixio (2003 y 2005), Amado (2005), Frugoni (2005) y Bombini (2005).

nalmente ignorado por los historiadores del currículum y es lo que llama la "caja negra" de la escuela, es decir, los procesos internos, cotidianos como parte de los procesos de enseñanza. Según Goodson, las disciplinas escolares no son entidades monolíticas sino "amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio". Cualquier estudio en el que se aborde algún período histórico en que se haya producido una transformación curricular podrá recuperar complejos movimientos de recolocación, desplazamiento y legitimación de viejos y nuevos saberes desde y hacia la escuela. El análisis de estos desplazamientos, las tensiones y debates en torno al cambio, la pluralidad de voces de distintos agentes (funcionarios ministeriales del área del currículum, académicos, gremios, formadores de formadores, profesores, editores, padres de familia, alumnos, entre otros), los efectos que estos cambios tienen en las prácticas concretas, es decir, toda la complejidad que implica el proceso de construcción de las disciplinas escolares —que se devela en la investigación histórica— desmienten la imagen simplificadora y reductora arraigada en muchos sectores y en cierto imaginario social de que las disciplinas serían el mero reflejo reproductivo del conocimiento académico legitimado o de aquello que la sociedad considera valioso o necesario de ser enseñado en la escuela.

En este sentido, Goodson va a reconocer el carácter polémico de la producción curricular, lo que lo acerca a posiciones críticas, antirreproductivistas del currículum escolar. Afirma Goodson que: "La escuela siempre ha sido un terreno de enfrentamiento donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos". De esta manera niega la existencia de un currículo como un producto "técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso". Desde esta concepción del currículum, Goodson llega a la definición de disciplina escolar que nos interesa en relación con la reflexión didáctica: "La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza".

Desde Francia, en un artículo ya clásico y fundante de la tradición de los estudios de la historia de las disciplinas escolares, publicado en 1988 y traducido al español en 1991, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", André Chervel discute e historiza precisamente la terminología "disciplina escolar", que en sus orígenes y hasta las primeras décadas del siglo XX se refería exclusivamente a la tarea de control y represión de la conducta de los alumnos en las escuelas. Chervel señala que esta noción no ha sido lo suficientemente indagada como así tampoco sus sustitutos habituales como "contenidos" o "materias". La idea de disciplina está asociada a "disciplina intelectual", a ejercitación, a gimnasia intelectual, sentidos que han tenido una importante presencia en el discurso de la enseñanza secundaria a lo largo del

siglo XX. Chervel señala la desatención que han tenido las disciplinas escolares como objeto de investigación histórica sin duda desestimado a partir de hipótesis simplificadoras, como señalaba antes y a favor de su objeto de estudio señala su importancia cultural en tanto esa cultura escolar formadora de individuos está en íntima relación e interviene en la formación de la cultura global de una sociedad. Dice Chervel (1988):

El estudio de las disciplinas escolares pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones propias y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercebía que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura global, moldeándola y modificándola.

Por fin, Dominique Juliá (2000), establece una importante correlación entre el desarrollo contemporáneo del campo de las didácticas específicas y la necesidad de abrir la agenda de la investigación en historia de la educación restringida hasta ahora a una historia política e institucional. La historia de las disciplinas habrá de mirar más allá de un simple proceso de ingreso en la escuela de saberes producidos fuera de ella, y además analizará la lógica específica de producción de conocimiento escolar ligada a la dimensión práctica y a la reproducción de *habitus* específicos transmitidos por la escuela.

En el campo de la producción en lengua española, se dan en España algunos avances interesantes. En el campo de la didáctica de la historia, Raimundo Cuesta Fernández, de la Universidad de Salamanca, ha desarrollado una tesis sobre la historia sobre disciplina escolar donde recupera la denominación de "sociogénesis" para reforzar la idea del currículum como una construcción social y recupera, apoyándose en Goodson y en Chervel, la concepción sociohistórica del currículum y de las disciplinas escolares. Asimismo, resignificando la noción de "código" de la teoría social aplicada a la educación de Basil Bernstein, y la más específica de "código de conocimiento educativo", definida por Bernstein como "principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y sus resultados, Cuesta Fernández elabora para la disciplina Historia, la noción de "código disciplinar" a la que define como "una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza". Las convenciones y normas reguladas por el código disciplinar de la historia orientarán aquello que se considere legítimo e ilegítimo en términos de saber escolar. Las transformaciones en el código disciplinar a lo largo de la historia podría postularse como una categoría de análisis productiva

para analizar el desarrollo de los procesos de enseñanza de cualquier disciplina.

Para el caso específico de la lengua y la literatura existen algunas investigaciones desarrolladas en España que han tomado a la tradición de la enseñanza de la literatura como objeto de estudios. Existen varios trabajos que han recopilado y ordenado fuentes primarias como son los programas escolares y los libros de texto, tal el caso de los trabajos de Jean-Louis Guereña (2003) de la Universidad de Tours (Francia) y los de Gabriel Núñez de la Universidad de Almería (Núñez, 1994 y 2001; Núñez y Fernández-Figares, 2005), quien ha hecho uno de los estudios más exhaustivo en este terreno.

En nuestro país, hemos estudiado (Bombini, 2004) la historia de la disciplina escolar Literatura en la enseñanza secundaria reconstruida a partir de distintos materiales curriculares, libros de texto y distintas publicaciones en las que se dan cuenta de las polémicas que, en torno a los saberes, los cánones de lectura y las estrategias didácticas a desarrollar, se van desarrollando a lo largo del siglo XX. Por su parte, Valeria Sardi (2006) ha avanzado en la recuperación de diversas fuentes orales referidas a distintos momentos históricos en la enseñanza literaria argentina en la escuela y más allá de la escuela.

Las relaciones entre constitución del campo de la didáctica de la literatura y las investigaciones sobre la historia de la propia disciplina escolar presentan un panorama alentador no sólo en cuanto al mutuo enriquecimiento de hipótesis sino también en la productividad de la presencia de la historia de la enseñanza en el currículum de formación de los propios docentes.

Tres líneas de desarrollo en didáctica de la literatura

Pensar en la didáctica de la literatura como campo específico supone –según nuestra propuesta– imaginar tres horizontes posibles en su desarrollo que muestran las diversas articulaciones de la producción teórica con la práctica de enseñanza. Sin duda, una primera línea estará ligada a la posibilidad de llevar adelante desarrollos didácticos en respuesta a las demandas sociales generalizadas que recaen sobre las didácticas específicas. En este sentido, cierta tendencia observable en relación con estos desarrollos apuntará a una orientación en la producción didáctica más propositiva que prescriptiva, acaso menos ligada al desarrollo de políticas curriculares y más a un estado de reflexión continua acerca de las prácticas de aula efectivas; reflexión que se propone en si misma como parte fundamental de la construcción del conocimiento didáctico. La segunda línea busca incidir también sobre la práctica y liga la didáctica de la literatura con las políticas, enfoques y propuestas para la formación docente: las cátedras de Didáctica Especial en Letras son espacios para la formación de docentes y en este sentido se hace necesario realizar una sistematización del acumulado de expe-

riencias de formación inicial y continua que se han venido desarrollando desde estas cátedras. Por fin, la tercera línea de desarrollo se asienta en el despliegue de un programa de investigación que recupere de manera crítica las dos dimensiones anteriores y que apunte a sistematizar una agenda temática diversa en relación con la enseñanza de la literatura como práctica social, pedagógica y cultural. La pregunta por el sentido de la propia enseñanza literaria y los interesantes interrogantes asociados sobre el lugar de la literatura en el currículo —despojada ya del credo nacionalista que le daba legitimidad y sustento—, los complejos desafíos en relación con la diversidad de paradigmas en el campo de la teoría literaria, un conocimiento más exhaustivo y específico sobre la identidad y el oficio de enseñar del profesor de literatura, los trabajos en el campo de la sociogénesis, son algunas de las líneas de investigación que han venido reconociendo desarrollos incipientes o sobre las que existe una verdadera área de vacancia.

Por fin, un programa de desarrollo de la didáctica de la literatura en las tres líneas que hemos propuesto arriba tiene lugar en diálogo con las nuevas preguntas que surgen en el contexto de las vertiginosas transformaciones culturales que ponen a los profesores de literatura frente a nuevos sujetos y a complejos escenarios para el desarrollo de su práctica. La didáctica de la literatura, en tanto no se concibe como mera técnica o eficaz metodología sino como producción pedagógica crítica, habrá de poner en discusión las propias condiciones históricas, sociales, culturales e institucionales donde se producen las prácticas de enseñanza, de mediación de la literatura. En este sentido, es la diversidad de escenarios a la que nos referíamos al principio de este artículo la que ha decidido a la investigación en didáctica de la literatura a abandonar cualquier aspiración a la construcción de una propuesta universal, homogénea y homogeneizadora.

Campo de desarrollo reciente y aún en construcción, la didáctica de la literatura se presenta hoy con avances que muestran su solidez epistemológica y metodológica para producir conocimiento en torno a los problemas de la enseñanza de la literatura y a la formulación de propuestas para desarrollarla.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite (2001): "Enfoques sobre la enseñanza de la escritura", en Maite Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.
- Amado, Elba (2005): "Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, a. 3, n° 3, Buenos Aires, noviembre.
- Bixio, Beatriz (2003): "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 2, n° 2, Barcelona, noviembre.

- (2005): "Condiciones de posibilidad de una práctica", en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, UNSAM-UNLP, 2007.
- Bombini, Gustavo (1996): "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda", *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, a. I, n° 2-3, La Plata, segundo semestre.
- (1998): "Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon", *Versiones*, n° 10, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (2001): "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA / Miño y Dávila.
- (2005): "Enseñar y aprender lengua y literatura en contextos de vulnerabilidad social", en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, UNSAM-UNLP, 2007.
- (2006): "Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural", en AA.VV., *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- (1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre et al. (1996): *El oficio del sociólogo*, Madrid, Siglo XXI.
- Bruner, Jerome (1986): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Camps, Ana (1998): "La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura", en Antonio Mendoza Fillola (comp.), *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/Horsori. Universitat de Barcelona.
- Certeau, Michel de (1980): *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1996.
- Ceserani, Remo (1986): "Cómo enseñar literatura", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- (2003): *Introducción a los estudios literarios*, Barcelona, Crítica.
- Chartier, Roger (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora.
- (1999): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Chervel, André (1988): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, n° 295, Madrid, Secretaría de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 1991.
- Colomer, María Teresa (1996): "La evolución de la enseñanza literaria", en AA.VV., *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, ICE.
- Cuesta-Fernández, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

- Cuesta, Carolina (2001): "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cuesta, Carolina y Gustavo Bombini (2006): "Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza", en Gema Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones a aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila / UNSAM.
- Davini, Cristina (1996): "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y de las didácticas especiales", en Alicia Camillioni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, Alicia (1995): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Doubrousky, Serge y Tzvetan Todorov (1961): *L'enseignement de la littérature*, París, A. De Boeck, 1981.
- Egan, Kieran (1994): *Fantasma e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata.
- Foucault, Michel (1968): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Barcelona, Planeta Agostini, 1984.
- (1970): *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1991.
- (1973): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1985.
- (1976): *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira, 1996.
- Frugoni, Sergio (2005): "La escritura de invención como práctica cultural: su lugar en la didáctica de la lengua y la literatura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 3, n° 3, Buenos Aires, noviembre.
- Geertz, Clifford (1973): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- (1983): *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós, 1984.
- Genette, Gerard (1969): "Retórica y enseñanza", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Sanra Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- (1992): *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.
- Goodson, Ivor (ed.) (1992): *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- Goodson, Ivor (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (1997): *El cambio en el curriculum*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- (2003): *Estudio del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guereña, Jean-Louis (2003): "La construcción de las disciplinas en la enseñanza secundaria en la España del siglo XIX", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 2, Barcelona, noviembre.
- Iturrioz, Paola (2003): "Política y planificación del lenguaje: una teoría del conflicto y un conflicto teórico", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 2, Barcelona, noviembre.

- Jakson, Philip (1968): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- Juliá, Dominique (2000): "Construcción de las disciplinas escolares en Europa", en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Kuentz, Pierre (1972): "El reverso del texto", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro.
- Marrou, Henri-Iréné (1948): *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- McLaren, Peter (1994a): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique-Ideas-Rei.
- (1994b): *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- Mendoza Fillola, Antonio (2003): "Introducción", en Antonio Mendoza Fillola (comp.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Prentice Hall.
- Mouralis, Bernard (1973): *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1977.
- Núñez, Gabriel (1994): *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Almería, Zéjel.
- (2001): *La educación literaria*, Madrid, Síntesis.
- Núñez, Gabriel y Fernández-Figares, Mar Campos (2005): *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal.
- Piacenza, Paola (2001): "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina. (1966-1976)", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- 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, septiembre de 2001.
- Reguillo Cruz, Rossana, (2000): *Emergencia de cultura juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Reis, Carlos (1997): "Lectura literaria y didáctica de la literatura", en *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Rockwell, Elsie (1982): "Los usos escolares de la lengua escrita", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1991 (8ª ed.).
- (1995): "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Elsie Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000): "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", *Diversité Langues*, vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diversite>.
- Romero Brest, Gilda (1987): *Propuestas para una visión ampliada de la educación*, Buenos Aires, Cuadernos CICE.
- Rouxel, Annie (1996): *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Sardi, Valeria (2006): *Continuidades y rupturas. Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

- Sirvent, María Teresa (1990): *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (Cuadernos de Investigación n° 7).
- Steiman, Jorge *et al.* (2006), "Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina", en Gema Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila / UNSAM.
- Temporetti, Félix (2006): "Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza", *Itinerarios Educativos. Revista del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Michèle Petit

El derecho a la metáfora

Universidad de París I
petimic@univ-paris1.fr

Resumen Este trabajo aborda la finalidad de la lectura literaria; específicamente, el impacto que ella tiene en la construcción de un espacio íntimo, como aspecto previo para la elaboración de la individualidad. Se indaga en la lectura con carácter transgresor, en la posibilidad que el lector tiene de trasponer los límites que imponen los lugares habituales; es decir, la capacidad de desterritorializar. Se menciona, también, el espacio creado por la lectura, como un espacio psíquico que permite delimitarse, alejarse del pensamiento práctico y generar un pensamiento independiente. Esto último se relaciona con la reconquista de la posición de sujeto, por la actividad que despliegan los lectores: el hecho de leer, pero fundamentalmente de interpretar apropiándose de sentidos. Se hace una referencia al valor terapéutico de los relatos y su relación con ciertos aspectos del psicoanálisis, a partir del encuentro inconsciente, por parte del lector, con los efectos que provoca la escritura; una escritura que sobrepasa la pérdida o la falta y se encamina hacia la reconquista de la vida.

Palabras clave: lectura - literatura - lector - subjetividad - sentido

Abstract This paper addresses the purpose of reading literary; specifically, the impact that it has on the construction of an intimate space, as a previous aspect for the elaboration of individuality. It inquires about defiant reading, for the possibility that the reader has to go beyond the limit of the usual places; i.e. with the ability to interterritorialize. It speaks also of reading as a psychic space, that allows delineated, get away from the practical thought and generate independent thinking. Relating the latter to the reconquest of the position of subject, for the activity deployed by readers: the fact of reading, but basically of interpreting, by appropriating senses. Reference is made to the therapeutic value of stories and their relation to certain aspects of psychoanalysis, from the encounter unconscious, by the reader, with the effects that writing leads to, a writing that exceeds the loss or absence and is moving towards reconquest of life.

Key words: reading - literature - readers - subjectivity - sense

** Este texto es una versión modificada de una conferencia pronunciada en París en el marco de una Jornada de estudios sobre el tema "Adolescentes, violencia y creación" y publicada en Lecture Jeune, 95, nov. 2000, p. 19-30.*

Traducción: Martha Vergara (Facultad de Humanidades, Universidad de Catamarca)

En el transcurso de la historia, el libro pudo parecer peligroso, así como edificante o educativo. Y como escribió Martine Poulain, "mucho más que la letra del texto, que su contenido, son sus lecturas potenciales las que están en el origen de toda censura" (Kuhlmann, Kunzmann y Bellour, 1989: 9), se temían las lecturas sin control. Se temió en particular una lectura demasiado identificatoria, no distanciada, reconociendo, al mismo tiempo, en el libro un poder violento. Y siguiendo la tradición de la Ilustración, se suponía que sólo la lectura disciplinada, encuadrada, de obras instructivas o de obras de gran envergadura, cuidadosamente elegidas, permitía al lector edificar su razón.

Hoy en día, nos es difícil creer que la difusión de tales obras bastaría para insinuar una personalidad democrática o respetuosa de los otros. Sabemos, desgraciadamente, que la historia es rica en perversos y en tiranos letrados, como también la actualidad. El problema, sin embargo, fue desplazado por el psicoanálisis, que reveló la extrema violencia de las pulsiones desde la infancia, pero mostró que las obras de arte podían representar una elaboración de las pulsiones destructivas, y proponía los conceptos de sublimación, de simbolización, de reparación, de transicionalidad (ver especialmente Klein, 1976; Anzieu, 1981; Winnicott, 1975). Y hace ya largos años que los psicoanalistas y psicólogos trabajan con niños y adolescentes, apoyándose en relatos o cuentos, para favorecer la elaboración de un espacio psíquico propicio al ensueño y, por ende, al pensamiento, para figurar fantasmas arcaicos, contener conflictos internos, transformar ciertos afectos destructores de la actividad de pensamiento en representaciones tolerables (ver especialmente AA.VV., 1999a; Bonnafé, 1994; Kaës, 1996; Boimare, 1999).

Situándome en mis investigaciones “del lado” de los lectores, y privilegiando el análisis de sus experiencias singulares, más de una vez me acerqué a la tarea de estos profesionales. En efecto, esos lectores me hicieron interesar en la importancia de la lectura en la elaboración de la subjetividad, en la construcción de una identidad distinta, en la apertura hacia otros círculos diferentes, del parentesco, la etnia o el lugar (Petit, 1999, 2001, 2002). Son cosas cuyo precio se puede estimar cuando se produce una escalada de la colectivización de la violencia, anclada en una fuerte territorialización, en el momento en que ascendieron también las fiebres identitarias.

Lo íntimo, lo lejano

No me parece superfluo, pues, volver sobre ciertos aspectos ya abordados en otra parte (Petit, 2002), como la finalidad de la lectura en la construcción de un espacio íntimo, que constituye quizás la cuestión previa para la elaboración de la sensación de su individualidad, a la cual está unida, en tales contextos, la capacidad de resistir.

Cuando escuché a hombres y mujeres de diferentes medios sociales, y en particular a los que viven en los barrios marginados, cuando leí también muchos recuerdos de lecturas infantiles o de adolescencia transcritos por escritores, fui rápidamente sorprendida por la frecuencia de las metáforas espaciales a las cuales recurrían: la lectura estaba asociada a la construcción de una cabaña en la jungla, de una cabaña en una isla, a un paisaje que se esboza, a un castillo en tierras lejanas. Abría un mundo para sí mismo, un espacio íntimo, incluso en los contextos donde ningún espacio personal parecía estar reservado.

Esta lectura es transgresora: el lector (o el que escucha leer en voz alta) da la espalda a los suyos, huye, construye la pared de la casa, del pueblo, del barrio, de la cárcel. Es desterritorializante, abre espacios de pertenencia, es un gesto de distanciamiento, de escape; más aún cuando se trata de la lectura de obras literarias, dado que en el origen de numerosos cuentos, novelas o relatos, se da justamente el alejamiento de la familia, de la casa y la transgresión.¹ El lector sigue los pasos del héroe o de la heroína. Y lo íntimo, señálemoslo, tiene estrecha relación con lo lejano: el surgimiento de este espacio para sí mismo está frecuentemente asociado, según la experiencia de los lectores, con el descubrimiento de un espacio exótico fuera de lo cotidiano (la jungla, la isla de los mares del Sur, otra galaxia, para quien vive en los países del Norte; la nieve, el claro de un bosque fresco de

1. Ver especialmente los trabajos de Vladimir Propp, así como los de Rafael Pividal, “Questions sur le roman”, *Le Débat*, 90, mayo-agosto de 1996, p. 33.

Europa, las fortalezas, cuando se vive en América tropical). Es este llamado de otro lugar, esta apertura a lo desconocido lo que despierta el deseo, la curiosidad, la interioridad. Hay así una extraña conjunción del desarraigo y del reconocimiento de sí mismo.

“¿Identificación?”

Este espacio creado por la lectura no es un engaño, un premio de consuelo para los solitarios o reclusos. Es un espacio psíquico que permite delimitarse, percibirse como separado, diferente de lo que nos rodea, capaz de un pensamiento independiente, que permite alejarse un poco de los discursos de los otros, de las asignaciones familiares y sociales, de los límites fijados, de los espacios confinados. Esto puede ser el lugar mismo de la elaboración o de la reconquista de la posición de sujeto, ya que los lectores son activos: desarrollan toda una actividad psíquica, se apoderan de lo que leen, interpretan el texto, deslizan su deseo, sus ensueños, sus angustias, entre las líneas. Es una dimensión muy sensible en la adolescencia, donde el mundo exterior es percibido como hostil, excluyente, y donde se está en conflicto con un mundo interior inquietante, en el cual se está asustado por las pulsiones nuevas, a veces violentas, que se experimentan.

Es el tiempo en el que se recurre a los libros para explorar los secretos del sexo y permitir que se exprese lo que se tiene como más secreto, principalmente en el dominio de las ensoñaciones eróticas, de los fantasmas. Son años de búsqueda de las palabras que ayuden a dominar los miedos, a sentirse menos solo, a encontrar respuestas a las preguntas que atormentan, a dar sentido a la experiencia.

A propósito de esto, es necesario interrogar un poco lo que se llama clásicamente “la identificación”. Evoqué más arriba el miedo, a lo largo de la historia, a una lectura muy “identificatoria” donde el lector sería como aspirado por la imagen fascinante que le es tendida, con el riesgo de seguirla en sus peores abatimientos. Este miedo parece siempre estacional: en la enseñanza de la lengua y de la literatura, en particular, se privilegió a partir de los años setenta una concepción instrumental, formalista, inspirada en el estructuralismo y la semiótica que se consideraba “científica”. Y dejaba de lado la “identificación” —a la que fue reducida toda experiencia de lectura subjetiva—.

Ahora bien, ¿qué dicen los adolescentes o los adultos cuando recuerdan los libros que han marcado su juventud? Algunas veces, por supuesto, hablan de esos héroes o de esas heroínas que han acompañado a lo largo de las páginas. Pero más que el apego a tal o cual figura, lo que es llamativo, al escucharlos, es la evocación del trabajo psíquico, de ensoñación, de pensamiento que acompañó o siguió la lectura. Repitémoslo: se trata de la elaboración de una posición de sujeto. De un

sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, de imágenes, de frases escritas por otros, de donde saca fuerza, algunas veces para tomar otro rumbo, diferente de aquel al que todo parecía destinarlo. Y si tal libro o tal frase contaron, es porque le permitieron reconocerse, no tanto en el sentido de verse en un espejo, sino antes bien de experimentar el derecho legítimo de tener un lugar, de ser lo que él es, o más aún, de convertirse en eso que aún no sabía que era.

Más ampliamente, lo que describe la gente, cualquiera que sea su pertenencia social, cuando evoca las lecturas importantes de su vida, es a menudo eso: de vez en cuando una frase "nos lee", nos da noticias sobre nosotros mismos; despierta nuestra interioridad, pone en movimiento nuestro pensamiento, y, como eco de las palabras del autor, nos llegan palabras inéditas. Se refieren a todo un proceso de simbolización, una actividad psíquica, que no son reductibles ni a una identificación ni a una proyección. El texto viene a liberar algo que el lector llevaba en él, silenciosamente. Y éste encuentra allí algunas veces la energía, la fuerza de salir de un contexto donde estaba trabado, de diferenciarse, de trasladarse a otra parte.

Es esta una experiencia que fue localizada y descrita desde hace mucho tiempo por numerosos escritores. Citemos justamente a uno de ellos, Gide: durante una conferencia, señalaba que hay libros —o algunas frases, algunas palabras en un libro— que se incorporan a nosotros; su poder "viene de esto que la lectura no hizo más que revelarme alguna parte desconocida de mí mismo a mí mismo; no fue para mí más que una explicación, que una explicación de mí mismo". Y agrega: "¡Cuántas dormitadas princesas llevamos con nosotros, ignoradas, a la espera de una palabra que las despierte!".

Pero esta experiencia no es exclusiva de los letrados o de los dotados. La gente que proviene de los medios populares que no son grandes lectores la conocen, a veces a partir de algunas palabras, de una frase, de una historia que pueden resonar toda una vida. Hay todo un trabajo consciente o inconsciente, un efecto a destiempo, un devenir psíquico de ciertos relatos o ciertas frases, a veces mucho tiempo después de que se los ha leído.

Encuentros imprevisibles

Estos fragmentos que hablan al lector pueden ser muy inesperados. No es siempre un texto que refleja su propia experiencia el que pondrá en movimiento el pensamiento. Una proximidad demasiado grande puede incluso revelarse inquietante, mientras que allí, donde produce una metáfora, donde permite un distanciamiento, un texto puede influenciar más a sus lectores, ya que ese trabajo psíquico se realiza por medio de los mecanismos que Freud había catalogado como partes de los procesos inconscientes: la condensación y el desplazamiento.

De estos encuentros sorprendentes, imprevisibles, tomaré como ejemplo a Martine Le Coz:

Formé parte en otro tiempo de una secta cristiana. Tenía un poco más de dieciocho años. Toda forma de expresión individual era entonces condenada o refrenada. La congregación se reunía alrededor de un Libro único: la Biblia, provista de comentarios estrictamente autorizados. Después de cinco años de sumisión, la rebelión consistió para mí en volver a abrir un campo de lectura. El primer libro fue el de François Cheng (*Vide et plein. Le langage pictural chinois*). De joven, me gustaba dibujar. Encontré la vía del dibujo y seguí las lecciones de los pintores chinos. Mi trazo era rígido y cerrado, a imagen de la secta que había abandonado. Estaba muy segura de él, pero ignoraba las fuerzas secretas del blanco. Aprendí a abrir las líneas para liberar las inspiraciones, luego a perderlas bajo la pintura al agua. Renuncié a mi control y cedí al vacío. Luego arrojé agua sobre mis dibujos, por emoción, por sorpresa (AA.VV. 1999b: 68).

¿Quién hubiera podido pensar que un libro sobre la pintura china —escrito, es cierto, por la pluma de un escritor— hubiera podido ser un antídoto para la violencia totalitaria de una secta?

Eso complica un poco la tarea de quienes hacen circular el libro, y muestra los límites de esos libros escritos a medida, para responder a las supuestas “necesidades” de los adolescentes. Lo que pueden hacer los pasadores de los libros, en el fondo, es sólo proponer a los lectores múltiples ocasiones de hacer hallazgos, encuentros inéditos, imprevisibles, donde el azar tendrá su parte, ese azar que a veces hace muy bien las cosas. Donde la transgresión tendrá también su parte. Eso complica la tarea, pero puede hacerla más divertida. Pues el juego está abierto, y una parte es para la invención, para la libertad. Naturalmente, los adolescentes se hunden en modas que los hacen pedir selectivamente tal best-seller y vociferar contra todo texto que sale de lo común. Pero al mismo tiempo, las lecturas presentan en esta edad un carácter todavía más anárquico que en otros períodos: no reparan en medios, ni se preocupan por las clasificaciones convencionales.

Y su atracción por la transgresión, la marginalidad, el exceso, la maldad o la violencia puede ser una llave de entrada en las lecturas más diversas, incluso en los textos “clásicos”. Pensemos, por ejemplo, en esa profesora de francés que trabaja en barrios marginales, quien tuvo mucho éxito con *Carmen* de Mérimée entre los alumnos de cuarto año, porque la heroína era gitana, y porque los adolescentes estaban estupefactos al ver que alguien también marginal podía desempeñar el papel principal en una obra “clásica” estudiada en el colegio. Este texto también había provocado toda clase de preguntas alrededor del crimen y de la responsabilidad. En tercer año, esta docente había llamado la atención de los alumnos con la lectura de *La Légende de Saint Julien l'Hospitalier* de Flaubert, diciendo de entrada: “Les advierto, es horrible. Es horrible y es bello”. En las clases con los más pequeños, había obtenido el mismo éxito con *Yvain ou le Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes. Los momentos en que el caballo de Yvain es cortado en dos al paso de un rastrillo

desencadenaban risas contenidas de horror embelesado. Pero esta docente insiste en ello, no se queda en el horror. Elige a menudo esos textos de la Edad Media porque en ellos la transgresión ocupa un lugar importante, pero también porque los personajes allí no son todopoderosos y se ven confrontados, en un momento, a las exigencias de la realidad. Porque esos personajes son complejos, las mujeres tienen papeles principales y son civilizadoras, muy activas —lo que es frecuente en la vida, pero menos frecuente en la literatura, cualquiera que sea la época—.

En otras palabras, el campo es, a pesar de todo, muy abierto. La literatura, no lo olvidemos, es un vasto espacio de transgresión. Pero dentro del mismo, no todos los textos son tan elaborados. Algunos hacen, en el mejor de los casos, que nos riemos por un momento de nuestra condición, u ofrecen un derivativo temporario a nuestros fantasmas; otros son más propicios a desencadenar una actividad psíquica, una actividad de pensamiento, a modo de repercusión del trabajo de escritura de su autor.

A partir de la historia del caballero del león, cabe una observación. Un niño de origen africano puede querer meterse en la piel de un caballero de la Edad Media, en particular para imaginarse que seduce a la princesa sentada al fondo de la clase. Es una apropiación divertida, unida al placer del diálogo con un texto exótico, y no un gesto de sumisión a la cultura occidental. De este modo, se desliza en el texto, sin tener la impresión de que se intenta introducirlo en él a la fuerza y de que no piensa más que en escaparse.

Ahora bien, tal abandono al texto puede ser propicio a una relación activa con la lengua. En los recuerdos de lectura de infancia o de adolescencia, vuelve a menudo la evocación de un momento de cambio profundo donde, de conquistado, de colonizado, el lector se transforma en conquistador, toma posición; poco a poco, encuentra en la lengua sus propias palabras, su propia manera de decir, o de escribir. Sin duda, toda cultura tiene una estructura colonial, si seguimos a Jacques Derrida (1996: 68). Pero por medio de tales apropiaciones, los niños o los adolescentes se adueñan algunas veces de una cultura *a priori* extranjera, o entran en la “cultura letrada”, en lugar de percibirla como un templo cuyas puertas no se sienten autorizados a traspasar debido a su origen social o étnico. Un templo con el cual no existiría otra relación que la de despecho amoroso y de vandalismo.

En ese registro de apropiación, en esos diálogos singulares con un libro, o un fragmento de texto, se ubican en la lengua, en la cultura.

Pueden combinar los más diversos materiales, y si son hijos de inmigrantes, aunar las culturas que hasta ese momento se enfrentaban. Por los hallazgos hechos en los libros, ponen algunas veces en relación los eslabones de su historia, establecen un nexo con su cultura de origen —sintiéndose menos en deuda con ella—, y se otorgan también el derecho de nutrirse de la cultura del país o de la región a la que llegan. Elaboran, así, un espacio simbólico donde se ubican, en lugar de sentirse rechazados por doquier.

Por ese tipo de trato muy íntimo, para muchos y muchas de los que escuché, los libros introdujeron el juego, permitieron un alejamiento. La lectura despega del territorio, permite no confundir lo suyo con lo de su propio hogar —si uno no se limita a textos que remitan únicamente a lo cercano—. Estas frases leídas, arregladas, ordenadas, combinadas, contribuyen a la elaboración de una identidad que no se cimienta en el único antagonismo entre “ellos” y “nosotros”, mi etnia contra la tuya, mi clan, mi pedazo de vereda contra el tuyo. De una identidad en la que uno no se ve reducido a sus únicas pertenencias, aún cuando se esté orgulloso de ellas. De una identidad plural, más flexible, lábil, abierta al juego, al desplazamiento.

¿Dos modos de defensa?

Pero existe un límite que hay que recordar: la lectura puede sostener, apuntalar de modo decisivo una voluntad de emancipación, un deseo de diferenciarse, pero no es cierto que ella pueda crearlos enteramente. Leer permite mucho a aquel o aquella que quiere elaborar su singularidad, su subjetividad, que ansía ir hacia otra cosa, pero es más incierto para el que está poco seguro de tal deseo.

En especial, cuando se trata de una lectura que toca la interioridad, es propia de las niñas o bien de los varones que ya se diferenciaron de aquellos que los rodean debido a su sensibilidad, su temperamento solitario o de una alteración como consecuencia de un encuentro. Habría allí, si se quiere, dos caminos, dos figuras del destino o dos modos de defensa. Y pocas pasarelas de uno a otro. Muchos varones que eligen un camino singular leen para elaborar esta singularidad. A menudo se esconden, para evitar la represión que castiga al que se diferencia de lo suyos, para no ser observados por los que viven pegados los unos con los otros, y evitan a toda costa el cara a cara consigo mismo, la carencia que la lectura puede significar, ya que la lectura, y en particular la lectura de obras literarias, tiene que ver con la experiencia de la carencia y de la pérdida. Cuando se niega esta verdad elemental, que desde la edad más temprana la vida está hecha de esta experiencia, cuando uno se acoraza, endurece sus músculos, su aspecto exterior, cuando se construye una identidad sólida, se huye de la literatura o se intenta dominarla. Y uno se priva, al mismo tiempo, de los medios para superar la pérdida.

Puede también haber una incompatibilidad entre lo que requiere la lectura (en particular la lectura de obras literarias) y cierto modo de funcionamiento psíquico, o cierta economía libidinal, caracterizados por la autoafirmación narcisista, la voluntad de omnipotencia, el tiempo instantáneo, inmediato. Un modo de funcionamiento que, para suprimir la angustia provocada por la diferencia de sexos, trata la realidad por medio de lo que la psicoanalista Florence Guignard llama “un sistema binario de inteligencia informática: tener o no”.

En Francia, en el medio popular pero también fuera de él, existe frecuen-

temente la idea de que leer afemina al lector. Esta asociación entre el hecho de ponerse en contacto con los libros y el riesgo de perder la virilidad puede existir ante todo escrito que expone al riesgo de ser influenciado, incluso de manera momentánea: estos varones confunden quitarse algunos minutos su caparazón con caer en la debilidad (Boimare, 1999). Pero ella es particularmente clara cuando se trata de textos que remiten a la interioridad, percibida como inquietante, perseguidora. Este tipo de lectura es experimentada inconscientemente como la exposición a un riesgo de castración. La pasividad, la inmovilidad que la lectura parece requerir son también muy angustiantes.

Los conflictos socioculturales pueden así confortar, u ocultar, los miedos más inconscientes: estos jóvenes no soportan la duda, la carencia que acompaña todo aprendizaje; y se sienten perseguidos por las palabras que los remiten a interrogaciones arcaicas, a la muerte, al sexo, a los misterios de la vida, a la pérdida. Las conductas de fracaso o de rechazo de la escuela, del saber, de la lectura, vienen a fortalecer un caparazón que ellos confunden con la virilidad, y se ven empujados por el deseo de no ser rechazados por el grupo. Pues son a menudo rehenes de bandas que les procuran un sentimiento de pertenencia, donde se "apoyan" los unos a los otros. Y se deshacen por la proyección sobre chivos expiatorios de lo que no está de acuerdo con la completitud narcisista. Por ejemplo, estigmatizan al "intelectual", al "gracioso a quien sus libros le afectaron la cabeza", marginado por ser un "alcahuete", un "pederasta", un traidor a su clase, a su origen, etc. Muchos sociólogos, muchos escritores contaron eso en diferentes países.

No es pues una novedad, pero eso no se arregla. Y en el ámbito de la lectura, en varios países, la separación entre los muchachos y las niñas se acentúa, si se tienen en cuenta las investigaciones recientes, en particular con respecto a la lectura de obras literarias. Algunas veces, esta distancia creciente es imputada al afeminamiento de los que leen el libro y luego lo pasan. Pero la cuestión es justamente: ¿por qué no son más numerosos los jóvenes que se interesan en el tema del libro?

Por una parte, temo que haya que leer en este fortalecimiento de las posiciones masculinistas una reacción revanchista de los progresos de las mujeres y de las niñas, especialmente en la escuela. En Francia, en estos últimos años ha habido un crecimiento del comunitarismo viril, particularmente en los barrios marginados de la periferia urbana, donde los "hermanos mayores", religiosos o laicos, han ejercido un control creciente. Los docentes que trabajan en estos barrios, y que están lejos de ser ratas de sacristía, dicen estar diariamente atónitos por el grado de violencia sexual, verbal o física que expresan allí los varones —y como reacción las niñas—. Nos informan que a manera de modelo identificatorio estos adolescentes no sueñan más con tal cantante, tal deportista o tal multimillonario, como era el caso diez años atrás, sino con las estrellas del cine porno. Todo eso en un contexto donde estos últimos son los preferidos de los medios y donde la moda, más allá de las afueras, se inclina por el sadomasoquismo.

Muchos factores de orden social, económico, cultural, contribuyen al fortalecimiento de cierto modo de organización psíquica en esos jóvenes. Es por eso que me interrogué en varias ocasiones sobre el margen de maniobra del que disponían los mediadores para atraer a la lectura a las personas que están en semejante posición de negación de la carencia, que tienen tanta necesidad de contar con una identidad sólida, sobre la manera en que se podría actuar para que tengan menos temor de la interioridad, de la sensibilidad; menos miedo de la polisemia de la lengua. Este margen parece a menudo estrecho, sobre todo porque no hay que imaginarse que aquellos que están en una posición de omnipotencia imaginaria tengan mucho deseo de salir de eso.

Filtrar sus temores con la ayuda de metáforas

Sin embargo, cuando hacíamos las entrevistas en los barrios marginales, encontramos que algunos jóvenes habían pasado del gregarismo viril de la calle a la frecuentación asidua de una biblioteca. Y teníamos la impresión de que bastaba con muy poca cosa, en ciertos momentos, para que fuesen de un lado más que del otro: del encuentro, incluso temporario, con un adulto referente que le había transmitido un poco de sentido o dado la idea de otro destino.

En cuanto al margen de maniobra del cual disponen los mediadores para ayudar a los jóvenes a elaborar sus pulsiones destructivas, quiero evocar el trabajo del un psicólogo clínico, Serge Boimare, que trabaja con niños y adolescentes que rechazan, a menudo violentamente, los aprendizajes escolares. Incluso la gestión del aprendizaje despierta en ellos temores, preocupaciones, y Boimare se esfuerza por ayudarlos a metaforizar esos temores, a filtrarlos, recurriendo a los textos. Pero no a los textos desprovistos de originalidad, ya que tales escritos, que tratan del pato que va al charco o de la gallina que picotea cereales, constituyen, a su modo de ver, verdaderas "incitaciones al desenfreno".

Para que las imágenes, muchas veces crudas y repetitivas, que atormentan a estos niños se vuelvan negociables con el pensamiento es necesario "que no sean solamente tomadas, agarradas bruscamente, de películas, de confidencias radiofónicas o de noticieros violentos, sino que tengan para ellos la distancia, la complejidad, la reversibilidad de la cultura". Estas metáforas, se encuentran, por ejemplo, en los mitos antiguos o en Jules Verne, y permiten que cierras angustias tengan derecho de ciudadanía, al ser filtradas, contenidas, compartidas (Boimare, 1999).

Es una pista que viene a corroborar lo que recordé más arriba: cuando escuchamos a los lectores, nos sorprendemos de que los descubrimientos, los relatos, las frases, que les hablan, que los ayudan a dar sentido a sus vidas y resistir a las adversidades son, frecuentemente, muy esperados. Es esencial, pues, que los niños, los adolescentes, los adultos, tengan derecho a la metáfora, al des-

plazamiento, al desarraigo. El derecho de no estar destinados a los únicos textos *pretendidos* que les ofrecen un reflejo de sus vidas y concebidos para responder a sus "necesidades". El derecho a acceder a otras figuras identificatorias antes que a tal estrella porno o tal rapero violento; a otros bienes culturales o a las imágenes saturadas de poder.

Como lo recuerda Serge Boimare, "No sería necesario cometer el error de creer que los temas culturales son engorrosos para los más desfavorecidos. Son a menudo estas historias, que han atravesado las edades, las que son más cercanas a las preocupaciones internas de esos niños." Y no se trata ahí de un trabajo reservado sólo a los psicólogos. Todo mediador cultural puede proponer tales metáforas, a partir del campo literario, científico o artístico del cual se siente cercano.

Construirse

A lo largo de este texto, me situé del lado de una eventual prevención de la violencia, y en particular de esa violencia colectiva, territorializada, que iría creciendo, tratando de recordar algunos rodeos por los cuales la lectura va en el sentido de la elaboración de una identidad singular, compleja, lábil; cuidando un poco de precipitarse sobre las ropas de novedad identitarias. Querría, además, mencionar un punto, situándome más del lado de los que, y de las que, han sufrido violencias: la lectura es un rodeo privilegiado para construirse, construir una representación de sí mismo, a veces profundamente herida y, así, limitar, tal vez, esos terribles fenómenos de repetición, de identificación con el agresor, donde algunos hacen un día experimentar a los otros lo que ellos mismos han soportado.

Lo sabemos de larga data, el relato puede tener valor terapéutico. "Toda la historia del sufrimiento grita venganza y llama al relato", escribe Paul Ricoeur (cit. en Jenny, 1998: 939). Por el simple hecho de estar puesta en orden, en palabras, en relato, una situación de pasividad y de impotencia es transformada en acción por el escritor. Y el lector encuentra, inconscientemente, el movimiento del escritor, que escribe a partir de la falta y de la pérdida, pero que, por la escritura, da sentido a lo insensato, sobrepasa esta pérdida y va hacia una reconquista de la vida.

La lectura no es la única actividad que ofrece esta posibilidad de elaborar sentido, de encontrar un nexo con lo que nos constituye. La escritura, el dibujo son también un recurso precioso. Por ejemplo, en Colombia, las bibliotecarias y los docentes trabajan en contextos de una gran violencia, leen sin tregua historias a los niños y a los adolescentes y los incitan a escribir diarios, o a dibujar.

Si la lectura permite la reconstrucción de sí mismo, si contribuye a una elaboración de las pulsiones destructoras, si es también, en algunas condiciones, una máquina de guerra contra las formas de atadura social donde se estrechan filas como un solo hombre alrededor de un jefe, ella no puede arreglar el mundo con

sus desórdenes, con sus violencias. Pero seguiré a esos mediadores colombianos: mientras más difícil es el contexto, más vital es mantener los lugares abiertos hacia otra cosa –relatos, leyendas o ciencias– donde volver a la fuente, donde mantener su dignidad. Espacios de descanso, de ensueño, de pensamiento, de humanidad.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1999a): *Les Cahiers ACCES*, n° 4, "Homenaje a René Diakhtine", julio.
- AA.VV. (1999b): *Une bibliothèque d'écrivains*, París, Editions du Rocher.
- Anzieu, Didier (1981): *Le corps de l'oeuvre*, París, Gallimard.
- Boimare, Serge (1999): *L'enfant et la peur d'apprendre*, París, Dunod.
- Bonnafé, Marie (1994): *Les livres, c'est bon pour les bébés*, París, Calmann-Lévy.
- Derrida, Jacques (1996): *Le Monolinguisme de l'autre*, París, Galilée.
- Jenny, Laurent (1998): "Récit d'expérience et figuration", *Revue Française de Psychanalyse*, 3, "Le narratif".
- Kaës, René (dir.) (1996): *Contes et divans*, París, Dunod.
- Klein, Melanie (1976): "Les situations d'angoisse de l'enfant et leur reflet dans une oeuvre d'art et dans l'élan créateur", en *Essais de psychanalyse*, París, Payot.
- Kuhlmann, Marie; Nelly Kunzmann y Hélène Bellour (1989): *Censure et bibliothèques au XXe siècle*, París, Cercle de la Librairie.
- Petit, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2001): *Lecturas: del espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2002): *Eloge de la lecture. La construction de soi*, París, Belin.
- Winnicott, Donald W. (1975): *Jeu et réalité*, París, Gallimard.

**Teresa Colomer y
Mireia Manresa**

*Lecturas adolescentes:
entre la libertad y la prescripción*

Grupo de investigación GRETEL
Universitat Autònoma de Barcelona

teresa.colomer@uab.cat
mireia.manresa@uab.cat

Resumen El desarrollo de una ficción narrativa específica para adolescentes se ha producido en paralelo a su introducción en la práctica educativa como recurso para el fomento del hábito de lectura en todos los países de nuestro entorno. La investigación que llevamos a cabo explora las interrelaciones entre la lectura autónoma de los adolescentes y la lectura prescriptiva escolar en la etapa de la secundaria obligatoria. Se intenta progresar en el conocimiento sobre los hábitos de lectura en esta franja de edad, el trasvase entre los dos tipos de lectura, los criterios establecidos por los diferentes países y la descripción literaria de la oferta actual. Todo ello debería facilitar la toma de decisiones de los organismos públicos sobre las políticas de fomento de la lectura, las propuestas de consenso educativo sobre la selección y uso de estas obras y el desarrollo de recursos concretos de actuación del profesorado.

Palabras clave: hábitos lectores adolescentes - lectura prescriptiva escolar - novela juvenil - educación literaria

Abstract The development of a specific narrative fiction for adolescents has close parallels with its introduction into the educational practice as a resource to enhance the reading habit in all the countries around us. The investigation we are carrying out explores the interrelations between the autonomous reading done by adolescents and the one prescribed during their obligatory period at secondary school. It is our aim to get a deeper knowledge of the reading habits at this age, the transfer between the two types of reading, the criteria established by the different countries and the literary description of the offer at the present time. All this knowledge should help the public organisms to take decisions about the policies to foster reading, to reach a consensus about the selection and use of these pieces of work as well as to develop the faculty's actual resources necessary for action.

Key words: adolescents' reading habits - prescriptive reading at school - juvenile novel - literary education

Desde hace ya bastante tiempo, nuestro equipo de investigación (*Grup de Recerca sobre literatura infantil i Educació Literària, GRETEL*) trabaja sobre la lectura de obras narrativas en contexto escolar. Se trata de una línea de acciones interrelacionadas que se propone conducir a unos resultados más sustanciosos que las consideraciones parciales, más habituales, en relación al análisis de los textos, de los lectores y de la escuela. Las acciones interrelacionadas de nuestra investigación consideran la lectura de obras enteras teniendo en cuenta: el contexto cultural, lo cual se traduce en el estudio de la oferta editorial existente; el contexto escolar, lo cual se traduce en el análisis de los aprendizajes literarios y en la construcción socializadora a través de la literatura; y el contexto social, que contempla los resultados en el desarrollo final de competencias literarias y de hábitos lectores permanentes.

Expondremos a continuación una de las investigaciones que se han abordado en este marco: las lecturas de ficción de los adolescentes durante la secundaria obligatoria.¹ El desarrollo de una ficción narrativa específica para adolescentes se ha producido en paralelo a su introducción en la práctica educativa como recurso para el fomento del hábito lector en todos los países de nuestro entorno. La finalidad de la investigación es facilitar la toma de decisiones de los organismos públicos sobre las políticas de fomento de la lectura, las propuestas de consenso educativo sobre la selección y uso de estas obras y el desarrollo de recursos concretos de actuación del profesorado. Partiremos de un cuadro general y pasaremos después a ver con más detalle una de las subinvestigaciones abordadas en este marco: *las interrelaciones entre la lectura autónoma de los adolescentes y la lectura prescriptiva en la etapa de la secundaria obligatoria*.

Los objetivos específicos que se interrelacionan en la investigación de este tema son:

1. Investigación que ha contado con una ayuda de la Fundación Enciclopedia Catalana.

1. El conocimiento sobre los hábitos de lectura en esta franja de edad.
2. Los criterios establecidos por los diferentes países en relación con la lectura prescriptiva de obras y la descripción de las prácticas reales de aula.
3. El trasvase existente entre la lectura prescriptiva escolar y la lectura autónoma de los chicos y chicas.
4. La descripción literaria de la oferta actual para este público.

1. El primer punto se refiere al espacio social de la lectura. Aquí se ha procedido, por una parte, a una revisión bastante exhaustiva de los estudios de hábitos lectores en estas edades, estudios que han comenzado a desarrollarse con fuerza en los últimos años. Se trata de contrastar y precisar qué es lo que *sabemos realmente* en relación con las diferentes variables contempladas por los estudios respecto de la edad, contexto familiar y social, corpus de lecturas y evolución lectora durante la etapa adolescente.

Por otra parte, se ha realizado un estudio propio sobre la lectura autónoma de más de un millar de chicos y chicas entre los 12 y los 16 años en el municipio de Cerdanyola del Vallès durante tres meses de campaña de información voluntaria sobre sus lecturas.²

2. El segundo punto se refiere al espacio escolar de la lectura desde la perspectiva de la prescripción, las concepciones de los docentes y las prácticas de lectura en el aula. Se han realizado también distintos tipos de acciones. Por una parte, se ha procedido a comparar las programaciones curriculares oficiales de siete países y a interrogar, a partir de cuestionarios, a reconocidos investigadores de esos lugares.

Por otra parte, nos hemos dirigido a nuestro propio contexto. Se ha pasado otro cuestionario a diferentes sectores del profesorado de secundaria y de universidad. Una vez contestados, se han completado con debates de grupo para determinar la percepción y opinión de los docentes. Los resultados han podido contrastarse con algunos estudios aparecidos durante este tiempo, como el del Grupo Lazarillo (2004), con un cuestionario que ya tuvo en cuenta el nuestro en alguna medida, y que, por lo tanto ha sido fácilmente contrastable, o el de Moya (2005) en el contexto de los IES (Institutos de Educación Secundaria) catalanes.

El conocimiento de la lectura prescriptiva en la escuela se ha contemplado, finalmente, en varios trabajos de investigación en las aulas de secundaria (los de Trujillo, 2007 y Lichtmann, 2007, en el marco del grupo GRETEL) encaminados al conocimiento de la relación entre las programaciones escolares, las concepciones de los docentes, el tipo y procedencia del corpus leído, las actividades realizadas y la recepción de los alumnos.

2. Investigación que obtuvo una ayuda de la Diputació de Barcelona.

3. Para el tercer punto se ha partido del contraste de los datos sobre la lectura adolescente de la investigación realizada en el municipio de Cerdanyola respecto de las actividades de lectura prescriptiva en los IES del municipio durante aquel período (Manresa, 2004). Estos primeros resultados han permitido formular una serie de hipótesis sobre la acción escolar, para los que se ha partido de la división en espacios funcionales de lectura en contexto escolar establecidos en Colomer (2005). A continuación se ha iniciado la investigación que se expondrá aquí sobre la interrelación de las lecturas adolescentes en un centro concreto de secundaria.

4. La descripción de la oferta editorial de lectura para esta franja de edad parte de varias descripciones de las tendencias actuales de la novela juvenil. A continuación hemos privilegiado algunas especialmente relevantes según varios criterios. Se trata de situar la lectura de los chicos y chicas en el espacio de frontera personal y social que define la construcción de una práctica lectora a caballo entre el ocio y la obligatoriedad escolar; la ficción literaria y la ficción vehiculada a través de la imagen y las pantallas; el tiempo vital de la infancia y el acceso a la vida adulta; o bien la construcción del yo y la socialización en comunidades cada vez más complejas. Para hacerlo se analiza la producción de determinadas líneas de producción como la narrativa a caballo entre el texto y la imagen, la narrativa centrada en el tema del conocimiento intercultural y la construcción de sociedades multiculturales, la fantasía épica y su relación con ficciones audiovisuales y de juego, así como la narrativa a caballo entre un destinatario adolescente y un público popular de amplio espectro.

La interrelación entre la lectura personal y la lectura prescriptiva en la etapa adolescente

1. El marco de la investigación

Lógicamente, la investigación conjunta de todos estos aspectos se desarrolla a partir de los avances en otros campos. Parten, en primer lugar, de la situación de democratización de la enseñanza que ha puesto el acceso a la literatura al alcance de todos los públicos y que ha tenido que abordar las descompensaciones sociales dentro de las aulas; en segundo lugar, del desplazamiento desde el estudio del texto hacia el estudio del lector; y, en tercer lugar, del énfasis en el conocimiento del punto de partida del lector y la manera de ampliar su bagaje en marcos con varios grados de formalización. Es decir, se parte de líneas sociológicas, literarias y educativas. Son campos de investigación que a veces se promueven a partir de las necesidades educativas —las evaluaciones internacionales, como el informe PISA (Programme for International Student Assessment), por ejemplo—, de

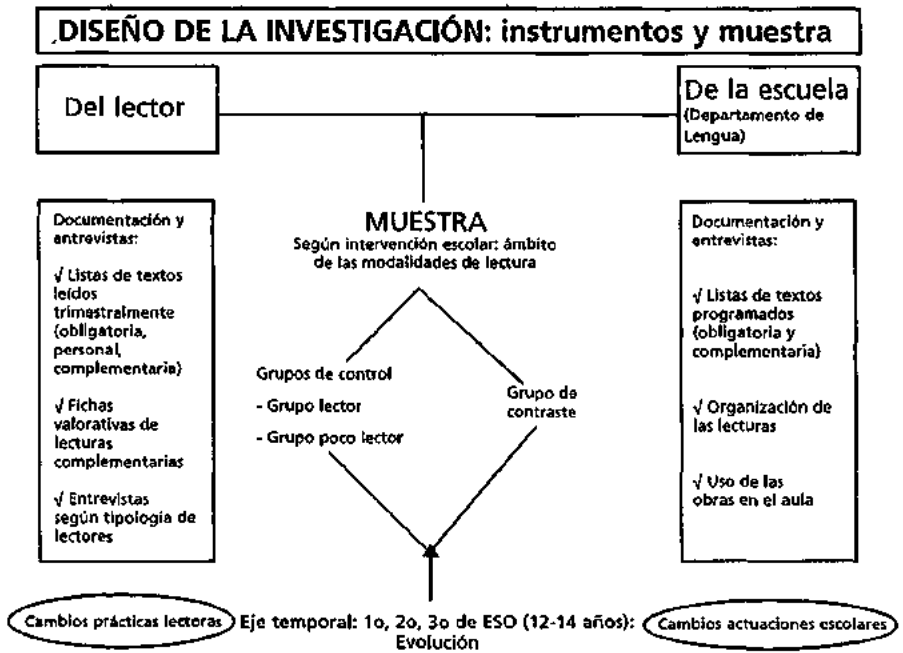
otras del mercado editorial (las encuestas de hábitos culturales, las anuales de la Federación de Gremios de Editores de España, pongamos por caso), etc. Estos estudios se han desarrollado con especial rapidez y ahora tenemos un montón de datos cuantitativos, a menudo contradictorios y en general poco articulados. Pero indudablemente se poseen muchos más datos e instrumentos que hace una década. Por ejemplo, la generalización de los perfiles lectores utilizados por el informe PISA, los resultados recientes del estudio de bibliotecas escolares en España (Marchesi, 2006) o algunas sistemáticas de comparación entre grandes estudios lo suficientemente fiables del área anglosajona o francófona sobre la lectura adolescente (Reynolds, 2006; Robine, 2000; Hersent, 2000).

Desde hace muy poco tiempo, se ha iniciado un tipo de investigación que interrelaciona estos avances donde se inscribe nuestro trabajo (Baudelot *et al.*, 1999; Baye *et al.*, 2003; Delbrassine, 2006; Mantesa, 2007). Los estudios que la componen son investigaciones socioeducativas sobre hábitos y preferencias lectoras enfocadas a extraer explícitamente implicaciones para la programación escolar y como recurso para el fomento del hábito de lectura. Es en este sentido que la investigación que vamos a describir explora aspectos de las interrelaciones entre la lectura libre de los adolescentes y la lectura prescriptiva en la secundaria obligatoria.

2. El dispositivo metodológico de la investigación

El trabajo se basa en la recopilación de los títulos de las obras literarias que han leído tres grupos de alumnos durante los tres primeros años de escolarización obligatoria, en un contexto escolar donde se lleva a cabo un proyecto de promoción de la lectura. Las circunstancias y características del contexto permiten establecer una comparación entre dos grupos de control, donde se aplica un proyecto de lectura paralelo a la programación de las lecturas obligatorias trimestrales, y un grupo de contraste que no cuenta con esta intervención escolar.

Los datos recogidos se inscriben tanto en parámetros cuantitativos como cualitativos: las listas de los textos leídos por cada alumno durante los tres años en los que se ha efectuado la investigación permiten cuantificar los porcentajes de lectores y de libros que han leído dentro y fuera de la escuela, a la vez que dibujan los perfiles lectores según el volumen de lectura escolar o personal. Las fichas valorativas de las lecturas y las entrevistas a los alumnos ayudan a calificar, por una parte, la valoración que los jóvenes hacen de todos los textos que leen, y, por otra, la percepción que tienen de las prácticas escolares de lectura. Las entrevistas al profesorado de lengua y literatura que ha intervenido durante los tres años en estos grupos de alumnos permiten afinar en los resultados sobre los efectos de la intervención escolar en las prácticas de lectura de los jóvenes. El hecho de que se trate de una investigación longitudinal hace posible que se pueda establecer una evolución



de las prácticas lectoras de los chicos y chicas que forman parte de la muestra.

Las principales novedades aportadas por nuestro planteamiento son:

a) El control de datos muy completos, tanto cuantitativos como cualitativos, tanto de los lectores, como de la escuela implicada.

b) La evolución temporal de los mismos alumnos a lo largo de tres cursos completos de secundaria.

c) El hecho de poder basarse en datos y no (o no únicamente) en opiniones, puesto que conocemos lo que han leído los chicos y chicas y por qué. Esto evita muchos problemas derivados de los cuestionarios al uso, bien por asunción de tópicos o por los intentos de estar a la altura del entrevistador por parte de los entrevistados, bien por factores como la falsa concentración de las preferencias como una simple consecuencia de la dispersión de lecturas a causa de la abundancia de títulos, de manera que, por pocos lectores que citen el mismo título, este ya aparece como una de las obras más leídas.

Aun cuando el seguimiento de los lectores a lo largo del tiempo es uno de los aspectos más innovadores, también provoca que la investigación resulte susceptible de recibir el impacto de la variación de las condiciones inicialmente establecidas. Pero esta desventaja queda ampliamente compensada porque justamente esta variación es conocida y añade datos de indudable interés. Por ejem-

plo, durante el segundo año de nuestro trabajo se produjo una disminución de la acción escolar que estuvo acompañada de un cierto acceso a sus beneficios por parte del grupo de control. Esta situación se tradujo claramente en los resultados

	Total libros leídos en 1° ESO	Total libros leídos en 2° ESO
Grupo más lector	222	82
Grupo menos lector	150	24
Grupo de control	53	68

	Lectores de libros en la escuela en 1°	Lectores de libros en la escuela en 2°	Lectores de lecturas externas en 1°	Lectores de lecturas externas en 2°
Grupo más lector	100%	28%	71%	61%
Grupo menos lector	90%	12%	86%	23%
Grupo de control	0%	10,5%	81%	47%

de lectura:

El descenso en lectura entre el primer y segundo curso era esperable, puesto que está en consonancia con todos los estudios internacionales al respecto. Pero los datos revelan aquí, por una parte, la gran intensidad del descenso de la lectura al disminuir la actividad escolar. Por otra, el hecho de que este descenso afecta especialmente al grupo menos lector, ya que la disminución del efecto escolar arrastra también la lectura personal de los chicos y chicas.

Tendencias de los resultados obtenidos

Los resultados todavía son incipientes, puesto que la investigación se halla en la fase de categorización de los datos. Pero ya se aprecian varias tendencias que pueden contrastarse con los resultados de los principales estudios de otros países sobre las tensiones entre la (representación de la) lectura libre y la institucional que mantienen o reformulan la separación establecida por los lectores adolescentes.

1. Se difuminan las fronteras entre lectura personal y lectura escolar

Esto significa, en primer lugar, que se atenúa y, en algunos casos desaparece, el espacio de lectura propia. Aumenta la desafección, especialmente a causa de las nuevas necesidades socializadoras de la etapa adolescente, la multiplicación de las

ofertas de ocio o la falta de presencia de la lectura en el entorno social, a la vez que el tiempo de lectura personal resulta absorbido por los requerimientos escolares.

En segundo lugar, se interioriza un sistema de valores culturales. Los referentes ofrecidos por la escuela influyen y dan cohesión a un nuevo corpus y unas formas de lectura que condicionan la lectura de los chicos y chicas en distintos sentidos. En una de sus tendencias supone, precisamente, una gran deserción de la actividad lectora.

Así, las investigaciones más recientes coinciden en la paradoja de la disminución cuantitativa de la lectura al tiempo que se desarrolla una lectura en el interior de parámetros culturales más elaborados: es decir, el paso de los cursos escolares aleja de la lectura, pero sin la escuela no hay lectura ni progreso a partir de un cierto nivel.

El condicionante más directo de esta situación es que la exigencia escolar ocupa el *tiempo* de la lectura libre. Con respecto al aumento de la lectura en términos de libros conocidos a través de la institución escolar, es decir, al grado de dependencia escolar de los hábitos lectores, es un fenómeno muy vinculado a las *variables sociales*. Así, los alumnos mayores y los lectores débiles (constituidos de forma mayoritaria por los chicos, los adolescentes provenientes de familias culturalmente desfavorecidas y los lectores que ya presentaban un perfil débil en los años anteriores) son los que tienen una lectura más escolar, porque lo que obliga a leer la escuela es lo único que leen.

En el caso de la variable de género, las chicas suman los dos tipos de lecturas, mientras que los chicos ponen la lectura al servicio de objetivos de rentabilidad, conscientes de lo que obtienen con las lecturas: prestigio, información, etc. Se trata de un factor similar al que hace que los niños y niñas de menor edad lean para sentirse mayores, lo cual conlleva a menudo un rechazo temprano de los libros ilustrados o cortos, puesto que son vistos como libros adecuados por niños pequeños. Cuando los niños ya se consideran lectores y no necesitan la lectura como indicio externo, la lectura se abandona como marca de autoestima.

Nuestra investigación no aporta datos específicos respecto de la disminución de la variable socioeconómica en favor de la sociocultural, un cambio que, en los últimos años, ha llevado a variar los indicios socioeconómicos habituales en favor de otros como el nivel de estudios maternos o el tipo, y no el número, de libros presentes en el hogar (poesía o clásicos, por ejemplo). En cambio, sí podemos advertir otros factores de este aspecto sociocultural, como el hecho de que los adolescentes eligen sus lecturas por la influencia de los medios audiovisuales, de forma que se confirma que en las sociedades globalizadas se iguala la selección concreta de títulos por parte de los chicos y chicas, sean del país o nivel social que sean los lectores.

Aparte de estas variables, algo más estudiadas, nuestra investigación permite ver la relación que tiene *la organización de diferentes modalidades de*

lectura en la escuela con los resultados de la lectura. Últimamente se habla de un nuevo concepto de *implicación* como variable para evaluar la lectura. La escuela es uno de los factores que lo componen y que contribuye mucho a la esperanzadora realidad de que el lector puede superar los factores sociales externos que condicionan el escaso éxito obtenido en la construcción de hábitos lectores.

En el ejemplo antes citado se ve que, a pesar de la tendencia a disminuir la lectura con la edad, todos los alumnos leen más cuando se produce una actuación escolar. También se ve que si la acción escolar disminuye, los más perjudicados son los débiles, puesto que la disminución de la presión en la escuela arrastra la lectura personal. Asimismo hemos observado que si se adoptan modalidades simultáneas de lectura, disminuye el rechazo lector y se amplía el tipo de corpus y de formas de leer, de manera que se progresa hacia una construcción más cultural y menos vinculada con la simple necesidad de ficción y socialización primaria. Si esto no pasa, aumenta la deserción lectora; estas necesidades vitales conducen a otros canales ficcionales; o bien se desvía la lectura hacia textos menos rentables para el progreso de las competencias.

2. Se establecen tensiones entre la (representación de la) lectura libre y la institucional que mantienen o reformulan su separación

Otro tipo de resultados se refieren a los puntos en los que se producen las tensiones entre la lectura libre y la lectura escolar. Ambos tipos de lectura o su representación en los lectores pueden mantenerse o reformularse de diferentes maneras.

Las soluciones adoptadas por los lectores que se sienten distanciados de las exigencias de la lectura escolar se sitúan siempre, por una parte, en el campo de la actitud que mantienen respecto de la lectura. Los chicos y chicas continúan valorando la lectura ordinaria y los efectos de socialización primaria que ofrecen los libros, de forma que mantienen o buscan corpus de textos que les permitan esta forma de uso (series comerciales, revistas, etc.) a la vez que marcan una frontera protectora de su ego respecto de la lectura sabia que se les propone, al considerarla simplemente una tarea escolar, que ni siquiera es especialmente rechazada.

Habitualmente, la tensión (y la actitud negativa en la que se traduce) proviene de las *dificultades* de los chicos y chicas para cumplir las expectativas escolares. No es nada sorprendente si recordamos que un 25% de los alumnos de 15 años dice que les cuesta leer más allá de unos minutos seguidos. En primer lugar, los adolescentes tienen una gran experiencia en lecturas fragmentadas que condicionan sus habilidades lectoras frente a las requeridas por la lectura de textos largos, una lectura que se ha revelado, justamente, como marca de la diferencia

lectora más relevante para predecir el éxito escolar y el establecimiento de hábitos de lectura. En segundo lugar, los chicos y chicas tienen la necesidad de compartir referentes para sentirse comunidad de lectores; de aquí el éxito de las modas o los foros sobre libros en Internet, puesto que son textos o prácticas lectoras que satisfacen más plenamente los aspectos de socialización que no se ven favorecidos en el espacio habitual de la lectura escolar. En tercer lugar, necesitan más bagaje referencial y esquemas de previsibilidad de los que normalmente poseen para comprender los textos que les propone la escuela y que, en cambio, sí que dominan en las obras que se relacionen con los productos audiovisuales o en las series ficcionales. Todas estas cuestiones se hallan poco atendidas por las prácticas escolares y constituyen, pues, un segundo punto de tensión.

Por otro lado, puede observarse que *los títulos citados* por los chicos y chicas presentan unas equivalencias enormes en todos los países, con el predominio de best-sellers, géneros de moda y derivados de los productos audiovisuales. Son libros que se ajustan a sus capacidades y que acostumbran a quedar fuera de la selección escolar de obras a tratar. Ya que la línea de lectura personal no tiende a la fusión durante la escolaridad, su práctica se mantiene fuera del aprendizaje literario con respecto a los aspectos de conceptualización y sistematización de lo aprendido. Cuando los adolescentes hablan de sus lecturas no saben aplicar un metalenguaje literario de una cierta entidad, unos criterios de género o de etapa histórica o una relación de jerarquía, de manera que el sistema de valoración continúa basándose en criterios de *verdad* o de proyección (*parece real* o *es una historia real, es como si te pasara a ti*, etc.). Este hecho revela, pues, en definitiva una *falta de operatividad* de los aprendizajes literarios puesto que se preservan separadamente los dos sistemas de lectura y una vez abandonada la escuela, las prácticas literarias no se benefician de los años de escolaridad.

El análisis de la dinámica entre las lecturas personales y escolares evidencia, pues, que los puntos de tensión se sitúan en las actitudes, las competencias lectoras y el corpus de lectura. Y, en su conjunto, establece una distancia importante con respecto de los objetivos escolares.

3. Se necesitan dispositivos de equilibrio entre las tareas enfocadas a aproximar y alejar el tipo y nivel de las lecturas respecto de los lectores en el ámbito escolar

No esperamos que este trabajo ofrezca conclusiones sorprendentes con respecto a sus *consecuencias escolares*; como mínimo en relación con el conocimiento acumulado por la investigación e innovación educativa. Otra cosa distinta es hablar sobre la práctica escolar, ya que las investigaciones de nuestro equipo aquí coordinadas y basadas en la observación en las aulas indican que

continúan sin ser prácticas generalizadas. La situación educativa en este tema se mueve entre los extremos caracterizados por la total falta de consideración de aquello que se sabe al respecto, de una parte, y la imitación y aplicación directa de los mecanismos de lectura personal al ámbito escolar, de otra; o bien, a menudo también en una mezcla indiscriminada y azarosa de ambas cosas. Nuestro trabajo espera contribuir a confirmar las innovaciones, cuestionar algunos lugares comunes y ofrecer datos más sofisticados respecto del progreso lector. Esta mejora debería permitir elaborar dispositivos didácticos más adecuados, establecidos a partir del equilibrio entre las formas de lectura y de las variables que las condicionan para:

a. Organizar modalidades combinadas de lectura en la escuela. Así, aumentar el tiempo y espacio de la lectura dando más posibilidades de leer a todos los chicos y chicas permite ejercer la función compensatoria de la escuela; combinar diferentes modalidades obligatorias y electivas mejora las actitudes; y diversificar los referentes abre un abanico que enriquece el horizonte lector de todos los niveles lectores.

b. Seleccionar el corpus teniendo en cuenta las prácticas personales de los chicos y chicas. Esto quiere decir incluir y saber aprovechar las ventajas de varios corpus que se mueven en las fronteras de este tipo de lectura: obras que incluyen texto e imagen de forma que permiten una lectura menos lineal y más fragmentada; determinados géneros que tienen una presencia ficcional y audiovisual importante en estos momentos o textos a caballo entre la exigencia artística, la destinación popular y la especificidad de estas edades.

c. Guiar el proceso evolutivo de fusión de corpus, formas y prácticas lectoras. Lo que significa impulsar actividades de lectura compartida y de atención a la respuesta del lector que ofrezcan la experiencia de pertenecer a una comunidad lectora; intensificar y mejorar los dispositivos de mediación que permitan tender puentes hacia una lectura más distanciada y valorativa o articular los aprendizajes en secuencias con sentido que enseñen estrategias de forma explícita.

Por otra parte, este tipo de investigación también debería reflejarse en la formación del profesorado a través del conocimiento de los libros y de lo que se sabe sobre las prácticas de lectura de los adolescentes, puesto que esto facilitaría, por ejemplo, decidir la manera de operar en las aulas según los perfiles lectores de los alumnos.

Hasta aquí, pues, el esbozo de la tarea que nos ocupa. Esperamos obtener con ella algunas conclusiones que podamos compartir nuevamente y que, como siempre en la investigación, produzcan a la vez la insatisfacción de todos los nuevos interrogantes que se abren con cada avance producido.

Silvia del C. Ruibal

*Texto literario, lectura
y resignificación de sus prácticas*

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
alvarui@arnet.com.ar

Resumen En esta instancia nos concentraremos en el texto literario, pero como una variante de ese inmenso espectro de textos susceptibles de apropiación mediante competencias estéticas. Delinearemos algunos aspectos teóricos acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico y su relación con el sistema cultural, considerando que detenernos en la complicación formal y discursiva que comporta el texto literario nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información. Por otro lado, si bien hay conciencia de que la lectura es un problema crucial, un aspecto de ella aparece relegado, especialmente en los ámbitos educativos. Nos referimos a la lectura como práctica de apropiación estética de bienes simbólicos, lo que sería consecuencia de un posicionamiento de los docentes de Letras, inclinados más a lo lingüístico que a lo específicamente literario. La lectura literaria genera competencias para cualquier tipo de lectura, pero también es una instancia desde la cual se habilita un pensamiento que facilita el acceso a un capital cultural necesario y pertinente para una cabal inserción en la sociedad. El establecimiento de los procesos y las condiciones de dicha relación sociocomunicativa posibilitará el diseño de herramientas de análisis en el estudio de los casos enmarcados en situaciones pedagógicas.

Palabras clave: texto artístico - estética - cultura - lectura literaria - escuela

Abstract In this instance we will focus on the literary text, as a variant of this huge spectrum of texts subject to appropriation through aesthetic skills. We will outline some theoretical aspects of the problem of artistic text, its semiotic function and its relationship to the cultural system. We consider that focusing on the formal and discursive complication involved in the literary text tells us his unlimited capacity to condense information. On the other hand, while there is awareness that reading is a crucial issue, one of its aspects appears relegated, especially in the fields of education; we refer to literary reading as a practice of aesthetic appropriation of symbolic assets. That we believe to be an outcome of the positioning of teachers of Literature, more inclined to linguistic aspects than specifically literary ones. Literary reading generates skills for any type of reading, but it is also a platform which enables a thought that facilitates access to a cultural capital necessary and appropriate for a full integration into society. The establishment of the processes and conditions of such socio-communicative relationship will allow the design of analysis tools in the study of the cases framed in teaching situations.

Key words: artistic text - aesthetics - culture - literary reading - school

1. Texto artístico - lectura estética

El estudio de la lectura literaria tiene diferentes posicionamientos según el problema que se advierta y el objetivo que se persiga, pero sin lugar a dudas la elección teórica que se haga debe enfocar necesariamente los aspectos inherentes a esa escritura diferenciada y específica que es el texto literario. La orientación teórica de tal índole permitirá delinear el camino y proveer de estrategias de análisis. En esta instancia nos detendremos en algunos aspectos teóricos de la concepción de Iuri Lotman (1970-1979) acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico –en el sentido de la conformación de una estructura no uniforme e hipercodificada– y su relación con el sistema cultural. Es decir, categorías teóricas que ahondan en la comprensión de lo cualitativo del texto artístico y las complejas relaciones que establece con el contexto cultural y con los lectores. Poner el énfasis en la complicación estructural que comporta el texto literario nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información y de producir nuevos mensajes. El texto literario se nos presenta como un verdadero dispositivo intelectual que contiene variados códigos en su interior, transformándose en un generador informacional ilimitado. Por lo tanto, el desciframiento del texto, tema que nos ocupa, se complica, deja de ser una experiencia finita y acontece un nuevo modo de relación que se traduce en términos de una negociación semántica. El establecimiento de los procesos y las condiciones de dicha relación sociocomunicativa posibilitará el diseño de herramientas de análisis en el estudio de los casos enmarcados en situaciones pedagógicas.

Desde su orientación semiocultural, Lotman determinó como centro de sus estudios no la lengua sino el texto, es decir, un sistema signico clausurado en lo formal y estructural pero ilimitado en todas las hipotéticas lecturas e interpretaciones; pues los materiales de construcción de los textos dentro de una cultura son los infinitos códigos de los lenguajes, vigentes y no, en dicho sistema. De allí que texto y cultura permanezcan en unión indisoluble. Entender un texto es entender una cultura, de la misma manera que para conocer la cultura y su

movilidad es ineludible pasar por los textos y detenernos en los lenguajes empleados por ellos. La cultura, por tanto, es productora de una variedad de lenguajes codificados y, en consecuencia de diferentes tipos de textos.

El texto que nos ocupa en esta instancia es el artístico-literario, entendido como una unidad heterogénea y, por ende, con un dinamismo particular, ya que su codificación es particular, pues la lengua literaria funciona de una manera singular, por tener al arte como soporte semiótico; de hecho el lenguaje literario está concebido por este autor como *modelización secundaria*.¹

En tal sentido, dicho texto conforma un signo, por ser precisamente una unidad cultural en cuyo interior interactúan diversos sistemas semióticos (diferentes lenguajes), pero en forma autónoma produce un nuevo lenguaje; tal mecanismo lo hace pasible de transformarse en texto único; es decir, un sistema significante distintivo, una nueva manera de significar.

La capacidad de contener varios sistemas significantes, es propia y exclusiva del texto literario y es lo que permite distinguir un tipo específico de relación con los sujetos. Nos proponemos provocar una toma de conciencia en los sujetos agentes del ámbito educativo acerca de qué es la escritura literaria, qué se lee, por qué y para qué.

Dejar de lado el objetivo meramente utilitario —constante en la escuela hoy— en el uso de los textos literarios, conlleva iniciar un proceso de abordaje consciente acerca de la problemática de la especificidad de la lectura literaria. Sin desconocer los posicionamientos que los agentes del proceso educativo tienen respecto de los sistemas significantes, es decir, respecto de lo cultural y de lo artístico; todo ello en virtud de determinar el modo de relación que mantienen con la literatura.

Durante mucho tiempo, la escuela priorizó los aspectos lingüísticos antes que los literarios en la selección y manejo de los textos; en primer lugar, debido a la necesidad de construir identidad nacional a partir del uso homogéneo de una lengua que pudiera integrar a los hijos de los inmigrantes. Lo segundo está relacionado con otro tipo de necesidad, la de la eficacia puesta de relevancia durante la década de 1990 y la corriente transnacional de neoliberalismo. La lectura del estructuralismo que hizo la escuela fundamentalmente a partir de la última reforma curricular, resultó funcional a esa concepción de la literatura como discurso útil para adquirir competencias comunicativas. Interés que fue sostenido en el tiempo por la incidencia del movimiento estructuralista, que sobrevaloraba la función comunicativa; es decir, había que garantizar la homogeneidad del men-

1. Lotman (1979) establece un proceso semiótico que va desde lo que él denomina *lenguajes artificiales*, que son los lenguajes lógicos, algorítmicos, los metalenguajes de las ciencias etc.; luego, como *central*, las lenguas naturales, que se presentan como *modelos primarios* de todos los otros lenguajes y, finalmente, los *lenguajes de modelización secundaria*, donde se incluye el arte, la religión, los mitos, etc.

Referencias bibliográficas

- Baudelot, C.; M. Cartier; C. Detrez (1999): *Et pourtant ils lisent...*, París, Éditions du Seuil.
- Baye, A.; D. Lafontaine; S. Vanhulle (2003): "Lire ou ne pas lire: état de la question", *Les Cahiers du CLPCF (Centre de Lecture Publique de la Communauté Française)*, nº 4, pp. 3-64.
- Colomer, Teresa (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Delbrassine, Daniel (2006): *Le roman pour adolescentes aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil.
- Hersent, Jean-François (2000): *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*, París, Direction du Livre et de la Lecture, 2000.
- Grupo Lazarillo (2004): *Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa*, Santander, Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria).
- Lichtman, Verónica (2006): "La lectura de la literatura en los inicios de la escuela media", ponencia presentada en las Jornadas de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Manresa, Mireia (2007): "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar", *Articles de Didàctica de la Llengua y de la Literatura*, nº 41, pp. 71-86.
- (2004): *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*, trabajo de investigación dirigido por Teresa Colomer, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marchesi, Álvaro (2006): *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Moya, J. (coord.) (2005): *Llegir per aprendre. Una proposta per treballar les lectures a l'aula*, Barcelona, ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Reynolds, Kimberly (2005): "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland", *OCNOS*, nº 1, pp. 87-107.
- Robine, Nicole (2000): *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, París, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- Trujillo, Francisca (2007): *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*, tesis doctoral dirigida por Teresa Colomer, UAB.

saje y, por tanto, eliminar todo elemento (ruido, en términos de Lotman)² que pudiera obstaculizar la llegada de la integridad del mensaje inicial.

Para nosotros, que adherimos a la capacidad infinitamente significativa de la escritura artística y su práctica como el lugar de lo posible en términos de creación, creemos, junto a Lotman que, más allá de la función comunicativa, hay otra función, que ejercen los textos literarios: la función generadora de sentidos. Por tanto, se hace necesario entender que el código o lenguaje del texto no precede al mismo texto, sino que es este el que se encuentra antes que el lenguaje. Precisamente, una configuración artística es una unidad de un código desconocido y enfrentarse a ella equivale a descifrar su lenguaje y construir su gramática.

Este camino de significación y resignificación es el que queremos resaltar, puesto que nos parece necesario y hasta vivificador comenzar por entender toda acción enmarcada en los espacios educativos como práctica semiótica en sí misma. Detenernos en la función creadora de los textos artísticos es dimensionar su capacidad ilimitada en la expansión de sentidos.

La escuela, o los agentes que se encargan de introducir a los jóvenes en las prácticas de lectura, están a tiempo de reformular ciertos aspectos de los enfoques tradicionales, cuyos modelos, por su redundancia estereotipada, desvirtuaron la experiencia estética al convertirla en una acción desprovista de sentido. Revertir este estado, significa ensayar otras miradas a los objetos artísticos, que permita leer el texto literario en su propia especificidad, sin desvincularlo de lo cultural. Estamos hablando del desarrollo de una capacidad para percibir y descifrar potencialidades significantes diversas que no se agotan en el desciframiento de un contenido unívoco y comunicable; por ser el texto artístico una estructura única en cada caso, con leyes propias que el lector-espectador debe descifrar en cada caso.

El establecimiento de criterios de selección, que provengan de presupuestos específicamente artísticos, es una de las vías alternativas para desarrollar la capacidad de valorar un texto no sólo por lo que contiene (en forma de mensaje o idea), sino por las cualidades en el orden de lo formal y expresivo. Esto requerirá el desarrollo de competencias que posibiliten consumir bienes simbólicos con una actitud que rebase el esquema propio de la sociedad de consumo, que, por otro lado, la escuela se encarga de reproducir.

Se trata entonces, de incorporar los objetos del arte y el capital artístico en su conjunto, atendiendo también a su complejidad formal, a sus aspectos diferenciados, de tal manera que la comprensión y el goce (el orden no es arbitrario) requieran de la posesión de códigos y de entrenamientos intelectuales y sensibles

2. Según Lotman (1970: 101) y desde la teoría de la información, "el ruido anula la información". En cambio, afirma que los ruidos son inherentes al texto artístico, ya que "el arte [...] posee la capacidad de transformar el ruido en información [...]. Esta particularidad está relacionada con el principio estructural que determina la polisemia de los elementos del texto artístico".

que permitan descifrar lo literario como signo artístico. Esta práctica cultural la rescataremos además como principio de democratización social, habida cuenta de la imposibilidad de deslindar lo artístico de lo social y de lo cultural. García Canclini (2004: 64-65) hablando de los modos y acciones de las clases sociales para absorber los bienes artísticos, nos dice:

Del mismo modo que las divisiones del proceso educativo, las del campo artístico consagran, reproducen y disimulan la separación entre los grupos sociales. Las concepciones democráticas de la cultura –entre ellas las teorías liberales de la educación– suponen que las diversas acciones pedagógicas colaboran armoniosamente para reproducir un capital que se imagina como propiedad común. Sin embargo, los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos).

La idea es modificar las representaciones en torno a lo artístico en las instancias educacionales, atendiendo a una concepción del arte como experiencia activamente innovadora. Este tipo de estética, alejada de lo útil y funcional, necesita sin dudas un público competente para poder descifrar características que desde la emisión están manipuladas con la intención de no ponerse al servicio de ningún otro interés que no sea artístico; es decir, alentar la capacidad de poder disfrutar de un texto artístico separando, en primera instancia, lo estético de lo práctico.

Una actitud desinteresada frente a los objetos artísticos otorga a los sujetos la capacidad de obtener placer en la percepción, a través del desarrollo, por medio de una práctica continua, de habilidades sensoriales e intelectuales. Tales consignas: disposición estética y competencia artística, conformarían una práctica alternativa al contener en sí misma una dimensión significativa que le da sentido.

El desarrollo de la capacidad perceptiva fue uno de los puntos principales de los formalistas rusos como condición necesaria para que se activara la función estética de los textos artísticos. El mismo Mukarovsky desde la Escuela de Praga propone revalorizar el lugar y el rol de la función estética en el contexto social del sujeto, afirmando que tal función es propia de la naturaleza humana, entendida como una modalidad de reacción del sujeto a su mundo exterior. Altamirano y Sarlo (1983: 29) afirman:

Desde la perspectiva de Mukarovsky, el concepto de función estética es más inclusivo que el de arte y es por esta razón que puede estar presente en diversas prácticas, que se definen por una función o un haz de funciones predominante: pragmáticas, éticas, religiosas, políticas, etc., esta perspectiva funcional no admite que se atribuya una "cualidad" (para el caso de la estética) como rasgo sustancial de cierto tipo de objetos, actos o discursos. Para Mukarovsky no existen objetos, que por sus características, rechacen la función estética; del mismo modo, cualquier práctica puede eventualmente reestructurar el sistema de sus funciones para admitir la estética.

Son el sujeto y sus prácticas sociales los que determinan el desarrollo o no de la función estética. El poder experimentar estímulo, en términos de reacción frente a los objetos de arte con un alto grado expresivo, requiere del desarrollo de habilidades y destrezas necesarias, que se traducen en modos diferentes de tratar la organización sensible de signos, es decir los objetos artísticos. En suma, estamos proponiendo –aunque parezca una utopía desde el lugar de la escuela– el desarrollo de las facultades estéticas del sujeto, entendidas como una de las matrices sobre la que se articula la cultura.

Si la lectura literaria es la instancia donde se resuelve lo estético, deberíamos pensar, ya que hablamos de una lectura diferenciada, en el entrenamiento de habilidades para poder marcar las limitaciones a las que nos sometemos con una lectura común fuertemente automatizada, frecuente en nuestros ámbitos escolares.³

Ahora bien, no desconocemos los factores sociales y culturales que inciden en la concreción o no de tal actividad, tampoco queremos privilegiarla, sólo aspiramos a resignificarla como una práctica válida y viable dentro de nuestro contexto.

2. Literatura y lectura escolar

El *texto literario* por la mera intención de leerlo y efectuarlo concretamente en la práctica, debería otorgar placer; siempre y cuando prevalezca en el sujeto una representación de lectura con esa impronta, es decir, no obligatoria, sin utilidad y fuera de toda intencionalidad extraartística.

Existen numerosos elementos negativos en el contexto escolar que impiden otorgar valor a la práctica de la lectura literaria. En principio, sabemos que en la escuela la lectura, aún la literaria, tiene como representación la búsqueda de datos y conocimientos; otro de los obstáculos es la existencia de nuevos modos de lectura que demandan los medios de comunicación en general y la industria cultural: la conexión en la red, Internet, Web, chat, etc., que se caracterizan por la inmediatez del objeto que se quiere leer, la rápida aprehensión, la facilidad de lectura y lo más atractivo que es la interacción. En la comunicación interactiva se produce un acoplamiento de varios sistemas de signos, que no se niegan ni se contraponen, sino que se complementan y se resignifican. Este tipo de práctica, según Tarragona (2007: 24):

3. "La impronta pragmatista y/o utilitarista decimonónica de la escuela argentina, relega lo lúdico y estético. La reducción de la lectura literaria en las instituciones educativas obstruye el desarrollo de competencias imprescindibles tanto para la apropiación crítica de la cultura como para el desarrollo del pensamiento simbólico de los sujetos" (Ruibal y Tarragona, 2006).

[...] consolida una adhesión casi adictiva entre los jóvenes, rasgos que estructuran la vida cotidiana y la cultura de ellos, cuyas consecuencias son la abundancia de información y entretenimiento y la posibilidad permanente de acceder a un orden fragmentado y sometido al azar. Estas características no se dan sólo entre los jóvenes de escasos recursos, se acentúan aún más entre los de sectores sociales de mayor poder adquisitivo, justamente por los medios con los que cuentan, permitiéndoles estar conectados en forma permanente.

Volviendo a la escuela y a la literatura, advertimos que lo que se efectúa como práctica es una lectura no literaria de textos literarios, la lectura está acotada a una lectura informativa y, por la influencia de lo cibernético, una lectura rápida. De esta forma, lo estético, en las representaciones del saber escolar, se halla totalmente desvirtuado, no forma parte ni siquiera como expectativa de experiencia a concretar. En este sentido, si son el sujeto y sus prácticas sociales los que determinan el desarrollo o no de la función estética, ¿cuáles serían las probables salidas que se podrían implementar para revertir el estado actual de la lectura literaria?

La lectura de textos artísticos sólo se convertiría en una experiencia con valor propio, mediante el desarrollo de competencias que se encaminen a lograr la experiencia con lo artístico de un modo diferente; es decir, adquirir la capacidad de poder reaccionar frente a los objetos de arte de modo estético. El objetivo sería tratar de trascender lo meramente contenidista tanto como un formalismo vacío de sentido. De lo contrario desembocamos en descubrir la estructura del relato, los núcleos y catalisis, etc., que tampoco contribuyen excesivamente al goce estético.

En dicho sentido, el desarrollo de la capacidad perceptiva fue para los formalistas rusos una condición necesaria en la activación de la función estética de los textos artísticos, consideraban que lo estético está íntimamente relacionado con las acciones humanas. Ahora bien, si sostenemos con Lotman que el texto artístico es una estructura especial y autosuficiente, además de poder reconocer un manejo especial del lenguaje, en términos de lo expresivo y connotativo, las clases de literatura deberían focalizar la potencialidad significativa de un texto artístico; para lo cual es necesario hacer pie en las relaciones intrínsecas que genera el texto literario: relaciones (siempre jerárquicas) entre autor y personajes, entre lector y autor, entre lector y personajes, entre uno y otro personaje, entre narrador y autor.

Es decir, desmenuzar el texto, darle morosidad a la lectura, en contra de la lógica de consumo antes citada, para establecer conexiones internas insospechadas, que los alumnos no están entrenados para realizar, y que habilitarían nuevas relaciones con el propio mundo circundante, incluso conexiones que no estaban previstas cuando se escribió el texto. En suma, aprovechar, mediante la percepción estética, la seducción de algunos textos contruidos desde un lugar altamente artístico.

Es necesario frente a un texto literario la suspensión momentánea de otros saberes escolares, por eso hablamos de una actitud diferente del sujeto frente al texto literario, reconociendo junto a Mukarovsky que la disposición estética no está en los objetos sino en los sujetos y que hasta se puede llegar a tener una mirada estética de objetos que no son artísticos. Por tanto, la función estética se caracteriza fundamentalmente por abstraer al objeto de sus entornos habituales y con ello enrarecerlo; el resultado es la desautomatización en la percepción y, en consecuencia, una mirada que resalta lo extraño y lo inusual de dicho objeto. Una actitud desinteresada frente a los productos artísticos, en el sentido de no buscar ningún otro rédito que no sea el goce estético, otorga a los sujetos la capacidad de obtener placer en la percepción, a través del desarrollo, por medio de una práctica continua, de habilidades sensoriales e intelectuales.

Se trata, entonces, de abordar el objeto literario como una entidad auto-suficiente (hoy lejos de cualquier fetichismo romántico), con valores intrínsecos y autonomía semántica, posibilitando modos no convencionales de apropiación del conocimiento.

Dicho tipo de lectura tiene un precedente histórico: se genera a fines del siglo XIX con el denominado movimiento "arte por el arte", que durante todo el siglo XX va adquirir legitimidad, en especial a partir del desarrollo de las vanguardias europeas. Lectura que reclama desde lo interno del texto actitudes, pues la configuración textual contempla el hipotético lector. Esta forma de conexión del sujeto con un objeto construido con independencia de toda referencia externa y con valor en sí mismo conformó una representación de lectura más libre, desprovista de la carga obligatoria que impone la apropiación del saber escolar institucionalizado; lectura que tiende a la constitución de representaciones distintas del sujeto y de su relación con el saber.

3. Representaciones de lectura

Presuponiendo que la lectura es una práctica compleja y que en muchas ocasiones los diversos usos que se hace de los textos pueden adquirir connotaciones conflictivas y hasta antagónicas, hemos realizado un estudio de campo para indagar en el mencionado conflicto a partir de representaciones sobre la lectura en nuestro contexto. Para ello hemos realizado encuestas en alumnos del nivel medio y superior (alumnos de primer año). Dado que el objetivo de este estudio era incidir en las prácticas lectoras de los alumnos, las encuestas se realizaron sobre el total de la población estudiada; en otras palabras, la muestra fue exhaustiva. Se indagaron una escuela de nivel medio y el primer año del nivel superior de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad

Nacional de Catamarca. Intentaremos reconstruir las impresiones y, de algún modo, también los "escenarios" de lectura⁴ a partir de las respuestas que los jóvenes de entre 15 y 18 años daban al cuestionario que incluimos al final de este trabajo (ver apéndice).

En el primer año de la carrera de Letras, y por indagaciones hechas espontáneamente,⁵ es decir en forma oral, la lectura de placer dentro del ámbito escolar (trayecto concluido) no aparece valorada como instancia legítima de formación. La lectura legítima está vinculada a *bien hecha*; es decir, a gramaticalmente correcta, que responde a un trabajo planificado, ordenado, dirigido y semánticamente unívoco. Los alumnos se reconocen como *poco lectores* y asocian el calificativo de *buenos lectores* a la acumulación de lecturas; en otras palabras, a lo cuantitativo. Pueden advertir y distinguir un texto literario de aquel que no lo es; pero de ningún modo pueden reconocer diferencias en las lecturas y en las actitudes que comportan cada una de ellas. Se reconocen desprovistos de competencia en lectura literaria. Por lo tanto, la representación de lectura legítima que tienen es la de la lectura canónica escolar, la que reporta un capital cultural.

Con respecto al valor que tiene para ellos la lectura de textos literarios, observamos, en su mayoría, tres grandes orientaciones: *para la vida, para la formación, para el conocimiento*. Algunos marcaron una o dos orientaciones y otros expresaron libremente una idea. En primer lugar marcan el conocimiento, luego la formación y finalmente la vida.

En general se observan expectativas muy altas con respecto al acto de lectura, en el sentido de otorgarle una función abarcadora a la literatura. Esto se refleja en algunos agregados, tales como: "para mí la lectura es un aprendizaje" o "la lectura tiene un valor de experiencia" o "los libros me dan libertad". En dichos alumnos, y a pesar de lo expresado espontáneamente como se dijo antes, advertimos, en las respuestas dadas al cuestionario, una orientación del sentido de la lectura literaria diferente, la relacionada con un impacto en la subjetividad. Es decir que no primó en los resultados leídos, como vimos, la representación social de la lectura, la que se mide en términos de acumulación de capital cultural solamente. El *para qué leer* tiene, desde las respuestas recogidas, un objetivo alentador: al parecer lo que se pone más en juego en las representaciones de lectura de estos jóvenes es la posibilidad de volver a encontrar un vínculo con aquello que los constituye.

La Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) es una de las escuelas que en nuestra provincia depende de la universidad. La sigla, por todos conocida, indica que lo técnico es el aspecto que se prioriza en los trayectos curriculares.

4. Entendemos por "escenario de lectura" las condiciones sociales, personales y educativas de los sujetos lectores.

5. Permiso que nos otorgamos por estar al frente de una de las cátedras (Introducción a la Literatura) del primer año de la carrera.

Esta escuela cuenta con dos orientaciones: mecánica y construcción; la literatura aparece en los dos últimos años del ciclo superior. Veamos a continuación las respuestas dadas por los chicos que pertenecen a tal institución

Con referencia a la pregunta *¿Dónde lees literatura?*, en primer término ubican la escuela y en segundo, la casa; en el ítem *En otro lugar*, frente a un total de 45 encuestados, sólo 8 lo marcaron y uno de ellos lo especifica: "el cyber". Inferimos, que aunque la casa esté marcada como un lugar de lectura, aquí funciona como la extensión del espacio escuela, en términos de completar lo que no se alcanzó como tarea o "deber" en esta última.

Con respecto a las expectativas con las que llegan a la lectura literaria, los chicos mencionan la "distracción" y el "entretenimiento" primero y luego el interés por conocer algo "nuevo" o "diferente". Algunas respuestas son: "internarme en un mundo de sueños y fantasías"; "búsqueda de lugares diferentes e historias únicas"; "saber cosas que pasaron". Varios mencionan como expectativa la funcionalidad de la lectura; dicen: "Mi expectativa es leer para entender las clases de lengua y literatura", o "leo para corregir habla y escritura". Dentro de esto último, es decir la utilidad, varias respuestas giran en torno a "busco algo inteligente, un camino" o "reflexionar sobre la vida y sus etapas" o "aprender de los ideales de los autores y del mundo".

Advertimos entonces, dos funcionalidades de la literatura para estos chicos, que son, por otro lado, claras por la oposición que marcan; ninguna respuesta fusiona ambas. Por un lado están presentes el deleite y la evasión como búsqueda; por otro, lo práctico como modo de aprendizaje. Cuantitativamente frente a un total de 45 encuestados, 38 respuestas se las ubicaría dentro de lo primero y 7 dentro de lo segundo. Este resultado es bastante significativo (más allá de la cantidad de obras leídas por estos chicos, que para el caso y desde nuestra concepción no es relevante), ya que los efectos en la relación de ellos con la literatura no son desalentadores.

Con respecto a los géneros elegidos, el cuento es el favorito, luego sigue la novela, después la poesía y el teatro casi con la misma cantidad y por último el ensayo; debemos aclarar que podían marcar más de una opción. Creemos que los resultados tienen que ver con las prácticas en la escuela, ya que el cuento es el género más trabajado en la escuela. Respecto de la experiencia con la novela, según la consulta con la docente del grupo de encuestado, en el primero de los años de ese último ciclo se les propone a los alumnos como obligatorio leer una novela en el año. Con referencia a la poesía y al teatro, la misma docente alude al estudio de poesía tanto como de textos dramáticos, con la misma frecuencia que con lo narrativo. Esto fundamenta las respuestas, ya que en algunos casos se marcaron todos los géneros, lo que indica competencias en orden del conocimiento genérico, obviamente la tendencia privilegia un gusto que, como dijimos, es el cuento, pero los resultados no nos permiten determinarlo como excluyente.

Frente a la pregunta *¿Qué te gusta encontrar en las obras literarias?*, las respuestas marcan una gran diversidad, pero que podríamos agruparlas por conexión. En primer lugar están intriga, suspenso y acción; en segundo término: terror y misterio. El tercer grupo elegido es ciencia-ficción, y también, "cosas increíbles" y "criaturas fantásticas". Tres respuestas apuntan a "hechos que ocurren en la vida real" y otras tres a "muerte, sangre y pasión". Cuatro respuestas aluden a "buen final" y una, a "buena trama". Esto nos parece significativo porque se advierte una inclinación a percibir, también, la forma; es decir, para algunos de estos jóvenes los aspectos estructurales no les son indiferentes. Una sola respuesta menciona el humor y dos el amor y lo romántico.

Como vemos, la gama es profusa; ahora bien, lo que se destaca en la elección tiene que ver con que los jóvenes encuestados, son varones en su amplia mayoría. Los resultados de la pregunta formulada se correlacionan con los de la referida a las expectativas; pues la "distracción" y el "entretenimiento" suponen una ruptura con lo histórico personal y cotidiano, es decir, la "evasión" y ello no se efectúa sino a través de una escritura que contenga una historia real o ficticia, pero que por sobre todo sea, en sus palabras, "atrápante". En cuanto al tiempo semanal que le dedican a la lectura, la opción *De una a dos horas* es la que obtuvo más puntaje (20 marcas); luego sigue la opción *Menos de una hora* (15 marcas), *Ninguna* (6 marcas) y finalmente *Más de dos horas* (1 marca). Entendemos que el tiempo de lectura que aparece con mayor tendencia tiene una estrecha relación con el tiempo que dedican para leer en el espacio "Lengua y Literatura" dentro de la escuela. Esto se enlaza con lo que dijimos respecto de los lugares donde leen los alumnos, reforzado, además, con la opinión de la docente encuestadora; ella expresó: "en su mayoría los chicos tienen como único espacio de lectura a la escuela, los diagnósticos y las charlas que con ellos tengo lo confirman". Este dato merece una reflexión favorable hacia la escuela, que parece ser la única que habilita la llegada a textos literarios; de algún modo, corrobora la cita de García Canclini sobre la concepción democrática de la cultura.

Más allá de la cuantificación anterior referida a las orientaciones dadas en las preguntas, también consideraremos algunas expresiones de los chicos, que tienen que ver con una valoración. Dicen: "ayuda al coeficiente intelectual y ejercita el cerebro"; "Es una lectura diferente, entretenida"; "Nos ayuda a nuestra imaginación y a volar"; "Le asigno mucho valor, lo que leo lo aplico a la vida a la forma de expresarme y de hablar"; "Creo que si necesitás saber algo lo debes buscar en un libro"; "Me enseña de los errores de un personaje para no cometerlos yo".

Además de las funcionalidades que ellos le asignan a la lectura literaria y de las que ya hablamos, el valor de la lectura cobra una dimensión de importancia, tanto como capital simbólico —y esto no es menor puesto que se trata de alumnos de una escuela técnica— como de bien de uso y de cambio, por los efectos que puede tener para ellos en la vida práctica.

Esta sucinta descripción de las indagaciones que realizamos con nuestros ingresantes como con alumnos del Polimodal es sólo una aproximación al estudio de la lectura literaria en su estado actual. Hay mucho por realizar y sabemos que es una tarea compartida; como docentes de letras sólo aspiramos a echar luz sobre lo específico del texto literario y de la lectura que debiera efectuarse con el propósito de recuperar el espacio de la literatura y el arte en lo curricular; concretamente en las prácticas escolares. Somos conscientes del vaciamiento de sentido y de acción en las instituciones escolares; esto denuncia una situación, pero además nos interpela a inaugurar otras formas y otras acciones.

4. Algunas interferencias epistemológicas de los docentes frente a la lectura literaria

Intentaremos indagar la actitud que los docentes de Lengua y Literatura tienen respecto de la lectura literaria, a partir de la siguiente hipótesis: la formación del docente de Letras y las decisiones que toma frente al saber literario en situaciones didácticas, constituyen un alejamiento del objeto literario como tal; en las prácticas docentes, el saber lingüístico ocupa un lugar privilegiado en desmedro del literario. Si hablamos de *objeto literario* lo hacemos para poner de relieve que se trata de un conflicto en el orden epistemológico. Este conflicto señala que, en las prácticas docentes, la perspectiva lingüística de un texto estaría interfiriendo en la perspectiva literaria.

De acuerdo con lo planteado, se estaría tratando de un problema de fuerte incidencia en la enseñanza de la literatura, que consiste en que el *saber* a enseñar resulta cualitativamente diferente del conocimiento que podríamos llamar *erudita*.⁶ Pero no nos referimos a la trasposición-didáctica. Preferimos denominar esta problemática como una *deformación*; que tiene que ver con el alejamiento de la fuente, pero también con otras variables que trataremos de explicar.

En el caso que nos ocupa, el objeto literario se pone al servicio de la lengua, en detrimento de la especificidad artística literaria. Estamos, entonces, ante la presencia de un conflicto, que acontece frente a las decisiones que el docente de Lengua y Literatura debe tomar en situaciones de enseñanza. Dichas decisiones, al parecer, recaen en lo lingüístico. Este saber goza de una importante legitimación cultural, tanto académica (formación superior e institucional en general, la escuela por ejemplo) como social.

El hecho de priorizarse dicho campo, tiene relación con una larga historia, pero se ha profundizado en los noventa, con la última reforma de los planes de estudio; que es la de formar para el desarrollo en el alumno de las competencias

6. En el sentido del saber que se encuentra legitimado social y culturalmente (Arsac, 1992: 7.32).

que tienen que ver con la escritura y la expresión oral. La formación estética —la que habilita al sujeto para el acceso al goce estético— no está contemplada por la escuela en los trayectos curriculares, como tampoco se contempla la actitud frente al texto literario de percibir y decodificar una discursividad específicamente distintiva. El docente cumple con el programa y actúa en consecuencia; es decir, reproduce las prácticas de los saberes legitimados, privilegiando el conocimiento lingüístico por sobre el literario.

Son pocos los docentes que asumen una actitud diferenciada frente a la instancia de lectura literaria. Este posicionamiento exige una taxativa delimitación epistémica, que no todos los docentes están en condiciones de hacer. En principio por las determinaciones propias de la formación, en donde la literatura, aunque tenga un peso importante en lo curricular, sigue quedando a la cola; además, porque la exigencia, en los trayectos académicos, está centrada en el estudio de la lengua y la lingüística,⁷ reforzado, además, por el estudio de las lenguas clásicas. Es más probable que al alumno de Letras se le disculpe la falta de dominio para hablar de la literatura, del discurso literario y de su problemática, también de la escasez de recursos para abordar un texto literario; pero es inaceptable la falta de competencias para la escritura, la comprensión lectora y la expresión oral. Las prescripciones en la institución (Facultad de Humanidades de la UNCa) son bien claras. Obviamente, un estudiante/egresado de Letras debe manejar con fluidez el sistema de la lengua por ser la matriz (sistema *modelizador primario* según Lotman) esencial de su formación; pero además es necesario que advierta, que si bien a partir de ella se produce el discurso literario, este tiene la capacidad, desde el lugar de lo artístico, de constituirse en sistema de *modelización secundaria*, un lenguaje superpuesto a la lengua natural e infinito en el modo de significar. Por lo tanto, los efectos que dicha estructura tiene en los sujetos lectores son insospechados.

Las entrevistas hechas a los docentes de nuestro medio (Catamarca Capital) contienen preguntas que apuntan a ambos campos del saber, el lingüístico y el literario; con el propósito de que se advirtiera en ellas la intencionalidad de equilibrar la legitimidad de ambos campos y promover la espontaneidad. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los problemas que se advierten respecto a la escritura y lectura en general?
2. ¿Cómo la lectura literaria puede aportar a corregir esos problemas?
3. ¿Cuál es la importancia que tiene la lectura de la literatura en la formación del alumno?

7. Hablamos en referencia, siempre, a la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, que es una sola carrera en donde cabe, o tiene que haber, lo lingüístico, lo literario, la teoría y la crítica, Latín y cultura latina y Griego y cultura griega.

Todos los docentes entrevistados manifiestan que los jóvenes tienen enormes problemas para leer y escribir, seguidamente cada uno de ellos puntualiza cuáles son esos inconvenientes. En las respuestas hay mucha coincidencia respecto de esto último. Apuntan tanto a problemas en la expresión escrita: la cohesión, la coherencia, la ortografía, la sintaxis; como a problemas de comprensión de lo escrito. Por otro lado, dificultades para la lectura oral, “no saben leer en voz alta” dice una docente, tienen problemas para interpretar, para conectar la información nueva con los saberes previos. La lista sigue, lo que puntualizan es numerosísimo. Es decir, las dificultades en lengua las pueden identificar concretamente, con nombres, aclaraciones e incidencias o consecuencias.

Ninguno aisló problemas concretos de lectura literaria que, implícitamente, estaba incluida en la pregunta. De los seis docentes entrevistados, uno de ellos mencionó, en la primera respuesta, el “aburrimento” (en el alumno) asociado a la lectura de la literatura como inconveniente. Otro refirió a la comprensión e interpretación como problemas. Respecto de esto último, debemos decir que en lo que atañe a la enseñanza de la literatura la interpretación es uno de los grandes conflictos, que obviamente se refleja en el aprendizaje. No obstante advertimos que algunos de los docentes, aunque no puedan enumerar los problemas de la lectura de textos literarios, están convencidos de que la lectura literaria desescolarizada y con la impronta de libertad o de “uso” (a la manera de Umberto Eco en *Los límites de la interpretación*) es posible. Por lo que dicen, no para solucionar inconvenientes de tipo lingüístico, sino porque reconocen que leer literatura pone en juego estrategias que sirven para decodificar y activar la comprensión de otros textos.

Expresan, por ejemplo: “para mí la función más fuerte de la literatura en la escuela es la formación de lectores de literatura, no de teóricos ni especialistas en literatura”. Otro docente frente a lo mismo, opina: “la lectura de literatura aporta al problema de la interpretación, enriquece el conocimiento de mundo y otorga la capacidad de interpretar otros textos”.

Uno de los docentes reconoce que el discurso literario es diferente y que por esto mismo cree que es necesario un posicionamiento distinto por parte del docente. Dice, por ejemplo: “hay que guiar la lectura de literatura de modo tal que se puedan advertir las estrategias escriturales propias del discurso artístico”.

Si bien en este acotado estudio de campo los entrevistados, diferencian la lectura literaria de la no literaria, insistimos que falta todavía: en principio, un mayor dominio del objeto, en términos de su estatuto ontológico y, en segundo lugar, un claro posicionamiento frente al vasto y complejo campo de la literatura, muy al margen de la reducción que tradicionalmente hace la institución escolar.

La falta del manejo del objeto literario sumada a la falta de conocimiento del estatuto literario de un texto nos indican que, en las prácticas docentes, subyace un conflicto epistémico entre lingüística y literatura que no es casual y,

de hecho, responde a una larga trayectoria de estas "disciplinas" que adquieren estatutos científicos gracias a un orden discursivo, observable desde una perspectiva arqueológica en sentido foucaultiano. La conformación de la literatura como instancia que demanda una lectura específica atraviesa el siglo XVIII y XIX pero sin ser incorporada de un modo explícito a las instituciones educativas (escolares). Un decurso muy diferente se observa en la lingüística, cuyo estudio escolar se observa explicitado desde las universidades medievales, atravesando las escuelas de los siglos XVII y XIX, y aún en las perspectivas estructuralistas preponderantes en el siglo XX en las instituciones académicas. Este decurso divergente de ambas "disciplinas" conforma representaciones antagónicas entre literatura y lingüística, las cuales observamos en nuestros estudios. Al mismo tiempo, esto nos señala la dificultad de intervenir en las representaciones de los docentes, ya que, el abordaje lingüístico de un texto aparece como una representación "normalizada", "estandarizada"; en palabras Nietzsche o del mismo Foucault: "naturalizada". Nos interrogamos acerca de estrategias para destrabar la interferencia epistemológica mencionada.

Finalmente, pensamos que la actividad de la lectura literaria como forma distintiva es aquella lectura que no requiere ningún requisito previo en términos de saber, sólo la capacidad de relacionarse a partir del goce estético, con una estructura que plantea una posibilidad (de mundo) latente. Por otro lado, y desde el lugar institucional de la escuela, el aprestamiento previo (responsabilidad del docente) como forma de conocimiento acerca del texto literario, tanto como el reconocimiento del mecanismo del signo en *función poética* permiten trasponer lo fenomenológico, haciendo consciente el *objeto* y resignificando la experiencia; pues se trata de un texto que dice mucho más, no sólo expresa lo inefable sino también lo impensable e inesperado. Es decir, una lectura que intenta apartarse de lo meramente cuantitativo, normativo, contenidista y que de algún modo intenta reinstalarse en "el tejido de las relaciones simbólicas y reales de los lectores"; también poder mostrar "cómo lo que determina la cualidad de un lector en tanto tal, no es sólo qué o cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral" (Bahloul, 2002: 30).

Nos estamos refiriendo a una lectura que dispara un espectro de posibilidades en las que el sujeto puede ser protagonista. El lector, desde la concepción que intentamos describir, deja de ser un mero engranaje de las estructuras para pasar a ser un agente activo, responsable de sí y de su agencia en el plano cultural, estético y social. La lectura literaria, liberada de los mandatos sociales, culturales e institucionales, constituye una alternativa crítica válida de reconstrucción de lo canónico pero también del otorgamiento de sentido a los saberes y experiencias personales del sujeto.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1983): *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette.
- Arsac, Gilbert (1992): "La evolution d'une theorie en Didactique: l'exemple de la transposition didactique", *Recherches en Didactique des Mathematiques*, vol. 12, n° 1.
- Bahloul, Joëlle (2002): *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1998): *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
- Lotman, Iuri (1970): *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo (Colección Fundamentos).
- (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- (1996): *La semiosfera*, Madrid, Cátedra.
- Romano Sued, Susana (2001): *Jan Mukarovsky y la fundación de una nueva estética*, Córdoba, Epoké (Colección Brevarios Teóricos).
- Ruibal, Silvia del C. y Horacio Tarragona (2006): *La lectura literaria como alternativa de articulación nivel Medio-Universidad*, Proyecto de Investigación SEDECyT - UNCa, Res. 0003/07.
- Tarragona, Horacio (2007): *Lectura y gusto*, tesis final de maestría aprobada, Caramarca, UNCa.

Apéndice

Cuestionario acerca de la lectura literaria

Sexo: Masculino Femenino

Edad:

Curso:

01) ¿Con qué expectativas llegas a la lectura literaria? (o sea ¿qué buscas cuando lees literatura?)

.....
.....
.....

02) ¿Dónde lees literatura? (puede ser más de una opción)

- En tu casa
- En la escuela
- En otro lugar

03) ¿Qué tipos de textos literarios lees en cada uno de esos espacios? (puede ser más de una opción)

- Cuentos
- Novelas
- Poesías
- Teatro
- Ensayo

04) ¿Qué te gusta encontrar en las obras literarias?

.....
.....
.....

05) ¿Cuántas horas semanales dedicas a la lectura literaria?

- Ninguna
- Menos de una hora
- De una a dos horas
- Más de dos horas

06) ¿Qué valor le asignas a la lectura literaria? (para tu vida, para tu formación, como conocimiento)

.....
.....
.....

07) ¿Cuál crees que es la "relación" de tus profesores (de lengua y literatura) con los textos literarios?

.....
.....
.....

AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN

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 disparar 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 obiedad, 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.

Seguindo 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 paraliteratura, 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 irremplazable, 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 descarramos 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.
- Bajtín, 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*, nº 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 fantasta. 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.

Sylvia Iparraguirre

El lector como cómplice

Instituto de Lingüística (UBA) - CONICET
sylabe@hotmail.com

Resumen Esta comunicación relata una experiencia de trabajo sobre lectura literaria llevada a cabo en el seminario-taller de la Cátedra UNESCO. En este seminario se practica una lectura que llamaré intervenida. Dicha intervención sobre las obras de ficción es hecha desde la literatura misma (discursos ensayísticos, autobiográficos y/o críticos de escritores) e intenta no sólo no interferir con el placer de leer, sino profundizarlo lo más posible. Acordamos en que el placer de leer, asociado a la experiencia de lectura literaria, va de niveles simples a complejos, y que sólo cuando el lector alcanza un nivel profundo de comprensión lectora realiza una lectura creativa. Esta lectura es la que hace posible que el texto se abra hacia su multidimensionalidad. Damos como ejemplo posible de esta práctica la novela *Los pasos perdidos*, del escritor cubano Alejo Carpentier.

Palabras clave: lectura intervenida - multidimensionalidad - lectura creativa

Abstract This communication describes a working experience on literary reading carried out at the Seminar/Workshop of UNESCO chair. In this Seminar we practice "intervened reading", as I will call it. Such intervention regarding fiction works is made from literature itself (essays, autobiographies and/or writers' reviews) and it attempts not to interfere in the pleasure of reading, but to deepen it as much as possible. We agree that the pleasure of reading, associated with the experience of literary reading, goes from simple to complex levels and, besides, that only when the reader manages to reach a high level of reading comprehension, creative reading is achieved. This reading makes it possible for the writing to open up to its multiple dimensions. The provided example of this practice is the novel *The Lost Steps* by the Cuban writer Alejo Carpentier.

Key words: Intervened reading - multiple dimensions - creative reading

Una experiencia compleja

La experiencia temprana de la lectura, aquella que recordamos los que tuvimos esa inclinación y nos fue alentada, es una experiencia de puro placer. Denomino a este placer como *puro*, en tanto pertenece a las valoraciones primarias y subjetivas de las que nos erigimos como únicos jueces. Es decir, este placer no está condicionado por preceptivas de ninguna clase ni atado a ningún imperativo clasificador. Tampoco esta lectura propone la inquietud de cómo situarnos intelectualmente frente a lo que acabamos de leer en el sentido de: ¿lo entiendo o no?, ¿debería o no gustarme? No es una lectura estética ni axiológica ni buscamos en ella nada que no sea esa evasión o suspensión del mundo circundante que los libros en esa época de la vida suelen provocar. El gusto por la lectura nace asociado a la principal fuente de placer: la libertad. Quedan de esa lectura preadolescente y adolescente imágenes imborrables, secuencias de acción o personajes que nos acompañarán toda la vida: Robinson Crusoe en la isla, por ejemplo. Pasará mucho tiempo hasta que sepamos que el inmortal libro de Defoe puede ser también leído (entre otras cientos de interpretaciones) como una prefiguración del capitalismo temprano. En aquellos años nos hubiera defraudado pensar que un libro puede reducirse a una explicación tan árida. Y, de hecho, no puede reducirse. Quiero decir que, más allá de cualquier interpretación posterior, hay algo en aquella transformación que provocó *Robinson Crusoe* en nuestro mundo imaginario que va a perdurar en el tiempo.

Si pensamos, entonces, en un hipotético lector de *Robinson Crusoe*, entre los diez y los doce años (descontamos que está a cubierto de cualquier carencia, condición *sine qua non* para hablar de este tema, de lo contrario hablamos en el vacío; lamentablemente, este lector sigue siendo altamente hipotético) comienza su relación placentera con el libro. El primer contacto, espontáneo o inducido pero no escolar, pone en escena una experiencia inaugural: aislado en el acto silencioso de leer, el joven lector descubre el placer de la lectura. Me apresuro a acotar que este placer es aún primario; aquel que proviene de una lectura anecdó-

tica, producido por la impresión que causan los personajes, el seguimiento de la trama, la conclusión de la historia. El placer maduro de la lectura literaria es complejo y no empieza de golpe, simplemente con el acto de leer. El placer auténtico, asociado a una comprensión profunda de un texto, el que el lector consecuente intenta alcanzar, es el de la *lectura creativa*, simétrica (al menos tenderá a ello), pero inversa, al acto de escribir, cuando un autor imagina y escribe una novela, un cuento o un poema. La *lectura creativa* tiende a convertirnos en lectores ideales de un texto: aquellos capaces de reponer la mayor cantidad de sentidos posibles y de advertir las particularidades formales de la construcción literaria. Esta es la lectura a la que me referiré más adelante, cuando aborde la experiencia del seminario-taller con adultos. Antes me permitiré algunas consideraciones generales, para nada sistemáticas, que deben atribuirse a la opinión personal.

Muchas veces he advertido que cuando se estimula la lectura literaria entre adolescentes se lo hace desde la idea implícita de que leer es algo fácil, momentáneo, y que el lector recoge al vuelo todas las implicancias de un texto. O que el texto le brindará, sin esfuerzo de su parte, todas sus bondades. Pocas veces se considera que la lectura literaria requiere de la colaboración activa del lector y de la puesta en juego de casi todas sus aptitudes intelectuales, imaginativas y estéticas. Una actividad que, como muy pocas otras, compromete su participación. Tampoco se explica demasiado que a leer y a asociar se aprende, que la lectura literaria es un aprendizaje, y que la adquisición de una alta competencia lectora es, como el estilo, el ejercicio de una larga paciencia; sólo que una paciencia gratificada, dichosa. Naturalmente (y felizmente), nada de lectura creativa o de competencia lectora sabemos cuando empezamos a leer. Empezamos, dada la facilidad del acceso, leyendo pero ignorando que leer puede ser una actividad realizada de muy diferentes maneras. Ignoramos, por ejemplo, que aquella solitaria experiencia silenciosa comporta una inmersión en la corriente interrelacionada de los discursos sociales. Leer empieza con una paradoja: cuando leemos estamos solos, pero somos muchos. Y no es la única paradoja que la lectura propone.

Porque la lectura, acto íntimo y solitario, es, qué duda cabe, una práctica social y cultural; aún si hubiera que justificarlo, lo demostraría ampliamente la teoría del enunciado, base de cualquier tipo de comunicación discursiva. La lectura implica el desentrañamiento de un enunciado (la obra), construido en la poliglosia social (el lenguaje), atravesado por una intencionalidad (la del autor), y destinado a una recepción (el lector) en un tiempo histórico y en un lugar determinado. La obra literaria, a su vez, está constituida y arquitectónicamente sostenida en la diversidad de los géneros discursivos. Y todo esto es así, tenga conciencia de ello o no el lector.

El fenómeno es complejo además de paradójico. Y estas son algunas de las primeras "disuasiones" que el tema de la lectura impone al que trata de reflexionar sobre ella. Porque el tema en sí es bastante indeterminado, ambiguo, ubicuo,

y, a la hora de especificar de qué tipo de lectura estamos hablando, nos enfrentamos a un problema. Puede abordarse, sin duda, desde la teoría o desde los sucesivos y cambiantes cánones literarios, pero en la práctica hay tantas lecturas como lectores; una multiplicidad de formas de leer. Cada lector tiene su propia experiencia personal de lectura enraizada en su historia familiar y social. Podemos decir que hay una lectura subjetiva, experiencial, intransferible; y sería cierto. Por otro lado, se lee de manera sociocultural, es decir desde el propio sociolecto que incluye todos los matices de género, de educación, de pertenencia social; se lee en el centro y se lee en la periferia de una cultura y de una sociedad. Y esto también es cierto y comprobable. Entre estos puntos extremos, la fragmentación y características de la lectura varían cualitativamente y cuantitativamente.

La siguiente paradoja de la lectura es que, al inicial y placentero modo de leer del que veníamos hablando, cualquier intervención de tipo "pedagógico" lo transforma en lectura escolar o escolarizada. Pero, al mismo tiempo, es también una realidad que si no es guiada, o auxiliada desde otros discursos, la lectura espontánea o libre cae en el vacío, no tiene adónde asirse, ya que el lector hedónico y por ahora adolescente no genera redes conceptuales a las cuales atarla; o estas redes son aún muy débiles. Cuando un lector primario lee, su lectura es limitada, tiene dificultades para dar cuenta de ella oralmente, y para relacionarla con la experiencia fáctica y simbólica; no logra establecer redes de asociaciones ni puentes conceptuales porque no tiene la destreza ni el hábito de referir un libro a otro libro y, además, porque literatura y experiencia vital están separadas; existe una apreciación *a priori* del valor simbólico-cultural de un libro: la "literaridad" que encierra difícilmente pueda asociarse a la vida de todos los días.

Este tipo de lector incipiente "cae" en la lectura escolarizada: debe leer para aprender, para estudiar, para informarse, para buscar argumentos, empieza, en suma, a practicar una lectura de otro tipo, podríamos decir utilitaria si este término no encerrara cierto matiz peyorativo. A mi criterio ambos tipos de lecturas no deben ser excluyentes y deberían estimularse uno al otro. La tarea es ayudar al lector novel a armar, desde el principio, redes conceptuales integrando los otros discursos auxiliares a la lectura, de modo tal que los datos enriquezcan la intelección del mundo planteado por la obra y tiendan puentes hacia nuevos conocimientos de todo tipo. Coincido con Cuevas Cerveró y García (2007: 51) cuando escriben: "La escuela ha tendido a separar la lectura eferente, cuya finalidad es recabar información, de la lectura estética". En este sentido, comprobamos que, muchas veces, cuando se enseña literatura, el múltiple contexto de la obra de ficción no se articula como relato o como paratexto del libro; se adjunta a la obra como saberes de diferentes disciplinas (historia, geografía, sociología, estética), que operan con diferentes metodologías y que se articulan al texto de ficción de manera, diría, un tanto ortopédica, no armónica. Como si la Buenos Aires vanguardista (y babélica y anarquista e incipientemente moderna) de los

años veinte, la Buenos Aires de Borges, Arlt, Marechal, Xul Solar, Pettoruti, no pudiera ser "narrada" desde sus singularidades epocales alrededor de Silvio Astier (el protagonista de *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt), como si no se pudiera leer la época de una manera vital, creativa, como se lee la novela, e interactiva con ella. Por el contrario, se brindan conocimientos de manera un tanto cosificada, se da "lo que hay que saber" acerca de esa novela. No digo que sea fácil o sencillo, digo que es posible intentar otros caminos.

Como última apreciación general y personal agregaré que, para iniciar a otros en la lectura literaria, el maestro o el profesor deben ser, antes, lectores de literatura y apasionados transmisores y recomendadores de libros. Si somos francos deberemos admitir que se pretende que los niños y los jóvenes lean, pero el caso es que ellos no nos ven leer. Se aconseja que lean y que lean bien, que comprendan lo que leen, que sean capaces de dar cuenta de lo que han leído; sin embargo, si se pone en esa misma tesitura a los adultos implicados, no todos van a salir airosos de la prueba. Bajo estas circunstancias, "incentivar la lectura" en el ámbito de la enseñanza oficial se transforma, a veces y lamentablemente, en un punto más del programa, o, muchas veces, en un imperativo burocrático con el que hay que cumplir. Sin embargo, excelentes profesores y maestros lectores, como los hay, suelen ser decisivos a la hora de iniciar a un chico en la lectura, y fundamentales para que el adolescente lector se forme como lector avezado; para que, como tal, comience a elaborar su propia red conceptual de relaciones espacio-temporales, de contigüidades temáticas del libro que lee con otros libros que ha leído, de apreciación de otras configuraciones socioculturales en la relación del libro con su tiempo; que empiece a tejer toda la vasta gama de relaciones cronotópicas que una obra literaria provoca. En definitiva, enseñarle al lector novel que puede constituirse, como dice Virginia Woolf, en "colega de trabajo y en cómplice del escritor" (Woolf, 1993: 176) y que los lectores "deben ser capaces no sólo de una gran sutileza y percepción, sino de una gran audacia de imaginación" (Woolf, 1993: 178).

En busca de la lectura creativa

En este seminario-taller —para participar se exige ser egresado universitario o de nivel terciario o alumno del último año de una carrera universitaria o terciaria—¹ nos encontramos con un lector adulto formado, aunque esto, como se verá, no constituye una garantía a la hora de leer literatura. Una salvedad importante es que en el seminario no trabajo en el marco de la teoría y la crítica académicas; con objeto de crear un

1. Este seminario-taller de posgrado pertenece a la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, que integra la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, adscripta a la Maestría en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

tipo de apreciación eminentemente literario sobre cuentos y novelas, la bibliografía que utilizo es exclusivamente la que nos proponen los propios escritores.² Se trata de aquellos textos que distintos autores de ficción han publicado acerca de los temas más variados, pero que, en general, remiten al oficio de escribir, a la lectura (a la lectura en general o a sus hábitos de lectura en particular: a sus autores o períodos favoritos, etcétera) y a la escritura literarias; a decálogos, consejos, fragmentos autobiográficos o de diarios, ensayos sobre literatura en general o sobre los géneros literarios en particular (textos de Vladimir Nabokov, Flannery O'Connor, Horacio Quiroga, William Faulkner, Abelardo Castillo, Anton Chejov, Edgar A. Poe, Juan José Saer, Clarice Lispector, Virginia Woolf, Jorge Luis Borges, Jean-Paul Sartre, Milan Kundera, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Truman Capote, entre otros). Intento evitar, de este modo, que el discurso teórico/crítico intervenga como mediador entre el texto y el lector, tratando de recrear aquella experiencia temprana de la lectura por placer, aunque sepamos que se trata de un marco artificial, creado a propósito del objetivo que persigue el curso. Con esta finalidad utilizo el difuso pero poco intimidatorio término de *impresión de lectura*; por su vaguedad, este giro posee un nulo valor teórico o crítico, pero provoca una actitud de empatía o rechazo subjetivos con el mundo propuesto por la obra que considero un buen lugar para empezar.

En cuanto al método, bastante libre, por cierto, abierto a la conversación, a la interrupción, a la discusión y al intercambio de argumentos, es el que llamo de lectura *intervenida*. A la lectura inicial, o impresión de lectura, se superpone otro tipo de discurso que la varía en alguno o en varios sentidos. Tomo la palabra *intervención* de las experiencias en las artes multimediáticas, en el sentido de obras que necesitan de la interacción con el espectador para completar su *performance*, es decir, para que manifiesten aquello que, a primera vista, no es evidente. Estas realizaciones comprometen la participación del espectador como parte sustancial del concepto creativo de la obra. El espectador de una *intervención urbana* es parte fundamental de ella, ya que la transforma con su presencia/ausencia y/o su accionar. Las dos intervenciones se dan en el espacio social. La intervención, en un espacio público; la lectura intervenida, en un espacio textual. El lector interactúa con el libro de modo semejante al espectador: modifica con su participación el sentido de la obra. Este término no tiene ninguna pretensión crítica y lo utilizo por su valor operativo, puramente analógico.³ Como ejemplo rápido de *intervención* doy el caso del cuento del escritor estadounidense Truman Capote

2. El programa del seminario-taller consta de dos partes: "Leer" y "Escribir". Por razones temáticas, en este artículo abordo sólo lo atinente a la lectura. En la segunda parte, se practican diferentes tipos de escritura; destaco los ensayos de escritura de ficción que proponen a los asistentes problemas formales de todo tipo y los hace más conscientes de los procedimientos de la escritura literaria.

3. No es lo mismo el término usado en pintura, donde la utilización de la palabra "intervenida" no contempla la dimensión social y remite exclusivamente a la práctica individual del artista sobre su obra.

(2006: 321) "Una Navidad", cuya engañosa simplicidad comienza a desvanecerse cuando los lectores del Seminario leen el prólogo del autor a su libro *Música para camaleones* (Capote, 1999: 9-15). El resultado de este cruce es la revisión del aparente "facilismo" de la prosa, y el acceso a la meditada construcción del cuento y al virtuosismo del escritor en el manejo de la representación del tiempo de la narración. El cuento se manifiesta, como una epifanía, como un delicado mecanismo cuyo conocimiento enaltece la lectura.

A pesar de no usar categorías teóricas (por parte de los alumnos), la idea misma de multidimensionalidad descansa en bases teóricas que están implícitas en el dictado del seminario. En principio, la teoría bajtiniana de los géneros discursivos: la relación de la escritura de ficción con los géneros discursivos nos conduce al suelo lingüístico del que se nutre el texto y al concepto de polifonía; por otra parte, las ideas de contexto e intertextualidad determinan el abordaje a la multidimensionalidad de la obra de ficción. En primer término está la obra literaria. A mi criterio, debe prevalecer sin intermediarios la primera impresión de lectura sobre la cual, más tarde, trabajarán las intertextualidades a las que se someta el libro.

En mi experiencia, es capital primero ganar el interés del lector potencial y luego, para ampliar su comprensión del mundo que plantea la obra, abrirla a la contextualización, en la mayor cantidad de sentidos posibles. Desde la más básica, la de conocer las circunstancias que rodearon al autor y a la escritura, es decir el contexto de producción de una obra, hasta las relaciones sociales, ideológicas y estéticas que el libro, en tanto signo de amplia complejidad semiótica, establece con su época y con la historia de la literatura, tanto en sus aspectos de producción como de recepción. Incluida, como dije, la figura del escritor, no solo en tanto autor/narrador representado en el texto, sino como figura fundante del contexto de producción. Tomo aquí la idea de autor como la plantea la estética de la recepción: como lector no sólo de su propio texto, sino de la literatura en general, de su época y de su cultura particular en sus procesos de cambio. No nos preocupa en este punto plantear qué estatuto debe otorgársele a la intervención del autor o qué estatuto le hayan otorgado las diferentes corrientes de la crítica. El autor es un elemento esencial en la "entrada" a la obra. Y en el caso particular de Carpentier, que veremos a título de ejemplo de la modalidad que proponemos, un modelo poco frecuente de coherencia de enlace entre la elaboración conceptual por una parte y los motivos nucleares de la ficción, por el otro. Una interdependencia continua entre ensayo y ficción.

Diversidad e ideas recibidas

Dado que el único requisito para participar del seminario-taller es ser egresado universitario o terciario de cualquier carrera, el curso pone en contacto todo tipo de lectores: lectores cultos o hedónicos de literatura (antropólogos, abogados,

maestros de lengua —española y extranjeras—, psicoanalistas, profesores secundarios, sociólogos, coordinadores de talleres para adolescentes). Lejos de ser un obstáculo, la diversidad enriquece la experiencia porque el punto de partida será igual para todos: el texto literario y la impresión de lectura que provoque, sin intermediación.

Diversos cruces se hacen evidentes en el seminario, cruces que rápidamente desarticulan la idea de una recepción literaria homogénea, igualada por los niveles educacionales terciarios y universitarios. Lectores sagaces de su especialidad (antropólogos, abogados, licenciados en ciencias de la educación, psicoanalistas) practican una lectura literaria plana; lectores de competencia lectora altamente específica (egresados de Letras con respaldo de formación teórico/crítica) expresan desconcierto ante el requerimiento de evaluación personal; lectores frecuentes reproducen prejuicios o lugares comunes frente a la obra de ficción. En términos generales, como lectores experimentados en el género crítico/ensayístico propio de cada disciplina, muestran, para la lectura literaria, escasa capacidad de asociación simbólica o de desentrañamiento retórico, o poca percepción ante los dispositivos formales que despliega la obra. Cuando se trata de lectores espontáneos de literatura, pesan sobre ellos ciertos prejuicios de lectura que en algún momento reaparecen. En principio, aquel que de manera impremeditada se resiste a una "explicación" del texto; el mito difundido de una lectura propia, sellada, que garantizaría una recepción no contaminado del texto. Concepto que suele ir emparejado con otro igualmente ingenuo: que la obra literaria se crea a partir grandes dosis de inspiración, aura metafísica, magia, o sentido recóndito del Arte (con mayúscula) que envuelven en un momento dado al escritor. Aunque parezca exagerado, estas ideas recibidas (en el sentido que les daba Flaubert) subsisten larvales y reaparecen bajo distintas formulaciones, a veces sorprendentes; si las menciono, es porque las he verificado, incluso en lectores con bastante experiencia de lectura. En este punto, ampliar las competencias del lector quiere decir romper con la idea del arte literario "espontáneo" y brindar pruebas de la deliberación en la construcción formal de una obra, pruebas que no sólo desactiven esa primitiva noción sino que, además, conociendo el plan, las estrategias ficcionales y la ejecución del autor, este mismo conocimiento aumente la valoración del texto y el placer de la lectura.

En el otro extremo, si se trata de lectores egresados de la carrera de Letras, el texto literario ha quedado más o menos obturado por la teoría crítica. Estos lectores merecerían un apartado específico; por ahora sólo diré que sobre ellos "pesan" a la hora de leer, las articulaciones del discurso teórico que, muchas veces, a la manera de un superyó crítico, vigilan su parecer literario. Han contraído el hábito de una lectura "profesional", un tanto forzada, en el sentido de que la obra literaria queda adherida de manera conjuntiva al texto crítico; en muchos casos, o casi siempre, la lectura teórico-crítica precede a la lectura de la obra (o a fragmentos de la misma); como si el lector-alumno

buscara, antes que el placer del texto, un criterio de autoridad sobre el cual apoyarse más tarde, cuando deba dar constancia de esa lectura. Me interesa muy especialmente (se ponen en juego varias estrategias destinadas a este fin en el seminario) que cada uno realice, dentro de lo posible, la búsqueda de un lenguaje propio de expresión para dar cuenta de lo que lee, lenguaje que muchas veces ha quedado arrinconado, subvalorado, por el prestigio imbatible del discurso crítico. No estoy desestimando la lectura crítica ni las aptitudes críticas de una lectura, ni muchísimo menos el discurso teórico, en el que me he formado y al que he leído y leo con intensidad y placer, sino que estoy abogando, en todo caso, por una lectura crítica creativa; en todo caso, por una lectura crítica no mecanicista en la aplicación de sus recursos y, sobre todo, sin el abuso de una terminología específica que termina vaciándose de sentido.

Esta modalidad de lectura intervenida aplicada a la novela *Los pasos perdidos*, del escritor cubano Alejo Carpentier,⁴ puede ser, creo, a los fines de este artículo, un buen ejemplo de que se pueden correr las fronteras de la competencia lectora hacia dimensiones más amplias: aquellas a las cuales nos lleva el propio texto. Como dijimos, acude a esta lectura la intervención de la propia voz del autor. Para lectores que no posean una idea general de las periodizaciones, polémicas y estéticas de la literatura latinoamericana, *Los pasos perdidos* brinda un ingreso de una dimensión múltiple. Algunas de las intertextualidades y de los temas conexos más significativos que propone la novela, son:

1. Periodicidad: acceso al período más significativo de la literatura latinoamericana después del movimiento modernista.
2. Estéticas confrontadas: América y Europa. Lo real maravilloso americano contrapuesto al surrealismo y al realismo mágico.
3. Forma y estilo: el barroco como estilo natural. Una cuestión conexa sobre la literatura rioplatense.
4. Tópicos literarios y su tradición (vida civilizada/vida en la naturaleza)
5. Crítica a la propia novela como "novela utópica". Intertextualidad con Sigmund Freud.
6. Actualidad, modificación o caducidad de las ideas carpenterianas más de cincuenta años después.

4. A lo largo de los años, he trabajado la obra de Carpentier en diversos contextos: grupos de lectura privados, conferencias seminarios, ponencias. Varios aspectos que utilizo aquí fueron parte de una conferencia dictada en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), en 2001, posteriormente editadas para uso exclusivo del Museo (*Literatura en Malba*, Buenos Aires, Fundación E. Costantini, 2004).

El autor y su mundo: hacia la multidimensionalidad del texto

¿Pero qué es la historia de América toda sino una crónica de lo real-maravilloso?

Alejo Carpentier

Periodicidad

Si hubiera que justificar la elección de *Los pasos perdidos* más allá de la calidad literaria, podemos decir que Carpentier es un inobjetable clásico latinoamericano, pero esto solo no bastaría para darnos la proyección hacia las múltiples dimensiones que buscamos. La lectura de los ensayos y conferencias de Carpentier, verdaderos paratextos de su obra, son los que nos abren un camino de enormes posibilidades. Estos textos comunican la novela con un vasto registro de cuestiones que van desde la actitud política y estética asumida por el autor hasta explícitas filiaciones de su obra con otras artes y sus recursos formales, tal como la música y la arquitectura. Durante las décadas de 1950 y 1960, Carpentier sostuvo una posición acerca de la figura del intelectual latinoamericano y del trabajo que debe enfrentar el escritor en nuestro subcontinente; él mismo es un referente ineludible de la que se llamó "nueva novela latinoamericana", y su obra prefigura otra novela emblemática de este período: *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez; su contacto con los movimientos europeos de la vanguardia histórica lo llevan a una posición particular de confrontación con la cultura europea; por último, Carpentier ocupa un lugar fundamental en un momento de inflexión de la literatura latinoamericana, aquel en que, encabalgada en la espectacularidad que logró la Revolución Cubana, en 1959, accede a la consideración internacional y a lo que más tarde se llamó "boom de los años sesenta"; por último, la obra total de Alejo Carpentier, sea de ficción o ensayística, tiene un escenario excluyente que es América Latina y está armada, programáticamente, alrededor de un eje estético-conceptual: lo real maravilloso. Todas estas características transforman la novela en una lectura ideal, a mi criterio, para ingresar a un momento fundante en la historia de las letras latinoamericanas contemporáneas.

Hombre de una refinada y vasta cultura, Alejo Carpentier nace en La Habana en 1904 y muere en París, en 1980, cuando era candidato al Premio Nobel. El propio Carpentier es ejemplo del mestizaje cultural latinoamericano: su madre era rusa y su padre, un arquitecto francés. A fines de los años veinte abandona sus estudios de música y de arquitectura y viaja a Francia donde mantiene un contacto intenso con la vanguardia surrealista; en 1939 vuelve a América, recorre algunos países, y se instala en Venezuela por varios años. Remonta el Orinoco y conoce en profundidad la selva, experiencia que constituirá el eje central de *Los pasos perdidos*. Cuando triunfa la Revolución Cubana, vuelve a La Habana donde se hace cargo de la dirección de la Editora Nacional.

Publicada en 1953, la novela es la tercera en la obra de Alejo Carpentier y junto con *El siglo de las luces* (Carpentier, 1963), una de sus dos obras más celebradas. Si acudimos a sus *Ensayos* (Carpentier, 1984) o al prólogo a *El reino de este mundo* (Carpentier, 1975) encontramos una obra altamente articulada, un proyecto de escritura que, ficción mediante, planteaba Carpentier sobre la realidad de América Latina, sobre el barroco y sobre la contraposición y enlace de dos mundos que se presentan en su obra enfrentados: América y Europa; Europa como la "civilización occidental", América como "lo otro distinto", como un conjunto complejo de fenómenos que debe ser pensado desde una nueva perspectiva.

Lo real maravilloso

Transcurrido el llamado *boom* de los años sesenta, en términos generales se identificó la literatura latinoamericana con un tipo de imaginación desbordante y de paisaje tropical cuya máxima representación fueron los libros de Gabriel García Márquez. Paisaje, realidad e imaginario para los cuales Carpentier, hacía ya más de una década, había acuñado una categoría, lo "real maravilloso". Si bien la idea de lo "real maravilloso" se despliega, larval o explícitamente, en su obra entera, es sobre todo en *Los pasos perdidos* y en *El reino de este mundo* donde su sentido toma una forma definitiva. Pero ¿qué significa para Carpentier, esa marca de identidad de la literatura latinoamericana? Para explicarlo, recurre a la comparación de lo que él bautiza con el nombre de "real maravilloso", fenómeno excluyentemente americano, con dos "ismos" europeos; el surrealismo y el realismo mágico. Con respecto al surrealismo, Carpentier señala el agotador esfuerzo por suscitar lo maravilloso de cierta literatura europea y de cierta pintura cuyos ejemplos alegóricos serían Lautreamont y Salvador Dalí: "la vieja y embustera historia del encuentro fortuito del paraguas y la máquina de coser sobre una mesa de disección, los caracoles en el taxi lluvioso" (Carpentier, 1975: 52). Para Carpentier, existen ya códigos de lo fantástico que se aplican mecánicamente, vacíos de contenido. En su afán por suscitar lo insólito o lo raro estos artistas se vuelven burócratas de un imaginario que nuestro autor no vacila en llamar, irónicamente, "el baratillo surrealista". Quieren suscitar el misterio, pero lo que consiguen es un misterio prefabricado, invocado desde el descreimiento. Por su parte, el realismo mágico es, para Carpentier, otra instancia de la alteración de lo real, en este caso, elementos de la realidad más concreta ubicados en un plano anacrónico, de lo que se desprende cierta "magia". Estas dos instancias estéticas son de una naturaleza por completo diferente de lo "real maravilloso". Y lo real maravilloso se da en América por la sencilla razón de que este continente, por motivos muy concretos —el cruce de razas, los sincretismos religiosos, el choque

de culturas— abre un escenario, donde cualquier cosa puede ocurrir. En las palabras de Carpentier:

El término realismo mágico, fue acuñado en los alrededores del año 1924/25 por un crítico de arte alemán llamado Franz Roth [...]. Consideraba que el realismo mágico era representado por la figura de Chagall, donde se veían vacas volando en el cielo, burros sobre los techos de las casas, personajes con la cabeza para abajo, músicos entre nubes, es decir, elementos de la realidad pero llevados a una atmósfera de sueño, a un atmósfera onírica. (Carpentier, 1984: 120)

El surrealismo [...] perseguía lo maravilloso a través de los libros, a través de cosas prefabricadas [...] si el surrealismo perseguía lo maravilloso, hay que decir que rara vez lo buscaba en la realidad. [...] La pintura surrealista es una pintura maravillosamente lograda, quién lo duda; pero pintura donde está todo premeditado y calculado para producir una sensación de singularidad. (Carpentier, 1984: 121-122)

Lo real maravilloso, en cambio, que yo defiendo, y es lo real maravilloso nuestro, es el que encontramos al estado bruto, latente, omnipresente en todo lo latinoamericano. Aquí lo insólito es cotidiano, siempre fue cotidiano. [...] Cuando Bernal Díaz del Castillo se asomó por primera vez al panorama de la ciudad de Tenochtitlán, la capital de México [...] tenía un área urbana de cien kilómetros cuadrados, cuando París, en esa misma época, tenía trece. (Carpentier, 1984: 122)

El autor cubano tuvo la prueba o la revelación de este modo de ser latinoamericano durante su estadía en Haití, cuando buscaba elementos para su novela *El reino de este mundo*. Conoció en directo la historia de Henri Christophe, el ex esclavo que, a la cabeza de una sublevación, llega a ser emperador de la isla y, temiendo una invasión, construye una fortaleza descomunal, la ciudadela de La Ferrière. Para volverla inexpugnable, hizo que sus muros fuesen amasados con sangre de cientos de toros. Recuerda otro caso, haberse encontrado en La Habana con un poeta analfabeto que cantaba en las esquinas *La Chanson de Roland* en versos de su invención; repetía sin saberlo la historia de Carlomagno y los Pares de Francia. Otro ejemplo son los españoles como Francisco Menéndez quien, mientras en Europa triunfa la edad de la razón, deambula por la Patagonia buscando la Ciudad Encantada de los Césares, o Aguirre, internándose en la jungla amazónica en busca de El Dorado. Estos hechos, grandes o pequeños, de una lógica que otros llamarían irracional, no eran privativos de un lugar, sino de toda América y suceden en medio de su naturaleza desmesurada y salvaje. Como contraposición europea a esta exuberancia y proliferación barrocas, Carpentier cita el ideal antagónico de Goethe, que toma de una carta del escritor alemán: "Qué dicha vivir en estos países, donde la naturaleza ha sido domada ya para siempre" (Carpentier, 1984: 123). Para Goethe, los jardines racionalistas de Versalles, metáfora del dominio el hombre sobre el mundo natural, representan el

colmo de la belleza. Frente a ese ordenado ideal europeo, Carpentier levanta América Latina y la expone como el reino de lo real maravilloso y el escenario natural de manifestación de lo barroco. Lo barroco y lo real maravilloso son dos interpretaciones profundamente imbricadas en la visión que Carpentier tiene de América.

¿Y por qué es América Latina la tierra de elección del barroco? Porque toda simbiosis, todo mestizaje, engendra un barroquismo [...]. Nuestro mundo es barroco por la arquitectura —eso no hay ni que demostrarlo—, por el entresamiento y la complejidad de su naturaleza y su vegetación, por la policromía de cuanto nos circunda, por la pulsión telúrica de los fenómenos a los que estamos todavía sometidos. (Carpentier, 1984: 119)

Y más adelante:

Y si nuestro deber es el de revelar este mundo, debemos mostrar, interpretar las cosas nuestras. Esas cosas se presentan como cosas nuevas a nuestros ojos. La descripción es ineludible, y la descripción de un mundo barroco ha de ser necesariamente barroca. (Carpentier, 1984: 124)

Él mismo es un escritor barroco; su sintaxis, sus metáforas, la construcción de sus novelas lo son, y él mismo se asume como escritor barroco. En América, el continente de las mutaciones, de las simbiosis, es donde el barroco se da *per se*, de forma espontánea, y desde siempre ya que las antiguas culturas maya y azteca eran barrocas; el *Popol Vuh* es, según Carpentier, un monumento al barroquismo. De la coexistencia de distintos paisajes, de la convivencia de grupos humanos en distintas edades de la historia y de diferentes procedencias, de la arquitectura mezclada de sus ciudades, en las que conviven estilos diversos y contrapuestos, a los modos de vivir y de comer, a los cruces de numerosísimas lenguas y costumbres, fenómenos que generan otros fenómenos, a veces antagónicos a aquellos que les dieron origen y que, en definitiva se enlazan en una selva de símbolos, todo la realidad americana es barroca. Realidades que, en su fusión, hicieron de este continente el lugar de la diversidad, un lugar que está muy lejos de haber agotado su caudal de mitologías. En el momento en que escribe las páginas del prólogo a *El reino de este mundo*, en 1948 —pensemos que la literatura latinoamericana no ha sido todavía “descubierta”—, Carpentier considera que el escritor latinoamericano se encuentra en las antípodas de aquel estupor declarado por Hernán Cortés, que cuando regresó a España dijo al Rey: “Por no saber poner los nombres a las cosas no las expreso” (Carpentier, 1984: 125). Para Carpentier, la misión del escritor latinoamericano es recurrir a todos los medios disponibles, o crearlos, para designar esta realidad, para, simbólicamente, apropiarse de ella. En la visión fundacional de Carpentier, el destino del escritor latinoameri-

cano es percibir a su alrededor lo real maravilloso que le ofrece la historia y la vida en América Latina, y por el otro, dejarse imbuir por lo barroco, que devendría en su retórica y su sintaxis "naturales", ya que en América el estilo barroco está al servicio de una realidad afín. Hay también un paralelismo significativo: el barroco nace como contraposición a la Academia, a la normativa; y, en este caso, América sería el lugar propicio para la ruptura de las reglas, para la libertad. El escritor latinoamericano debe ser capaz de abarcar este exceso. Carpentier lo pone en práctica. *Los pasos perdidos* es una novela orquestada sobre la base de lo que él llama "los núcleos proliferantes de sentido", es uno de los ejemplos más notables del barroco contemporáneo.

Nuestra situación de lectura

Llegado este punto, la propuesta carpenteriana incide en nuestra situación de lectores, en nuestras condiciones de recepción, provoca una pregunta y nos da acceso a otra dimensión de lectura: ¿Qué lugar ocupa la literatura rioplatense del extremo sur de América en el contexto de esta visión de la literatura latinoamericana? No es fácil determinarlo y la pregunta queda abierta a la reflexión. Lejos de ser una manifestación plerórica de lo barroco, la naturaleza en el Río de la Plata está signada por el plano, la línea recta, el vacío; su literatura, en términos generales, es más bien parca y económica. Este territorio no estuvo habitado por pueblos como los mayas o aztecas, poseedores de una cultura sofisticada de siglos de historia. La propuesta formal de Carpentier, de la necesidad de un estilo barroco de representación literaria, no condice con nuestra realidad. Podemos decir, tal vez, que las operaciones de adaptación y reconversión del Romanticismo que realizaron nuestros autores fundacionales como Echeverría, Alberdi y Sarmiento, cuando les tocó narrar por primera vez esta parte de América, tienen que ver, en un sentido profundo, con el programa carpenteriano. Sí está presente, por su parte, lo real maravilloso, fenómeno del que nuestra historia ha dado y sigue dando testimonio permanente.

Tópicos literarios / composición novelística

En *Los pasos perdidos*, Carpentier se hace eco de una idea spengleriana acerca de la general decadencia de la civilización occidental. Desde esta "decadencia", representada por la ciudad moderna (Nueva York), partirá el protagonista, junto con su amante, Mouche, en busca de los pasos perdidos que lo conduzcan a la Edad de Oro, o Edén, cifrado en una comunidad pri-

mitiva de la selva atravesada por el Orinoco. Comenzando por el título: “los pasos perdidos” no son sólo los del protagonista, que ha perdido el rumbo de su vida y está desorientado, sino los de un mundo confuso, en el que se cumple la disolución de los valores humanos esenciales. Hay que señalar que el tema del viaje, tanto espacial como temporal, es central en la novela, y los desplazamientos de los personajes por aire, tierra y agua son motivos de significaciones profundas en la trama: la inestabilidad (el aire, el viaje en avión), el encuentro con las raíces (la tierra, el viaje en ómnibus), el remontarse a las fuentes (el agua, el viaje en barco). El tiempo, a su vez, fluye en dos direcciones: hacia la infancia del protagonista, sus propios orígenes; y luego, hacia el origen de la especie, hacia el período Cuaternario en el que vive aún el grupo indígena que busca, perdido en la jungla. En las palabras del autor:

¿Qué es la novela *Los pasos perdidos*? Es la novela de remontarse en el tiempo. Un hombre está, literalmente, embrutecido por la vida que sus obligaciones profesionales le hacen llevar en Nueva York [...]. Este hombre, por un azar es enviado a una misión a América Latina: recoger instrumentos musicales para un museo organográfico [...]; este hombre se ve llevado por una serie de circunstancias a remontar el Orinoco, a remontar el Padre Río, como yo le llamo, paso a paso, retrocediendo en el tiempo. (Carpentier, 2003: 28)

En cuanto a la composición, Carpentier era un musicólogo experto, un especialista en la materia. Explícitamente, utiliza elementos de la teoría de la música en el armado de la novela y la trama novelística se desarrolla sobre la base del contrapunto. El contrapunto se reproduce en todos los planos del texto: entre el mundo civilizado y el mundo primitivo; entre los personajes femeninos: Mouche, con los matices de la belleza artificial, por un lado, y Rosario, la protagonista del libro, mujer de la tierra, de la selva, de los elementos primarios. Me detengo en los personajes femeninos porque son los artífices de la metamorfosis del protagonista. El final del viaje se vuelve recóndito y secreto; han dejado el gran Orinoco y navegan por afluentes cada vez más perdidos. La selva descubre seres y lugares que retroceden velozmente en la Historia. Mundo alucinante que atrapa al protagonista, lo seduce, lo convierte. Finalmente conoce al Adelantado, hombre escapado de la época del descubrimiento, quien ha fundado en lo más profundo de la selva una ciudad. En esa aldea, el protagonista sitúa el Edén. Sin embargo, en el final, el personaje descubre una verdad que lo agobia: nunca tuvo realidad para la gente del lugar; ha vivido siempre en la Historia, en los códigos de la civilización, y la gente de la selva vive según los ciclos naturales. El desarraigo es completo; el mundo del cual huyó está en disolución; el mundo que creyó edénico no lo necesita, sus reglas y secretos le están para siempre vedados. Así termina la novela, con un hombre que, habiendo creído llegar al Paraíso se queda en la nada.

Crítica a la novela

Hay una crítica sobre *Los pasos perdidos* que la ubica en la línea de las novelas utópicas y, en consecuencia, sustentada en una manera europeísta de mirar América como un Edén natural sin conflictos. Creo que podemos decir con fundamento (está en la intertextualidad que proponemos con sus ensayos) que Carpentier relee esta tradición con ojo crítico y da una nueva interpretación a la disputa sobre América y sus habitantes, que venía ocupando a humanistas europeos desde el Renacimiento. ¿Fue América el paraíso que creyó encontrar Colón por su belleza y grandiosidad y fueron sus habitantes inocentes seres naturales, o por el contrario y como lo quería la otra parte, América era un lugar más bien infernal, donde el canibalismo cundía y donde los hombres no podían ser considerados hombres sino bestias, aptas, por lo tanto, para la explotación sin piedad? Este fue el tema de la legendaria polémica entre el padre Bartolomé de las Casas, defensor de pobres y ausentes, y Juan Ginés de Sepúlveda, que legitimaba la esclavitud. Pero la polémica, llevada a cabo en 1550, sólo fue el comienzo, fue la punta de un iceberg, la primera manifestación, en un sentido filosófico y religioso, de la conmoción hasta los cimientos que significó para los europeos la existencia del Nuevo Mundo.

Intertextualidades

Carpentier (1984) opina que la tendencia a mitificar América hacia un lado o hacia otro, demonizándola o angelizándola, ha desviado la atención de sus verdaderos problemas. El paraíso natural que pinta en *Los pasos perdidos* no es mítico ni inocente. El descenso hacia el hombre primitivo deja al descubierto la crueldad de algunos infiernos particulares de los que el hombre moderno no ha salido, más bien ha ido perfeccionado. La escena de la tribu que esclaviza a otro grupo, en un escalón todavía más bajo en la noche de los tiempos, y los condena a un pozo, habla de esto. Escenas de una crueldad escalofriante son momentos de un mundo complejo e intrincado. Es en este punto donde la novela admite una intertextualidad nada forzada, creo, con Sigmund Freud. Freud publica en 1930 un artículo famoso, "El malestar en la cultura" (Freud, 1974: t. III, 1-65), en el que hablando de la construcción simbólica occidental y recurrente de la Edad Dorada, de ese Edén del hombre no contaminado, concluye que es imposible. Toda cultura está armada sobre la base de la supresión que ejerce el superyó sobre el yo, y esta limitación del yo se produce en aras de lo comunitario, de la cultura; es decir, si la cultura existe es porque hemos podido controlar las pulsiones primarias. Aquellos viajeros que creyeron encontrar en los pueblos llamados primitivos un orden comunitario que no cercenara el

impulso natural del hombre iban detrás de un mito. El Edén perdido no existe, sencillamente porque en esos lugares "edénicos" también se produce una limitación de la libido en aras de la convivencia, y las sanciones suelen ser de una crueldad tan terrible como primitivos son sus métodos. Esta desmitificación también está planteada en la novela.

Por último, han pasado más de cincuenta años desde la publicación de *Los pasos perdidos* y algunos más desde los ensayos que he ido citando. En este punto se plantea la última cuestión que es también, a mi juicio, interesante tema de debate entre los lectores: si los postulados del escritor, más allá de su obra de ficción, siguen hoy vigentes y productivos o caducos en todos o en algunos de sus aspectos. ¿Pasaron de moda las ideas y la estética carpenterianas o siguen hoy vivas en la lectura actualizada de sus obras? Luego de la puesta en escena de *Los pasos perdidos*, la respuesta deberá surgir de la misma lectura creativa.

Breve conclusión

He ido esbozando, a título de ejemplo, algunas de las cuestiones a las que se abre este libro inagotable; temas conexos e intertextualidades que pueden debatirse en el planteo de la búsqueda de una lectura más amplia y profunda de un texto. Si volvemos al comienzo, al placer de la lectura, es lícito preguntarnos: ¿El acceso a la multidimensionalidad que propone la novela es indispensable para poder leerla? Considero que no. Como todo libro de ficción, *Los pasos perdidos* pide una primera lectura directa, que dará al lector sensible, aunque sea intuitivamente, la dimensión de esta obra clásica de la literatura latinoamericana. Sin embargo, en el ámbito de la experiencia que relato, es necesario abrir estas puertas si queremos acceder a un nivel más complejo de lectura literaria, si deseamos mostrar de qué modo puede desplegarse un texto; cómo, bajo la belleza de la prosa, subyace, parafraseando a Barthes, toda una galaxia de sentidos posibles. Señalando, además, que esta experiencia de lectura da paso a una revelación que, de algún modo, la trasciende: la constatación de que toda gran obra literaria cala hondo en la realidad de su tiempo, elabora su propia estética, corre las fronteras de la literatura y nos revela caminos que ni soñábamos transitar cuando abrimos la primera página.

Mediante este relato con ejemplo he intentado comunicar el objetivo (o desafío), que persigo en un curso como el del seminario-taller de la Cátedra UNESCO y que he practicado en otros grupos informales: ayudar a que aparezca un lector creativo, imaginativo; atento; un lector que se sienta cómplice del escritor, aquel que cada lector guarda dentro de sí, muchas veces sin saberlo.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno.
- (1989): *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- Barthes, Roland (1997): *S/Z*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- Capote, Truman (1999): *Música para camaleones*, Madrid, Altaya.
- (2004) *Cuentos completos*, Barcelona, Anagrama.
- Carpentier, Alejo (1975): *El reino de este mundo* [1949], Buenos Aires, Librería Del Colegio (Colección Narradores de Nuestro Mundo).
- (1971): *Los pasos perdidos* [1953], Barcelona, Barral.
- (1963): *El siglo de las luces*, La Habana, Ediciones R.
- (1984): "Lo barroco y lo real maravilloso", en *Ensayos*, La Habana, Letras Cubanas.
- (2003): "Entrevista a Alejo Carpentier", en *La cultura en Cuba y en el mundo*, La Habana, Letras Cubanas. Disponible en http://www.cubaliteraria.com/autor/alejo_carpentier/ (consulta: 18/6/2008).
- Cuevas Cerveró, A. y M.A. Marzá García-Quismondo (2007): *La competencia lectora como modelo de alfabetización en información*. Disponible en <http://www.um.es/ojs/index.php/analesdoc/article/viewfile/1082/1132> (consulta: 6/8/2008).
- Freud, Sigmund (1974): *Obras completas*, Buenos Aires, Nuevo Mundo.
- Woolf, Virginia (1993): "¿Cómo se debe leer un libro?", en *Un cuarto propio y otros ensayos*, Buenos Aires, AZ.

VARIA

Carlos R. Luis

Nota sobre la filosofía del lenguaje en Borges

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
cluis@filo.uba.ar

Resumen Siendo Borges un escritor que reflexiona sobre su escritura y sobre el lenguaje en general, estudio aquí posibles procedencias filosóficas de esa reflexión. Recorro algunos textos que tematizan el lenguaje y el pensamiento, recreados en ficciones o tomados en su potencial ficcionalidad. Encuentro así ciertos rasgos con que filósofos empiristas y sensualistas pensaron el lenguaje. Un primer rasgo: el lenguaje es analítico (Wilkins), pero ninguna explicitación de esa propiedad es coextensiva ni coincidente con el mundo simbolizado. Un segundo rasgo –también escéptico– es que el lenguaje no consigue dar cuenta del mundo en su fatal simultaneidad. Por último (Irineo Funes), aparece sintetizado en un relato fantástico lo imposible del lenguaje: poder nombrar cada cosa en su particularidad. Repensando a Locke, Borges sugiere: en las limitaciones de nuestro código reside nuestra capacidad de pensar y comunicarnos.

Palabras clave: lenguajes analíticos - filosofía del lenguaje - iluminismo - empirismo - sensualismo

Abstract Assuming Borges as an author reflecting on his own writing and on language in general, this article discusses possible philosophical origins of that reflection. Examining texts regarding language and thought, we find certain features coincident with those present in empirist and sensualist tradition. To begin with, language is analytic (Wilkins) but no explicitation of this property is coextensive with the symbolized world. Second: language cannot explain reality so far as it appears to our senses in its necessary simultaneity. Finally, in the character of "Funes el memorioso" we find summarized as a fantastic story one impossible task of language: that of naming each element of the world in its particularity. In direct reference to Locke, Borges suggests that in the limits of language lies the human competence of thinking and communicating.

Key words: analytic languages - philosophy of language - enlightenment - empiricism - sensualism

*Canto en la víspera tu crepúsculo...
Sé que las palabras que dicto son acaso precisas,
pero sutilmente serán falsas,
porque la realidad es inasible
y porque el lenguaje es un orden de signos rígidos*

J. L. Borges, "East Lansing", en *El oro de los tigres*.

1. Lenguaje y ficción

Desarrollo aquí la idea de que el núcleo filosófico de los textos de Borges, cuando el problema es el lenguaje, presenta filiaciones empiristas y sensualistas; tendencias representadas por Locke y Condillac respectivamente. De modo más general, encuentro en Borges rasgos del pensamiento iluminista, sobre todo de Inglaterra y de Francia, el mismo que marcó por más de un siglo parte del pensamiento americano. En efecto, Borges recuerda a su ancestro Juan Crisóstomo Lafinur como alguien "que trató de reformar la enseñanza de la filosofía purificándola de sombras teológicas y exponiendo en la cátedra los principios de Locke y Condillac" ("Nueva refutación del tiempo", en *Otras inquisiciones*, 1960).¹ La adhesión a esos pensadores se relaciona más con aquel paisaje intelectual aún vigente en la Argentina de la primera mitad del siglo XX que con un gesto personal de europeísmo.

Creo, por otra parte, que tienen fundamento aquellos críticos que apuntan la presencia en los textos borgeanos de otras concepciones filosóficas, bien diversas de las mencionadas. Ocurre, creo, que Borges no incluye estas cuestiones (lenguaje, tiempo, azar, infinito) sólo como memoria de sus lecturas de los

1. La nota preliminar, donde aparece la frase citada, está fechada en 1946.

filósofos, más bien parecen atraerle como artificio de escritor: un pensamiento universal contagia su universalidad a una historia acentuadamente local; una escena de violencia situada “en el sur de la provincia de Buenos Aires” se vuelve arquetípica por la evocación del asesinato de César. Y este, a su vez, se resiente en su solemnidad al ser aproximado a una venganza de gauchos (“La trama”, en *El hacedor*, 1960).

2. Tres lecturas

Elegí algunos textos para hablar de sus concepciones de lenguaje: “El Aleph” (en *El Aleph*, 1949), en el que veo la presencia de elementos sensualistas (Condillac); “El idioma analítico de John Wilkins” (en *Otras inquisiciones*, 1952), más explícitamente lingüístico, en el que Borges se compromete en la afirmación del lenguaje como sistema artificial de signos (y éste es también un debate de los iluministas). Por último, el relato del patético Funes (“Funes el memorioso”, en *Ficciones*, 1944), con sus tres vértices, lenguaje-pensamiento-memoria, repensados a la manera de John Locke.

La reflexión sobre el lenguaje enlaza los textos más diversos. No se trata de una actitud simplemente especulativa: a menudo refleja la inquietud de escritor delante de lo que constituye el material de su oficio, la palabra: un objeto contemplado así en su opacidad. En la concepción de Borges, la palabra no fluye transparente, es un obstáculo para atrapar lo real y en el lugar de esa fluidez está la denuncia de la imposibilidad de declarar el mundo. Por un lado, la riqueza del mundo, la variedad del mundo; por otro, el “orden de signos rígidos” con que lo pensamos: el lenguaje.

Si quisiéramos diferenciar momentos en su obra, podríamos ver el optimismo del primer Borges y el escepticismo, respecto del lenguaje que, paradójicamente, asalta al escritor maduro. Lo muestran las correcciones hechas sobre los poemas tempranos:² el joven que se vale de muchos registros (“y la luna atorrande por el frío del alba”), como si quisiese apropiarse de muchas vías para alcanzar el objeto; y el viejo que busca sobriedad y precisión (“y la luna perdida en el frío del alba”):³ en su última etapa Borges se rinde a las ideas generales, al lenguaje despojado de significados accesorios, aligerado de lo particular, local, pasajero.

2. Este es un tema de genética literaria, que sólo toco al pasar. El lector encontrará un detallado análisis de las reescrituras borgeanas en Lois (2001: 164-177).

3. Verso de “El general Quiroga va en coche al muere”, en *Luna de enfrente*, 1925. Confronto la versión de *Poemas 1923-1958* (Buenos Aires, Emecé, 1958) con la que aparece en *Obra poética 1923-1977* (Buenos Aires, Emecé, 1977).

3. El Aleph y la simultaneidad

La perplejidad ante el mundo está en su modo de darse. A nuestros sentidos, las cosas se ofrecen simultáneamente, pero el pensamiento nos impone la sucesividad del juicio; el lenguaje, la linealidad de la frase. El mundo es esa multitud de cosas particulares, nuestra memoria, en cambio, solo alberga las ideas cuando han sido traducidas a términos genéricos. Por un lado, hacemos sucesivo el "tropol de percepciones"; por otro, el olvido borra los matizados detalles.

"El idioma es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo", dice Borges en un texto temprano ("Examen de metáforas", en *Inquisiciones*, 1925). De la vieja división en sustancia y cualidades, que ha separado posiciones filosóficas, los empiristas y sensualistas privilegiaron las cualidades, los accidentes: lo que se ofrece inmediato a la percepción ("sustancia: ¿quién sabe si hay alguna?") pudo afirmar algún pensador de las Luces). El sustantivo, *puñal*, por ejemplo, no es más que una abreviatura "tercamente práctica" de *frio, filoso, hiriente, inquebrantable, brillador, puntiagudo*. La fantasía del escritor podrá suprimir ilusoriamente algún rasgo o podrá inventar nuevos, pero en lo fundamental la ley del lenguaje permanece inviolable: "el lenguaje es la díscola forzosidad del escritor", concluye después; pero siempre, en esta etapa, sin dejar de inventarle neologismos (*forzosidad, arreglamiento, albriciando*).

Pensar el puñal es "ver" toda esa sucesión de cualidades de un solo golpe, porque aunque el lenguaje, sucesivo, nos haya impuesto la ilusión de que pensamos linealmente, el pensamiento sigue tercamente aferrado al complejo simultáneo de sensaciones: ¿cuántas de ellas se nos dan juntas en la síntesis que nombra el puñal? El principio de que las ideas, por provenir de los sentidos, que actúan en conjunto, se dan a la mente de modo simultáneo, es básico en el pensamiento de Condillac (1746, 1775). Un lenguaje *natural*, o de signos corporales, pudo ser posible, pero impediría la formación de ideas distintas. Estas sólo son posibles por la invención de signos *artificiales*, que por ser lineales, sucesivos, transmiten esa sucesividad al pensamiento; el pensamiento es discursivo por obra del lenguaje.

Si a alguien le fuera dado percibir de una vez todo, todo lo que se oculta en el pequeño mundo de casas, calles, barrios, puentes, retratos esquivos, mujeres amadas, amigos mediocres, poetas laureados, perspectivas planas, proporciones fatales, discontinuidades... es decir, todo lo que las palabras analizan; entonces a ese hombre le sería dado el Aleph.

Lo que los dioses niegan, los poetas mediocres lo consiguen; de ahí las series monótonas, las enumeraciones infinitas del personaje Daneri. Pero el personaje Borges ve el Aleph. Eso, claro está, no le sirve para escribir el gran poema cíclico. Sólo reafirma su perplejidad, y cuando tiene que contar su maravillosa percepción, simplemente se pregunta: "¿cómo transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca?".

Y, en alusión a los límites del lenguaje, afirma como un iluminista modesto y resignado: "lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es". Y por detrás de eso parece surgir una optimista exaltación de su condición de hablante: en los límites del lenguaje está mi fuerza de escritor.

4. Las lenguas universales

"El idioma analítico de John Wilkins" presenta los empeños de los buscadores de lenguas universales. Este breve ensayo explora la ficcionalidad de un tema no ficcional: las empresas de Wilkins, de Soros Ochando, del Dr. Pedro Mara, son artificios tan ociosos como los de Pierre Menard. Pero aquí, el narrador no se muestra indulgente con los delirios de los personajes. Desconfiado de cualquier visión realista de lenguaje, Borges toma distancia de los inventores de lenguas perfectas y transparentes, de las palabras que nos descubran las cosas, y afirma seguro: "todos los idiomas –y aquí incluye los idiomas artificiales– son igualmente inexpresivos". Desautoriza así a quienes vieron en la arbitrariedad del signo un defecto de las lenguas y quisieron corregirlo. "Inexpresivos" significa aquí "arbitrario" (término que Borges usa luego), que no hay en los signos del lenguaje *aptitud* por parte del significante para representar al significado. La misma existencia de diccionarios "que definen voces" –dice–, es prueba de que la palabra por sí sola es incapaz de expresar su referencia. En este punto introduce a Wilkins,⁴ como inventor de un idioma universal en el que "cada palabra se define a sí misma".

Ese poder de la palabra supone un universo organizado en categorías (géneros, diferencias genéricas, especies) que son anteriores al lenguaje o que son su *a priori*. Y es este supuesto, más que las prolijas invenciones de Wilkins y otros, lo que se critica en ese ensayo. De ahí el punto débil de las clasificaciones: aunque los sistemas algebraicos de notación sean perfectos, las propuestas de clasificación no lo son, y acaban encontrándose con la arbitrariedad que quisieron desterrar.

Y, en efecto, Borges concluye: "no hay clasificación del mundo que no sea arbitraria y conjetural". Y enseguida la explicación contundente: "no sabemos qué cosa es el universo". Y una cita de Hume ve el mal de los ordenamientos jerárquicos del mundo no en la torpeza de las clasificaciones humanas sino en las jerarquías de dioses, y achaca la arbitrariedad del mundo a algún dios infantil y subalterno (haragán, decrépito, jubilado). Nuestra ignorancia del universo hace que sus clasificaciones sean "sutilmente falsas". Además, si los proyectos de

4. El "verdadero" Wilkins (1614-1672) fue conocido por su fe inquebrantable en la unívoca referencia de las palabras. Véase Aarsleff (1983).

lenguas universales son vanos y equivocados por sus presupuestos (como vimos) más lo son en su pretensión de superar la necesaria diversidad de las lenguas naturales. Más aun, los resultados de esos intentos son "provisorios", en expresión de Borges, porque el mundo ya será otro cuando un idioma lo haya por fin rotulado.

Casi al terminar la reseña de Wilkins, Borges nos sorprende en un paréntesis: "Teóricamente, no es inconcebible un idioma donde el nombre de cada ser indicara todos los pormenores de su destino, pasado y venidero". El nombre, sin embargo, es reductor también por su necesaria actualidad, que es provisoria y utilitaria: como no percibimos el tiempo sino en el cambio, no hay lenguaje que no surja de silenciar el pasado y porvenir de lo que nombra. ¿Podrá Ireneo Funes ser un Wilkins nuevo y superado? Vamos a nuestro último recorte.

5. Ireneo o el elogio del olvido

Después de su providencial accidente, el humilde trenzador oriental se encuentra entre la dicha y la desdicha del superhombre. La memoria y la percepción, la exacerbada obtención de datos y el exacerbado registro le otorgan el don de la máquina. La fotografía, el microscopio, el registro de los sonidos, son prótesis creadas por nuestras limitadas facultades y testimonian al mismo tiempo nuestro ingenio y nuestra pobreza. Funes es un ser tecnológico, exhaustivo e inútil. El registro extremado es también su opuesto: la distracción paralizante. Le fue quitado el placer de descubrir con esfuerzo los secretos de un texto latino. La profusión de informaciones paraliza su acceso al sentido.

Como personaje, su destino literario es mostrar un imposible, es realizar una idea: aquella que "en el siglo XVII, Locke postuló (y reprobó): un idioma imposible en el que cada cosa individual, cada piedra, cada pájaro y cada rama tuviera un nombre propio".

El texto de Locke dice: "Está más allá del poder humano forjar y retener ideas distintas de todas las cosas particulares que se nos ofrecen: cada ave, cada bestia que el hombre ve; cada árbol, cada planta que hiere sus sentidos, no podría encontrar cabida en el más amplio de los entendimientos" (Locke, 1690: libro III, cap. III, §§ 2-4). Borges lo reformula en pocas líneas. La materia de esos párrafos de Locke es la imposibilidad de que cada cosa particular tenga un nombre. "Si se tiene por un caso de memoria prodigiosa el que ciertos generales hayan podido llamar por sus nombres propios a cada uno de sus soldados", sigue Locke (y Borges completa con la referencia a Ciro, rey de los persas) "fácilmente podremos encontrar una razón de por qué los hombres nunca han intentado dar nombres a cada oveja de sus rebaños, o a cada cuervo que vuela sobre sus cabezas, y mucho menos llamar por un nombre peculiar a cada hoja de las plantas, a cada grano de arena que vieran."

Y Locke (o Borges) continúa: “Pero concediendo que eso fuera factible (lo que me parece que no), todavía conviene advertir que un nombre distinto para cada cosa particular no sería de gran utilidad para el progreso del conocimiento, el cual, aunque fundado en las cosas particulares se amplía por concepciones de orden general, a las cuales las cosas ya reducidas a clases bajo nombres genéricos, quedan sujetas”. Y sigue diciendo Locke: “Si ese idioma fuera posible sería, sin embargo, inútil, porque no serviría al fin principal del lenguaje [...]. En vano los hombres amontonarían nombres de las cosas particulares que en nada les servirían para comunicar sus pensamientos.”

Me pregunto si estas palabras del filósofo no eran el bosquejo de una ficción por escribirse: el hombre que carecía de ideas generales. Esa ficción es Funes.

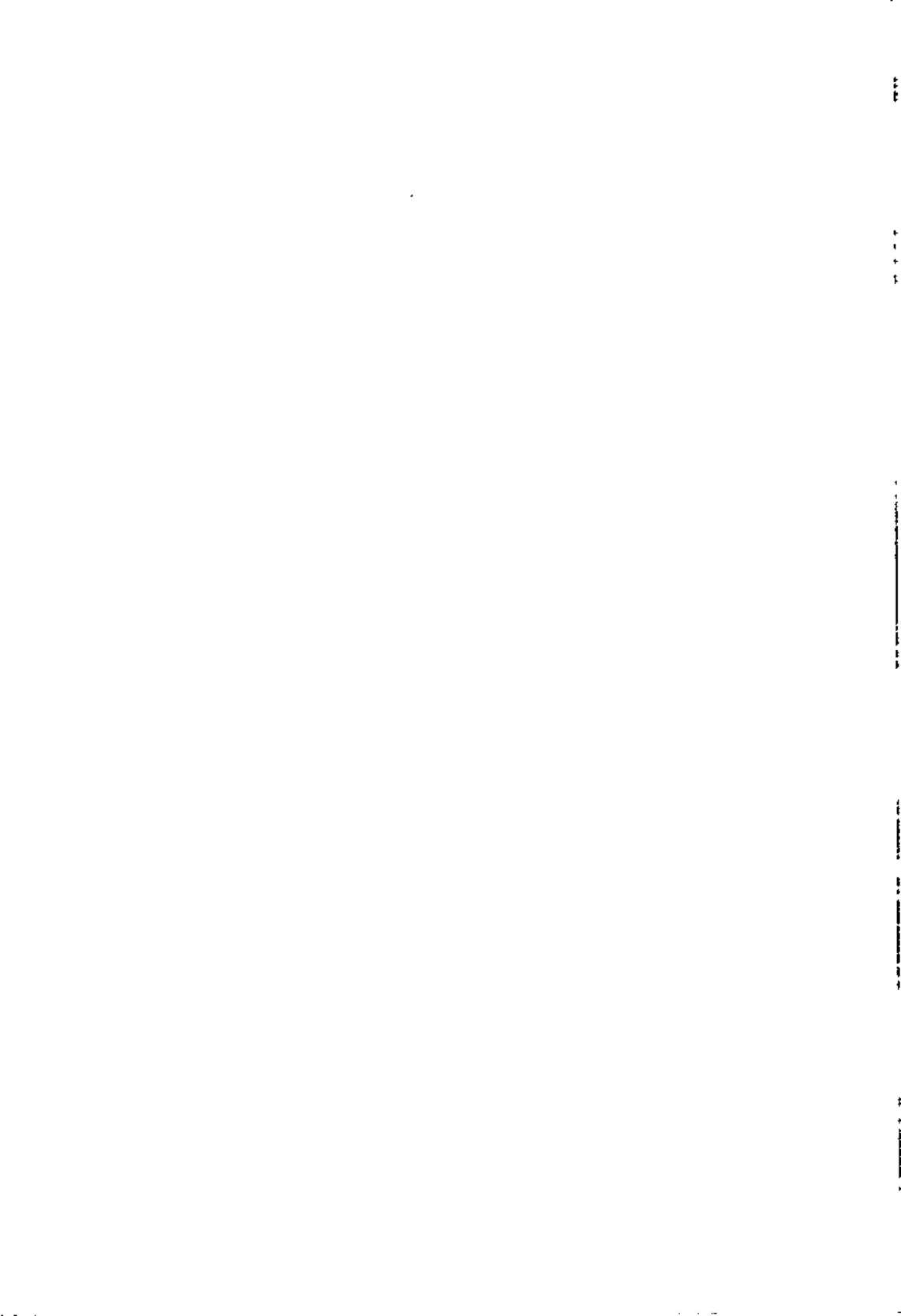
6. Concluyendo: posibles e imposibles del lenguaje

La mente de Funes desafía esa imposibilidad y la supera. Volvamos al sorprendente paréntesis, al final del texto sobre Wilkins citado más arriba: “no es inconcebible un idioma donde el nombre de cada ser indicara todos los pormenores de su destino, pasado y venidero”. A Funes le parecía no sólo concebible, sino necesario: “le costaba comprender que el símbolo genérico *perro* abarcara tantos individuos dispares [...]; le molestaba que el perro de las tres y catorce [...] tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto [...]”. Hasta el lenguaje abrumador de nombres individuales puede parecer insuficiente a una memoria capaz de contener las percepciones más triviales. Una memoria en la que no cabe el pensamiento; por eso dice, retórico, el narrador: “Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar”.

Lo real del lenguaje, parece decir Borges, es lo imposible del lenguaje. Todas las lenguas, y por encima de ellas, nuestra capacidad de lenguaje, aparecen en esta parte de la reflexión borgeana vistas por lo que no son, pensadas en sus límites; traicionan la simultaneidad de las ideas, son artificiales y arbitrarias e imponen un pensamiento sólo capaz de generalizaciones. Pero aun así, el lenguaje permite, aunque sea en teoría, hablar de todo y, como vimos aquí, inclusive de lo que no es, del no-lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Aarsleff, H. (1983): "John Wilkins", en *From Locke to Saussure*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Borges, J. L. (2001): *Obras completas*, 4 tomos, Barcelona, Emecé, 12ª impr.
- Condillac, Étienne Bonnot de (1746): *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (Edición consultada: *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*, trad. E. Mazorriaga, Madrid, Tecnos, 1999).
- (1775): "Discours préliminaire", *Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme*, t. I. (Edición consultada: *Oeuvres complètes de Condillac*, t. V, París, Ch. Houel, 1798).
- Locke, J. (1690): *An Essay Concerning Human Understanding* (Edición consultada: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, trad. E. O'Gorman, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, 2ª ed.).
- Lois, E. (2001): *Génesis de escritura y estudios culturales*, Buenos Aires, Edicial.



Normas de presentación de artículos

Signo & Seña es una publicación del Instituto de Lingüística, de la Facultad de Filosofía y Letras que tiene como objetivo estimular la difusión de la producción científica en el ámbito de la lingüística, atendiendo a enfoques interdisciplinarios amplios. Organizada en números monográficos, *Signo & Seña* publica, preferentemente en español o portugués, artículos originales e inéditos de investigadores nacionales o del exterior. En cada número de la revista consta el eje a abordar en el siguiente y la convocatoria al envío de trabajos.

Los trabajos deberán ser inéditos, con una extensión máxima de 25 páginas (incluyendo notas y bibliografía). Deberá entregarse un original, dos copias y un disquete o CD debidamente rotulado en formato doc, rtf u odt.

Los trabajos deberán dirigirse a:

Instituto de Lingüística
25 de Mayo 217, 1º piso
Buenos Aires, Argentina

El Comité de Redacción se reserva los siguientes derechos:

- Pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno.
- Rechazar colaboraciones no pertinentes al perfil temático de la revista o que no se ajusten a los criterios o normas editoriales vigentes.
- Establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados.

Criterios y modalidad de evaluación

Los contenidos de los artículos son de entera responsabilidad de los autores, así como su presentación de acuerdo con las normas editoriales. De acuerdo con el Reglamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, deberán ceder los derechos de edición a la Facultad.

Todos los artículos serán evaluados de acuerdo con su originalidad, calidad, relevancia y actualidad por árbitros anónimos, manteniendo en reserva también la identidad del autor. Los autores serán notificados de la decisión de aceptar o rechazar el trabajo. Asimismo, se les podrá devolver el material para introducir, dentro de los plazos convenidos, las modificaciones sugeridas por el evaluador, o las que el Comité Editorial considere pertinentes.

Presentación

Papel tamaño A4.

Márgenes de 2,5 cm (superior, inferior, izquierdo y derecho).

Tipografía Times New Roman.

1. Primera página.

- Título del artículo centrado, en negrita, cuerpo 14.

- Nombre y apellido del autor o de los autores, seguido de la pertenencia institucional y de una dirección electrónica, alineado a derecha, cuerpo 12.

- Resumen de hasta 200 palabras en castellano y en inglés.

- Hasta cinco palabras clave en ambos idiomas.

2. Texto. Interlineado de 1,5 líneas, cuerpo 12, marginación justificada. Cada párrafo debe tener una sangría de 1 cm en la primer línea (no utilizar tabulador ni barra espaciadora). No usar corte de palabras ni hacerlo manualmente. No agregar espacio adicional entre los párrafos.

- Títulos. Las diferentes secciones serán separadas por subtítulos en tipografía Arial cuerpo 12, margen izquierdo, a dos líneas del texto anterior y a una del que le sigue. Los principales irán en negrita, los secundarios, en itálica negrita, y los terciarios, en itálica. En ningún caso llevarán sangría.

- Palabras a resaltar en itálica.

- En caso de usar acrónimos o siglas (en mayúsculas, sin espacios ni puntos), el nombre correspondiente deberá escribirse por entero la primera vez, seguido de la sigla entre paréntesis. Por ejemplo: Universidad de Buenos Aires (UBA).

- En caso de incluirse citas textuales de una extensión mayor a tres líneas, se colocarán sin comillas en párrafo aparte, cuerpo 10, interlineado simple, dejando sangría de 1 cm a izquierda y derecha y una línea en blanco arriba y abajo. Las elisiones se indicarán con [...]. Los agregados del autor del artículo se incluirán entre corchetes.

- En las referencias bibliográficas se utilizará el sistema autor-fecha. Entre paréntesis se indicará el apellido del autor, el año de publicación y las páginas citadas, si corresponde. Por ejemplo: (Martínez, 1998: 201). Para más de tres autores se colocará el apellido del primero seguido de *et al.*

- Los cuadros y tablas irán numerados y con título. Es conveniente indicar su ubicación en el texto y adjuntarlos de manera independiente. Si no son elaborados con un procesador de texto, deberán entregarse copias de alta calidad para poder reproducirlos en el proceso de diseño e impresión. Si se entregan en formato digital, deberán tener extensión jpg o tiff con una resolución de 300 dpi.

- Notas: irán al pie de página, numeradas consecutivamente. Utilizar el procedimiento de colocación de notas propio del procesador de textos.

3. Referencias bibliográficas. Se utilizará el sistema autor-fecha. Todas las citas del texto deben tener su correspondencia en la bibliografía. Las referencias deben ir ordenadas alfabéticamente. En el caso de que haya varias obras de un mismo

autor, se ordenarán cronológicamente; si hubiera más de una del mismo año, se las diferenciará con letras minúsculas. Si se tratara de traducciones o reediciones, es conveniente señalar el año de edición original. Véanse los ejemplos:

Libros

- Ford, Aníbal, Jorge B. Rivera y Eduardo Romano (1985): *Medios de comunicación y cultura popular*, Buenos Aires, Legasa.
- Foucault, Michel (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* [1975], Buenos Aires, Siglo XXI.
- Verón, Eliseo (2004): *Fragments de un tejido*, Barcelona, Gedisa.

Artículos

- Dúo de Brottier, Ofelia (2005): "El tiempo en el artículo de investigación científica", *Signo & Señal*, n° 14, diciembre, pp. 159-181.
- Landi, Oscar (1987): "Mirando las noticias", en AA.VV., *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette.

Documentos de Internet

- Charaudeau, Patrick (2004): "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual", *Signos* [online], vol. 37, n° 56, p.23-39. [Consulta: 23 de febrero de 2007] <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&cnrm=iso>

Próximos números

- Discursos televisivos (coord. Sabine Hofmann y Esteban Vernik)
Estudios del español en Brasil (coord. Adrian Fanjul)

**Revista Signo y Seña
N°19 (2008)**

Solicitud de suscripción anual

Argentina sin envío: \$30

Argentina con envío: \$40

Países limítrofes: U\$S 25

Resto de América: U\$S 27

Europa y resto del mundo: U\$S 30

Enviar cheque a nombre de FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Adjuntar datos del destinatario y remitir por correo postal a:

Subsecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras.

Puan 480, Planta Baja, C1406CQJ. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

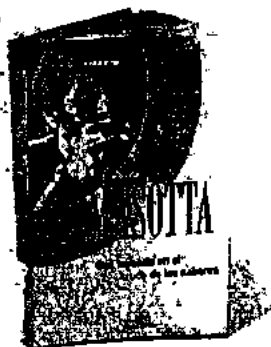
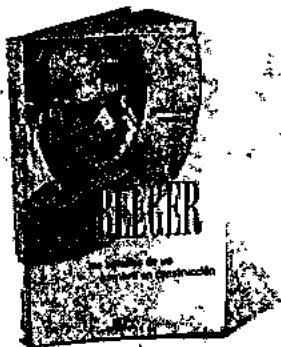
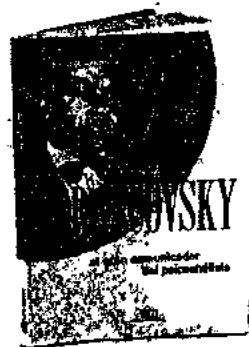
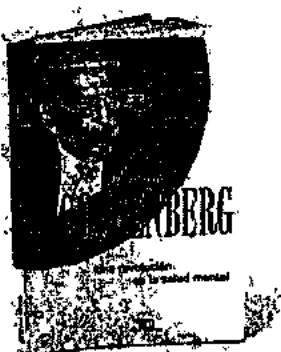
República Argentina.

Para cualquier información dirigirse a editor@filo.uba.ar

Fundadores
de la **PSICOLOGÍA ARGENTINA**

Una colección que reúne a los máximos referentes del mundo psi

AHORA SON ELLOS LOS QUE CUENTAN SU VIDA



ENRIQUE PICHON RIVIÈRE

El hombre que se convirtió en mito

MARIE LANGER

Psicoanálisis y militancia

MAURICIO GOLDENBERG

Una revolución en la salud mental

ARNALDO RASCOVSKY

El gran comunicador del psicoanálisis

JOSÉ BLEGER

Las batallas de un hombre en construcción

OSCAR MASOTTA

Una leyenda en el cruce de los saberes



Esta edición se terminó de imprimir
en septiembre de 2009 en Gráfica Laf s.r.l.
Monteagudo 741 (B1672AFO) - Provincia de Buenos Aires

signo & seña

signo&seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 19 / Julio de 2008

Lectura literaria.

Contextos, lectores, prácticas

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trinchero

Vicedecana

Ana María Zubieta

Secretaria Académica

Leonor Acuña

Secretario de Supervisión Administrativa

Jorge Alberto Vladisaukas

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Reneé Girardi

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario de Investigación y Posgrado

Claudio Guevara

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Rubén Mario Calmels

Prosecretario de Publicaciones

Jorge Winter

Coordinadora Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

María Marta García Negroni

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villarroel

Adriana Garat

Marta Gamarra de Bóbbola

Diseño interior: Bruno Olub

Diseño de tapa: Diego Cabello

Impresión: Gráfica Laf

© Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires - 2008

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires

República Argentina

ISSN: 0327 - 8956

Serie Revistas Especializadas

signo & seña

Directora
Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor
Roberto Bein
Mariana di Stefano
Carlos Rafael Luis
Angelita Martínez
María Alejandra Vitale

Coordinadora del número
María Elena Haury

Asistencia editorial
Gonzalo Blanco
Sylvia Iparraguirre
Diseño
Bruno Olub

Correspondencia
Revista Signo y Seña
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217
(1002) Buenos Aires (Argentina)
Fax (54 11) 4343 2733

Consejo Asesor

María Bernardete Abaurre

(Campinas)

Marc Angenot

(Montreal)

Juan Azcoaga

(Buenos Aires)

Ana María Barrenechea

(Buenos Aires)

Ana María Borsone

(Buenos Aires)

Rodolfo Cerrón Palomino

(Lima)

Adolfo Elizaicín

(Montevideo)

Sofía Fisher

(París)

Charlotte Galves

(Campinas)

Érica García

(Leiden)

Ana Gerzenstein

(Buenos Aires)

Catherine Kerbrat-Orecchioni

(Lyon)

Georg Kremnitz

(Viena)

Yolanda Lastra

(México)

Nora Múgica

(Rosario)

Giovanni Parodi

(Valparaíso)

Herman Parret

(Lovaina)

Eni Pulcinelli-Orlandi

(Campinas)

Régine Robin

(Montreal)

Adalberto Salas

(Concepción)

Zulema Solana

(Rosario)

Índice

<i>Presentación</i> María Elena Hauy	11
<i>Crítica de la omnisciencia narratorial</i> Eduardo Serrano Orejuela	17
<i>La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis</i> Víctor Gustavo Zonana	33
<i>Recorridos de lectura para una biblioteca</i> Lelia Area	67
<i>Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX</i> Anne-Marie Chartier	79
<i>Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo</i> Gustavo Bombini	111
<i>El derecho a la metáfora</i> Michèle Petit	131
<i>Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción</i> Teresa Colomer y Mireia Manresa	145
<i>Texto literario, lectura y resignificación de sus prácticas</i> Silvia del C. Ruibal	159

<i>Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo</i> María Elena Hauy	179
<i>El lector como cómplice</i> Sylvia Iparraguirre	197
<hr/>	
Varia	
<i>Nota sobre la filosofía del lenguaje en Borges</i> Carlos Luis	219
<hr/>	

Presentación

Pensar la lectura literaria en sus especificaciones y en relación con los contextos en que se realiza, con los lectores y los dispositivos institucionales que la regulan, con las prácticas que genera tanto dentro como fuera de la escuela, es el objetivo del presente volumen.¹

El tema es tratado desde muy diversos enfoques y por investigadores provenientes de contextos e idiomas diferentes, lo que contribuye a hacer de este número una propuesta amplia y variada.

La teoría literaria ha reflexionado sobre los modos de leer y ha legitimado algunos de ellos siguiendo los recorridos dominantes en una determinada etapa o indagando en los modos de construcción del objeto. Así, Eduardo Serrano Orejuela (Universidad del Valle, Cali, Colombia), en "Crítica de la omnisciencia narratorial", enfoca desde la crítica literaria las nociones de narrador omnisciente, equiscente y deficiente, que son ampliamente utilizadas en análisis textuales de tipo narratológico. En este artículo hace su crítica desde la perspectiva de la semiótica discursiva. Apoyándose en la diferencia entre sujeto de estado y sujeto de hacer, propone distinguir entre el narrador en cuanto que sabe (sabedor) y el narrador en cuanto que hace saber (informador), destacando la importancia de este último, lo que conduce a una nueva tipología de las relaciones cognitivas entre narrador, narratorio y actor.

Asimismo, en "La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis", Víctor Gustavo Zonana (Universidad Nacional de Cuyo, CONICET) sostiene que la determinación del estatuto de la voz en el poema ha planteado, desde el romanticismo a la actualidad, la disyuntiva entre una enunciación subjetiva, con fundamento biográfico de carácter no ficticio y otra de carácter decididamente ficticio, mediada por el discurso. La disyuntiva permanece en un plano de análisis binario que no da cuenta de la diversidad y variedad de configuraciones en el poema. En función de esta encrucijada, el tra-

1. Agradezco a Elvira Arnoux que me haya convocado para coordinar este volumen; a los autores, que confiaron en mí cuando los invité a publicar sobre el tema de la lectura literaria; a las traductoras de los artículos escritos originalmente en francés, Martha Vergara y Laura Carsillo; a Silvia Ruibal, que colaboró generosamente conmigo en la lectura de algunos trabajos para redactar los resúmenes.

bajo esboza un modelo que busca hacerse cargo de la variedad y la complejidad aludidas, para lo cual asume la noción de pacto lírico. El modelo propone reconocer cómo se articulan los componentes imaginarios y discursivos de acuerdo con la forma afectiva que los origina, qué tipo de correspondencias se establecen entre el texto y la realidad extratextual, cuál es el estatuto de la voz que habla, qué relaciones establece con los interlocutores previstos o virtuales.

El universo de títulos propuestos por una sociedad como aquellos dignos de ser leídos, alrededor de los cuales se establecen orientaciones de lectura que nutren las prácticas didácticas y que —en muchos casos— contemplan franjas etarias, ha sido objeto de estudios que buscan historizar la lectura y en los cuales la figura de la biblioteca es esencial. En ese sentido, se orientan trabajos como “Recorridos de lectura para una biblioteca”, de Lelia Area (Universidad Nacional de Rosario), que busca tensar algunas de las categorías que tradicionalmente los estudios literarios han hecho jugar en torno a la lectura, esto es: lectura, lector, canon, entre otras. La referida tensión busca producir el desenmascaramiento de artefactos culturales como actos socialmente simbólicos. En tal sentido, el desenmascaramiento del artefacto-biblioteca permitirá exhibir el montaje de un espacio que además de ser físico, construye la imagen de un determinado paisaje, una determinada topografía en la medida en que pueda constituirse en metáfora de una cierta identidad colectiva, en memoria de nación. Sostiene que es a través de la formación del canon que una comunidad define y legitima su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. Considerado *territorio*, el canon resulta homólogo de la metáfora de la biblioteca; considerado *mapa*, se conforma como guía para un determinado viaje en el seno de tal territorio.

Desde un enfoque histórico, el artículo “Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX”, de Anne-Marie Chartier (Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de París), se interroga sobre la unanimidad discursiva, es decir, la valorización de todas las lecturas y de todos los tipos de textos por los profesionales de la lectura pública y los profesionales de la lectura escolar. Las familiaridades precoces con el libro, que convocan todos los soportes, de los más tradicionales a los más innovadores (el papel, la pantalla catódica, las combinaciones entre texto, imagen y voz), redundan en la formación de lectores, a partir del convencimiento de que es necesario desarrollar la lectura “por todos los medios”. En el nacimiento del *BBF* (Boletín de Bibliotecas de Francia), las maneras recomendadas de leer en la escuela, por una parte, en la biblioteca por otra, están claramente en oposición. El artículo se pregunta cómo esos modelos se volvieron convergentes, a qué prácticas de lectura (obligada, vigilada, acompañada, libre), pudieron reenviar el discurso de los bibliotecarios y el de los docentes en la segunda mitad del siglo XX.

En vinculación con los dos artículos precedentes, Gustavo Bombini (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad

Nacional de San Martín) traza en "Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo" un panorama del desarrollo de la didáctica de la literatura como campo específico, deteniéndose en algunos momentos relevantes de su proceso de constitución en la Argentina, España y Francia. Destaca la importancia de distinguir la didáctica específica de la didáctica general y de las propias disciplinas de referencia como la retórica, la historia y la teoría literaria y discute las relaciones posibles entre ellas desde el punto de vista de la didáctica. Asimismo, destaca el desarrollo reciente de las investigaciones en historia de la disciplina escolar "Literatura" como parte del mismo proceso.

Si bien, como de alguna manera lo muestran los textos anteriormente reseñados, las lecturas compartidas construyen subjetividades sociales, también la lectura solitaria interviene en la comprensión individual. Michèle Petit (Universidad de París I), apelando al psicoanálisis, trata en el trabajo titulado "El derecho a la metáfora" sobre el impacto que la lectura literaria tiene en la construcción de un espacio íntimo, como aspecto previo para la elaboración de la individualidad. Indaga acerca de la lectura de carácter transgresor, por la posibilidad que el lector tiene de trasponer los límites que imponen los lugares habituales; es decir, de la capacidad de desterritorializar. Se refiere al espacio creado por la lectura como un espacio psíquico que permite delimitarse, alejarse del pensamiento práctico y generar un pensamiento independiente. Relaciona esto último con la reconquista de la posición de sujeto, por la actividad que despliegan los lectores: el hecho de leer, pero fundamentalmente de interpretar apropiándose de sentidos. Hace una referencia al valor terapéutico de los relatos y su relación con ciertos aspectos del psicoanálisis, a partir del encuentro inconsciente –por parte del lector– con los efectos que provoca la escritura, una escritura que sobrepasa la pérdida o la falta y se encamina hacia la reconquista de la vida.

A la interrogación sobre las prácticas lectoras en el sistema educativo se refieren varios textos del volumen. Desde esta perspectiva, Teresa Colomer y Mireia Manresa (Universidad Autónoma de Barcelona) plantean, en el artículo "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción", que el desarrollo de una ficción narrativa específica para adolescentes se ha producido en paralelo a su introducción en la práctica educativa como recurso para el fomento del hábito de lectura en los países del entorno de España. Muestra los resultados de una investigación que explora las interrelaciones entre la lectura autónoma de los adolescentes y la lectura prescriptiva escolar en la etapa de la secundaria obligatoria. Se avanza en el conocimiento sobre los hábitos de lectura en esta franja de edad, el trasvase entre los dos tipos de lectura, los criterios establecidos por los diferentes países y la descripción de la oferta literaria actual. Sostiene que todo ello debería facilitar la toma de decisiones de los organismos públicos sobre las políticas de fomento de la lectura, las propuestas de consenso educativo sobre la selección y uso de las obras y el desarrollo de recursos concretos de actuación del profesorado.

Una reflexión sobre las prácticas de lectura en la enseñanza secundaria proponen los dos trabajos que siguen. El de Silvia Ruibal (Universidad Nacional de Catamarca) sobre "Texto literario, lectura y resignificación de sus prácticas" se ubica en el texto literario como una variante de ese inmenso espectro de textos susceptibles de apropiación mediante competencias estéticas. Plantea algunos aspectos teóricos acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico y su relación con el sistema cultural, considerando que detenernos en la complicación formal y discursiva que comporta el texto literario, nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información. Por otro lado, si bien hay conciencia de que la lectura es un problema crucial, un aspecto de esta aparece relegado, especialmente en los ámbitos educativos: la lectura como práctica de apropiación estética de bienes simbólicos, consecuencia de un posicionamiento de los docentes de Letras, inclinados más a lo lingüístico que a lo específicamente literario. Sostiene que la lectura literaria genera competencias para cualquier tipo de lectura, pero también es una instancia desde la cual se habilita un pensamiento que facilita el acceso a un capital cultural necesario y pertinente para una cabal inserción en la sociedad.

El otro trabajo al que nos referimos arriba es el de María Elena Haüy (Universidad Nacional de Catamarca), que plantea en "Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo" 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. Sostiene 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, posicionada en la perspectiva de la lectura como práctica sociocultural, propicia 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, da cuenta de la implementación de un programa nacional de lectura en la provincia de Catamarca y sintetiza el análisis de sus resultados.

Desde la experiencia de escritora y de coordinadora de talleres en una carrera de posgrado, Sylvia Iparraguirre (Universidad de Buenos Aires) relata en "El lector como cómplice" una experiencia de trabajo sobre lectura literaria llevada a cabo en el Seminario/Taller de la Cátedra UNESCO, en el cual se practica una lectura que la autora llama *intervenida*. Dicha intervención sobre las obras de ficción es hecha desde la literatura misma (discursos ensayísticos, autobiográficos y/o críticos de escritores) e intenta no sólo no interferir en el placer de leer, sino profundizarlo todo lo posible. Se posiciona en el convencimiento de que el placer de leer, asociado a la experiencia de lectura literaria, va de niveles simples a complejos, y que sólo cuando el lector alcanza un nivel profundo de comprensión

lectora realiza una lectura creativa. Esta lectura es la que hace posible que el texto se abra hacia su multidimensionalidad. Da como ejemplo posible de esta práctica la novela *Los pasos perdidos*, del escritor cubano Alejo Carpentier.

En la sección *Varia*, este volumen incluye un trabajo de Carlos Luis (Universidad de Buenos Aires) titulado “Nota sobre la filosofía del lenguaje en Borges”, donde —a partir del hecho de que Borges es un escritor que reflexiona sobre su escritura y sobre el lenguaje en general— estudia posibles procedencias filosóficas de esa reflexión. Recorre algunos textos que tematizan el lenguaje y el pensamiento, recreados en ficciones o tomados en su potencial ficcionalidad. Encuentra así ciertos rasgos con los que filósofos empiristas y sensualistas pensaron el lenguaje. Un primer rasgo: el lenguaje es analítico (Wilkins), pero ninguna explicitación de esa propiedad es coextensiva ni coincidente con el mundo simbolizado. Un segundo rasgo —también escéptico— es que el lenguaje no consigue dar cuenta del mundo en su fatal simultaneidad. Por último, aparece sintetizado en un relato fantástico lo imposible del lenguaje (Irineo Funes): poder nombrar cada cosa en su particularidad. Concluye que, repensando a Locke, Borges sugiere que en las limitaciones de nuestro código reside nuestra capacidad de pensar y comunicarnos.

Con diferentes miradas sobre la lectura literaria, desde los contextos, los sujetos lectores, la teoría o las prácticas, este volumen propone variados posicionamientos, no por distintos, contradictorios. El hilo conductor es la revalorización —explícita o implícita— que todos los trabajos realizan de la lectura literaria, en un mundo que tiende a olvidarse de ella.

María Elena Hauy

Eduardo Serrano Orejuela

Crítica de la omnisciencia narrativa

Universidad del Valle (Cali, Colombia)
eso@telesat.com.co

Resumen Las nociones de narrador omnisciente, equisciente y deficiente son ampliamente utilizadas en análisis textuales de tipo narratológico. En este artículo se hace su crítica desde la perspectiva de la semiótica discursiva. Apoyándose en la diferencia entre sujeto de estado y sujeto de hacer, se propone distinguir entre el narrador en cuanto que sabe (sabedor) y el narrador en cuanto que hace saber (informador), destacando la importancia de este último, lo que conduce a una nueva tipología de las relaciones cognitivas entre narrador, narratario y actor.

Palabras clave: narrador - narratario - cognición - información - observación

Abstract The notions of omniscient, equiscient and deficient narrator are widely used in textual analyses of narratological type. In this article the critic is made from the perspective of discursive semiotics. Leaning on the difference between subject of state and subject of action, one sets out to distinguish between the narrator as who knows (knowledge) and the narrator as who lets know (informs), emphasizing the importance of this last one, which leads to a new tipology of the cognitives relations between narrator, narratee and actor.

Key words: narrator - narratee - cognition - information - observation

En *Las voces de la novela*, Oscar Tacca afirma que

la relación entre el conocimiento del narrador y el de sus personajes puede ser de tres tipos: *omnisciente* (el narrador posee un conocimiento mayor que el de sus personajes), *equisciente* (el narrador posee una suma de conocimientos igual a la de sus personajes); *deficiente* (el narrador posee menor información que su personaje —o personajes) (Tacca, 1989: 71-72).

Varias observaciones me parecen pertinentes.

Para empezar, hay que señalar que la terna adjetival utilizada no es etimológicamente coherente. Los dos primeros términos provienen de *omni* (todo), *equi* (igual) y *scient*, radical de *sciens* (que sabe), participio activo de *scire* (saber). El tercero proviene de *deficere* (faltar) y, a pesar de la terminación *-ciente* (y no *-sciente*), nada tiene que ver con "saber": proviene de *de* (privativo) y *ficere*, de *facere* (hacer). Se necesita, pues, un nuevo término con el radical *scient* en reemplazo del deficiente.

Elaborar dicha tipología sobre la base de las relaciones entre el conocimiento del narrador y el de los actores (= personajes) supone concebirlos como sujetos cognitivos, es decir, como sujetos que se constituyen gracias a una determinada relación con el saber. De hecho, etimológicamente, el narrador es un sujeto cognitivo: proviene de *gnarus* (que sabe) y *or* (calidad, estado, actividad). El narrador es, pues, un sujeto sapiente, un *sabedor*: "Instruido o conocedor de una cosa" (DRAE); "Conocedor, enterado de cierta cosa" (Pequeño Larousse); "Que está enterado de ciertas cosas" (Espasa).

Finalmente, esta concepción cognitiva debe hacerse extensiva al narratario, el correlato del narrador en la narración.

Según la semiótica discursiva, un sujeto puede ser *sujeto de estado*, si está conjunto a o disjunto de un objeto de valor, o *sujeto de hacer*, es decir, agente de una acción modificadora o conservadora de un estado de cosas. Decir que el narrador es un sujeto cognitivo conlleva concebirlo como un sujeto de estado conjunto al saber, en posesión de un determinado saber. ¿Cuál es el contenido de dicho saber? Entre otras cosas, la historia relatada, en la que los actores realizan (como agentes o sujetos de hacer) o padecen (como pacientes o sujetos de estado) acciones en un contexto espacial y temporal (por lo que lo denominaré *saber diegético*). El narrador, pues, es un sujeto que conoce (o finge conocer) la historia relatada. Por su parte, el narratario se define como el que no conoce dicha historia, vale decir, como un sujeto de estado disjunto del saber diegético al cual el narrador está conjunto. Es este estado cognitivo de disjunción del narratario (el hecho de que, por determinación estructural, no conozca la historia) el que justifica cognitivamente la acción narrativa del narrador, que sí la conoce. Por tanto, relatarle la historia al narratario equivale a transformar su (in)competencia cognitiva.

Ahora bien, hablar de acción narrativa del narrador implica concebirlo no ya como sujeto cognitivo de estado (como el que sabe, el que conoce la historia, como sabedor), sino como sujeto de hacer, es decir, como agente de una acción. En consecuencia, el narrador no es sólo un sujeto que conoce la historia, sino también un sujeto que hace saber lo que sabe al narratario, que no lo sabe. En semiótica se denomina *informador* al sujeto cognitivo que hace saber a otro, que no sabe, lo que sabe. El narrador, pues, no es sólo un sabedor (un sujeto de estado que sabe), sino también un informador (un sujeto de hacer que hace saber lo que sabe): el narrador hace saber al narratario una historia en la que determinados actores viven sus dramas de vida y de muerte.

Este rol cognitivo del narrador, el de informador, es central en la estructura de los textos narrativos, pero desgraciadamente pasado por alto con excesiva frecuencia. De hecho, en una novela o en un cuento, el narrador se presenta ante todo como informador: desde el comienzo del relato, el narrador hace saber, informa, comunica (etimológicamente, "pone en común"). Lo que sabe (como sabedor) se infiere de lo que hace saber (como informador). El narrador informa al narratario, a todo lo largo del relato, sobre el espacio y el tiempo de la historia, sobre lo que los actores hacen y se hacen y les sucede en dicho marco espacio-temporal, sobre sus pensamientos, sobre sus sentimientos, sobre sus valores. En otros términos: el narrador informa al narratario sobre las acciones, cogniciones, pasiones y evaluaciones de los actores.

Las cogniciones de los actores: lo que los personajes saben, creen y piensan de sí mismos, de los otros, del entorno en que se encuentran, de lo que hacen

o les sucede, de lo que sienten, de lo que valoran. En semiótica se denomina *observador* al sujeto cognitivo que se apropia de saber, que elabora, construye, produce, genera saber para sí mismo. El observador es un sujeto de hacer, un agente que lleva a cabo actos cognitivos de observación, es decir, de apropiación de saber. A todo lo largo de la historia relatada, los actores son observadores: se pasan el tiempo sabiendo, más o menos, de qué va la cosa. A veces son informadores: comunican lo que saben a otros actores, pero ante todo son observadores. Una novela policíaca, por ejemplo, no es otra cosa, vista desde esta perspectiva, que la puesta en escena de un observador, el detective, policía, investigador, que se pasa el tiempo observando, apropiándose de saber relativo a un crimen cometido. Y no sólo en la clásica novela de enigma, sino también, a su manera, en la novela negra.

Desde este punto de vista, una narración pone en relación el saber del narrador con el saber del actor y el no saber del narratario. Pero, atención, no se trata ante todo del saber que el narrador posee (como sujeto de estado, como sabedor), sino del saber que comunica (como sujeto de hacer, como informador): el narrador hace saber (informa) al narratario-observador, que no lo sabe, lo que sabe y cree y piensa el actor de sí mismo y de los otros. O no.

En efecto, el narrador-informador, como sujeto (más o menos) cognitivamente competente que es, está en condiciones de informar o no al narratario acerca de la historia. Es decir, el narrador es, además de un sujeto que *sabe y puede informar*, un sujeto que *sabe y puede no informar*. Por supuesto, cabe la posibilidad de que el narrador sea, también, un sujeto que *no sabe y no puede informar*, es decir, un sujeto cognitivamente no competente que, por eso mismo, no informa. Pero ahora me interesa enfatizar el caso en que el narrador, sabiendo, no informa (hace no saber) al narratario por su propia decisión (así mismo dejo de lado el caso del narrador como sujeto que *no sabe y no puede no informar*).

Por tanto, afirmar que el narrador es un sujeto cognitivo que sabe y puede hacer saber (informar) no conlleva afirmar que siempre hace saber lo que sabe, que siempre tiene que hacer saber lo que sabe (en términos semióticos: que no puede no hacer saber, que no puede no informar): también es un sujeto cognitivo que sabe y puede hacer no saber (sabe y puede no informar). Vale decir, que es competente para comunicarle al narratario el saber que posee o para retenerlo con la finalidad de producir, por ejemplo, un efecto de suspenso: el saber no informado en cierto momento puede producir en el narratario un deseo de saber lo que no sabe.

Según lo anterior, no se trata, en consecuencia, de que el narrador (como sujeto cognitivo de estado, como sabedor) sepa más, igual o menos que lo que el actor sabe, sino de que (como sujeto cognitivo de hacer, como informador) haga saber, informe, comunique, más, igual o menos que lo que el actor (como observador) sabe sobre sí y los otros en determinado momento de la historia.

Por consiguiente, el narrador-informador puede *hacer saber (informar)* al narratario-observador en determinado momento del relato (1) más que lo sabe el actor de sí mismo y de los otros: lo denomino *narrador-informador plusciente* (de *plus*, más, y *scient*, que sabe); (2) igual que, tanto como, lo que sabe el actor de sí mismo y de los otros: lo denomino *narrador-informador equisciente* (de *equi*, igual, y *scient*, que sabe); (3) menos que lo que sabe el actor de sí mismo y de los otros: lo denomino *narrador-informador minusciente* (de *minus*, me.ios, y *scient*, que sabe).¹ ¿Por qué desecho el adjetivo “omnisciente” en provecho de “plusciente”? Porque no se trata de que el narrador informe al narratario de *todo lo que sabe*, pues no podemos saber en qué consistiría esa totalidad cognitiva, sino de que informe *más que lo que sabe* el actor en determinado momento de la historia, y determinar esto sí está a nuestro alcance, en el texto de la novela o del cuento.

Por supuesto, lo importante no son las denominaciones propuestas en sí,² sino la concepción subyacente: la del narrador como sabedor-informador competente y performante que sabe y puede informar o no informar, y que informa o no informa (hace saber o hace no saber), al narratario dependiendo de las metas enunciativas cognitivas, pasionales y axiológicas que se proponga en el marco del género narrativo seleccionado.

En resumen, el narrador es sujeto de la información dirigida al narratario y el actor es objeto de dicha información. Pero, al mismo tiempo, el actor es sujeto de la observación de sí, de los otros actores, de sus relaciones y acciones y del entorno espacio-temporal en que se encuentran. En otras palabras, el narrador informa al narratario respecto de lo que el actor observa (y hace y siente y valora, pero ahora quiero enfatizar la dimensión cognitiva). Esta relación entre el saber informado (comunicado) por el narrador al narratario y el saber observado (apropiado, construido, generado, producido) por el actor para sí mismo puede darse de tres maneras, que presento ahora en estos términos: (1) la información narratorial es mayor que la observación actorial: *información plusciente*; (2) la información narratorial es equivalente a la observación actorial: *información equisciente*; (3) la información narratorial es menor que la observación actorial: *información minusciente*.

3

El narratario es el destinatario del narrador, el sujeto al cual el narrador le relata la historia. No es el lector, que es externo al texto. El narratario es un rol discursivo inscrito en el texto mismo, generalmente implícito, pero en ocasiones

1. Agradezco a Javier Navarro Marín haberme sugerido los términos *plusciente* y *minusciente*.

2. Tacca (1989: 72, n. 14) propone los términos *suprasciente*, *equisciente* e *infrasciente*.

explícito. Desde el punto de vista cognitivo, es un sujeto de estado disjunto del saber diegético que posee el narrador, pero (hay que suponerlo) conjunto a un saber enciclopédico que le permite apropiarse de dicho saber a lo largo del relato del narrador. Este acto de apropiación cognitiva que le suponemos convierte al narratorio en un observador, que es, como ha sido dicho arriba, un sujeto de hacer que se apropia de saber para sí mismo. En resumen, el narratorio es un sujeto de estado disjunto del saber diegético que posee el narrador y conjunto a un saber enciclopédico, y un sujeto de hacer (observador) que se apropia de dicho saber diegético.

En una novela o en un cuento puede haber varios narradores y varios narratorios, en diferentes niveles narracionales, con diferentes competencias cognitivas que se transforman a lo largo del relato. Veamos un ejemplo.

En la novela *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre (Bogotá, Norma, 2000, col. Zona Libre) hay, en un primer nivel narracional, que subordina a todos los demás, un narrador anónimo que le relata, en tercera persona y en pretérito, una historia a un narratorio anónimo. En dicha historia, dos actores, Emma Greenwold y John Bland conversan en la sala de la casa de la primera. En cierto momento, Emma le propone a John, que es escritor de novelas policíacas, relatarle una historia de la que ella fue testigo. John acepta encantado. El final del primer capítulo dice:

La anciana sonrió levemente y volvió a acomodarse en el sillón:

—Bien, lo que voy a relatarle me fue referido por una mujer con la que compartí un viaje en tren a Edimburgo, en una noche que siempre recuerdo muy larga, en mil novecientos cincuenta y cuatro (p. 14).

En este pasaje, el narrador anónimo, subordinante, situado en el primer nivel narracional (Genette lo llama extradiegético), le cede la palabra a uno de los actores de la historia, Emma, quien se convierte en narradora subordinada, en un segundo nivel narracional (Genette lo llama intradiegético). Al relatarle a John la historia, este se convierte en el narratorio de Emma, en el destinatario de su relato.

Pero Emma dice: “lo que voy a relatarle me fue referido por una mujer”. Es decir, en el pasado (1954, según la cronología interna de la novela), Emma fue la narrataria de una narradora que le relató, en un compartimiento del tren a Edimburgo, la historia que ahora Emma, como narradora, le relata a John. En consecuencia, se abre un tercer nivel narracional (Genette lo llama metadiegtico), con la joven como narradora y Emma como narrataria:

Comenzó a hablar en voz baja, como si alguien más pudiera escucharla:

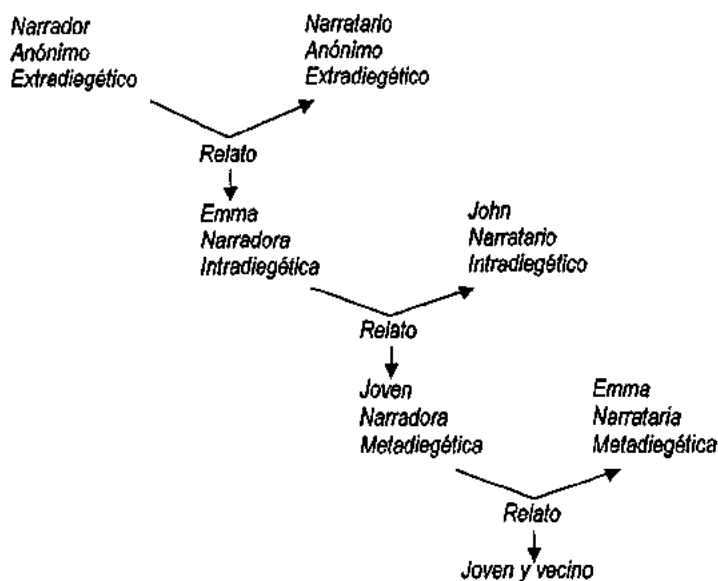
—Fue algo que vi en la casa del vecino, hace unos momentos. Yo trabajo en una casa, soy una de las mucamas, y mis patronos, ¡oh!, ¡ellos no estaban!, viajaron a París ayer... (p. 23).

El primer enunciado pertenece al relato que Emma, narradora intradiegética, le hace a John en la sala de su casa. La secuencia siguiente pertenece al relato que la joven, narradora metadiegética, le hace a Emma en el compartimiento del tren, en 1954.

En total, hasta el momento, encontramos en esta novela tres narratarios: el anónimo del primer nivel narracional (extradiegético), John en el segundo nivel (intradiegético) y Emma en el tercer nivel (metadiegético). Obsérvese que Emma se convierte en narradora, en el segundo nivel, debido a que, como narrataria en el tercer nivel, conoció la historia gracias al relato que le hizo la joven. Es decir, su saber diegético en calidad de narradora, que ahora le comunica a John, proviene del hecho de haber sido narrataria de la joven en el pasado. Como quien dice: "una joven (narradora) me (narrataria) contó (relato) una historia que ahora yo (narradora) te (narratario) cuento (relato)". Por su parte, el saber diegético de la joven narradora proviene del hecho de haber sido, en el pasado, protagonista de la historia que ahora, en 1954, le relata a Emma.

¿De dónde proviene el saber diegético del narrador anónimo situado en el primer nivel narracional? No hay respuesta intratextual, sino extratextual: el escritor ha puesto en escena en su novela a un narrador cognitivamente competente, y punto. En el caso de los narradores subordinados, su saber diegético proviene, en general, del hecho de que son actores de la historia, ya como observadores, ya como narratarios de un narrador.

El siguiente esquema visualiza los tres niveles narracionales mencionados:



En resumen: Emma y John son actores de la historia relatada por el narrador anónimo al narratorio anónimo en el nivel extradiegético. En determinado momento, Emma se convierte en narradora intradieгética de un relato dirigido a John, que se convierte en narratorio intradieгético; esto ocurre en la sala de la casa de Emma en fecha reciente aunque indeterminada. En la historia relatada por Emma a John, la joven se convierte en narradora metadieгética de un relato dirigido a Emma, que se convierte en narratoria metadieгética; esto ocurre en el compartimiento del tren que sale de Londres hacia Edimburgo en 1954. Por consiguiente, la (in)competencia cognitiva inicial de los narratorios de los diferentes niveles narracionales se ve transformada a medida que los relatos avanzan. Esto implica que John podría convertirse en narrador que le relata a otro narratorio, en otro tiempo y lugar, la historia que le relató Emma. Y así *ad infinitum*.

4

El primer párrafo de *Crónica de una muerte anunciada* (Barcelona, Bruguera, 1983), de Gabriel García Márquez, es un buen ejemplo de lo que entiendo por información plusciente (o suprasciente):

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. "Siempre soñaba con árboles", me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. "La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estafio que volaba sin tropezar por entre los almendros", me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de interprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte (pp. 9-10).

En este pasaje, el narrador da muestras de una gran autonomía cognitiva, la cual le permite desplazarse por diferentes tiempos, espacios y actores: se refiere a la futura muerte de Santiago Nasar, a la hora en que este se levantó y al propósito que tenía al hacerlo, a lo que había soñado, a su estado emocional durante el sueño y cuando despertó, a lo que dijo su madre veintisiete años después, a su reputación de intérprete de sueños, a su fracaso en la interpretación de los sueños de su hijo. Es evidente que esta información narratorial excede la observación actorial de Santiago Nasar en el momento en que se levanta: este no puede saber nada acerca de su próxima muerte ni de lo que diría su madre tantos años después sobre sus sueños.

Algo similar nos ofrece el primer párrafo de *La tabla de Flandes* (Madrid, Alfaguara, 1994), de Arturo Pérez-Reverte:

Un sobre cerrado es un enigma que tiene otros enigmas en su interior. Aquél era grande, abultado, de papel manila, con el sello del laboratorio impreso en el ángulo inferior izquierdo. Y antes de abrir la solapa, mientras lo sopesaba en la mano buscando al mismo tiempo una plegadera entre los pinceles y frascos de pintura y barniz, Julia estaba muy lejos de imaginar hasta qué punto ese gesto iba a cambiar su vida (p. 11).

El primer enunciado, en presente gnómico, es claramente narratorial: no hay ningún indicio de que enuncie un pensamiento de Julia (en discurso indirecto libre, por ejemplo); es una información categorial que el narrador le comunica autónomamente al narratario y que anticipa y resume la panoplia de enigmas que hay en la novela. Asimismo, al final del párrafo, el narrador informa al narratario sobre un proceso futuro que Julia desconoce en la coyuntura actual en que se encuentra, información mediante la cual el narrador busca producir un efecto de suspenso sobre el narratario.

Las prolepsis (prospecciones, anticipaciones narrativas) mediante las cuales el narrador informa al narratario sobre acciones posteriores a las que ocurren en la coyuntura actual de la historia relatada son el resultado de la información plusciente realizada por el narrador. En el siguiente pasaje de *La tabla de Flandes*, durante una conversación entre el inspector Feijoo y Julia, esta menciona a su amigo César:

—¿Don César? ¿El anticuario de la calle del Prado?

—El mismo. ¿Lo conoce?

Feijoo aún dudó antes de hacer un gesto afirmativo. Lo conocía, dijo. Por motivos de trabajo. Pero ignoraba que fuesen amigos.

—Pues ya ve.

—Ya veo.

El policía tamborileó con el bolígrafo sobre la mesa. Parecía repentinamente incómodo, y tenía motivos. Como Julia supo al día siguiente de labios del propio César, el inspector jefe Casimiro Feijoo estaba lejos de ser un funcionario modelo. Su relación profesional con el mundillo del arte y las antigüedades le permitía, cada fin de mes, redondear con ingresos extraordinarios la nómina policial. De vez en cuando, al recuperar una partida de piezas robadas alguna de ellas desaparecía por la puerta falsa. Ciertos intermediarios de confianza participaban en estas operaciones, dándole un porcentaje de los beneficios. Y, piruetas de la vida, César era uno de ellos.

—De todas formas —dijo Julia, que aún ignoraba el curriculum de Feijoo— supongo que tener dos testigos no prueba nada. Los documentos me los podría haber enviado yo misma.

Feijoo asintió sin comentarios, aunque ahora en su mirada se traslucía mayor prevención. También un nuevo respeto que no respondía, como Julia comprendió más tarde, sino a razones prácticas (p. 120).

El enunciado "Parecía repentinamente incómodo" refiere la apreciación que Julia hace del comportamiento de Feijoo en el aquí y ahora de la conversación que sostienen. Acto seguido, el narrador le comunica al narratario un saber (los tejemanejes entre Feijoo y César) que excede la observación actual de Julia, como

lo confirman las acotaciones narrativas “que aún ignoraba el curriculum de Feijoo” y “como Julia comprendió más tarde”.

Mediando ciertos ajustes terminológicos y conceptuales, la definición que Carlos Reis y Ana Cristina M. Lopes dan de lo que llaman “focalización omnisciente” se aplica a la información plusciente:

Se ha de entender [...] por *focalización omnisciente* toda representación narrativa en la que el narrador hace uso de una capacidad de conocimiento prácticamente ilimitada, pudiendo, por eso mismo, facultar las informaciones que crea pertinentes para el conocimiento minucioso de la historia; colocado en una posición de trascendencia con relación al universo diegético [...], el narrador se comporta como entidad demiúrgica, controlando y manipulando soberanamente los eventos relatados, los personajes que los interpretan, el tiempo en que se mueven, los escenarios en que se sitúan, etc. [...] la *focalización omnisciente* no implica una representación exhaustiva en absoluto [...], lo que sería utópico y materialmente inviable; de lo que se trata es de facultar aquellas informaciones que, desde el punto de vista trascendente y algo totalitario del narrador, son necesarias para entender la economía de la historia (Reis y Lopes, 2002: 104-105).

De acuerdo con lo que he propuesto hasta el momento, el saber del narrador, como sujeto de estado, como sabedor, nunca es ilimitado, sino superior o excedente con relación al saber del actor. Esta excedencia cognitiva puede dar lugar a una información plusciente, pero nunca omnisciente: de ahí que Reis y Lopes se vean obligados a precisar que este tipo de focalización “no implica una representación exhaustiva en absoluto [...], lo que sería utópico y materialmente inviable”.

5

Afirmé que el narrador-informador es un sujeto competente que, así como sabe y puede informar, también sabe y puede no informar. Esto significa que el narrador no está obligado a hacer saber al narratorio todo lo que sabe: es competente para retener parte del saber, ya de manera definitiva (elipsis absolutas), ya temporalmente (elipsis relativas). Esto le permite describir y narrar a varios actores copresentes en el mismo espacio-tiempo de manera diferente, dosificando la información que da sobre ellos. He aquí un ejemplo de esta información equisciente:

En *Pasaje al paraíso* (Barcelona, Ediciones B, 1998), de Michael Connelly, Bosch y Rider visitan a Verónica Aliso, esposa del asesinado Toni Aliso:

La señora Aliso parecía unos cinco o diez años más joven que su marido, por lo que Bosch dedujo que rondaría los cuarenta y cinco. Era esbelta y atractiva, con el cabello moreno y liso. Harry intuyó que aquella cara tan maquillada debía de haber pasado más de una vez por las manos de un cirujano plástico. De todos modos, se la veía cansada, ajada. La señora Aliso tenía las mejillas sonrosadas, como si hubiera estado bebiendo. Llevaba un

vestido azul celeste que dejaba al descubierto unas piernas morenas y todavía bien torneadas. Sin duda habría tenido mucho éxito en su juventud, pero Bosch intuyó que había llegado a esa etapa en que algunas mujeres creen, a menudo sin motivo, que su belleza está desapareciendo. Quizá por eso llevaba tanto maquillaje. O tal vez porque estaba esperando a su marido (p. 52).

Aunque Rider está presente en la escena, el narrador sólo se refiere a Verónica y a Bosch, pero con una particularidad: ha elegido a Bosch como observador que mediatiza la descripción que hace de Verónica (actor focal, en términos de Genette). Es decir, la imagen de Verónica le llega al narratario intermediada por la observación visual que Bosch hace de ella y por las conjeturas y apreciaciones que elabora a su respecto.

Es a Bosch a quien Verónica le parece cinco o diez años más joven que su marido, y es él quien le atribuye unos cuarenta y cinco años y varias cirugías plásticas. Es Bosch quien la ve cansada, ajada, y quien cree que ha estado bebiendo, y quien mira y aprecia su cuerpo y conjetura que, de joven, debió de haber tenido mucho éxito, y quien intuye que toma mal la pérdida de la juventud, por lo cual, tal vez, lleva tanto maquillaje.

No es el narrador quien afirma esto y lo otro: él se limita a informar lo que Bosch observa, sin validarlo o invalidarlo epistémicamente. En otras palabras, Bosch-observador mediatiza la información que el narrador le comunica al narratario; Bosch, objeto de la información del narrador, es sujeto de la observación de Verónica. Esto permite caracterizar al narrador como un informador equiscente, en la medida en que el saber que le comunica al narratario es equivalente al saber elaborado por Bosch mediante la observación visual y las conjeturas abductivas. Este procedimiento permite comprender, asimismo, por qué Rider, pese a estar presente en la escena, no es mencionada en el pasaje citado: no es objeto de la observación de Bosch. No es que el narrador no tenga la capacidad cognitiva de referirse a ella, sino que no lo hace porque ha decidido que su información quede subordinada a la observación de Bosch y, en ese momento, ella no es el centro de interés de este, sino Verónica.

La desigualdad del tratamiento cognitivo de los actores realizado por el narrador al elegir este procedimiento salta a la vista: al escoger a Bosch como observador mediatizador, el narrador le da información al narratario sobre sus procesos cognitivos, afectivos y evaluativos, pero no sobre los de los otros actores presentes, y esto por razones obvias: Bosch-observador no tiene acceso a la "interioridad" de ellos, sino sólo a su "exterioridad", a su apariencia física, a sus actos somáticos, a sus discursos orales, es decir, a aquello que puede ser objeto de observación sensorial, en particular visual y auditiva.

Por supuesto, el narrador podría convertir a los otros actores presentes en la escena, alternativamente, en observadores mediatizadores: Verónica observaría a Bosch y a Rider, y esta a ellos. De ese modo, el narratario sabría qué piensan y sienten y cómo se evalúan recíprocamente los actores, pero no si el narrador

comparte o no sus puntos de vista cognitivos, afectivos y axiológicos, pues, al recurrir a este procedimiento de mediación informativa, renunciaría a hacer saber cuáles son los suyos.

6

El arranque de *El halcón maltés* (Madrid, Alianza, 1977), de Dashiell Hammett, uno de los iconos de la novela negra, ilustra a la perfección la información minusciente:

Samuel Spade tenía larga y huesuda la quijada inferior, y la barbilla era una V protuberante bajo la V más flexible de la boca. Las aletas de la nariz retrocedían en curva para formar una V más pequeña. Los ojos, horizontales, eran de un gris amarillento. El tema de la V lo recogía la abultada sobreceja que destacaba en medio de un doble pliegue por encima de la nariz ganchuda, y el pelo, castaño claro, arrancaba de sienes altas y aplastadas para terminar en un pico sobre la frente. Spade tenía el simpático aspecto de un Satanás rubio.

—¿Sí, cariño? —le dijo a Effie Perine.

Era una muchacha larguirucha y tostada por el sol. El vestido de fina lana se le ceñía dando la impresión de estar mojado. Los ojos, castaños y traviosos, brillaban en una cara luminosa de muchacho. Acabó de cerrar la puerta tras de sí, se apoyó en ella y dijo:

—Ahí afuera hay una chica que te quiere ver. Se llama Wonderley.

—¿Cliente?

—Supongo. En cualquier caso, querrás verla. Es un bombón (p. 9).

La característica central de este tipo de cognición narratorial consiste en que el narrador limita su información a aquello en la historia que es sensorialmente perceptible: la apariencia física de los actores, su vestimenta, sus palabras dichas, el espacio en que se encuentran, los objetos que los rodean, etc., sin comunicar nada relativo a sus cogniciones, pasiones y valoraciones, vale decir, a lo que comúnmente se denomina "vida interior". Teóricamente sabemos que los actores son sujetos de la observación de sí mismos, de los otros y del entorno, pero el narrador no da ninguna información sobre ello. Las secuencias de acciones en que dichos actores se implican permite colegir que llevan a cabo procesos cognitivos de naturaleza abductiva, deductiva e inductiva, pero el narrador no los pone en evidencia en su relato, por lo que deben ser conjeturados interpretativamente por el lector. Por eso se afirma que, en la información minusciente, el saber que el narrador comunica al narratorio es menor que el saber que se le supone al actor. El siguiente pasaje de la misma novela ilustra esto a la perfección:

En la oscuridad sonó el timbre de un teléfono. Después de que hubo sonado tres veces, se oyó el chirrido de los muelles de una cama, unos dedos palparon sobre la madera, algo pequeño y duro cayó con ruido sordo sobre la alfombra, los muelles chirriaron nuevamente, y una voz de hombre exclamó:

—¿Diga? ...Sí, yo soy... ¿Muerto? ...Sí... En quince minutos. Gracias.

Sonó el ruidillo de un interruptor, y la luz de un globo que colgaba del techo, sostenido por tres cadenas doradas, inundó el cuarto. Spade, descalzo y con un pijama de cuadros verdes y blancos, se sentó sobre el borde de la cama. Miró malhumoradamente al teléfono que había en la mesilla mientras sus manos cogían un estuche de papel de fumar color chocolate y una bolsa de tabaco Bull Durham (p. 17).

El narrador no informa al narratario sobre lo que la persona que llama le dice a Spade, pero es evidente que este sí lo sabe en la medida en que lo escucha. ¿Quién llama? ¿Quién murió? ¿Cómo, dónde? Estas son cosas que Spade sabe (que acaba de saber). ¿Qué efectos emocionales tiene dicha información recibida? También (hay que suponerlo) lo sabe Spade, pues los experimenta (la mirada malhumorada que dirige al teléfono es un indicio de ello). No obstante, el narrador nada dice al respecto. Pero ¿el narrador no da la información porque no tiene el saber (porque no sabe y no puede hacer saber) o porque ha elegido un procedimiento de retención cognitiva (porque sabe y decide hacer no saber unas cosas y hacer saber otras) mediante el cual busca producir ciertos efectos cognitivos y afectivos en el narratario? La narración ulterior, es decir, el hecho de que el narrador relate en pretérito perfecto simple, supone que la historia ya transcurrió en su totalidad y que el narrador la conoce cuando comienza a relatarla, cosa que no puede decirse de Spade, quien la fue conociendo, como observador, a medida en que él y otros actores participaban en ella. En otras palabras, el saber del narrador, considerado como sujeto de estado, como sabedor, es plusciente, pero su información, como sujeto de hacer, como informador, es minusciente.

Nuevamente, *La tabla de Flandes* nos ofrece otro ejemplo, esta vez de una variante de información minusciente producida por la retención voluntaria de información por parte del narrador. Ocurre al final del capítulo XIII, cuando Muñoz le hace saber a Julia quién es el asesino:

El jugador de ajedrez señaló con el dedo una de las fotografías. Era un grupo de jóvenes, y dos sostenían pequeñas copas en la mano. El resto, otros cuatro, miraban al objetivo con gesto solemne. El pie de foto decía: FINALISTAS DE LA MODALIDAD JUVENIL.

—¿Reconoce a alguien? —preguntó Muñoz.

Julia estudió los rostros, uno por uno. Sólo en el que ocupaba el extremo derecho de la fotografía encontró un vago aire familiar. Era un joven de quince o dieciséis años, peinado hacia atrás, con chaqueta y corbata y un brazalete de luto sobre el brazo izquierdo. Miraba a la cámara con ojos tranquilos e inteligentes en los que Julia creyó leer un aire de desafío. Entonces lo reconoció. La mano le temblaba cuando puso un dedo sobre él, y al levantar los ojos hacia el ajedrecista vio que este asentía.

—Sí —dijo Muñoz— Es el jugador invisible.

El narrador informa al narratario sobre el acto cognitivo de observación realizado por Julia (“estudió los rostros”, “encontró un vago aire familiar”, “lo reconoció”), pero retiene la información relativa a la identidad del asesino, la cual

acaba de ser conocida por ella. En otras palabras, el narrador comunica al narratario cierto saber nuevo y retiene otro. Este procedimiento de información minusciente, de retención deliberada de cierto saber diegético que tanto el narrador como el actor poseen, se continúa en las primeras páginas del capítulo siguiente. Julia y Muñoz van a la casa (y a la caza) del asesino:

Tardaron un poco en oír los pasos que se acercaban despacio. El ruido se detuvo un momento y continuó después, más lento y próximo, hasta detenerse por completo. La cerradura giró de forma interminable, abriéndose por fin la puerta para proyectar sobre ellos un rectángulo de claridad que los deslumbró un instante. Entonces Julia miró la silueta familiar que se recortaba en el suave contraluz, mientras pensaba que realmente no quería aquella victoria (p. 344).

El narrador comienza dándole al narratario una información equisciente: relata las percepciones auditivas y visuales de Muñoz y de Julia. Luego focaliza a Julia e informa sobre sus percepciones visuales y sus pensamientos, pero no dice nada respecto del actor que acaba de abrir la puerta, percibido visualmente y reconocido ("miró la silueta familiar") por ella. Aquí la información se hace minusciente: lo que el narrador hace saber al narratario es inferior a lo que Julia sabe. Es claro que no se debe a que el narrador no sepa quién es este actor, sino a que ha decidido prolongar el efecto emocional que busca producir restringiendo la información. Sólo más adelante el narrador lo menciona, primero por su profesión, "el anticuario", y luego por su nombre, César (p. 346).

7

En conclusión, es necesario distinguir entre el narrador como sujeto cognitivo de estado y como sujeto cognitivo de hacer. En el primer caso, se concibe al narrador como un sujeto que sabe, un sabedor; en el segundo, como un sujeto que hace saber, un informador.

Cuando empezamos a leer un relato, nos encontramos con el narrador-informador y los diversos procedimientos de información a los que recurre, y a partir de lo que informa al narratario, de lo que le hace saber, inferimos lo que sabe.

Ahora bien, el narrador-sabedor, el narrador como sujeto cognitivo de estado, no es nunca un sujeto omnisciente, sino un sujeto plusciente, es decir, un sujeto que sabe más que el actor. En efecto, no tiene sentido referirse a una supuesta totalidad del saber del narrador, sino a un saber mayor que el del actor.

Esta pluscencia del narrador-sabedor, del narrador sujeto de estado, no se traslada automáticamente al saber que el narrador-informador comunica al narratario: es una de sus posibilidades, siendo las otras dos, como quedó dicho, la equisciencia y la minuscencia. Esto significa que, como informador, el narrador

puede comunicarle al narratario un saber mayor, igual o menor que el que posee y se apropia el actor sobre sí mismo, sobre los otros actores con los que interactúa y sobre el contexto espacio-temporal en que se encuentra.

Esta fluctuación dinámica de la información a lo largo del relato, determinada por la intencionalidad, la competencia y la motivación del narrador, es lo realmente importante en una narración.

Referencias bibliográficas

- Genette, Gérard (1972): *Figures III*, París, Seuil.
- Hamon, Philippe (1984): *Texte et idéologie. Valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'oeuvre littéraire*, París, PUF.
- Jouve, Vincent (2001): *Poétique des valeurs*, París, PUF.
- Reis, Carlos y Ana Cristina M. Lopes (2002): *Diccionario de narratología*, Salamanca, Almar.
- Tacca, Oscar (1989): *Las voces de la novela*, Madrid, Gredos.

Víctor Gustavo Zonana

*La conformación subjetiva en el poema:
variables, niveles y perspectivas de análisis*

Universidad Nacional de Cuyo - CONICET
zonanag@speedy.com.ar

Resumen La determinación del estatuto de la voz en el poema ha planteado, desde el romanticismo a la actualidad, la disyuntiva entre una enunciación subjetiva, con fundamento biográfico de carácter no ficticio y otra de carácter decididamente ficticio, mediada por el discurso. La disyuntiva permanece en un plano de análisis binario que no da cuentas de la diversidad y variedad de configuraciones en el poema. En función de esta encrucijada, el objetivo del trabajo consiste en esbozar un modelo que se haga cargo de la variedad y la complejidad aludidas. Para ello, se asume la noción de pacto lírico. Asimismo, se confrontan los modelos teóricos relevados con un corpus de textos de la lírica argentina contemporánea. El modelo propuesto aspira a reconocer qué elementos funcionan como instrucciones dadas por el autor para entender la conformación del efecto de persona. Es decir, cómo se articulan los componentes imaginarios y discursivos de acuerdo con la forma afectiva que lo origina; qué tipo de correspondencias se establecen entre el texto y la realidad extratextual; cuál es el estatuto de la voz que habla; qué relaciones establece con los interlocutores previstos o virtuales.

Palabras clave: pacto lírico - sujeto lírico - efecto de persona - enunciación

Abstract The determination of the statute of the voice in the poem has outlined, from the romanticism to the present time, the alternative among a subjective enunciation, with biographical foundation of non fictitious character and another of definitely fictitious character, mediated by the speech. The alternative remains in a plane of binary analysis that doesn't explain the diversity and variety of configurations in the poem. In function of this crossroad, the objective of the paper consists on sketching a model that could give account of the variety and the complexity above mentioned. The theoretic fundament of the paper is the notion of lyrical pact. Also, this theoretical model is confronted with a corpus of contemporary Argentinean lyrical texts. The proposed model aspires to recognize what elements work as instructions given by the author to understand the conformation of person's effect. That is to say, how the imaginary and discursive components are articulated with the affective form that originates it; what type of correspondences they settle down between the text and the extra-textual reality; which it is the statute of the voice that it speaks; what relationships it settles down with the foreseen or virtual speakers.

Key words: lyrical pact - lyrical voice - person's effect- enunciation.

1. Introducción

La determinación del estatuto de la voz enunciativa en el poema constituye un verdadero nudo gordiano de las teorías de la lírica (Cabo Aseguiñolaza, 1999; Gallego Díaz, 2006).

Un modelo dominante, que se establece para la especulación occidental en la poética romántica, vincula la lírica a la expresión de la subjetividad en el marco del modelo triádico de los géneros (Abrams, 1975; Broda, 1997; Combe, 1996; Gallego Díaz, 2006; García Berrio y Huerta Calvo, 1992; Genette, 1988; Guerrero, 1998; Jackson, 1998, 2001; Schaeffer, 1980; Rodríguez, 2003 y 2006). A pesar de las críticas que ha recibido y de las transformaciones de la poesía contemporánea, este enfoque continúa vigente, ya como un modelo cultural consolidado acerca del lirismo –basta consultar la octava entrada de la voz “lírico” en el diccionario de la RAE¹ ya como modelo explicativo escolar.²

Del vínculo se desprende un conjunto de características e implicaciones relativas a la enunciación lírica: fundamento biográfico o experiencial, carácter no ficticio de la enunciación, veracidad, autenticidad, espontaneidad, intimidad de lo que se expresa. Tal como ha señalado Dominique Combe (Combe, 1996), este modelo persiste incluso en la formulación, dentro de la poética alemana, de la categoría de “yo lírico”. En función de ella se entiende la polémica distinción realizada por Kate Hamburger entre géneros mimético/ficcionales (teatro, narrativa) y no miméticos/no ficcionales (lírica) y la asignación, a la enunciación lírica, de un estatuto de verdad (Hamburger, 1986: 243 y ss.)

La asociación lirismo/subjetividad entra en crisis tempranamente. Desde el punto de vista de las poéticas y la creación artística, con la impugnación del modelo romántico surgen voces que aspiran a un lirismo depurado del yo. Las

1. “Género literario al cual pertenecen las obras, normalmente en verso, que expresan sentimientos del autor y se proponen suscitar en el oyente o lector sentimientos análogos”.

2. “La poesía no pretende mostrar objetivamente el mundo sino presentar experiencias y hechos a través de una mirada subjetiva del autor” (Vásallo, Seoanel Otañi, Artal, Forero y Cano, 2004: 112).

formulaciones de Edgar Allan Poe en su famoso ensayo "Filosofía de la composición" (1846) o de T. S. Eliot en "La tradición y el talento individual" (1920), en el espacio de la lírica en lengua inglesa, o las de Baudelaire, Rimbaud y Mallarmé en el de la lengua francesa, diseñan un horizonte moderno de comprensión de lo poético. Sus notas distintivas son, de acuerdo con Antonio Rodríguez, "el alejamiento o anulación del autor con respecto a la enunciación poética, la atención volcada sobre la materialidad del mundo y del cuerpo, el reconocimiento del espesor autónomo del lenguaje con respecto al querer decir y el énfasis dado a la producción de efectos en los lectores y en las comunidades de lectores como objetivo final de la obra" (Rodríguez, 2006: 32). Fenómenos típicos de la escritura de poesía "moderna" como la adopción de máscaras en el monólogo dramático, la intertextualidad o el privilegio de enunciados en tercera persona son rasgos incompatibles con la idea de una lírica entendida en cuanto expresión de un yo.

En el ámbito de la teoría se observa un cuestionamiento análogo a la noción de "sujeto lírico", sustentado en fundamentos de diversa índole y procedencia. La formulación jakobsoniana de "función poética", aunque no se desentiende totalmente del horizonte romántico (Schaeffer, 1980; Rodríguez, 2003), marca ya un desplazamiento desde la expresividad del sujeto al lenguaje. Asimismo, la consideración del pronombre personal "yo" como unidad de significación virtual que señala una instancia de discurso (Benveniste, 1966), lleva a mirar con mayor cautela las marcas de enunciación personal presentes en el poema. Por último, en la década de 1960, el pensamiento posestructural de Roland Barthes o de Jacques Derrida plantea un rechazo a una noción homogénea y sustancial de sujeto y su disolución en las fuerzas mediadoras del discurso (Scarano, 1997).

En función de estos aportes es posible entender las nuevas formas de concebir la relación entre lirismo y subjetividad en el campo de la teoría literaria. La balanza se inclina por una asunción de la voz enunciativa como una estructura de ficción (Martínez Bonati, 1972; Pozuelo Yvancos, 1997, 1998) o al menos como una figura problemática (Combe, 1996; Rabaté, 1996). Figura (o figuras) del sujeto en función de la cual la identidad se busca a través de la enunciación poética (Combe, 1996; Cabo Aseguinolaza, 1998; López Casanova, 1994; Paz Gago, 1999; Rabaté, 1996; Reisz de Rivarola, 1985; Scarano, 1996, 1997, 2004; Scarano *et al.*, 1996; Stierle, 1999). Asimismo, se proponen diversas tipologías en función de las relaciones que se establecen entre el sujeto de la enunciación, su destinatario y el sujeto del enunciado (López Casanova, 1994; Luján Atienza, 1999).

Este giro en el modo de entender el estatuto de la voz permanece aún en un plano de análisis binario que postula una lógica de presencia/ausencia de rasgo y que no da cuentas de la diversidad y variedad de configuraciones en el poema. En efecto, al partir de la condición ficcional del sujeto lírico, se vuelven problemáticas todas aquellas referencias del poema que remiten a la realidad extratextual y, más precisamente, a circunstancias concretas de la voz que habla en él.

En función de esta encrucijada teórica, el objetivo del presente trabajo consiste en esbozar un modelo que se haga cargo de la variedad y la complejidad aludidas en la configuración del componente subjetivo del poema. Para ello, se asume la noción de pacto lírico (Rodríguez, 2003, 2006). Asimismo, se confrontan los modelos teóricos relevados con un corpus aleatorio de textos de la lírica argentina contemporánea.

El modelo propuesto, de carácter provisorio, aspira a reconocer qué elementos funcionan como instrucciones dadas por el autor, para entender la conformación del efecto de persona en el poema.³ Es decir, cómo se articulan los componentes imaginarios y discursivos de acuerdo con la forma afectiva que lo origina; qué tipo de correspondencias se establecen entre el texto y la realidad extratextual; cuál es el estatuto de la voz que habla; qué relaciones establece con los interlocutores previstos o virtuales.

Para alcanzar este objetivo se considera además necesario desplegar el análisis en función de variables, niveles y perspectivas. Por variable se entiende cada uno de los elementos lingüístico-discursivos que, combinados con los demás, ofrece indicaciones de lectura e interpretación.

Los niveles que se deslindan son: (a) el del texto o poema como unidad discursiva; (b) el del libro o la serie, que colocan al poema en relación con otros.

La idea de perspectivas remite a un orden previsto tácticamente por el autor o por el estudioso de la literatura que coloca al poema o serie de poemas en diálogo con otros conjuntos de textos: (a) la trayectoria expresiva, sea esta considerada por el autor que modifica sus perspectivas poéticas y el modelo de sujeto asociado a ellas o por el investigador que indaga acerca de esas modificaciones; (b) las escuelas o movimientos literarios en las que se inserta programáticamente un escritor o que subyacen a su práctica poética; (c) las tradiciones o subgéneros líricos asumidos (canción amorosa, oda patriótica, elegía, por ejemplo), sea para continuarlos o modificarlos.

Variables, niveles y perspectivas permiten asir mejor la complejidad y las razones de la constitución del componente subjetivo.

2. Marco de referencia

2.1. Pacto discursivo. Los pactos de la literatura

De acuerdo con Antonio Rodríguez (2003, 2006) se concibe lo lírico como un pacto discursivo. La categoría de pacto es más amplia que la de género. A la vez permite explicar aquellos textos en los que se oficia una combina-

3. Siempre y cuando ello sea posible o hasta el grado de interpretación que el texto permite (Steiner).

ción de pactos (por ejemplo, la novela lírica). Todo pacto discursivo determina un marco comunicativo que establece las condiciones para hacer comunicable un contenido. En función del pacto, el lector reconoce el universo semiótico del texto y pone en relación los signos que lo constituyen con el fin de alcanzar una totalidad de sentido en torno a un tema. Asimismo, el pacto discursivo establece un acuerdo entre escritor y lector en cuanto a intenciones en función de experiencias típicas. Supone una serie de componentes formales específicos. Establece un patrón dominante de estructuración discursiva, es decir que en cada texto concreto, el pacto asumido determina el predominio de rasgos que se ponen en un primer plano.⁴ Los pactos discursivos poseen una proyección de naturaleza transhistórica o pueden concebirse como fenómenos de media y larga duración (Guillén, 1989). Por esta razón, aunque se advierten en los textos que adscriben al mismo pacto ciertos rasgos de identidad, tal identidad no se comporta del modo de una estructura fija. El pacto posee la suficiente amplitud como para contener realizaciones individuales que lo modifican, estableciendo sedimentaciones y renovaciones que determinan su vitalidad. Es decir, la estructura formal del pacto no se comporta como límite o imposición sino que puede ser una plataforma que alienta la creación (Pareyson, 1988). En la medida en que el pacto presupone el establecimiento y la aceptación de pautas implica asimismo objetivos, obligaciones y sanciones. Si se falta a las condiciones del pacto, se corren los siguientes riesgos: una falta de comprensión parcial o total; el fracaso del efecto esperado. Los términos del contrato pueden ser renovados incesantemente. Los pactos discursivos de la literatura se construyen sobre la base de contratos implícitos (Rodríguez, 2006). Se adquieren a través de experiencias de lectura mediadas institucionalmente (escuelas, bibliotecas, academias, grupos o movimientos literarios, etc.).

Todo pacto configura un cuadro institucional específico que permite la puesta en forma de experiencias radicales. En ese cuadro institucional se definen distintos elementos: modos de interacción, captaciones del mundo en función de configuraciones artísticas diversas, estatutos o roles del escritor y del público, efectos globales durante el proceso de recepción.

Los pactos instituidos en la literatura occidental son:

1) El *pacto lírico*, centrado sobre la dimensión de un sujeto corporal en el mundo y su universo afectivo que se formaliza de manera predominante pero no exclusiva, en la poesía.

2) El *pacto fabulante*, centrado sobre la acción que se formaliza mediante la narración y el drama.

3) El *pacto crítico*, centrado en el mundo de los principios y valores, que halla su canal de expresión en el ensayo y el tratado teórico-crítico.

4. Aunque en un mismo texto puedan articularse más de un pacto, tal como ya se señaló.

2.2. El pacto lírico

La experiencia radical puesta en forma a través del pacto lírico es la de la afectividad. Antonio Rodríguez concibe esta dimensión de acuerdo con la fenomenología de Husserl y de Merlau-Ponty (Rodríguez, 2003). En función de este horizonte especulativo, lo afectivo se concibe como el suelo en el que se apoyan la percepción, la acción, el conocimiento, la formación de los valores morales y religiosos. En tanto sujeto con cuerpo, el hombre habita un espacio, se relaciona con otros y con lo radicalmente otro. En esta interrelación se perfila progresivamente el encuentro consigo mismo. La reflexión y la acción de los sujetos se hallan así "compenetradas" con el universo de lo afectivo. De esta compenetración dependen las disposiciones del sujeto en el mundo:

- Una disposición afectiva de unión que se manifiesta en la expresión de confianza ante el mundo, de una relación de complementariedad yo-otro, de sentirse en su lugar, de proximidad con las cosas y consigo mismo, tal como se exhibe en un fragmento de "El hermoso día" de *El libro de los paisajes* (1917) de Leopoldo Lugones: "Tan jovial está el prado,/ Y el azul tan sereno,/ Que he sentido bueno/ Con todo lo creado" (Lugones, 1974: 527).

- Una disposición afectiva de separación que se manifiesta en la expresión de preocupación existencial, de apartamiento o rechazo del mundo, de inadaptación o desequilibrio. El siguiente fragmento de "Cantata sombría", texto de *La noche a la deriva* en el que Olga Orozco expresa la angustia de sentir la invasión de la muerte y la resistencia del sujeto ante esta invasión, ilustra este tipo de disposición: "[...] Y bien, aunque no deje rastros, ni agujeros, ni pruebas,/ aun menos que un centavo de luna arrojado hasta el fondo de las aguas,/ me resisto a morir./ Me refugio en mis reducidas posesiones, me retraigo desde mis uñas y mi piel./ Tú escarbas mientras tanto en mis entrañas tu cueva de raposa,/ me desplazas y ocupas mi lugar en este vertiginoso laberinto en que habito [...]" (Orozco, 1983: 53).

El efecto global del pacto lírico consiste en hacer sentir y reexperimentar estas disposiciones afectivas del sujeto con el mundo, los otros y lo otro.

Rodríguez concibe tres aspectos que hacen posible la formalización de tales disposiciones en el pacto lírico: la formación subjetiva, la formación sensible, la formación semántico-referencial.

La formación subjetiva permite la atribución de esa experiencia dicha en el poema a una voz específica o a uno o varios sujetos o a un aire empático sin sujeto explícito, pero figurado, por ejemplo, en los paisajes, las cosas o en temáticas tradicionales (la partida, la muerte, etc.).

La formación sensible da una encarnación material a la voz de la enunciación, a través del juego entre la organización de los espacios en blanco y la materia gráfica, el ritmo, los metros empleados, los recursos fónicos, la rima.

La formación semántico-referencial promueve un efecto de evocación a través predicaciones que remiten a la vez al texto mismo en su conformación (a través del espesor adquirido mediante la formación sensible) y al mundo mediante una referencialidad metafórica o “desdoblada”.

Estos tres formantes dan orientaciones de sentido y permiten al lector, mediante un trabajo de configuración interpretativa, reconocer la(s) disposición(es) afectiva(s) general(es) que sustenta(n) el poema.⁵

Por último, cabe destacar que no en todo texto poético se presenta en primer plano el pacto lírico. En los romances suele darse un predominio del pacto fabulante (ver por ejemplo los *Romances del Río Seco*, de Leopoldo Lugones); en los textos concebidos como “Artes poéticas” (por ejemplo, el “Arte poética” de *El Hacedor*, de Jorge Luis Borges) el pacto lírico se asocia en mayor o menor medida con el pacto crítico (Zonana, 2007).

3. La conformación subjetiva: variables, niveles y perspectivas y su combinatoria

La pregunta sobre quién habla en el poema y, en función de ella, la determinación del estatuto de esa voz, es en realidad una pregunta incompleta. Es conveniente pensar, además, cómo se construye ese efecto de persona que todo lector de poesía reconoce. Para responder a estas preguntas, Antonio Rodríguez propone la noción de “formación subjetiva” (Rodríguez, 2003: 137 y ss.). De ella depende el reconocimiento de la disposición afectiva operante en el poema. En virtud de su complejidad y dinamismo, la formación subjetiva sobrepasa la categoría de “yo lírico”. Por ello resulta conveniente reconocer todas las pistas que, en el marco del pacto lírico, sirven al lector para responder a esos interrogantes y reconfigurar la voz a través de la cual se manifiesta la disposición afectiva dominante en el poema. En el modelo que se propone a continuación, a las variables establecidas por Rodríguez se adjuntan otras que surgen de los problemas planteados por los textos del corpus y de otros aportes teóricos.⁶

5. Al enfrentarse al poema, el lector recorre una serie de incidentes, de continuidades o de rupturas del texto y extrae conclusiones parciales o definitivas que redistribuyen de manera inteligible los acontecimientos de sentido y sus relaciones. (Rodríguez, 2003: 130). Este recorrido es abierto y se vuelve a realizar toda vez que se relea el poema. La lectura no agota la experiencia del poema sino que ésta se renueva cada vez que el lector gana en marcos de interpretación (por ejemplo, si conoce más la obra del autor al que corresponde el poema y puede relacionarlo en el contexto de la trayectoria expresiva de dicho autor) o modifica su propio horizonte de lectura (la diferencia en la configuración de un poema determinado, leído en diferentes etapas de la vida) (Rodríguez, 2003: 131).

6. El modelo de Rodríguez se ha elaborado en el marco de la poesía francesa de los siglos XIX y XX. Entendemos que la operación propuesta y las modificaciones al modelo surgen de este modo de repensar el modelo desde la perspectiva que ofrece el corpus alternativo con el que se opera.

Antes de proceder al análisis de las variables que, en distintos niveles y de acuerdo con perspectivas diversas, operan como pistas, conviene explicitar desde qué noción de sujeto se parte.

Resulta pertinente rescatar la noción de Laura Scarano (1997), quien concibe al sujeto en el discurso como un “dispositivo semiótico”, que interactúa con el lector, pero que remite incuestionablemente a las instancias de producción y de enunciación. Un dispositivo que: (a) está mediado por una selección de materiales lingüístico-discursivos y simbólico-imaginarios, pero no es necesariamente anulada por esta mediación; (b) responde en su formación a un proyecto de escritura; (c) la selección de materiales supone una interacción con repertorios de representaciones sociales y se halla en relación con valores, doctrinas e ideologías gestadas en ese mundo social (Scarano, 1997: 20-21).

Se distinguen en el análisis, de acuerdo con Rodríguez (2003), el *sujeto escritor* en tanto individuo que produce el texto, empírico, histórico, existente en el mundo real; la *voz lírica* o instancia virtual principal que produce la enunciación; el *paciente*, o instancia que se presenta en el poema como ser que siente o experimenta una determinada disposición afectiva. El paciente puede asumir la figura de un ser humano o de un elemento de la naturaleza o una cosa. En un mismo texto puede aparecer más de un paciente, uno en carácter principal y otros secundarios. Tal como se verá en el examen de las variables, estas tres instancias no siempre coinciden, aunque establecen distintos tipos de relaciones entre sí.

El texto en el que predomina el pacto lírico presenta un efecto de sujeto cuyo resultado no depende sólo del sujeto gramatical o actancial, sino que emerge de un conjunto de marcadores de diversa índole que determinan el estatuto de la voz en el poema (Rodríguez, 2003).

Se entiende que la gestación de ese efecto no depende de la configuración de una estructura meramente ficcional. En todo caso, el dispositivo semiótico que hace posible la gestación del efecto de sujeto trabaja con materiales a la vez imaginarios y lingüísticos tal como se señalara anteriormente. Tales materiales pueden gestar modelos de sujeto con entidad de ficción o factual, con carácter biográfico, arquetípico, mítico, de rol genérico-temático. En un mismo poema, estos estatutos y rasgos no son incompatibles sino que a veces poseen un valor complementario e interactúan entre sí.

Asimismo, la voz no opera en cada texto como algo dado sino que debe verse, especialmente en el horizonte de la poesía moderna, como una entidad en construcción, dinámica (Combe, 1996: 63).

Por último, antes de describir cada variable, se rescata la noción de “instancia de discurso”, acuñada por Émile Benveniste (1966). Se trata de un fenómeno asociado al uso de los pronombres de primera y segunda persona. Para Benveniste, cada vez que un locutor usa el pronombre “yo” remite al proceso mismo de la enunciación (Benveniste, 1966: 252). “Yo” es un marcador que corresponde a la persona

que enuncia la presente instancia de discurso y, en función de ella, por el carácter sistemático de la lengua, establece en esa instancia un sistema particular de deixis relativo a alocutarios, espacio y tiempo de la enunciación (Benveniste, 1966: 255).

3.1. Nivel del poema como texto. Variables

3.1.1. Instancia de discurso externa / instancia de discurso interna

Hay una instancia de discurso externa cuando de la voz lírica se dirige a un alocutario que está fuera del texto. Este alocutario puede ser indeterminado (el/los lectores) o determinado (una persona concreta, de existencia factual). La instancia de discurso externa se puede manifestar mediante marcadores paratextuales (el título del poema; una dedicatoria) o mediante el texto mismo (por ejemplo, cuando el poema es la ofrenda), o mediante ambas estrategias a la vez. La referencia a un afuera del discurso está dada por el uso de formas apelativas como el apóstrofe o por la inclusión de referencias a las entidades del mundo evocado (el nombre de la persona a la que se dedica el poema, la referencia, en la elegía funeral, a espacios o personas compartidos entre el sujeto que evoca y la persona evocada).

El "Prefacio" de *Los crepúsculos del jardín* (1905) de Leopoldo Lugones es un ejemplo de instancia de discurso externa con alocutario indeterminado. El poema presenta la estructura típica de la ofrenda: el poeta Leopoldo Lugones ofrece su libro ("este ramillete") a los lectores potenciales. Al mismo tiempo ofrece un "manual de uso" del libro: dado el cambio de tono y de poética entre el libro anterior, *Las montañas del oro* (1897), y el presente, el autor tiene que explicarle al lector las razones de ese cambio y la forma de entender el libro:

Lector, este ramillete
Que mi candor te destina
Con permiso de tu usina
Y perdón de tu bufete

No significa, en ninguna
Forma un anárquico juego,
O un desordenado apego
por las cosas de la luna.

[...]

Epopeya baladí
Que, por lógico resorte

Quizá sirva a tu consorte
para su *five o'clock tea*...
(Lugones, 1974: 107)

La reducción del libro a una "epopeya baladí" que posiblemente sea gustada por la consorte de un lector masculino lo exime de dar mayores explicaciones acerca del cambio de tono y de propósitos que se operan en este libro. Señala el predominio de un núcleo temático amoroso, "privado", en contraposición al titanismo y a la visión del poeta conductor de los pueblos, del libro anterior. La posición inicial y su condición de "Prefacio" responde además a los movimientos retóricos canónicos del exordio: la llamada de atención al lector y la captación de su benevolencia (Spang, 2005; Mortara Garavelli, 2000).

En otros casos puede darse una instancia de discurso externa con alocutario determinado mediante índices paratextuales como el título y la dedicatoria. Tal es el ejemplo del poema *Pavana para una infanta difunta*, de Olga Orozco, consagrado a la memoria de Alejandra Pizarnik. La identificación del alocutario aparece en la dedicatoria y el título revela –mediante un intertexto musical de Ravel– la forma en que la escritora Olga Orozco siente a la persona evocada.⁷ A la vez es un diálogo imaginario con la persona convocada en la elegía y un comentario acerca de su poesía y de su vida. Independientemente de que hay una figuración del yo que habla y otra del tú evocado, el texto plantea una instancia de enunciación que remite a personas reales aunque el "diálogo" y las exhortaciones presentes en él se planteen en un orden imaginario:

Pequeña centinela,
caes una vez más por la ranura de la noche
sin más armas que los ojos abiertos y el terror
contra los invasores insolubles en el papel en blanco.
[...]
Pero otra vez te digo,
ahora que el silencio te envuelve por dos veces en sus alas como un manto:
en el fondo de todo hay un jardín.
Ahí está tu jardín,
Talita cumi.
(Orozco, 1992: 52-54)

La instancia de discurso interna se manifiesta en los textos que plantean una situación de comunicación locutor/alocutario que no remite a un afuera del texto. Locutor

7. La visión del título como una interpretación de la vida y la obra de Alejandra Pizarnik se puede convalidar también en las entrevistas en las que Olga Orozco se refiere a Alejandra Pizarnik como amiga personal y entrañable (Sefamí, 1996) y en reseñas de su obra poética (Orozco, 1966).

y alocutario pueden cumplir además roles prototípicos de acuerdo con la temática o el subgénero del poema. Esta situación de comunicación establece un sistema de deixis interno. La ausencia de referencias al mundo factual gesta un mundo imaginario de interpretación abierta. Algunos lectores, en función de sus hábitos de lectura pueden conjeturar una relación del texto con la biografía del autor/autora o la imagen de sí que ha diseñado en su obra, pero esta identificación no es necesariamente buscada de manera táctica. Esta indeterminación opera como un espacio para gestar la empatía. En la poesía amorosa, por ejemplo, la indeterminación puede ser, además, una forma de desdibujar los rastros biográficos y de dotar de mayor universalidad a la experiencia expresada (Broda, 1997; de Serment, 1996). En "El sentido de su ausencia", perteneciente a *Los trabajos y las noches* (1965) de Alejandra Pizarnik, se advierte una recreación de las figuras prototípicas de la amada y de su amado ausente. La indeterminación de la figura del amado abre un espacio que permite al lector configurar de acuerdo con su propio mundo de experiencias la disposición afectiva expresada en el poema:

si yo me atrevo
a mirar y a decir
es por su sombra
unida tan suave
a mi nombre
allá lejos
en la lluvia
en mi memoria
por su rostro
que ardiendo en mi poema
dispersa hermosamente
un perfume
a amado rostro desaparecido
(Pizarnik, 1993: 99)

3.1.2. Instancia de discurso fija o móvil

Cuando en un poema la instancia de discurso es fija, como sucede en "El sentido de su ausencia", prevalece un mismo sujeto de la enunciación y el sistema de articulaciones deícticas se mantiene estable (tiempo, espacio, alocutario). En otros casos aparecen marcadores que implican una modificación de la forma de enunciar y por ende, de las articulaciones deícticas iniciales: cambios de persona gramatical, de tiempo verbal, de coordenadas espaciales.

Este cambio de instancia de discurso permite expresar una modificación de la perspectiva inicial. El paciente del poema se observa desde afuera y desde adentro como si se efectuase un cambio de focalización. Tal es el caso del poema

“El durmiente” del *Libro de las fábulas* (1943), de Daniel Devoto:

El durmiente prepara su ordenada costumbre,
su gozo de contar, su claro imperio
de signos aclamados,

*(Quiero sentir el gusto de ese viento
que trata tu voz...*

... Oh espléndido calor...

*... En este tiempo están segando el heno
en un lugar ausente, bien cercado
por alta sombra viva...*

y

*Estáis sobre mi pecho respirándome,
tierras hasta hace poco sumergidas
campos de siempre y aire de otros días)*

su sumergida rosa. [...]
(Devoto, 1943: 86)

El texto recupera un prototipo de la poesía neorromántica de los cuarenta: la visión de Endimión y la condición del sueño como espacio de revelación poética (Zonana, 2005). Este durmiente es visto desde afuera en el inicio del poema. A través de la disposición tipográfica (sangrías, paréntesis, itálicas) y de marcas gramaticales (pasaje a la primera persona), la secuencia que sigue marca un giro de focalización interna y la reproducción de fragmentos a la manera de un discurso indirecto libre: la enunciación se corta, y remeda las impresiones fugaces del sueño del durmiente. La fractura de la línea inicial del enunciado sugiere una irrupción abrupta de esa otra instancia de discurso. En cierto modo, tal instancia despliega el contenido del mundo onírico que el sujeto paciente del poema prepara al entrar en el sueño.

La movilidad de la instancia de discurso puede expresar la actividad introspectiva de un mismo sujeto que se examina desde distintos puntos espaciales y temporales. Es lo que ocurre en “Señora tomando sopa”, poema de *Con esta boca, en este mundo* (1992), de Olga Orozco:

Detrás del vaho blanco está la orden, la invitación o el ruego,
cada uno encendiendo sus señales,
centelleando a lo lejos con las joyas de la tentación o el rayo del peligro.
Era una gran ventaja trocar un sorbo hirviente por un reino,
por una pluma azul, por la belleza, por una historia llena de luciérnagas.
Pero la niña terca no quiere traficar con su horrible alimento:
rechaza los sobornos del potaje apretando los dientes.

Desde el fondo del plato asciende en remolinos oscuros la condena:
se quedará sin fiesta, sin amor, sin abrigo,
y sola en lo más negro de algún bosque invernal donde aúllan los lobos
y donde no es posible encontrar la salida.

Ahora que no hay nadie,
pienso que las cucharas quizás se hicieron remos para llegar muy lejos.
Se llevaron a todos, tal vez, uno por uno,
hasta el último invierno, hasta la otra orilla.
Acaso estén reunidos viendo a la solitaria comensal del olvido,
la que traga este fuego,
esta sopa de arena, esta sopa de abrojos, esta sopa de hormigas,
nada más que por puro acatamiento,
para que cada sorbo la proteja con los rigores de la penitencia,
como si fuera tiempo todavía,
como si atrás del humo estuviera la orden, la invitación, el ruego.
(Orozco, 1992: 13)

En la primera estrofa, la tercera persona presenta a un paciente "la niña terca" que se niega a tomar la sopa. El blanco y la transición a la segunda estrofa marcan un cambio. La escena anterior se ubica en el pasado, en contraposición con un presente: "Ahora que no hay nadie". La voz lírica que opera como pivote de la enunciación emerge ("pienso") y se amalgama al sujeto paciente de la primera estrofa. Pero luego la enunciación vuelve a la tercera persona como un recurso de distanciamiento que permite autocalificarse como la "solitaria comensal del olvido". El demostrativo *este* ("este fuego/ esta sopa de arena, esta sopa de abrojos, esta sopa de hormigas" en correspondencia con el ahora) consolida la identidad entre tercera y primera persona. Con la vuelta a la tercera persona, reaparecen los personajes que castigaban a la niña terca. Así, la solitaria comensal se explica la repetición de lo que detestaba: tomar sopa es un modo de sentirse acompañada aunque sea con el recuerdo de los retos y las amenazas de su círculo familiar.

3.1.3. Momento de emergencia de la voz enunciadora que opera como pivote de la enunciación (principio, medio, fin)

Tal como se ha observado en el poema de Olga Orozco, el momento de aparición de la voz pivote de la enunciación es un recurso táctico que tiene que ver con el efecto que el poema desea generar en el lector. Ese momento, cuando no se da de manera inicial, hace posible la reconfiguración de todos los eventos de sentido recorridos por el lector o por el oyente hasta el momento. Prepara un clímax afectivo. Cuando hay una alternancia de personas, la primera es fundante,

independientemente de la cantidad de veces en que aparezca.

El soneto "El pañuelo", de Leopoldo Lugones, permite analizar el carácter estratégico de la dilación en la aparición de la voz enunciativa que opera como pivote del discurso:

Poco a poco, adquiriendo otra hermosura
Aquel cielo infantil de primavera
Se puso negro, cual si lo invadiera
Una sugestión lánguida y oscura.

Tenía algo de parque la espesura
Del bosque, y en la pálida ribera,
Padecía la tarde cual si fuera
Algún ser fraternal en desventura.

Como las alas de un alción herido,
Los remos de la barca sin consuelo
Azotaron el piélago dormido.

Cayó la noche y entre el mar y el cielo,
Quedó por mucho tiempo suspendido
El silencioso adiós de tu pañuelo.
(Lugones, 1974: 146)

Todo el efecto de este poema depende de la aparición tardía del "tu" posesivo. En principio, podría pensarse que se trata de un poema paisajístico. La amada queda reducida a un elemento ("pañuelo"), mediante una sinécdoque que apela a la competencia genérica del lector. Pero ese elemento es fundamental ya que permite reconstruir la escena amorosa de la despedida y explica el por qué de la transformación dolorosa del paisaje (el pasaje de un cielo infantil de primavera a otro que se pone triste, el padecimiento de la tarde, el desconsuelo de los remos). Asimismo, permite figurar una distancia afectiva y física entre el yo amante y el objeto contemplado. Es esta distancia la que determina la disposición afectiva del poema y la que funda la visión del paisaje.

3.1.4. La persona gramatical en relación con el sujeto paciente de la experiencia afectiva que sostiene el poema.

Cuando en un poema la voz que enuncia en primera persona coincide con el paciente que experimenta la disposición afectiva (y no hay una modificación en la instancia de discurso) es posible hablar de un sujeto lírico. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el poema de Alejandra Pizarnik.

Sin embargo, existen otros enunciados en primera persona, con instancia de discurso fija en las cuales el sujeto paciente tiene la entidad de una máscara. Una máscara que corresponde a un personaje literario, mítico o histórico. Es el caso del llamado monólogo dramático, género desarrollado por el poeta posromántico inglés Robert Browning. La técnica, empleada de modo magistral en su libro *Dramatis Personae* (1864), tiene como objetivo el distanciamiento de un yo confesional, característico de la poesía romántica (Scarano, 2004: 104). Jorge Luis Borges la recupera en el "Poema conjetural" de *El otro, el mismo* (1964). Un paratexto en cursiva señala en este caso la adopción de la máscara: "*El doctor Francisco Laprida, asesinado el día 22 de setiembre de 1892 por los montoneros de Aldao, piensa antes de morir*". Luego, el poema reconstruye de manera imaginaria el instante último del prócer, en el que se produce la revelación de su clave personal:

Zumban las balas en la tarde última.
Hay viento y hay cenizas en el viento,
se dispersan el día y la batalla
deforme, y la victoria es de los otros.
Vencen los bárbaros, los gauchos vencen.
Yo, que estudié las leyes y los cánones,
yo, cuya voz declaró la independencia,
de estas crueles provincias, derrotado,
de sangre y de sudor manchado el rostro,
sin esperanzas ni temor, perdido,
huyo hacia el sur por arrabales últimos [...].
(Borges, 1974: 867)

La reconstrucción parte del dato histórico pero se introduce, a través de la introspección, en lo no dicho por la historia. Si bien ese espacio abierto da lugar al juego imaginario de pensar a un otro, en el poema es posible encontrar contenidos que permiten asociar el pensamiento presupuesto de la máscara con el del escritor. En efecto, la paradoja del hombre que descubre su secreto en el momento último de su vida, la asunción de un "destino sudamericano" que subsume la civilización en la barbarie, la dicotomía armas y letras constituyen módulos recurrentes en la obra de Borges. Asimismo, si se tiene en cuenta que el poema apareció inicialmente en *La Nación*, el 4 de julio de 1943, a un mes exacto del golpe que derrocó al presidente Ramón Castillo, es posible leer, de acuerdo con Horacio Salas, la afirmación "vencen los bárbaros" en relación con el mundo político argentino del momento y la posición de Borges ante ese mundo (Salas, 1994: 206-210). La máscara del monólogo dramático permite así expresar un diagnóstico que se oculta tras la reconstrucción histórica.

Hasta este momento, los ejemplos analizados corresponden a la configuración de un efecto de persona que se mueve en el círculo de un individuo. Este

círculo se amplía cada vez que el poema es expresión de una disposición afectiva compartida. Aparece así, también en relación con determinados temas o géneros poéticos la figura de un yo plural que expresa las certezas de un grupo. Estas certezas pueden poseer un carácter de una conciencia generacional, tal como se observa en “Código de bandas / ISBN”, del libro *Tangorock*, de Patricia Rodón:

Nosotros
Las chicas con grandes aros
ajustadas remeras de encaje y zapatos con taco
Los chicos de anteojos negros
y raros peinados nuevos que van por la vereda
como por una cinta transportadora
Los que aman la dulce poesía de la tarde
y lloran detrás de un quiosco o en un baño público
cuando se encienden las primeras luces
Los que crecieron con fantasía batman viaje a las estrellas
y jugaron con una increíble nave espacial
que de pronto vendría a buscarlos y siguen esperando [...]
(Rodón, 1998: 35)

Aquí, la conciencia generacional, además de descansar en modos de vestirse y de comportarse, remite a datos del mundo factual (las series televisivas *Batman* y *Viaje a las estrellas*) que permiten anclar cronológica y culturalmente al grupo representado. Funcionan como un gesto cómplice con el lector, especialmente con aquel que se refleja en ese “nosotros”. En este caso, la disposición afectiva compartida se verifica como algo ya dado. Otra forma se plantea cuando esa disposición no está dada y se busca como un bien o ideal, en el ámbito del deber ser. Esta segunda posibilidad se da con frecuencia en la poesía patriótica. La voz enunciadora exhorta a la asunción de un proyecto común, identificando a los alocutarios como corresponsables de ese proyecto. Un modelo de esta estructura se encuentra en la “Oda escrita en 1966”, incluida en la sexta edición de sus *Obras poéticas* (1966) en la colección *El otro, el mismo*:

La patria amigos, es un acto perpetuo
Como el perpetuo mundo. (Si el Eterno
Espectador dejara de soñarnos
Un solo instante, nos fulminaría,
Blanco y brusco relámpago, Su olvido).
Nadie es la patria pero todos debemos
Ser dignos del antiguo juramento
Que prestaron aquellos caballeros
De ser lo que ignoraban, argentinos,

De ser lo que serían por el hecho
De haber jurado en esa vieja casa.
Somos el porvenir de esos varones,
La justificación de aquellos muertos; [...]
(Borges, 1974: 938-939)

La oposición nadie/todos tiene un particular sentido en este poema. También aquí la apelación a datos factuales puede ofrecer pistas de interpretación. La oda fue publicada en el diario *La Nación*, el 9 de julio de 1966. El poeta conmemora explícitamente la fecha patria. Pero implícitamente, emite su opinión sobre la revolución del 28 de junio de 1966, que depone a Illia y entrega la presidencia en manos del general Onganía. El principio teológico de la creación como acto perpetuo, destaca el carácter colectivo y permanente del esfuerzo necesario para que la entidad "patria" exista. La exhortación y el proyecto que promueve se dirigen hacia la realidad extratextual: "nadie es la patria", es una consigna a quienes pretenden atribuirse individualmente el título de salvadores de la patria y a quienes confían en esos salvadores. La afirmación contraria, "todos lo somos", podría interpretarse legítimamente como una forma asumir la responsabilidad que cabe a cada ciudadano.

La poesía lírica apela en numerosas ocasiones a una enunciación en tercera persona. Cuando esto ocurre, se da una disociación entre voz lírica y sujeto paciente. La disposición afectiva se verifica en una entidad otra, ya se trate de una persona, de un paisaje, de una entidad el mundo animal o vegetal, o del mundo de la cultura. Cuando se trata de "no personas", Rodríguez caracteriza el fenómeno como difracción afectiva (Rodríguez, 2003: 149 y ss). Mediante estrategias como la prosopopeya, la metáfora o la hipálage la disposición afectiva se verifica en paisajes (ver toda la poesía paisajística de Leopoldo Lugones o Alfredo Bufano, por ejemplo), o en cosas, como se advierte en el siguiente fragmento de "Esta mesa", de *Escenarios* (1993), de Santiago Sylvester:

Esta mesa ha llegado a ser mi espejo: tiene ojeras, llaves que
sirven para huir o defender sospechas, conoce el
viento de agosto por el olor a quemazón y se
apoya en los codos rumiando sus propósitos. [...]
(Sylvester, 1993: 68)

Un caso extremo se presenta toda vez que el poema prescinde de marcadores gramaticales de persona. De acuerdo con una práctica usual en vertientes de vanguardia, la enunciación descansa en la disposición de secuencias de sintagmas nominales como un modo aparente de "despersonalizar" el enunciado y de dar relevancia al objeto percibido y representado en el poema. "Cosas y seres ima-

ginarios”, texto perteneciente al volumen *Mirá* (2005), de Juan López, expresa mediante este recurso, una evaluación de un estado de cosas:

unicornios
pegasos
hadas madrinas
pociones para la vida eterna
[...]
lunes optimistas
dragones con aliento de fuego
riquezas limpias
día del juicio final
ángeles de la guarda
imperios benefactores
librepensadores
éxtasis a domicilio
progreso lineal
ideas inocentes
planes de paz paz
caricias idénticas
[...]
armas vitales
tribunales infalibles
sátiros educados
querubines
hidras
políticos espontáneos
periodismo independiente
[...]
curación general
agua para todos los molinos
sabios a tiempo
y dios
(López, 2005: 23)

En este caso, el punto de vista del sujeto al cual se vinculan las enunciaciones se disimula ante la serie sin verbo. El poeta otorga así a su enunciación el carácter de una presencia incuestionable y de neutralidad. Sin embargo, el punto de vista anclado emana de la enumeración. Las entidades devienen “cosas y seres imaginarios” en la visión del locutor, por su contacto entre sí. El título se comporta como categoría y a la vez como evaluación. La colocación caótica y sucesiva

de los individuos incluidos en la categoría, los contamina y desjerarquiza: hada madrina / riqueza limpia / planes de paz / periodismo independiente. El reconocimiento de una disposición afectiva y su vínculo con una instancia de persona, resulta aquí de una inferencia que el lector efectúa fundado en la organización retórica del enunciado y en su correspondiente modelo axiológico.

La combinatoria de personas gramaticales puede dar lugar además a juegos de identidad que implican un distanciamiento (el yo se ve como otro), de extrañamiento (el yo no reconoce parte de sí o descubre aspectos insospechados de sí), de disociación (el yo no logra integrar distintas visiones de sí). Estos fenómenos no son excluyentes sino que pueden complementarse en un mismo texto. La indagación de la identidad puede abarcar al sujeto en su integridad o a una parte de él. Se manifiesta discursivamente en juegos entre personas gramaticales yo-él/ella, yo-tú, o incluso él/ella-yo. La relación yo-él/ella establece una mayor distancia entre esa parte o totalidad del yo "objetivado" en el poema. Son casos similares a los que plantea "Señora tomando sopa", de Olga Orozco. Pero, mientras en este se daba una misma identidad vista desde perspectivas diferentes, en otros casos, como el "Soneto 8" de *Sexto* (1953) de Juan Rodolfo Wilcock, puede plantearse una disociación:

Casi no sé de quién son estas manos,
las manos que acarician tus mejillas;
¿son las que en otras tardes amarillas
arrancaban la flor de los manzanos,

las que en los mediodías suburbanos
se hundían en las húmedas gramillas,
las de un joven absorto en las orillas
del Tigre, ante unos álamos, mis manos?

En este íntimo nimbo que es la espuma
de Venus verde y rosa entre la bruma
sé que éstas son las manos de tu amante;

pero no sé cómo uniré este instante
en que me siento agudamente vivo
con las horas de un Wilcock primitivo.
(Wilcock, 1953: 16).

Se asiste en este soneto a una disociación "esquizofrénica" del sujeto que no reconoce dos versiones de sí mismo proyectadas sobre un eje diacrónico. Una corresponde al presente de la enunciación y del encuentro amoroso. Otra, ubicada en el pasado, corresponde al paraíso perdido de la infancia. Así, la disociación

aprovecha el sistema de deixis que contrapone éstas / ésas, un joven absorto en las orillas / las manos de tu amante, este instante en que me siento agudamente vivo / las horas de un Wilcock primitivo. La contraposición de imágenes marca un paso de la inocencia a la experiencia y el carácter irreconciliable de las imágenes del yo que corresponde a cada uno de esos momentos. Aunque parezca lo contrario, no es tan fácil definir el estatuto de la voz lírica en el poema. Hay elementos de carácter autobiográfico como el apellido y la mención de los paseos por el Tigre (Zonana, 1998). Pero estos elementos quedan incluidos en una recreación estereotipada, literaria, de la situación. Además no hay referencias precisas al alocutario que es objeto de ese amor y, por último, el erotismo y la intensidad de la pasión se expresan mediante un motivo mitológico de carácter también típico y posiblemente paródico, en función del tono general de *Sexto*. Más que un valor de verdad, estas referencias aparecen con la condición de un juego que subraya la imposibilidad de reconocerse del sujeto.

Olga Orozco ensaya en *Museo salvaje* (1974) un proceso de extrañamiento con respecto a las partes que forman su cuerpo (Sefamí, 1993: 108). La exploración del yo por su corporalidad (ese museo salvaje que la constituye) se origina en la interrogación sobre cada órgano o sistema. Estos adquieren una vida propia mediante mecanismos metafóricos de representación y mediante la recreación de las imágenes simbólicas culturalmente asociadas a ellos, tal como se advierte en "Lugar de residencia" consagrado al corazón:

Universo minúsculo,
desplegable al tamaño de tu dios.
Te pareces a un puño de cazador que exprime hasta la sombra de su presa,
o quizás a la bolsa del avaro repleta de monedas sin comunión y sin destino.
Ní crueldad, ni riquezas.
Es a tí a quien apuntan y no tienes más oro que la borra de alguna alucinada primavera.
Entonces tal vez seas, lo mismo que en los cuentos,
el corazón de alguien que está lejos y debo custodiar como el dragón,
lo mismo que en los cuentos,
para que nada puedan la espada ni el veneno contra las orfandades de su dueño.
(Orozco, 1985: 136)

La visión de un sujeto que se distancia acontece cuando la enunciación acerca de sí mismo se realiza en tercera persona. Un poema de Rodolfo Enrique Fogwill plantea un caso distinto al "Soneto 8" de Wilcock y al de "Señora tomando sopa" de Olga Orozco. En estos poemas la correspondencia o disociación de imágenes se plantea por una diferencia proyectada en el eje temporal. En el de Fogwill, por el contrario, el distanciamiento se oficia en una situación de enunciación actual. Sin embargo, el poema plantea una paradoja al lector: su título

“El Sr. Fogwill, delgado, en el espejo”, incluye el nombre del autor del libro al que pertenece. Se habla acerca de Fogwill en tercera persona, como si quien habla fuese un sujeto otro y de quien se habla, un personaje. Así, la estrategia le permite predicar de sí de una manera no confesional y en un tono que se opone a la seriedad y al aura del sujeto romántico, por la cotidianidad de la escena que se actualiza en el texto. Al mismo tiempo, el juego exaspera la lógica de las referencias autobiográficas de un modo paródico:

Una vez más ha despertado flaco, Fogwill.

Se siente más delgado y liviano.

Lo verifica en el espejo del cuarto de baño:

“pasan los años y uno adelgaza”, piensa.

Podría engordar.

Pero hay un ánimo delgado, enclenque

Que esta mañana le compete.

El sueño del amor

sería una mujer

con quien adelgazarían juntos, graduales

hasta el momento del final.

Pero la vida es otra cosa. [...]

(Fogwill, 2005)

Cuando la identidad aparece como un problema en cuanto tal, el pronombre de primera persona puede trabajarse metapoéticamente y generar, a través de asociaciones y derivaciones fónicas, su propia desconstrucción. Esta operación, planteada desde un horizonte contemporáneo, se observa en poemas de *En la marmédula* (1954-1956), de Oliverio Girondo como “Tantan yo”.

Con mi yo

y mil un yo y un yo

con mi yo en mí

yo mínimo

larva llama

lacra ávida

alga de algo

mi yo antropoco solo

y mi yo tumbo a tumbo canto rodado en sangre

yo abismillo
yo dédalo
posyo del mico ancestro semirefluido en vilo ya lívido de líbido
yo tantan yo
panyo
yo ralo
yo voz mito
pulpo yo en mudo nudo de saca y pon y pon gozón en don más don tras dón
yo vamp
yo maramante
apenas yo ya otro
[...]
vidente no vidente de semiausentes yoes y coyoes
no médium
nada yogui
con que me iré gas graso
sin mí ni yo al después
sin bis
sin después
(Girondo, 1999: 256)

Esta voz lírica examina su “yo” multiplicado y diluido. La repetición, las calificaciones del yo, los juegos de palabras y de sonidos que hacen posible las múltiples variaciones de ese yo y de sus calificativos revelan a la vez la impugnación de una idea de sujeto como todo homogéneo.⁸ Al enunciar “Con mi yo”, quien enuncia se disocia de ese yo, pero no lo hace, como en el poema de Wilcock, en un eje diacrónico. Aquí la disociación se plantea en el orden ontológico. Incluso se deshace en la nada, ya que esa voz manifiesta que se irá “sin mí/ sin bis/ ni yo” al más allá que es un después / sin después. La disposición afectiva que da origen al poema es justamente la incertidumbre que provoca este desgarrón del sujeto en su ser, la perplejidad de saberse una entidad lábil, multiplicable y condenada a la desaparición total.

3.1.5. Calificaciones de la voz enunciativa como sujeto lírico

Cuando la voz que enuncia cumple la función de sujeto lírico suele aparecer calificada con atributos que permiten determinar su estatuto. Este estatuto puede oscilar entre la confesión autobiográfica, cuando el poema despliega y reinterpret-

8. Saúl Yurkievich interpreta esta multiplicación de yoes como una “burla del egocentrismo, de ese ego que se interpone ilusorio mediatizando, distorsionando la relación con los otros y con el mundo” (Yurkievich, 1984: 158).

ta una circunstancia relativa a la vida de la voz enunciativa; la determinación metapoética, cuando la voz enunciativa define mediante símbolos o alegorías o figuras míticas, un programa o concepción de su arte; la asunción de un rol genérico temático, cuando, como en el poema de Wilcock, asume un papel específico en el marco de una tradición genérica o temática (la poesía amorosa, por ejemplo); la proyección mítico-simbólica del sujeto, cuando para su definición, su caracterización, o la expresión del estado que da origen al poema, asume una figura perteneciente al acervo tradicional de la literatura o de los mitos: la construcción del sujeto errante como "hijo pródigo" de la poesía de Enrique Molina (Zonana, 2001). Estas formas de calificación no son necesariamente incompatibles sino que se puede combinar en una misma secuencia poética, tal como se aprecia en el inicio de "El canto", de *Poemas solariegos* (1927):

En la Villa María del Río Seco,
Al pie del Cerro del Romero nació.
Y esto es todo cuanto diré de mí,
Porque no soy más que un eco
Del canto natal que traigo aquí. [...]
(Lugones, 1974: 807)

El dato biográfico es apenas apuntado, o mejor, se circunscribe a lo esencial, que es el espacio de procedencia. Esta voz considera que no es necesario decir más, probablemente por una actitud pudorosa, pero además porque su misión es operar como "eco" del canto que proviene de ese espacio originario de procedencia. Calificarse como "eco" es un procedimiento "autorreferencial" (Scarano, Romano, Ferrari y Ferreyra, 1996: 13-14) mediante el cual el poeta define a qué concepción de la poesía adscribe y cómo deberá leerse todo el libro al que este poema prelude.

3.1.6. *Enunciación monológica frente a enunciación predominantemente polifónica*

En todos los casos anteriores, ya se cambie de instancia de discurso o se juegue con la identidad a través de la alternancia de pronombres, se reproduzca la disposición afectiva de un tercero o se proyecte una disposición afectiva sobre una entidad de la naturaleza o de la cultura, el efecto de persona descansa sobre la línea de una sola voz.

Hay, además, ejemplos de textos líricos que emplean tácticamente la multiplicación de voces (González Gandiaga, 1999; Goodblatt, 2000). Lo hacen a través de mecanismos intertextuales específicos como la citación o la transposición (Genette) o a través de la puesta en escena de voces que se suceden en la secuencia

poética. Estas voces pueden interactuar entre sí o no. Pueden identificarse con pacientes o enunciadores específicos o permanecer con un estatuto ambiguo.

Por su parte, la cita puede aparecer con mención de las fuentes o sin mención de ellas, con un valor probatorio de los propios argumentos o afecciones o como forma de impugnación o reinterpretación del texto citado en tanto soporte. Por ejemplo, en "El adjetivo", de *Últimos movimientos* (2005), Rodolfo Enrique Fogwill impugna los intertextos metapoéticos de Huidobro y Girri que incluye.

El juego intertextual puede incluso promover una forma de descentramiento lingüístico que exaspera la lógica de la proliferación de voces mediante la mezcla de idiomas y de registros lingüísticos (técnico/cotidiano; popular/culto), como se observa en el poema "Puchero a la porteña" de *Edipo etcétera. Antología inédita (1940-1970)*, de Basilio Uribe.

Para ejemplificar la complejidad en la constitución del efecto de persona conviene remitirse a un ejemplo singular: el poema "Ici répose Max Jacob" de Alfonso Sola González. Incluido en *Tres poemas* (1958), este texto encuentra un soporte en una experiencia personal de Sola González, quien visitó en el Cementerio de Ivry, la tumba de Max Jacob. El título hace alusión al epitafio, pero además, a una circunstancia que resulta paradójica desde el punto de vista del poeta muerto. Sus restos, en vez de descansar en Montparnasse, cementerio "literario" por antonomasia, se encuentran en uno más "nuevo",⁹ en el que se encuentran los caídos en la Segunda Guerra Mundial. El poeta se halla entonces en una posición excéntrica por artista y converso.

El texto, si bien tiene cierto componente convocador de la elegía funeral, se despliega como una danza de la muerte medieval o, mejor, como pequeño auto sacramental en el que interlocutores identificables asisten a la apoteosis¹⁰ del poeta. Max Jacob se comporta como paciente principal y el resto de los "personajes" como pacientes secundarios. La voz lírica, a la vez que diseña el marco espacial y temporal del poema y ordena los turnos de las voces, asiste como un testigo más a la apoteosis de Max Jacob. Los siguientes fragmentos permiten observar cómo se presenta el juego polifónico:

En Ivry son nuevas las tumbas; nueva la distribución de la muerte.
Nuevos los visitantes. Todo es nuevo en Ivry.
Los fusilados hacen lugar a Max Jacob:
"Caliéntate Max. Eres un pobre judío
y tienes frío otra vez. Los caballos no te acompañaron
ni las cornetas sonaron alegremente en tus funerales".
[...]

9. Nuevo en el momento de escritura del poema.

10. Llegada del difunto a los cielos.

¿Cómo será un cementerio desconocido,
una piedra color de abadía
en el cementerio de Ivry?
Los visitantes dicen los domingos:
"Aquí yace Max Jacob, el judío que veía al Señor".
Y los parientes de los héroes desfilan como guerreros
con sus cartuchos de alhelíes que estallan sobre las tumbas. [...]

Otras veces los caracoles son los visitantes.
Juegan despacio y no honran a nadie.
Sabían demasiado para ocuparse de las piedras preciosas
de los adornos de hierro, de las otras almas.
Cuando canta el pájaro de Ayer
piensas en la Rue Ravignan,
en las canciones de Morven,
en tus grandes defectos, los poemas.
[...]

¿Cómo será un cementerio perdido
en el corazón de un poema?
¿Cómo será esa voz que me ha dicho
en la garganta oscura del agua de las tumbas:
"... 'Y heme aquí, yo, pobre judío viejo y estúpido
en medio de esta cohorte de cristianos
con alma de marfil!'"

Es la misa del frío en Saint-Benoit-Sur-Loire
Haces sonar la campanilla, ¡oh Buen Ladrón!
y la harina del día relumbra en los altares.
Las cuevas de la muerte son estrellas con leones ardiendo
donde se quema el polvo de los Jueces.
Y tienes frío y tiembles.
¿Cómo fulgura el carro de los ángeles, cómo brillan
las barbas de los santos, hermosas como lanzas!
El niño de Ivry tiene miedo.
"Ah Max, qué tonto eres", dice la Santa Virgen"
(Sola González, 1993: 165-169)

Las secuencias muestran cómo la polifonía opera de manera múltiple: (a) mediante el discurso directo: "Ah Max, qué tonto eres", dice la Santa Virgen"; (b) mediante la reproducción de los pensamientos del paciente principal: "cuando canta el pájaro de Ayer/ piensas en la Rue Ravignan"; (c) mediante las citas o alusiones a pasajes de la obra de Max Jacob incluidas en los parlamentos del

poeta: "Heme aquí, yo, pobre judío viejo y estúpido/ en medio de esta cohorte de cristianos/ con alma de marfil" (Max Jacob, en Billy, 1960); (d) mediante citas o alusiones a la Biblia. Con el uso del discurso directo la voz lírica refiere las distintas posiciones de los interlocutores ante la conversión y apoteosis del poeta, distanciándose de ellas. Sin embargo, su universo axiológico no desaparece ya que emerge en las valoraciones implicadas en la predicación metafórica de carácter paródico: "los parientes de los héroes desfilan como guerreros/ con sus cartuchos de alhelies que estallan sobre las tumbas". Incluso esta voz se califica como confidente de Max Jacob: "¿Cómo será esa voz que me ha dicho/ en la garganta oscura del agua de las tumbas...". El poema permite constatar cómo, en ocasiones, y especialmente en una lírica que se aparta del paradigma romántico, la configuración del efecto de persona sobrepasa la esfera de una subjetividad definida, individual.

3.2. Nivel del libro

La colocación del poema en una serie de textos también puede tener un sentido estratégico que incide en la determinación del estatuto de la voz lírica. Ya se trate de un "poemario" con una organización trabada o de una recopilación en la que se disponen por secciones textos ya editados, el lugar del texto obedece a una decisión estratégica. El primer texto que abre el libro, puede poseer la condición de un prólogo o prefacio en el que se enuncian los propósitos del autor, tal como ya se ha visto en el caso de Lugones y *Los crepúsculos del jardín*.

El último poema de *Las muertas* (1952) de Olga Orozco lleva su nombre y se inicia del siguiente modo:

Yo, Olga Orozco, desde tu corazón digo a todos que muero.
Amé la soledad, la heroica perduración de toda fe,
el ocio donde crecen animales y plantas fabulosas,
la sombra de un gran tiempo que pasó entre misterios y entre alucinaciones
y también el pequeño temblor de las bujías en el anochecer.
(Orozco, 1985: 77)

Este poema cierra una serie de recreaciones de muertes de personajes literarios y pictóricos, cuyas "muertes son los exasperados rostros de nuestras vidas", de acuerdo con lo que se afirma en el poema inicial (p. 55). Por esta razón, las muertes ficticias dicen algo acerca de ese yo que emerge desde el poema y desde la fórmula del epitafio (Genovese, 2001: 48). Pero además, este yo enuncia algo desde un "tú" cuya indeterminación genera un sistema de deixis incierta: ese "tú" puede ser leído como un desdoblamiento del yo (Genovese, 2001: 49) o como una figura virtual del lector quien recreará imaginariamente, como lo ha hecho Olga Orozco con las muertes los personajes del libro, la del sujeto que habla en

este poema. Se trata de una ambigüedad ráctica que juega con esa indefinición como efecto esperado. La colocación al final de la serie es uno de los factores que incide en la gestación de este estatuto ambiguo.

La organización del libro puede modificar el estatuto de la voz lírica y defraudar las expectativas de lectura. *Retrato del poeta* (1985) de Ricardo H. Herrera presenta en su primera sección el siguiente texto, titulado "Invierno de 1956":

Era el amanecer de un día oscuro.
Extraño entre los plátanos de niebla
Con mi uniforme y mi valija de escolar,
Sumido oía adentro del silencio
Despeñarse mi mente hacia el vacío:
Vibró traído por el blanco viento
Un estribillo penitencial;
Y ausentóse el cielo, se enrolló a lo lejos
Como una vena de plata en la nada,
Como una calle más.

No desprendido aún
De aquel desvalimiento,
Siempre por la poesía llevo a la misma angustia
De mirar lo remoto con las manos abiertas
Y vacías (las palabras, las hojas caídas
Del ramo de nuestro extrañamiento:
Negras, doradas, rojo turbulento)...

Huye el cielo, estoy solo, y lo miro
Retorcerse, arrancado
Como una sábana tibia y fragante
Hacia la lejanía.
Y la muerte de entonces
– En el silencio extremo,
Límpida como un lago entre montañas –
Se desnuda en las sombras de mi página;
Lacónicamente, solitaria.
(Herrera, 1985: 10-11)

Podría darse a la voz lírica un estatuto biográfico. De hecho, en una entrevista, el poeta ha explicado el sentido del misterioso "estribillo penitencial" que promueve esa conmoción. Se trata de un jingle comercial, "la primera agresión de la estupidez de que tenga memoria" (Herrera, 2000: 5). Sin embargo, ese estatuto se diluye mediante una serie de distanciamientos que tienden a una

ficcionalización de los fundamentos biográficos a través de la organización del libro. En efecto, a la primera sección, que consiste en una colección de poemas, le sigue una segunda que es el fragmento de un diario y una tercera, un pseudo ensayo crítico, que explica el sentido de las secciones precedentes y da unidad a la obra. El lector descubre en esta parte que poemas y diario corresponden a Narciso Nulli. La elección de este nombre señala el juego barroco de confrontaciones especulares en el diseño del retrato del poeta: el gesto narcisista aludido en el nombre se une al vacío (*nullus/nulli*) aludido en el apellido. El diseño del retrato es progresivo, supone blancos y sobreentendidos que el lector reconstruye en la medida en que avanza en las secciones del libro y reconfigura sus hipótesis de lectura en una esfera cada vez más distanciada del mundo factual. En cierto modo, esta estrategia aspira a colocar ese momento fundacional del nacimiento de la vocación en un eje no histórico, biográfico: la situación de extrañamiento no se diluye en el pasado. El poema expresa, de acuerdo con su autor, “un extrañamiento que todavía dura” (Herrera, 2000: 5). Enfrentado a la página en blanco, el vacío y la indignancia se presentan en forma ineludible.

3.3. Perspectivas

Pero el estatuto de la voz lírica no es fijo y la trayectoria expresiva que diseñan las obras de un poeta da cuentas de los cambios en ese estatuto, asociados a programas estéticos específicos. Así se pueden entender los cambios en la trayectoria de Lugones: poeta conductor de la humanidad en *Las montañas del oro* (1897), dandy que ofrece su ramillete inocente en *Los crepúsculos del jardín* (1905), cantor de la luna por venganza de la vida, con los parangones de Don Quijote y del ruiñeñor de *Romeo y Julieta*, en *Lunario sentimental* (1909), cantor de la patria, émulo de Horacio, en las *Odas seculares* (1910), “eco del canto natal” en *Poemas solariegos* (1927). Todas estas calificaciones indican un modo especial de ser interpretado en función de una poética diversa. El hecho de que estas imágenes se presenten en los prólogos de las obras respectivas pone de manifiesto hasta qué punto constituyen una instrucción de lectura y en qué medida señalan un cambio en la manera de entender el carácter de la voz lírica y los propósitos de su enunciación.

Este ejemplo pone de manifiesto además que el estatuto de la voz está asociado a la manera de entender la poesía de escuelas o movimientos literarios. La desaparición o desarticulación del sujeto en la poesía de vanguardias —especialmente en vertientes como el ultraísmo— se plantea de manera programática como una forma de oposición a las poéticas del modernismo y del posmodernismo. Tal es el sentido de la afirmación de Borges, al definir en la revista *Nosotros* en 1921, los principios rectores de la nueva sensibilidad: “Abolición de los trebejos ornamentales, el confesionalismo, la circunstanciación, las prédicas y la confesionalidad rebuscada” (Borges, 1997: 218).

Por último, cabe destacar que a veces ese estatuto se va diseñando a partir de roles fijos inscriptos en determinados géneros. Por ejemplo, en la elegía funeral, cuando se refiere a la muerte de una persona real próxima al poeta, las figuras de locutor y alocutario y el sistema de deixis que articula el espacio (aquí/allá) y el tiempo (antes/ahora) se vinculan, por una parte, a un sistema primario de actitudes, hábitos e interacciones comunicativas relativas a la muerte y a uno secundario que codifica en moldes literarios, esas estructuras de base (Bajtín, 1985; Camacho Guizado, 1969). Y a su vez, sistema primario y secundario aparecen indefectiblemente asociados a cosmovisiones, a modelos de comprensión del hombre en el mundo y de su destino. Estos factores explican la aparición de remisiones al mundo extratextual —el nombre del difunto, el señalamiento de su epitafio, su profesión, los lugares por los que transitó— y la estructura de una apelación que es una forma de mantener vivo —a través del recuerdo— al alocutario principal del poema. La “Elegía a José Nieto Palacios” de Jacobo Regen permite ejemplificar el funcionamiento de este sistema:

Estás del otro lado,
del lado verdadero.
Yo todavía insisto en engañarme
con justificaciones y pretextos.

En un bar
como aquellos
que solíamos
bebo contigo, solo, José Nieto.

Están junto a nosotros
los recuerdos.
(Se acerca un metalúrgico, Durbá,
el que tenía el corazón de oro y los puños de acero.
Y el fotógrafo inglés y trotamundos
con su raído terno
de las cuatro estaciones.)
[...]
Después
de haberme muerto
contigo unos minutos,
bebo
tus óleos, tus pinceles,
y sepulto mi vida para seguir muriendo.
(Regen, 1992: 83-84)

En estos fragmentos se advierte cómo la cosmovisión cristiana del poeta asigna determinados valores a la deixis que plantea la instancia de discurso de la evocación elegíaca: este lado como el lado falso/ el otro lado como verdadero; la llegada allá como vida real y la permanencia "acá" como una especie de muerte; la posición del "tú" evocado en ese espacio de plenitud y la del "yo" en este espacio "de justificaciones y pretextos". Al mismo tiempo, en función de una estructura canónica de papeles inscripta en la elegía, la voz lírica asume el papel de un sujeto que recuerda y alaba, y que realiza ciertos movimientos típicos: el reconocimiento de la apoteosis de difunto que es a la vez un consuelo (primera estrofa); la síntesis de su trayectoria vital en función de momentos significativos (tercera estrofa), la lamentación (última estrofa). El cumplimiento de estos roles y de estos movimientos típicos no resta valor factual a las referencias extratextuales del poema.

4. Apuntes finales

El recorrido efectuado ha tenido como finalidad mostrar la variedad y la complejidad en la gestación del efecto de sujeto que se da en textos líricos. Para ello se ha partido de la noción de pacto lírico, y en este contexto, de la distinción entre escritor, voz lírica y paciente. En función de estas categorías se ha reconocido una serie de variables que inciden en la determinación del estatuto de la voz o de las voces del poema: (a) la contraposición instancia de discurso externa/interna; (b) la condición fija o móvil de esa instancia; (c) el momento de emergencia de la voz enunciativa que opera como pivote de la enunciación; (d) la persona gramatical en relación con el sujeto paciente de la experiencia afectiva que sostiene el poema; (e) las calificaciones del sujeto lírico; (f) la condición monológica o polifónica de la enunciación. Asimismo se atendió al nivel del libro en el que se inserta el poema (su posición y la organización del libro) ya que en él se pueden dar estrategias que modifican el estatuto de la voz. Por último, se consideraron distintas perspectivas (la evolución expresiva del autor, su adscripción a una escuela literaria, el papel de roles inscriptos en determinados géneros) que también tienen un valor explicativo para la determinación de ese estatuto.

El examen de las variables a través de distintos ejemplos de la lírica argentina contemporánea pone de manifiesto que el estatuto de la voz en el poema no puede establecerse de manera apriorística, que es un fenómeno dinámico y que los rasgos de factualidad/ficción, autobiografía, mitificación no son incompatibles sino que pueden presentarse en un mismo texto en función de los propósitos específicos que el autor persigue en su composición. El análisis pone de manifiesto que no siempre las referencias autobiográficas (como el nombre del escritor) están pensadas para generar un efecto de lectura de esa naturaleza. La apropiación de una máscara en el monólogo dramático no impide que exista una proyección

del mundo del escritor en el texto, e incluso a veces operz como un recurso para ocultar evaluaciones personales acerca de un estado de cosas en el mundo real. Sólo la articulación de variables, niveles y perspectivas hace posible la respuesta al interrogante del estatuto de la voz.

Las variables deslindadas corresponden a un horizonte problemático en la comprensión de la noción de sujeto. Este horizonte se propone contra una forma romántica de entender al lirismo en tanto expresión de una subjetividad. De allí que las categorías trabajadas aspiran a ser explicativas de aquellos textos que se mueven en él. Por otra parte, el modelo propuesto, por su carácter preliminar, podría enriquecerse en función del análisis de otros fenómenos relativos a la constitución de la voz y del efecto de persona. Una perspectiva futura de trabajo se abre entonces para la consideración de textos de otras épocas de la historia literaria y de otros textos contemporáneos que enriquezcan el modelo de análisis propuesto en el presente trabajo.

Referencias bibliográficas

- Abrams, Meyer Howard (1975): *El espejo y la lámpara. Teoría romántica y tradición crítica*, trad. Melitón Bustamante, Barcelona, Barral.
- Bajtín, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal* [1979], trad. Tatiana Bubnova, México, Siglo XXI.
- Benveniste, Émile (1966): *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Billy, André (ed.) (1960): *Max Jacob*, nueva edición aumentada. París, Pierre Seghers.
- Borges, Jorge Luis (1974): *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé.
- (1997): *Textos recobrados 1919-1929*, Barcelona, Emecé.
- Broda, Matine (1997): *L'amour du nom. Essai sur le lirisme et la lyrique amoureuse*, Paris, José Corti.
- Cabo Aseguinolaza, Fernando (1998): "Entre Narciso y Filomela: Enunciación y lenguaje poético", en Fernando Cabo Aseguinolaza y Germán Gullón (eds.), *Teoría del poema: la enunciación lírica*, Ámsterdam, Rodopi.
- (ed.) (1999): *Teorías sobre la lírica*, Madrid, Arco Libros.
- Camacho Guizado, Eduardo (1969): *La elegía funeral en la poesía española*. Madrid, Gredos.
- Combe, Dominique (1996): "La référence dedoublée. Le sujet lyrique entre fiction et autobiographie", en Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, Paris, PUF.
- Devoto, Daniel (1943): *Libro de las fábulas*, Buenos Aires, Gulab y Aldabador.
- Eliot, T. S. (1920): *The Sacred Wood*, Londres, Faber & Faber.
- Fogwill, Rodolfo Enrique (2005): *Últimos movimientos*, Buenos Aires, Paradiso.
- Gallego Díaz, Cristian (2006): "Aportes a una teoría del sujeto poético", *Espéculo. Revista de estudios literarios* [online], N° 32. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/sujepoet.html> [Consulta: 23 de marzo de 2007]

- García Berrio, Antonio, y Javier Huerra Calvo (1992): *Los géneros literarios. Sistema e historia*, Madrid, Cátedra.
- Genette, Gérard (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*, París, Du Seuil.
- (1988): “Géneros, ‘tipos’ y modos” [1977], en Miguel A. Garrido Gallardo (comp.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco Libros.
- Genovese, Alicia (2001): “Olga Orozco: distancia y cercanía del yo”, *Hablar de Poesía*, año III, n° 6, noviembre, pp. 46-51.
- Girondo, Oliverio (1999): *Obra completa*, Buenos Aires, Sudamericana.
- González Gandiaga, Nora (1999): “El yo lírico en José Hierro”, *Signos*, vol. 32, n° 45-46, pp. 17-22.
- Goodblatt, Chanita (2000): “In other words: Breaking the monologue in Whitan, Williams and Hughes”, *Language and Literature*, vol. 9, n° 1, pp. 25-41.
- Guerrero, Gustavo (1998): *Teorías de la lírica*, México, FCE.
- Guillén, Claudio (1989): *Teorías de la historia literaria*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Hamburger, Kate (1986): *Logique des genres littéraires* [1957], París, Du Seuil.
- Herrera, Ricardo H. (1985): *Retrato del poeta*, Buenos Aires, El imaginero.
- (2000): “Herrera: ‘La promesa de plenitud’”, *Diario de Poesía*, n° 54, invierno, pp. 3-5.
- Jackson, John E. (1998): *La poésie et son autre. Essai sur la modernité*, París, José Corti.
- (2001): *Souvent dans l'être obscur. Rêves, capacité négative et romantisme européen*, París, José Corti.
- López, Juan (2005): *Mirá*, Mendoza, Ediciones Simples.
- López Casanova, Arcadio (1994): *El texto poético. Teoría y metodología*, Salamanca, Colegio de España.
- Lugones, Leopoldo (1974): *Obras poéticas completas* [1949], Madrid, Aguilar.
- Luján Atienza, Ángel L. (1999): *Cómo se comenta un poema*, Madrid, Síntesis.
- Martínez Bonati, Félix (1972): *La estructura de la obra literaria* [1960], Barcelona, Seix Barral.
- Mortara Garavelli, Bice (2000): *Manual de retórica* [1988], Madrid, Cátedra.
- Orozco, Olga (1983): *La noche a la deriva*, México, FCE.
- (1985): *Obra poética* [1979], Buenos Aires, Corregidor.
- (1992): *Mutaciones de la realidad* [1979], Madrid, Rialp/Adonais.
- Pareyson, Luigi (1988): *Conversaciones de estética*, trad. Zósimo González, Madrid, Visor.
- Paz Gago, José María (1999): *La recepción del poema: pragmática del texto poético*, Oviedo, Universidad de Oviedo; Kassel, Reichenberger.
- Poe, Edgar Allan (1973): *Ensayos y críticas*, trad. e introd. Julio Cortázar, Madrid, Alianza.
- Pozuelo Yvancos, José María (1997): “Lírica y ficción”, en Antonio Garrido Domínguez (ed.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros.
- Pizarnik, Alejandra (1993): *Obras completas. Poesía completa y prosa selecta*, ed. Cristina Piña, Buenos Aires, Corregidor.
- Rabaté, Dominique (1996): “Énonciation poétique, énonciation lyrique”, en Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, París, PUF.
- Regen, Jacobo (1992): *Poemas reunidos*, Salta, Ediciones del Tobogán.

- Reisz de Rivarola, Susana (1985): "Quién habla en el poema", *Filología*, XX, pp. 41-60.
- Rodón, Patricia (1998): *Tangorock*, Mendoza, Diógenes.
- Rodríguez, Antonio (2003): *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, Lieja, Pierre Mardaga.
- (2006): *Modernité et paradoxe lyrique. Max Jacob, Francis Ponge*, Paris, Jean-Michel Place.
- Salas, Horacio (1994): *Borges. Una biografía*, Buenos Aires, Planeta.
- Scarano, Laura (1996): "La construcción de un sujeto social en la poesía de Gabriel Celaya. (Alternativas de una fractura ideológica)", *Atenea*, n° 473, primer semestre, pp. 111-125.
- (1997): "Travesías de la subjetividad: Ficciones del sujeto/ posiciones del sujeto", *Celebis. Revista del centro de Letras Hispanoamericanas*, año 6, n° 9, pp. 13-29.
- (2004): *Las palabras preguntas por su casa. La poesía de Luis García Montero*, Madrid, Visor.
- Scarano, Laura, et al. (1996): *Marcar la piel del agua. La autorreferencia en la poesía española contemporánea*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Schaeffer, Jean-Marie (1980): "Romantisme et langage poétique", *Poétique*, n° 42, abril, 1980, pp. 177-194.
- Sefami, Jacobo (1993): *De la imaginación poética. Conversaciones con Gonzalo Rojas, Olga Orozco, Álvaro Mutis y José Kozar*, Caracas, Monte Ávila.
- Serment, Joëlle de (1996): "L'adresse lyrique", en Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, París, PUF.
- Sola González, Alfonso (1993): *Antología poética*, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- Spang, Kurt (2005): *Persuasión. Fundamentos de retórica*, Pamplona, Eunsa.
- Stierle, Karlheinz (1999): "Lenguaje e identidad del poema. El ejemplo de Hölderlin", en Fernando Cabo Aseguinolaza y Germán Gullón (eds.), *Teoría del poema: la enunciación lírica*, Amsterdam, Rodopi.
- Sylvester, Santiago (1993): *Escenarios*, Madrid, Verbum.
- Vassallo, Isabel, Silvia Seoane, Laiza Otañi, Susana Artal, María Teresa Forero y María Fernanda Cano (2004): *Lengua. Literatura 8*, Buenos Aires, Estrada.
- Wilcock, Juan Rodolfo (1953): *Sexto*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Yurkievich, Saúl (1984): *Fundadores de la nueva poesía latinoamericana [1971]*, Barcelona, Ariel.
- Zonana, Victor Gustavo (1998): *Sueños de un caminante solitario. La poesía argentina de Juan Rodolfo Wilcock*, Mendoza, EFFyL.
- (2005): *Eduardo Jonquières. Creación y destino en las poéticas del '40*, Buenos Aires, Simurg.
- Zonana, Victor Gustavo y Hebe Beatriz Molina (eds.) (2007): *Poéticas de autor en la literatura argentina. Desde 1950*, Buenos Aires, Corregidor.

Lelia Area

Recorridos de lectura para una biblioteca

Universidad Nacional de Rosario
leliarea@hotmail.com

Resumen El presente trabajo tiene por objeto tensar algunas de las categorías que tradicionalmente los estudios literarios han hecho jugar en torno a la lectura. Nos referimos a: lectura, lector, canon, entre otras. La referida tensión busca producir el desenmascaramiento de artefactos culturales como actos socialmente simbólicos (Jameson). En tal sentido, el desenmascaramiento del artefacto Biblioteca permitirá exhibir el montaje de un espacio que además de ser físico, construye la imagen de un determinado paisaje, una determinada topografía en la medida en que pueda constituirse en metáfora de una cierta identidad colectiva. Biblioteca fundada en un mito de origen, punto cero iniciático a partir del cual se exhiben relatos que no sólo deben recordarla sino conservarla *como* memoria de nación. Será entonces a través de la formación del canon que una comunidad defina y legitime su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. Considerado *territorio*, el canon resulta homólogo de la metáfora de la biblioteca; considerado *mapa*, se conforma como guía para un determinado viaje en el seno de tal territorio.

Palabras clave: literatura - lectura - canon - biblioteca - memoria nacional

Abstract In the frame of the Literary Studies, this paper will tense the theoretical category of Reading in its traditional perspective. This movement searches to place the analysis in concepts such as reading, reader, canon while to unmask cultural artefacts as social symbolic acts (James). In this sense, the unmasking of the artefact Library will expose the mounting of an space which not only is fisic but also constructs the representation of an special landscape, a particular topography that appears as a metaphor of a colective identity. Library founded through an origine's myth, iniciatic blind point along with narrations are exposed to be rememberd and conserved *as* Nation's memory. So: it is by the canon's constitution that a community defines and legitimates its own territory when creates, reinforces and changes a tradition. Considered as *territory*, the canon is homologous to the Library's metaphor; as *map*, is able to be thought as a travel guide that translates such land.

Key words: literature - reading - canon - library - national memory

Preliminar

[...] la Biblioteca perdurará [a la especie humana]: iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta.

Acabo de escribir infinita. [...] Yo me atrevo a insinuar esta solución del antiguo problema: La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden).

J. L. Borges, "La Biblioteca de Babel".

Todo enfoque teórico de la problemática de la lectura se enfrenta con la extrema diversidad en la que esta se presenta. Esa diversidad se debe, en particular, al hecho de que la literatura y la lectura, desde la más remota antigüedad, han estado estrechamente ligadas a los poderes políticos y religiosos que han ejercido sobre ellas un control y una censura constantes. La historia de las relaciones de los lectores con el libro y con la lectura, ha estado marcada, pues, en toda su extensión, por cuestiones ideológicas.

A pesar de todo, no se podría reducir la historia de la lectura a la de las castas y grupos sociales poseedores del poder de leer. Si los escribas y los clérigos fueron los auxiliares indispensables de las potencias políticas, gracias a su dominio del principal medio de comunicación, el monopolio de hecho del que gozaron no basta, en su dimensión institucional, para elaborar una historia concreta.

En efecto, el poder de leer no debe ser entendido solamente como ejercicio de una autoridad soberana y arbitraria. Muy a menudo, lejos de monopolizar ese poder, los políticos han tendido más bien a difundir la competencia lo más ampliamente posible en el cuerpo social a fin de constituir una verdadera *hegemonía*, haciendo que el conjunto de las clases acepte los modelos intelectuales que guían su propia práctica. Así, más que simplemente acaparar el saber leer reduciendo la difusión del aprendizaje de la lectura, algunos poderes han prefe-

rido, hábilmente, instalar una táctica activa de generalización (llamada a veces democratización) de los modelos de su competencia.

Históricamente, se comprueba así una evolución, que hace que se desplace el enfrentamiento social y político que tiene por objeto la disposición de los textos. Tras un largo período en que lo que está en juego consiste en apropiarse del *saber leer* y del derecho de acceso a la lectura de los textos, el terreno sobre el que se enfrentan los actores sociales pasa a ser el de la competencia lectora misma. Cesado el simple acaparamiento del saber leer, comienza un proceso de socialización de la lectura en el curso del cual lo que está en juego pasa a ser la imposición de los *modelos legítimos*¹ de lectura. La dogmática teológica como lectura legítima del Libro sagrado, el derecho y la jurisprudencia como lectura legítima de la Ley, la explicación de textos como lectura legítima de la literatura en el marco del proyecto pedagógico, todos esos aparatos interesados en el alto grado en la lectura han *armado*, en el curso de los siglos, *competencias* impartidas a través de los diferentes órganos pedagógicos que los transmiten.²

Esas *competencias*, encarnadas por instituciones, orientan la relación del lector con el texto, determinan el plano de pertinencia de la lectura, es decir, la modalidad según la cual el texto debe ser llamado a significar. El proceso de la competencia se efectúa por imposición y difusión de normas. Mediante la misma lógica que declaraba herética la lectura de la Biblia como ficción o como mito, más cerca de nuestros días ciertas corrientes de la institución académica han vuelto "herética", es decir, anacrónica, la lectura del texto literario como mensaje o como símbolo (Leenhardt y Józsa, 1982).

Así, las dificultades constantes que encuentra la teoría literaria cuando hace frente al problema de la lectura provienen, con certeza, del hecho de que, para abordar verdaderamente ese objeto, se ve obligada a apartarse de su regla metodológica fundamental: la primacía del *texto*. Ahora bien, si no se quiere renunciar *a priori* a la dimensión comunicacional de la literatura, no se podrá evitar recurrir a los métodos y los problemas teóricos desarrollados por la sociología del conoci-

1. No hay que olvidar que el proceso de lectura siempre entraña el aprendizaje de un nuevo sistema de signos al tiempo que es la literatura la que construye modelos.

2. Como afirmara alguna vez Roger Chartier, las obras no tienen un sentido estable, universal, fijo. Están investidas de significaciones plurales y móviles, construidas en la negociación entre una proposición y una recepción, en el reencuentro entre las dos formas y los motivos que les dan su estructura, y las competencias y expectativas de los públicos que se apoderan de ellas. Ciertamente, los creadores, las autoridades o los "clérics" (sean estos o no miembros de la Iglesia), aspiran siempre a fijar el sentido y a enunciar la correcta interpretación que debe presidir la lectura (o la mirada). Pero también siempre, la recepción inventa, desplaza, distorsiona. Producidas en una esfera específica, en un campo que tiene sus reglas, sus convenciones, sus jerarquías, las obras escapan y toman densidad peregrinando, a veces en la larga duración, a través del mundo social. Descifradas a partir de esquemas mentales y afectivos que constituyen la cultura propia (en el sentido antropológico) de las comunidades que las reciben, tales obras se constituyen también, en retorno, en un recurso para pensar lo esencial: la construcción del lazo social, la consciencia de sí, la relación con lo sagrado (cfr. Chartier, 1998).

miento y de la comunicación (Leenhardt, 1990: 55). Digamos más: la diversidad de las lecturas posibles de un texto no es un hecho, es solamente una evidencia y toda la dificultad de la teoría de la literatura estriba en transformar esa evidencia en un posible objeto del saber. Convendría, entonces, que la historia literaria, siempre que se conciba a sí misma también como una historia de la lectura, se ocupara diligentemente de esta dimensión sociohistórica y cultural.

Nuestra propuesta, entonces, parte del presupuesto siguiente: leer desde y en el presente no es simplemente decirlo sino que es igualmente producirlo dado que todo texto cultural participa de la experiencia de lo visto-percibido-comunicable sobre los dos planos simultáneos y enclavados de un presente que se hace pasado y de un pasado que es rehecho. En este marco, los procesos de representación simbólica que integran la cultura son complejos y contradictorios y el diseño que visualizamos hoy es, en realidad el producto de una larga trama conflictivamente instituida. Sabemos que la lectura del *pasado* en la cultura como operación a la vez arqueológica y taxonómica, es una violencia sobre la empiria histórica, un ejercicio del poder interpretativo, un proceso de selección donde la subjetividad se apoya en el *develamiento* de las *coartadas de lectura* ya codificadas que teatralizan los sucesos con arreglos a modelos que definen y legitiman la hegemonía institucional.

La lectura trae, así, al campo de la referencia el problema de la fusión de dos escenarios: el del texto y el del lector. Por cierto que es necesario tener una competencia entendida como saber instrumental³ aunque también debe poseerse una competencia relativa a una cultura que opere tanto sobre el lector como sobre la operación lectora resultante. A través de las formas que adopta, promueve una distribución de evaluaciones, de representaciones ya que confirma imágenes

3. Es interesante ubicarse en la perspectiva de los *actos de lectura*, perspectiva que retoma algunas de las reflexiones de Noé Jitrik acerca de la lectura entendida como ese "objeto de conocimiento" que procura dicho conocimiento en tres sentidos: información, interpretación y, en general, saber. En este sentido, leer es hacerse cargo de una espacialidad; luego, diría que es apropiarse no de la espacialidad que se pone ante la vista, sino del proceso que le ha permitido configurarse y, por lo tanto, del sentido que se ha depositado en dicho proceso al que podemos llamar, esquemáticamente "escritura"; en tercer lugar, diría que leer es transformar esa espacialidad en temporalidad aunque el hecho de que sea imprescindible que la mirada recorra un trazado supone la persistencia, que resulta metafórica, del espacio; podría añadir, igualmente, que leer es producir una movilización de energías relativas a lo que la actividad de la escritura puede suscitar y que posiblemente no puedan ser despertadas por otro tipo de estímulos; por último diría que leer es transformar lo que se lee, que deviene, de este modo, un objeto refractado, interpretado, modificado; de todo ello, se desprende, por lo tanto que la lectura es sólo una instancia de la comunicación, que se evade, por su autonomía como práctica, del circuito comunicativo que es, en el fondo, en su teoría básica, un esquema de transacción: emisor, receptor, mensaje, pues no: el lector, si realmente hace algo al leer, es solamente receptor de un estímulo con el cual inicia una acción mucho más compleja que, al desarrollarse —y por ese solo hecho— desvirtúa ese difindido prejuicio acerca de que lo que se es mecánicamente un mensaje que, a su turno, no es de ninguna manera un objeto invariable como en principio lo daría a entender el esquema "emisor-mensaje-receptor". Podríamos afirmar, entonces, que es a partir de la *escena arriba montada* que vemos desplegarse un proceso descriptivo que contempla a: un sujeto que posee cierto saber; un objeto sobre el que se realiza y que lo suscita, y el conocimiento que procura (cf. Jitrik, 1982: 11).

culturales preexistentes o instaure nuevas, haciendo de los materiales significados por la actividad lectora una reserva memorable, es decir, un texto cultural.

Lo tratado hasta el momento también apunta a alertarnos acerca de que la lectura ha –casi– agotado el imaginario crítico de los formalismos, estructuralismos y posestructuralismos (ya fueren tanto semiológicos cuanto semióticos) de este siglo XX que acaba de finalizar. En sus postrimerías podemos testificar que el mapa imaginario (Area, Pérez y Rogieri, 1996) a través del cual las ficciones teóricas construyen *lo actual* ha desdibujado sus márgenes y los decimonónicos gestos fundacionales, narrativos la mayoría de ellos, que apelaban a la organización de sociedades a través de la figura de la nación han ido cediendo su lugar a imágenes de anclajes provisorios e intercambiables según los imperativos de referentes cuya construcción resulta de naturaleza fragmentaria.

Digamos que el otro –lo Otro– se ha instalado en el espacio de reflexión de la cultura y exige al mismo tiempo ser visto y escuchado con otras lógicas. Desarticulado el mito de la “comunicación”, el siglo XXI se abre paso en la desinformación (una de las modalidades con que la mentira se presenta) *in medias res*. Nos enfrentamos, así, a nuevos *modos de ver* que implican nuevos *modos de leer*⁴ “lo real” porque el juego de las referencias construye ya no *mundos posibles* sino *videos posibles* a través de los cuales se presenta o representa “en directo” una esfera pública sin fronteras nacionales y sin unidad cultural.

Nelly Richard (1997: 345-346) ha señalado, en este sentido, que los estudios literarios se han visto violentamente sacudidos por el descentramiento de la ideología moderna de la literatura que fundó (en el caso de América Latina), la conciencia crítica de lo continental y de lo nacional, ahora amenazada por el efecto dispersivo de las redes globales *massmediáticas* que fragmentaron los trazados de integración de la nación y de la ciudadanía. La crisis del paradigma de lo literario ha motivado el interrogante –formulada por John Beverley– de saber “qué pasaría cuando la literatura sea simplemente un discurso entre muchos”, esto es, cuando se disuelva la frontera entre lenguaje cotidiano (instrumentalidad del mensaje) y lenguaje poético (autorreflexividad y plurivocidad del signo). Es decir –interpreta Richard–, cuando todo lo hablado y lo escrito se uniformen bajo el mismo registro banalizado de una mortal *desintensificación del sentido*, porque la palabra habrá dejado de ser teatro o acontecimiento para volverse simple moneda de intercambio práctico y carente de todo brillo, fulgor o dramaticidad.

Resulta interesante, en este contexto, evocar la interpretación política de los textos literarios desde la perspectiva de Fredrik Jameson (1989), quien pro-

4. Por *modo de leer* entiendo aquella operación de percepción (histórica) que imprime en la trama discursiva de una época un modo de verla al mismo tiempo que asume el gesto de escribirla. Desde un horizonte imaginario, delimita fronteras (también imaginarias) de lo que se puede decir, mientras figura los silencios de lo que se propone leer a partir de una insistencia temática y problemática atravesada por lo político.

pone dar prioridad a la interpretación política de los textos *de cultura* —que lo son también como decía Benjamin, *de barbarie*—; una lógica interpretativa que concibe la perspectiva política no como un método suplementario, no como un auxiliar optativo de otros medios interpretativos corrientes hoy —el psicoanalítico o el mítico-crítico, el estilístico, el ético, el estructural—, sino más bien como el horizonte absoluto de toda lectura y toda interpretación.

Es por ello que pretende ubicarse en el respeto de la especificidad y la radical diferencia del pasado social y cultural a la vez que revelar la solidaridad de sus polémicas pasiones, sus formas, estructuras, experiencias y luchas, con la época presente. En el rastreo de las huellas de un relato ininterrumpido —concluye Jameson—, en la restauración en la superficie del texto de la realidad reprimida y enterrada de esa historia fundamental, es donde la doctrina de un inconsciente político encuentra su función y su necesidad. La afirmación de Jameson en lo referente a la existencia de un inconsciente político propone explorar los múltiples caminos que llevan al desenmascaramiento de los artefactos culturales como actos socialmente simbólicos. Y así considerar que toda literatura debería leerse como una meditación simbólica sobre el destino de la *comunidad*.

La biblioteca, recorrido de lecturas

La biblioteca, por su propio estatuto, y sea cual fuere su dimensión es infinita, en la medida en que (por bien concebida que esté) siempre se sitúa más acá o más allá de nuestra demanda: el libro deseado tiene tendencia a no estar nunca en ella, y, sin embargo, se nos propone otro en su lugar.

Roland Barthes

Desde esta perspectiva, esa *comunidad imaginada*⁵ pensada como nación pierde sus orígenes en los mitos del tiempo y sólo descubre completamente sus horizontes a través del ojo que *la lee* (Bhabha, 1987). Tal imagen de la nación podría ser menos romántica y metafórica, pero es precisamente desde esas tradiciones de pensamiento político y lenguaje literario que ella emerge como una poderosa representación histórica en Occidente.

Digamos más: la representación de la nación siempre ha enmascarado el lenguaje de quienes *la* escriben, las vidas de quienes *la* viven y los relatos de quienes *la* leen. Porque, si la lectura no es sólo una operación abstracta de intelección en la medida

5. Recordemos la idea altamente sugerente de Benedict Anderson (1983) cuando plantea que fueron tanto el periódico cuanto la novela las que brindaron los términos técnicos de "re-presentación" del *modo de comunidad imaginada* que es la nación. Imaginada por todos aquellos que, aunque nunca se conocerán, mantienen una representación comunitaria de su participación territorial.

en que ella funda una puesta en obra del cuerpo mientras inscribe en un espacio la relación consigo misma o con el otro, es posible observar cómo *modos de leer* con nombre de autor sostienen la memoria de una nación desde la escritura literaria.

Es precisamente en este sentido que la historia de la escritura en Argentina es una historia de inscripciones, las que se han visto traducidas en consignas —no siempre demasiado claras para el presente— que exponen la particularidad de aparecer como marcas de lectura proyectivas y progresivas. En la necesidad de diseñar un espacio que ha sido problemático, violento, desordenado, esta escritura emerge con las modalidades de anatemas, con tonos estentóreos, con señalamientos que se han pretendido inoljetables. Destino de una escritura que se sigue inscribiendo también como lectura desde un presente donde todos sus componentes ponen en escena su actualidad; proyectada desde un horizonte de negatividad, ella afirma lo que no es, aquello sobre lo que no va a tratar, aquél a quien no se va a nombrar. Escritura leída desde una biblioteca imaginaria fundada en un mito de origen, punto cero iniciático a partir del cual se habrían narrado los relatos que no sólo deben recordarla sino conservarla como memoria de nación.

Avancemos un poco más y digamos que la Biblioteca es un espacio que se visita pero que no se habita. Si bien este espacio es físico, el mismo implica, también, la imagen de un determinado paisaje, una determinada topografía en la media en que pueda constituirse en metáfora de una cierta identidad colectiva. A partir de ella, es posible observar la coexistencia de distintos escenarios y protagonistas, que identificamos alternativamente con esa configuración llamada memoria *nacional*.

Así, la ambivalente y antagónica perspectiva de la nación como biblioteca (Area, 2006) diseña sus fronteras culturales a fin de que puedan ser reconocidas como umbrales de sentido pasibles de ser cruzados, borrados y traducidos —es decir, *re-leídos*— en el proceso de producción cultural.

Todos lo sabemos: los sistemas simbólicos son instrumento de conocimiento y construcción de lo real y sus representaciones constituyen un “punto de vista”; es por ello que lo que *se pone en juego* en la relación literatura/política resulta del conocimiento de lo social y de las categorías que lo posibilitan. Instancia teórica y práctica a la vez, su pretensión reside en conservar y transformar la percepción de los *modos* a través de los cuales las comunidades, se presentan y representan. Son textos que coinciden en el gesto fundamental de asumirse y presentarse como ficciones que postulan y “actúan” una memoria social. Así: sería posible cambiar el mundo social, cambiando sus representaciones.

Desde esta perspectiva, las instituciones *aparecen* como invenciones sociales cuya función es representar, hacer actuar y hablar a los cuerpos, entendiendo por *cuerpo esa otra* construcción histórica capaz de dotar de una integración duradera a los grupos, afirmándolos como grupos, con identidad social, recreándolos por la acción de los permanentes portavoces, y las instituciones encargadas de reproducir la creencia en su existencia. Esta creencia, que está en la base de lo institui-

do, se logra por un trabajo instituyente (donde se destacan los rituales sociales) que tiende a la *naturalización* del grupo para justificar plenamente su existencia, enmascarando lo que tiene de creación, es decir, de invención social e histórica.

Y los géneros como matrices culturales de la percepción lectora resultan fundantes en la exhibición de los imaginarios simbólicos a través de los cuales –y finalmente– se inscriben (y leen) las naciones. En este sentido, la *exposición* –también desde su doble sentido– del discurso literario como un lugar de paso, paso de lenguajes, de saberes, de ideología, *paso de la historia* implica el *entrecruzamiento* de discursos organizados según leyes singulares que configuran un orden autónomo de la realidad inmediata, pero ligado –mediante la lectura– a otros discursos, conformando *ese* entretrejado, que conocemos bajo el nombre de “interdiscursividad”.

Pensado no como una cuestión de temas sino como un arte de lo implícito, el *saber literario* atraviesa la figura del autor y lo convierte en un lector social del rumor de discursos fechados, mientras hace también de él un escritor de los silencios pautados por la época. Porque: la literatura no es una cuestión de temas; los relatos, los buenos relatos están contruidos a partir de lo no dicho, de cierto silencio que debe estar en el texto y sostener la tensión de lo narrado. Esta tensión no es una cuestión de enigmas sino la del acento puesto en un *saber: la literatura es un arte de lo implícito*.

Será entonces a través de la formación del canon que una comunidad define y legitime su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. Considerado territorio, resultaría homólogo de la metáfora de la biblioteca; considerado *mapa*, se conforma como guía para un determinado viaje en el seno de tal territorio.

Para la constitución del mapa, los mecanismos son muy complejos y pertenecen a diferentes sistemas: la competencia escrita, por ejemplo (y su distancia respecto de la tradición oral), la competencia en el género. De este modo el mapa del canon vendría a configurarse como un sistema de regulación de un saber y de los códigos en que fragua la *competencia* que sostiene ese saber. Así, la idea de canon ciertamente implica una colección de obras que sean consideradas desde la perspectiva de la “completud” (al menos durante un tiempo). El canon vigente establece límites fijos al dar las pautas histórico-políticas (y epocales) de aquello que hay que considerar como literatura.

Cuando un historiador literario a fines del siglo XIX escribe una historia de la literatura americana o latinoamericana, él o ella están creando un canon para todos aquellos que necesitan saber acerca de sus propias raíces y de la evolución de la sociedad en la que están viviendo. Porque el canon literario supone siempre una determinada modelización del pasado, que se adecua al presente en un momento dado y adquiere un nuevo valor en su contexto histórico.

En consecuencia, la operación canónica constituye las series y las condiciones requeridas para entrar en ese orden. Asimismo, establece la interpretación de las obras que sufren el proceso de selección; una vez formado y establecido, toda

interpretación opera en el sentido de perpetuación del horizonte de modernidad, que va desplazándose y acomodándose a las necesidades de cada época: el canon es una contigüidad con el presente y con el futuro; si fuera esto último, más que asegurar dificultaría la propia canonicidad.

Un canon literario, una lista de autores ejemplares, un *corpus* modelo de imitación, es por definición un discurso repetido y es esa repetición la que posibilita y configura, en sus distintas vertientes, su entidad como tal. Dos son las vías principales por las que se renueva y se prolonga el canon: la asimilación de lecturas que referencializa la producción literaria de una época y la institucionalización en centros de enseñanza, academias, etc. La primera actualiza con formas contemporáneas las construcciones del pasado, prolongando doblemente su presencia. En cuanto a la segunda, las instituciones confieren valor y privilegio a los textos y autorizan formas de interpretar. Se ha dicho que el canon supone siempre una determinada modelización del pasado, que se adecua al presente en un momento dado y adquiere un nuevo valor en su contexto histórico.

A través de la formación del canon una comunidad define y legitima su propio territorio al crear, reforzar y cambiar una tradición. La operación canónica constituye las series y las condiciones requeridas para entrar en ese orden. Asimismo, establece la interpretación de las obras que sufren el proceso de selección; una vez formado y establecido, toda interpretación opera en el sentido de perpetuación del horizonte de modernidad, que va desplazándose y acomodándose a las necesidades de cada época: el canon es una contigüidad con el presente y con el futuro; si fuera esto último, más que asegurar dificultaría la propia canonicidad. Un canon es por definición un discurso repetido y es esa repetición la que posibilita y configura, en sus distintas vertientes, su entidad como tal.

Canon sería, por lo tanto, una variante de dogma; es decir, de algo que está en la antípoda de la libertad encarnada por la literatura. Pero esa definición tiene que ver con los docentes, no con los lectores en la medida en que para todo lector, el canon es un ancla, una certeza: aquello de lo que no se puede prescindir porque en los textos del canon hay conocimientos y respuestas sin los cuales uno se perdería algo importante. El canon confiere cierta seguridad a los lectores, les permite saber dónde están parados, cómo es la realidad a la que pertenecen, cuáles son los textos que no deben ignorar.

Desde esta perspectiva, sólo una lectura alternativa del devenir cultural y social de las etapas fundacionales puede colaborar en completar el mapa de un pasado que, como todo mito de origen, parece esconder el secreto de la identidad nacional y del presente

Es precisamente en este sentido que considero que todo "esfuerzo fundacional" presupone conectar lecturas a partir de la metáfora de una biblioteca imaginaria fundada –valga la reiteración– en esos mitos de origen, punto cero iniciático a partir de los cuales se inscriben los relatos que tanto deben *armarla*

cuanto conservarla como memoria de nación.

Así, escritura y lectura se encarnan como actos funcionales de la nación en la medida en que se vuelven necesarios para la construcción de la sociedad civil como los principales reguladores del complejo simbólico cultural.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres, Verso.
- Arca, L.; L. Pérez y P. Rogieri (comps.) (1996): "Introducción", en *Fin de un siglo: las fronteras de la cultura*, Rosario, Homo Sapiens.
- Arca, L. (2006): *Una biblioteca para leer la nación. Lecturas sobre la figura Juan Manuel de Rosas*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós.
- Bhabha, H. K. (1987): *Nation and Narration*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Borges, J. L. (1975): *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé.
- Cella, S., (comp.) (1998): *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.
- Chartier, R. (1998): "L'Histoire entre récit et connaissance" [1994], en *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*, París, Albin Michel.
- Jameson, F. (1989): *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, Madrid, Visor.
- Jitrik, N. (1982): *La lectura como actividad*, México, Premia.
- (1987): *Cuando leer es hacer*, Santa Fe, Cuadernos de Extensión Universitaria N° 13-UNL.
- Kermode, F. (1998): "El control institucional de la interpretación", en Enric Sulla (comp.), *El canon literario*, Madrid, Arco Libros, pp. 91-112.
- Leenhardt, J. y P. Józsa, en colaboración con M. Burgos (1982): *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, París.
- Leenhardt, J. (1990): "El 'saber leer' o modalidades sociohistóricas de la lectura", *Criterios*, La Habana, n° 25-28, enero-diciembre, pp. 54-65.
- Pavis, P. (1980): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós.
- Richard, N. (1997): "Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural", *Revista Iberoamericana*, Universidad de Pittsburgh, N° 180, julio-setiembre, pp. 345-362.
- Sulla, Enric (1998): "El debate sobre el canon literario" en Enric Sulla (comp.), *El canon literario*, Madrid, Arco Libros, pp. 11-34.

Anne-Marie Chartier

*Mediación o transmisión:
los bibliotecarios y los docentes ante la lectura
de los jóvenes a lo largo del siglo XX*

Servicio de Historias de la Educación,
INRP/ENS, París

anne-marie.chartier@inrp.fr

Anne-Marie Chartier

Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX
Signo&Seña Número 19 / Julio de 2008, pp 79-110
Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen En Francia, desde el final de la Primera Guerra Mundial hasta el año 1960, los educadores encargados de la lectura, ya sea docentes o bibliotecarios, buscaron promover las "lecturas de buena calidad" (una literatura infantil de calidad), denunciando con vigor la peligrosa competencia de las "lecturas de mala calidad" (la prensa y la edición de gran tirada, las revistas ilustradas de bajo costo, casi siempre traducidas del inglés). El objeto de este artículo es el de presentar, por una parte, las diferentes posiciones de los bibliotecarios y de los docentes, además de su evolución en la época que precedió el gran cambio de los años 1960-1970 (a partir de esa época, nadie condena las "lecturas de mala calidad" y toda lectura, juzgada a priori "buena", debe ser alentada); por otra parte, comprender las causas y los efectos de ese cambio (los docentes adoptan el discurso de los bibliotecarios sobre la "lectura-placer"). ¿No sería útil distinguir claramente, a comienzos del siglo XXI, los objetivos de las lecturas escolares y los de las lecturas en las bibliotecas? El oficio de los docentes (la transmisión) no es el de los bibliotecarios (la mediación) y es asumiendo sus diferencias que podrán realmente ser complementarios.

Palabras clave: lectura - bibliotecario - docentes - saber - literatura infantil

Abstract Since the end of the First World War, in France, and until 1960, educators in charge of teaching reading, either they were teachers or librarians, encouraged 'high quality readings', that is, good children's literature. They expressed strong disapproval against the danger represented by 'low quality reading materials' such as the press and large print run editions as well as low cost illustrated magazines generally translated from English. The aim of this work is to discuss, on the one hand, positions taken by teachers and librarians regarding this issue as well as the evolution of the quality of reading at the time preceding the great change that took place during the decade running from 1960 to 1970. Ever since that time nobody questioned 'low quality readings' and every reading considered 'good' had to be encouraged. On the other hand, it is necessary to reach an understanding of the causes and effects of that change since teachers follow librarians' discourse on 'reading for pleasure'. The question now, at the beginning of the XXI century, is as follows: 'Would it not be more useful to make a distinction between school readings and library readings? A teacher's job is the transmission of knowledge whereas the librarian's is one of information mediator; therefore, they can only complement each other once we accept these differences.'

Key words: reading - librarian - teachers - knowledge - children's literature

Traducción: Laura Carsillo, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

Biblioteca. Para los alumnos de los años cincuenta, era el armario cerrado con llave donde el maestro colocaba los libros viejos y los cuadernos nuevos. Para los liceístas, era la sala cerrada con llave reservada a las solemnidades, parquet encerado, mesa de roble, libros encuadernados jamás abiertos. Salimos de esos tiempos prehistóricos, hoy los alumnos van “a la BCD” (Bibliothèque Centre de Documentation [Biblioteca Centro de Documentación]), “a la Doc” (Documentación), o “a la Bibli” (Biblioteca).

Sin embargo, quedó una imagen en el mundo escolar: la biblioteca quedó como un “espacio de anaqueleras”, instaladas en un lugar de consulta funcional, como las computadoras en la sala de informática o los equipamientos deportivos en la sala de gimnasia. Es sobre este modelo que se ve la biblioteca de barrio, la biblioteca municipal, la BNF (Bibliothèque Nationale de France [Biblioteca Nacional de Francia]): estanterías cada vez más grandes.

¿Qué alumno, qué docente piensa espontáneamente que una biblioteca es una institución? A la inversa, los bibliotecarios saben que la escuela es una institución, ¡oh, cuánto! Si todo va bien, debería ser la antecámara de la biblioteca y los docentes deberían conducir ahí a todos los alumnos de primaria y de secundaria de manera que “la institución” les sea familiar, ya que ellos la frecuentarán solos, algunos años más tarde.

Pero no es exactamente así que las cosas pasan: los docentes miran la biblioteca como una reserva que podría servir “en caso de necesidad”. Pero ya hay tantos libros a la espera de lectores en la escuela como los hay en la biblioteca. En cuanto a los bibliotecarios, que sueñan con compartir sus tesoros de lectura, tienen sentimientos ambivalentes por los que transforman, no sin dificultad, los analfabetos en lectores. ¿Por qué no recurren más a ellos?

Una misión, dos instituciones

“Se puede hacer todo por la escuela primaria, por la escuela secundaria, por la universidad, pero si luego, no hay una biblioteca, no se habrá hecho nada”.

Esta frase de Jules Ferry,¹ el ministro republicano, fundador en 1881 de la escuela laica, gratuita y obligatoria, fue citada regularmente en Francia por todos aquellos que se interesaron en la lectura popular y en particular en la lectura de los jóvenes.² En efecto, ¿por qué escolarizar durante seis o siete años a los niños de medios sociales populares, mientras que ellos no tienen ninguna necesidad en encontrar un oficio? Es que los primeros objetivos de la escuela republicana son objetivos cívicos y políticos: en la escuela, se trata de hacer adquirir al pueblo una instrucción que permitirá a cada uno continuar, más allá de la escuela obligatoria, leyendo e instruyéndose solo. En una época en que los libros eran considerados como productos de lujo, habría sido necesario construir en todas partes bibliotecas públicas si se hubiese querido seguir el deseo de Jules Ferry. De hecho, los únicos edificios consruídos en cada pueblo y en cada barrio fueron escuelas, para recibir a todos los niños del campo y de la ciudad, pero no se construyó, al lado de las escuelas, edificios nuevos para instalar un bibliotecario que habría sido el responsable de la lectura de los adultos. Para la mayoría de la población, la palabra "biblioteca", continuó designando el armario de madera instalado en el fondo del aula, el cual contiene "libros de bibliotecas" (libros para la niñez y la juventud, instructivos y recreativos). Es únicamente en las grandes ciudades donde la palabra "biblioteca" está inscrita sobre la fachada de grandes edificios que siguen designando a instituciones sabias, heredadas de las órdenes religiosas, de las fundaciones de la realeza o creadas junto a las universidades, reservadas a una elite. Sin embargo, la frase de Jules Ferry es una frase premonitoria. Lo que él afirma es que en la sociedad, con la escuela obligatoria, todo terminará por jugarse en el frente de la cultura escrita. La lectura va a cambiar la vida cívica, la vida profesional e incluso la vida privada de los franceses. Es entonces a través de la biblioteca que se ganará o se perderá la batalla de la democracia.

Los principios que rigen las relaciones de las dos instituciones son dobles. Similitud de las miradas: "La liberación intelectual de un pueblo está compuesta por dos estadios: 1° La escuela pública laica; 2° La biblioteca. Esta, como la escuela, debe ser pública, laica, gratuita" (Morel, 1924). Complementariedad de las funciones: "[La biblioteca] es la única escuela neutra. Es el medio que no interpone entre el conocimiento y el discípulo un cicerone que impone su deformación personal [...]. Esta neutralidad no tiene nada que ver con la

1. Jules Ferry (1832-1893), diputado republicano y anticlerical, ministro de la Instrucción Pública, hizo votar las leyes escolares laicas (escuela primaria obligatoria, escuela secundaria abierta a las niñas, final de la enseñanza religiosa en la escuela pública) y las leyes sobre las libertades civiles (libertad de reunión, libertad de la prensa, libertad sindical). Fue partidario de la colonización, sensato en difundir el progreso científico y moral.

2. Por ejemplo, esta cita se encuentra al comienzo del informe "La lecture publique en France. Aperçu historique, projets, réalisations en cours" (Bleton, 1948).

supuesta imparcialidad de la escuela que se abstiene. Es una neutralidad activa y que provoca. La escuela lo coloca frente a los libros más contradictorios y lo deja desenvolverse. Esta religión exige un hecho de fe” escribió Anne-Marie Bertrand (1998: 31).³ En una época (antes de la Primera Guerra Mundial) en que las dos redes de escolarización quedan cuidadosamente distinguidas (una para la escuela del pueblo, otra para la formación de elites), el proyecto de lectura pública es el de una institución unificada: “En la gran vía de cultura general abierta a todos, rechazamos ubicar distinciones de clases, populares de un lado, burguesas del otro”, escribe Eugène Morel, bibliotecario de la Biblioteca Nacional, en 1910. La misma proclamación en 1967, bajo la pluma de Michel Bouvy, otro bibliotecario: “La idea de la biblioteca para la elite y la de la biblioteca popular, son las dos ideas que siempre hicieron mucho daño a las bibliotecas francesas, y por desgracia son las más difundidas en la actualidad en la mayoría de los medios”.

Al leer tales declaraciones, uno queda sorprendido. Los primeros textos fundadores de la lectura pública⁴ fueron escritos por Morel en una época en la que la mayoría de los franceses jamás había entrado en una librería, jamás había visto una biblioteca (la institución), mientras que había una escuela en cada pueblo. Bello acto de fe, efectivamente: la imagen que proyecta en el futuro no es una “colaboración” entre profesionales de la lectura, sino una sucesión de misiones. La biblioteca forma ciudadanos emancipados, se dirige a adultos, es una especie de universidad libre donde el lector compone su recorrido y organiza sus conocimientos, la escuela está reservada a las niñerías educativas. El bibliotecario pone a disposición las herramientas del saber universal, que no es privativo de ningún grupo social. El maestro acompaña las lecturas, las elige, las simplifica, las explica. Él es ese cicerone que “impone su deformación personal” y censura todo lo que desborda la Vulgata escolar: ni religión, ni política, ni cuentos de hadas; ni diario, ni novela, ni revista ilustrada. Para un bibliotecario, la lectura escolar es siempre una “lectura dirigida”, impuesta desde el exterior y no “querida” por el lector. Para el docente, la “lectura libre” deseada por el bibliotecario es una ficción o un lujo de algunos privilegiados.

3. Es ella quien acerca las dos citas sobre el rechazo en separar biblioteca para la elite y para el pueblo.

4. En su libro sobre Eugène Morel, Jean Pierre Seguin (1994) cita extractos del que fue “un agitador, por añadidura un novelista y un utopista”. Los escritos políticos de ese bibliotecario que no era un viejo alumno de la Escuela Nacional de Archiveros Paleógrafos en Francia irritaron mucho a sus colegas de la BNF donde trabajaba en el Departamento de Impresiones, pero fueron una referencia en el mundo de la lectura pública, primero por su sobrina Marguerite Grunty que creó la primera biblioteca para niños en Francia y por todos aquellos de los cuales la preocupación es la expansión del lectorado, como Jean Hassenforder, en el INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique).

Colaboraciones más afirmadas que practicadas

Tales afirmaciones parecen hoy de otro mundo. Las bibliotecas-mediatecas municipales, tanto como las bibliotecas escolares están completas de niños (BCD), de adolescentes (CDI), que uno acompaña en sus recorridos y en sus descubrimientos. La Vulgata escolar adoptó los cuentos de hadas, la religión entró en los programas, las clases de historia "hacen política" tratando la historia del tiempo presente. Para creer en las declaraciones que se hacen en los encuentros oficiales o las revistas profesionales, bibliotecarios y docentes siempre desean "trabajar más juntos". Cada uno reconoce en el otro a un colaborador precioso e ineludible. Según una de esas encuestas que hacen la felicidad de la profesión (Privat, 1994), el 90 % de las escuelas, el 86 % de los liceos y colegios, y el 90 % de las bibliotecas municipales juzgan que "la cooperación es interesante en sí". Sin embargo, la misma encuesta revela que los docentes conocen muy mal los sectores "juveniles" de las bibliotecas más cercanas, incluso ignoran algunas veces su existencia, si bien es necesario relanzar acciones comunes, mantener los intercambios de manera voluntaria y escribir verdaderas guías de cooperación (por ejemplo, Boniface *et al.*, 1996) para avanzar hacia los fines comunes apuntados: instalar en los niños y en los jóvenes hábitos de lectura durables.

Esas dificultades persistentes muestran que ninguna necesidad natural conduce a las dos instituciones a trabajar juntas, contrariamente a lo que cada una afirma con más sinceridad que compromiso. Las razones que en la práctica impiden esa colaboración deseada son una legión. ¿A pesar de los lugares separados y de las culturas específicas, no se encuentra ni aquí y ni allá una gran proximidad entre los objetivos y las prácticas? Los profesionales de la lectura pública y los profesionales de la lectura escolar valorizan a priori todas las lecturas y todos los tipos de textos. Preconizan las familiaridades precoces con el libro, convocan todos los soportes, de los más tradicionales a los más innovadores (el papel, la pantalla catódica, lo escrito solo o las combinaciones entre texto, imagen y voz). Saben que es necesario desarrollar la lectura "por todos los medios". Todos se refieren a los clásicos de la literatura infantil, como a la creación contemporánea que adquirió una visibilidad mediática y una legitimidad literaria que no tenía hace treinta años (Perrot, 1987). Hoy como ayer, "verdaderos" escritores decidieron dirigirse a los jóvenes lectores. Escritores de hoy: Michel Tournier, que escribió una nueva versión de *Robinson Crusoe*, desde el punto de vista de Viernes (*Vendredi ou la vie sauvage*), pero también Patrick Modiano (*Clémence Petitpas*) o Le Clézio (*Villa Aurora*). Escritores de ayer: Théophile Gautier (*Le Capitaine Fracasse*), o Georges Sand (*La Mare au Diable*). Otros recorrieron el camino inverso, pasando del estatus de autores para niños al de autores solamente (como Daniel Pennac). Otros, se volvieron célebres sin apuntar a otro público que al de las horas de recreación. La madre de Harry Potter y el padre de Titeuf (una historieta en que el héroe, Titeuf, es un escolar) ya vieron su "obra" disecada por semióticos, psicoanalistas,

sociólogos, pedagogos. Los libros-álbumes, las historietas, las novelas largas, los ensayos, las revistas, los documentales están a disposición aquí y allá. Escuelas y bibliotecas parecen compartir las mismas referencias, recomendar el mismo modelo de lectura, abierto a la creación contemporánea,⁵ a la variedad necesaria de los textos, de los soportes y de las maneras de leer, atentas a los gustos subjetivos y a los intereses personales del lector.

El objeto de este artículo es el de interrogar esta unanimidad discursiva, volviendo sobre las concepciones de la lectura (en singular) que "viven" cada profesión (sus "habitus", dirían los sociólogos alumnos de Pierre Bourdieu), pero también sobre las lecturas (en plural) que cada una se ocupó de promover. En el nacimiento de la *BBF*, la revista profesional de los bibliotecarios, las maneras recomendadas de leer (por un lado en la escuela, por el otro en la biblioteca) están claramente en oposición (Chartier, 1996). ¿Cómo esos modelos se volvieron convergentes? ¿A qué prácticas de lectura (obligada, vigilada, acompañada, libre), el discurso de los bibliotecarios y el de los docentes pudieron reenviar, desde la Liberación hasta el año 2000?

La biblioteca itinerante hacia 1950 y la emancipación del lector rural

En 1972, se puede leer en el Boletín de la ABF (Asociación de Bibliotecarios Franceses): "En Francia, las estadísticas afirman que seis franceses sobre diez no abren un libro, que solamente el 3 % de la población frecuenta una biblioteca pública" (*Bulletin d'information de l'ABF*, n° 77, 1972: 211). Al año siguiente, incluso teniendo en cuenta a todas las bibliotecas (de la escuela, de las asociaciones, de la empresa, de las parroquias), no son más que el 13 %.⁶ Por otra parte, la práctica ocasional o regular comienza a crecer: 14,3 % en 1982, 23 % en 1989, 31 % en 1997 (Donnat y Cogneau, 1990; Donnat, 1997). En materia de lectura pública, podría decirse que no pasa nada o que no pasa gran cosa antes de la década de 1980. ¡Un siglo después de las leyes Ferry! Una de las primeras dificultades de la confrontación radica en esta disparidad esencial, de las cuales los discursos pueden dar cuenta. Los bibliotecarios escriben sobre la lectura que es abundante, pero sus reflexiones quedan generalmente reservadas a la profesión. Difícil es proponer a los profesores, como lector-tipo, el autodidacta que puede darse "la única instrucción conveniente a hombres libres [...]": la que se da a uno

5. La entrada de la literatura juvenil en el 3º Ciclo en los programas de 2002 concede gran espacio a la creación contemporánea, puesto que las diez obras a descubrir cada año deben contar con "al menos ocho obras que pertenezcan a la literatura juvenil contemporánea" y solamente dos "clásicas" (MEN, 2002: 186).

6. En la misma época, Francia está lejos detrás de otras naciones de Europa: 65 % de inscriptos en la biblioteca de Dinamarca, 58 % en el Reino Unido, 30 % en los Países Bajos (Poulain, 1992).

mismo" (Morel, *Bibliothèques*, vol. I, p.7, cit. en Séguin, 1994: 81).⁷ ¿Existe o no es más que una ficción, un ideal soñado? Algunos pioneros de la lectura pública creyeron encontrarlo en Inglaterra y en los Estados Unidos, pero en Francia hasta la Segunda Guerra Mundial, a falta de créditos, apenas se puede hablar "de oferta de lectura pública". Primero, las bibliotecas conciernen a los profesionales de la lectura, sabios, universitarios, eruditos, estudiantes.

En 1945, la Liberación es un momento de grandes esperanzas, ya que se abren Bibliotecas Centrales de Préstamo⁸ en diecisiete departamentos entre 1946 y 1947. Gracias a las bibliotecas itinerantes, dos millones de habitantes van a recibir finalmente "el pan del espíritu a domicilio".⁹ Los poetas de la lectura pública testean en tamaño natural lo bien fundado de sus expectativas y descubren la dura prueba de la realidad. Ciertos artículos dan cuenta del proyecto en la prensa profesional (como los Cuadernos de las Bibliotecas de Francia, ancestros de la BBF) y se maravillan al ver un bibliotecario conducir él mismo un camión, en los confines de una Francia que no la conocían tan rural. Otros describen con lirismo los gritos de alegría de los niños que abren la caja con libros que estará en el depósito de la escuela. Pero el bibliotecario se parece más a un chofer-entregador que a un almacenero ambulante que se toma el tiempo de charlar con su clientela; las sociabilidades son reducidas al mínimo (la ruta es todavía larga) y ningún lector impaciente lo llama a la orilla de la ruta.

Jean Guéhenno,¹⁰ quien forma parte de los misioneros de la lectura pública en la esfera superior, tiene la pluma cruel delante del catálogo de obras propuestas para préstamo: "¡Ah! No diré que el examen de esos cuadros fue siempre reconfortante. Los títulos menos válidos eran algunas veces los más abundantes. La necedad corría, si puedo decir, hasta el final de las líneas" (Guéhenno, 1954: 25). Para ese chico de pueblo, emancipado por los estudios, que sin dudas habría firmado la declaración de Morel si él lo hubiese conocido ("esta religión exige un acto de fe"), no sé si es peor descubrir "la tontería" de los libros pedidos o constatar que los bibliotecarios "la abastecen con ellos". Se pregunta si el crecimiento cuantitativo de las lecturas no es un señuelo, puesto que adiciona las verdaderas

7. Figura emblemática de esta revolución cultural y profesional, Eugène Morel publica en 1908 *Bibliothèques* y en 1910, *La librairie publique*, dos libros que despiertan polémicas apasionadas. El libro de Jean Pierre Séguin (1994) presenta un retrato y una selección de textos de los cuales son extraídas todas las citas de este artículo.

8. Diecisiete departamentos son equipados con Bibliotecas Centrales de Préstamo (BCP) desde donde van a diferentes puntos las bibliotecas itinerantes entre 1946 y 1948. pero desde los años cincuenta, las creaciones se paran por falta de créditos.

9. La expresión es de Jean Guéhenno (1954).

10. Jean Guéhenno (1890-1978), profesor, crítico literario, comprometido con la Resistencia, inspector general, está encargado de las bibliotecas en la Liberación. Es una figura importante de la época, ya que es hijo de un zapatero, él se volvió reconocido y además es alguien que cree en las virtudes de la lectura, de la escuela y de las bibliotecas públicas para emancipar al pueblo.

lecturas y la futilidad de los pasatiempos. "Sin dudas la gran masa de los hombres nunca leyó tanto. Pero hay que leer y leer [...]. Leer poco no es más que para pasar el tiempo". ¿Qué hacer? Reencontrando espontáneamente el discurso pedagógico sobre las "buenas lecturas", concluye volviendo a su identidad de profesor-guía: "La lectura pública puede realizar todo su oficio únicamente si es instruida y guiada" (Guéhenno, 1954: 25).

La oferta cultural del bibliotecario y la libertad de elección del lector

La biblioteca itinerante constituye una experiencia inédita. Los bibliotecarios tienen el hábito de dirigir importantes fondos en los cuales el lector hace su elección. Aquí es lo contrario. La biblioteca itinerante puede proponer solamente una muestra del *stock*, en cada paso, lo que obliga a sus agentes a un trabajo de selección drástico. Ya están aquí tomados entre Charybde y Scylla, para evitar "el doble escollo de un nivel demasiado elevado apartando a un gran número de lectores, o de un nivel cultural demasiado bajo que no corresponde más a nuestro objetivo cultural" (Guéhenno, 1954: 142). Pragmático, un bibliotecario del oeste de Francia, René Fillet, describe para sus colegas las elecciones que hizo. Concibió "cajas-tipo" que encuentran un buen recibimiento en Charente-Maritime: 75 volúmenes en cada depósito (para 800 habitantes), divididos en 30 libros para niños, 13 documentales diversos y 32 novelas largas (10 "clásicas", 10 "modernas o extranjeras", 12 "novelas fáciles"). Son esas últimas ("amor y aventuras") las que desesperan o exasperan a Jean Guéhenno. Un siglo antes, el barón de Watteville, presidente de la comisión de las bibliotecas escolares bajo Napoleón III, escribía novelas largas ("los incentivos y los anzuelos con los cuales se atrae y se capta a los lectores") manifestando menos impaciencia: "Cuando una biblioteca se funda, primero se leen las novelas largas, después los viajes, las biografías y, por último, las obras de historia. Cuando esas categorías fueron agotadas, puede decirse que el gusto de la lectura fue inculcado a los habitantes" (Watteville, 1879: 21). En 1954, las opiniones son más compartidas. Están los pragmáticos, como René Fillet, que piensan que "nuestro objetivo cultural" está bien cubierto por esa muestra limitada pero abierta. Están los que, como Jean Guéhenno, se preguntan si uno no se equivocó de objetivo: ¿La primera función de las bibliotecas no es la de permitir a los lectores instruirse? Por cierto, uno puede pagarse el lujo de desalentar a los lectores de buena voluntad mirando demasiado alto. El tiempo apura, en una época en donde el libro compite tanto con "la prensa del corazón o del deporte, las revistas ilustradas", como con "el cine, la radio o la televisión" (como lo escribe el mismo Guéhenno). ¿Pero el Estado debe montar una "institución", pagar a profesionales e invertir en la compra y difusión para abastecer gratuitamente de productos de divertimento que liberan el comercio de proximidad y de la gran distribución? En ese comienzo de los años cincuenta,

con los primeros libros de bolsillo, el obstáculo económico pudo ser retenido como en el tiempo de Morel. Si los libros ya no son más productos de lujo, la finalidad de la biblioteca cambia.

La literatura novelesca, entre cultura literaria y divertimento

Este debate no sale de la profesión, pero los colegas de René Fillet, sin embargo, confrontados con los mismos dilemas que él, no le agradecen haber expuesto por escrito elecciones quizás inconfesables. Aparece sin disimulo la parte agobiante de las novelas largas en la oferta. Las novelas fueron durante largo tiempo condenadas por la Iglesia, pero también por la escuela. Contrariamente a lo que se imagina hoy en día, la escuela solamente podía valorizar las lecturas serias, instructivas y morales. Entonces la escuela y la Iglesia se encontraban reunidas en una misma estigmatización de lecturas fáciles que no enseñan nada y son famosas más por ser peligrosas que por ser formadoras (Chartier y Hébrard, 2000). “La lectura de novelas tiene por efecto, además de otros trastornos del ánimo, convertir la distracción en hábito”, escribía Immanuel Kant (cit. en Wittmann, 1998: 464). Desde entonces, poco a poco se fueron introduciendo en la enseñanza literaria junto al teatro y a la poesía, a lo largo del siglo XX, novelas bajo la forma de extractos elegidos y comentados (obras de los siglos XVII o XVIII, luego del siglo XIX romántico o realista, hasta las novelas de Flaubert y Zola que produjeron un escándalo en su tiempo). Como los adolescentes leen en clase únicamente extractos seleccionados con el objetivo de mostrar la evolución de un “género literario”, ellos pueden sospechar simplemente que se trata de ficciones palpitanes y en su mayoría “inmorales”.

En el espacio social, al contrario, la novela es el libro más comprado. Las obras de alta calidad, famosas por ser ilegibles o difíciles, están reservadas a los verdaderos letrados (como Albert Cohen, Nathalie Sarraute, Samuel Beckett).¹¹ Pero las de calidad media (los premios Goncourt y similares) rozan los productos populares (series rosa o negra, novelas sentimentales para mujeres o novelas de acción para hombres) de un lado y del otro las novelas policiales o de espionaje (sazonadas de sexo y de sangre). Cada lector puede hacer su elección en el catálogo de la biblioteca o en la muestra transportada por la biblioteca itinerante, pero el bibliotecario es el maestro de la oferta. Como los presupuestos son siempre limitados, es necesario elegir y entonces eliminar. De manera compartida pero tácita, ciertas obras son excluidas de las compras (las series “demasiado” populares), otras señaladas “para lectores sagaces (obras que pueden chocar): por ejemplo, *La Mort dans l'âme* de Jean-Paul Sartre”, otras “para lectores cultivados (obras difíciles susceptibles de desanimar al lector debutante); por ejemplo, los libros

11. *Solal* apareció en 1930; *Portrait d'un inconnu*, en 1948; *En attendant Godot*, en 1952.

de Camus, Proust, Thomas Mann".¹² La prudencia es apropiada, pues el depósito de la biblioteca itinerante está casi siempre en la escuela y los niños son los primeros en extraer del *stock*. La inspección de las bibliotecas recuerda que vale más incitar que prohibir, "ayudar a los lectores, despertar su curiosidad" y para eso "establecer catálogos para las categorías de libros de los cuales es necesario alentar la lectura" (Guéhenno, 1954: 149-150). Esta política de aliento sugestiva permite preservar las miradas culturales de formación por la lectura, expresadas en los discursos oficiales, sin estigmatizar abiertamente las lecturas de divertimento, que se toleran pero de las cuales "uno" tiene un poco de vergüenza. Poco a poco, se pone en marcha una cotización neutra en tres niveles (lectura muy fácil, bastante fácil y la que presenta algunas dificultades), lo que evita tener que decir cualquier cosa de los contenidos. Los artículos publicados en las revistas profesionales (Boletín, Bibliotecas) muestran de esta manera una existencia impersonal pero real en ese "uno" que figuran los ideales, las creencias o los prejuicios de la profesión. Pero son los individuos quienes deben inventar las prácticas concretas en acuerdo con esta instancia confusa de legitimidad. ¿Quién dirá al bibliotecario principiante o al auxiliar sin formación cómo atribuir las tres signaturas y dónde colocar *La Mort dans l'âme* de Jean Paul Sartre, esperando las fichas salvadoras?

Con el tiempo, la biblioteca itinerante rural permite que la profesión (o a una parte de ella) descubra los problemas desconocidos en los grandes establecimientos. También son los que afrontan a los militantes de los movimientos educativos y a los maestros que encuadran los círculos recreativos juveniles sobre el frente de la lectura libre de los jóvenes. Se trata de ajustar la oferta y la demanda en una lógica que no es la del mercado económico. El "comercio de los bienes simbólicos", para hablar como Pierre Bourdieu, tiene lugar sobre una línea de cresta peligrosa entre la intención cultural y la benevolencia pedagógica, entre compromiso militante y neutralidad ideológica. Las exclusiones y las elecciones se realizan a partir de criterios que es necesario explicitar, pero sin dejar transparentar las proyecciones subjetivas o los prejuicios sociales que ahí fatalmente se deslizan: hablar de la mayor o menor "calidad", de la mayor o menor "dificultad" de la obra permite quedarnos en una imprecisión prudente (no chocar ni escandalizar, hablar de la forma más que del contenido del libro). En fin, es necesario trabajar con públicos tanto de niños como de padres, que viven en un mundo social en donde leer no es ni un gesto espontáneo, ni una conducta social valorizada. La paradoja es que la lectura útil, que estarían dispuestos a reconocer como provechosa (leer para instruirse), es aún menos practicada que la que es denigrada como un pasatiempo inadaptado de la vida en sociedad y como un acto perezoso¹³ (la novela). El modelo de lector autodidacta, emancipado, queda fijo y parece retroceder al mismo tiempo que la biblioteca avanza.

12. "L'approvisionnement en livres des dépôts", *CFB*, n°2, 1954, p. 157-158.

13. Una encuesta sobre la lectura en el ámbito rural, en 1990, muestra que la lectura es todavía concebida como una práctica difícil de confesar, porque prohíbe las sociabilidades normales y pasa por una conducta perezosa, en un mundo que valoriza la actividad (Ladefroux, Petit y Gardien, 1993).

La lectura de los niños en la biblioteca: el modelo de la Public Library estadounidense

Las BCP (Bibliotecas Centrales de Préstamo) no tuvieron en ese entonces (1957) el tiempo de cambiar las prácticas de los maestros, la mayoría de los cuales jamás vieron entrar en el patio de su escuela la biblioteca itinerante. En cambio, todos los diarios pedagógicos hablaron de las bibliotecas para niños y los inspectores de la primaria hicieron de todo eso un tema de conferencia pedagógica. Sobre este punto, el encuentro entre dos modelos de lectura es frontal. En aquella época hacía ya treinta años que los bibliotecarios habían inventado una nueva vía para la lectura libre. En 1925, Eugène Morel inauguró en París la primera biblioteca infantil, "la Hora Feliz",¹⁴ que su sobrina Marguerite Gruny iba a animar hasta 1968. Paul Hazard (1932), Georges Duhamel, Charles Vildrac pusieron su prestigio de académicos o de "grandes escritores" al servicio de esta experiencia ejemplar, más decisiva por sus repercusiones ideológicas que por sus efectos sociológicos, incluso es la primera irrupción de las mujeres en un mundo de hombres, en donde muy pronto ellas van a ser la mayoría aplastante. Es, sobre todo, el primer lugar donde se realiza el modelo estadounidense, con el libre acceso a los libros. Es también el primer montaje "instituido", incluso de manera precaria, de una formación especializada que no debe nada al modelo de la conservación.¹⁵ En fin, es un modelo educativo, que puede concebir la neutralidad como en la biblioteca de adultos. Los niños no son ciudadanos emancipados o clientes mayores y una selección severa elimina los libros comerciales "de baja categoría" y todas las revistas ilustradas, sin que a nadie se le ocurriera gritar a la censura. Los responsables también toman partido sobre los valores y las alegrías a transmitir: después de dos guerras mundiales y sus cortejos de pequeños y grandes horrores, los libros retenidos privilegian héroes, historias y emociones que dan razones para confiar. La "Hora Feliz" es fiel al programa que indica su nombre, como lo será en 1965, otra célebre biblioteca infantil "La Alegría por los

14. En su alocución, Eugène Morel se dirige a América en un ruego ardiente: "¡Lo que nosotros te pedimos [América], es ese celo de apóstol que tuvieron aquellos y aquellas que, en tu casa, crearon la biblioteca libre, y en esta, desde hace treinta años, esa cosa única, la biblioteca para niños!" (texto publicado en la *Revue des Bibliothèques*, vol. 32, 1925, p. 82.). El universitario y académico Paul Hazard hace de eso una descripción lírica en su libro *Des livres, des enfants et des hommes*, 1932. Animado por Marguerite Gruny, Matilde Leriche y Claire Huchet, sirve de modelo, en los años 1930, a las numerosas municipalidades que abren una "sección infantil" en la biblioteca municipal o subvencionan otras "Hora Feliz", bibliotecas autónomas para la juventud.

15. La formación montada por Jenny Carson en la "escuela americana de los bibliotecarios", de la calle del Elíseo entre 1923 y 1929, sirve de relevo al modelo urbano de la New York Public Library. Delante del desinterés de los poderes públicos para crear una escuela especializada para Francia, Gabriel Henriot crea en 1935, en el Instituto Católico, una sección de formación para los bibliotecarios que perpetúa el modelo estadounidense. Es uno de los primeros lugares donde se elabora en Francia una reflexión sobre la recepción de los públicos, abriendo la vía a las encuestas sobre la sociología de la lectura.

libros". Ese antepecho, tanto psicológico como moral, es tan consensual que no es ni siquiera discutido.¹⁶ Las generaciones de la guerra veían ahí —más que todo— una elección educativa de resistencia a la fatalidad. Después de 1968, una nueva generación rechazará este optimismo, juzgado de conformista y de bien-pensante.¹⁷

A pesar de estas especificidades, la bibliotecaria para niños no se siente menos representante de la sociedad democrática y laica, bajo reserva de adaptar su práctica a "sus clientes", y piensa, como Sustrac, que el/la bibliotecario/a, como tal, no tiene que "ocuparse de política, ni de cuestiones sociales o religiosas. En los conflictos de ideas, él/ella es neutro/a, pero de una neutralidad positiva que permite a las personas con conciencia de todos los partidos, de todas las opiniones, de todas las creencias, documentarse con exactitud" (Sustrac, 1907: 107). Investida de esos ideales, la responsable de los fondos incita a sus jóvenes lectores a arreglárselas solos, les pide que definan ellos mismos lo que quieren. Ella les enseña cómo orientarse en la clasificación y a hacerse una idea del contenido del libro hojeándolo. Por su parte, suscita regularmente sugerencias de compra, en pocas palabras, los educa para que tengan exigencias, gustos y necesidades personales. Esas reglas elementales se desprenden de los objetivos de la "Hora Feliz": "Desarrollar en el niño el amor por la lectura; instruirlo ofreciéndole los mejores libros, tanto desde el punto de vista moral como desde el punto de vista literario, estableciendo entre ellos una especie de gradación; ofrecer al niño fuentes variadas a fin de que él pueda satisfacer sus gustos y aptitudes y de esta manera afirmar su personalidad; preparar un público instruido para las bibliotecas de adultos" (Gruny, 1931: 134). ¿Cómo no podrían adherir los maestros a tal programa?

Sin embargo, en esa época después de la guerra, cuando se elaboran las primeras políticas públicas sobre la lectura de los jóvenes, las bibliotecas especializadas son aún más raras que las bibliotecas itinerantes: menos de 50 en 1954 (Weis, 2003: 23-24).¹⁸ Pues bien, sería urgente convertir las escuelas de

16. Se discute, en compensación, el rol de la literatura de ficción no realista y de los cuentos de hadas irracionales en la psicología de los niños. Escritores como Duhamel, Vildrac, Maurois y psicólogos como André Berge se ponen de acuerdo sobre el valor cultural y educativo de los cuentos populares. En la práctica, los editores eliminan lo que produciría demasiado miedo (ogros, cucos y otros monstruos devoradores que provocan pesadillas). Las versiones que aparecen son generalmente endulzadas en ese sentido (en la versión de "Ricitos de Oro" publicada en las ediciones del Père Castor, la niña regresa sabiamente a la casa de su mamá, en lugar de desaparecer en la selva) o adecuadas con imágenes menos violentas que los antiguos grabados de Gustave Doré: los dibujos animados de Walt Disney constituyen un nuevo modelo. Ese expediente es debatido en la revista semioficial del Ministerio, *L'Éducation*, que edita un número especial en 1952 "El niño y los libros".

17. Los psicoanalistas para niños (Bruno Bettelheim, Françoise Dolto) volverán sobre esta cuestión, uno legitimando los *happy ends* [finales felices] de los cuentos de hadas que ayudan a crecer; otro criticando ciertos libros o álbumes en los cuales el anticonformista-humorístico o sarcástico seduce a jóvenes adultos, pero deja a sus niños angustiados o desamparados.

18. El volumen I de la tesis de Weis (2003) hace el balance de las encuestas sobre las creaciones (secciones infantiles anexadas a bibliotecas municipales o bibliotecas autónomas).

las 36.000 comunas de Francia a las perspectivas de la lectura pública; a esto se dedican los movimientos pedagógicos y numerosos inspectores primarios que ven bien el precipicio que tienen que superar los alumnos que pasan de la escuela comunal al liceo.¹⁹ Pues sólo la escuela toca a todas las jóvenes generaciones, es la única que podría, por intermedio de las bibliotecas escolares, promover una relación con el libro haciendo lugar a la novedad, al libro por elección, a la discusión, a la alegría de leer solo, sin temer a los controles y a las sanciones.

La lectura escolar y las obligaciones pedagógicas de la enseñanza colectiva

¿Cuál es el modelo escolar de la lectura? La memoria docente opone de buena manera las lecturas murmurantes de los alumnos a la lectura literaria, en la cual los profesores de letras inician a los colegiales y a los liceístas. La divergencia primaria/secundaria envía a dos órdenes de enseñanza largo tiempo separados, uno obligatorio y popular, el otro selectivo y socialmente elitista. Pero en frente del modelo de la lectura pública, se puede percibir que todas las lecturas escolares comparten más o menos finalidades y modalidades comunes: leer juntos, leer poco, leer bien, leer bajo la guía de un maestro, releer. Ferdinand Buisson (1888: 6) escribe, pensando en los alumnos de la primaria: "Jamás leyó el que siempre leyó para él mismo, en voz baja, apurado, cree ir más rápido, devora; sí, pero no digiere. Es la lectura en común que obliga a apreciar, a disfrutar lo que se lee". El gran crítico literario Émile Faguet escribe en su *Art de lire* (1923), pensando en la lectura que hace a los hombres cultivados: "primero para aprender a leer es necesario leer muy lentamente y luego es necesario leer muy lentamente y siempre será necesario leer muy lentamente". El modelo propuesto para las lecturas libres, las que ahora se llaman "las lecturas recreativas", aquellas a través de las cuales se hizo incorporar relatos infantiles y novelas a la biblioteca (el armario), no propone nada diferente. Valoriza las lecturas lentas y compartidas luego en voz alta, instaladas en buenas familias burguesas y que sería necesario difundirlas en familias populares. Como la utopía de la lectura pública que sueña con un lector autodidacta e independiente, el ideal de la escuela republicana sueña con alumnos que han leído el día anterior bajo la lámpara, delante del círculo de la familia, admirativo e interesado: los conocimientos de la escuela penetran en los oídos de los ancianos por la fresca voz de los jóvenes.

19. Los objetivos de una democratización por promoción de las élites populares explican que las bibliotecas escolares posteriores a la guerra "apuntan alto", ya que se dirigen a los mejores alumnos, a quienes es necesario dar la cultura libresca que ya comparten con los niños privilegiados (Chartier, 2002: 25-54; 2004: 123-170).

Todavía en los años cincuenta funcionan las Instrucciones de 1923 que fijan los programas oficiales. Ellas perdurarán hasta 1972. El aprendizaje de la lectura es continuo, lento y sin interrupción, de la clase preparatoria a la prueba de lectura en voz alta, que se ve reflejada en el diploma final de la primaria. Se prosigue también en la secundaria, puesto que en el nivel que sea, nunca se termina de aprender a leer, es decir, aprender a comprender. Se comienza por aprender a “leer corrientemente”, después “expresivamente”. Se aprende a leer (y admirar) los extractos de literatura clásica con el profesor de lengua y literatura, a comprender y a retener el saber moderno, que completan los manuales de historia, de geografía o de ciencias, en la escuela primaria como en la escuela secundaria. Tratándose de textos que deben sentir antes que aprender, la lectura imitada del modelo magistral, lectura expresiva de los alumnos primarios, no tiene otro objetivo que la lectura explicada e inventada por el profesor Gustave Lanson²⁰ (que es también una lectura magistral).

Si la institución no propone un modelo cualitativamente diferente²¹ para la lectura de estudio y para las lecturas recreativas, es decir libres, es que en los dos casos, el alumno debe comprender y memorizar los conocimientos, las experiencias, las historias, las lecciones de vida contenidas en los grandes textos, demasiado difíciles para ser leídos solos, que son el corpus reconocido de referencias comunes, de modelos universales, en resumen, los clásicos de la literatura infantil.²² Son los que se darán a leer y releer. Evidentemente, los padres tienen el derecho de hacer leer a sus hijos lo que les guste, revistas ilustradas vulgares o la vida de santos edificantes. Pero una biblioteca escolar puede tomar como modelo la biblioteca personal de los niños de la burguesía. Se trata siempre de leer para instruirse y formarse, dejándose guiar por los maestros, que allí están para garantizar una lectura sin contrasentido. Pues bien, poco importa que esos libros sean antiguos y en un número pequeño. La novedad no es una prueba de calidad, ni tampoco lo es la cantidad de libros contenida en una biblioteca de clase, que siempre desbordará el apetito más ávido de los jóvenes lectores. Pues a pesar de que un alumno hubiese agotado los fondos, no importa, ya que puede releer indefinidamente las mismas obras maestras sin cansarse.²³

20. Gustave Lanson (1857-1934), historiador de la literatura y crítica literaria, profesor de la Sorbona, republicano, alentó el desarrollo de los estudios modernos (sin latín) pidió a los profesores de lengua y literatura que no den más clases de literatura (sobre los géneros, la historia), sino “lecturas explicadas” para ayudar a los alumnos a leer y a comprender los textos literarios.

21. La revista *La lecture en classe*, lanzada por Jules Steeg en 1894 para ayudar a los maestros a favorecer esta lectura recreativa y “poner los buenos libros, los libros útiles, atrayentes, bien escritos, bien pensados, sugestivos, en una palabra la literatura, al alcance de los alumnos de las escuelas” (n° 1, 6 de enero de 1894, p. 2).

22. Los clásicos de la literatura infantil (Anderson, Collodi, Carroll, Defoe, Gautier, London, Lagerlöf, Malot, Sand, Twain, etc.) son de entrada “internacionales”, mientras que los clásicos pueden ser leídos solamente en su idioma, pues fueron escritos en lengua francesa.

23. Los argumentos paralelos del “Discurso de los bibliotecarios” y del “Discurso de la escuela” son detallados en Chartier y Hébrard (2000).

Las diferentes miradas de las bibliotecas de escuela y las bibliotecas infantiles antes de los años sesenta

En el mismo momento en que las revistas pedagógicas hacen reportajes entusiastas sobre el apetito de lectura insatisfecho de los niños, que revela la "Hora Feliz", la mayoría de los docentes no ven en qué esos testimonios podrían acusar el modelo escolar de la lectura. Esas experiencias muestran sobre todo que existen métodos activos para hacer leer, estimulantes y eficaces. Sin duda alguna, Marguerite Gruny es severa para una escuela en la cual el ritual no está hecho para dar "el gusto de leer" (todavía no se habla de placer), pero más que todo de degustar: cada alumno abre su libro, escucha leer algunas líneas, responde a las preguntas del maestro y espera su turno. Al cabo de una media hora, todas las palabras difíciles fueron explicadas y el texto, leído y releído, no tiene más secreto para nadie. Ni secreto, ni sabor, diría Marguerite Gruny. El armario-biblioteca ofrece historias anteriores a la guerra en libros demasiado gruesos y textos demasiado grises. Sin embargo, las nuevas pedagogías tienen el aval de las autoridades y sin ser militantes del movimiento Freinet, muchos maestros estarían listos a cambiar sus maneras de hacer si tuviesen la oportunidad de tener una biblioteca itinerante, que deposite cada mes una canasta con libros nuevos en las puertas de sus escuelas.

Su viejo *stock* puede ser renovado con los libros-álbumes ilustrados del Père Castor²⁴ y nuevas novelas donde los niños hacen más tonterías que de "BA".²⁵ Almacenadas en cajas o en libre acceso sobre las estanterías, las novelas largas podrían ser leídas "con toda tranquilidad". ¿Pero cuándo se tiene un pasatiempo en la escuela?

En efecto, esos esfuerzos para acercar la lectura escolar al modelo propuesto por las bibliotecas infantiles pueden cubrir la distancia que los separa. Las pequeñas escuelas rurales son terriblemente pobres frente a las riquezas de las bibliotecas de ciudad; la cultura de los maestros, en materia de literatura infantil, casi siempre es más una cultura de la infancia y el tiempo falta para informarse de las novedades. Además, las ambiciones de los maestros son modestas, no por poca confianza en sí mismos (lo que piensan *in petto* los bibliotecarios), sino por realismo. Tan pragmáticos como René Fillet, empujan a las lecturas personales a los buenos alumnos prometidos a las clases de sexto, aún poco numerosos, pero para los otros, el pedido de los padres es el éxito en el examen final ("el diploma")

24. "Debería ser posible adaptar mejor los libros a los intereses, a las capacidades de los niños, apoyándose sobre los datos de la nueva psicología y pedagogía", escribe Paul Faucher (1961), creador de la célebre colección.

25. Las numerosas novelas o historietas que toman como héroes a una patrulla de jóvenes scouts popularizan los rituales de los diferentes movimientos confesionales o laicos (tótem, insignias, rito de la promesa, y por supuesto, la necesaria "Buena Acción" cotidiana, dicha B.A.).

que primero exige dictados y problemas. Por otra parte, cuando urta clase leyó *La Maison des Flots Jolis*, *Les Contes des Cent un matins* o *La Roulotte du Bonheur*²⁶ de manera integral, ya forma parte de la minoría cultivada: las primeras estadísticas de los años cincuenta revelan que más de un francés sobre dos jamás lee libros.²⁷ En la "Hora Feliz", en las bibliotecas asociativas, en el "rincón para los niños", preparados en algunas bibliotecas municipales, se ven las cosas de otra manera, pero los niños que están allí vinieron y volvieron por propia voluntad, aman la lectura y no tienen problemas para descifrarla.²⁸ Si los niños no respetan el reglamento, perturban demasiado las actividades o muestran que no tienen nada que hacer ahí, está previsto que no sean recibidos nunca más. En esas condiciones privilegiadas, se puede tener el sentimiento de que la bibliotecaria hace milagros, mientras que predica a los convertidos. A esta pequeña minoría se puede proponer sin problema un ideal de abundancia y una toma de consideración de su elección, en un fondo que corresponde al ideal de las familias cultivadas: nada de historietas, nada de series populares, nada de textos que podrían herir las sensibilidades de unos o de otros.

Cómo la lectura infantil reunió entre 1945 y 1968 a militantes opuestos

Una primera cruzada común contra la prensa infantil acerca a docentes y bibliotecarios. La revista ilustrada se desliza en un bolsillo, cuesta muy poco, se intercambia entre compañeros y ofrece más imágenes que textos. Para unos como para otros, he aquí el obstáculo fundamental para la lectura de libros. Todos los educadores condenan esos contenidos, ya que, como expresa Schmidt, "presentan bajo el aspecto más favorable el vandalismo, el robo, la pereza" (*L'Éducation Nationale*, 3 de diciembre de 1952, p. 19);²⁹ pecado también imperdonable son los escritos en una lengua defectuosa o vulgar. Sin embargo, en los años cincuenta se podría citar un número de revistas ilustradas salidas de movimientos educativos, motivados por sensibilidades políticas o religiosas diversas, como *Cœurs Vaillants* o *Bayard*, para los católicos, *Vaillant* del lado de los comunistas. Tales diarios son irreprochables moralmente, escritos en un buen francés, pero

26. Son libros de "lectura continua", leídos en clase, que tienen éxito hasta los años sesenta.

27. La primera encuesta sobre los lectores en Francia fue pedida en 1960 a IRES-Marketing por el sindicato nacional de la edición y fija la cifra de menos del 50 % de "lectores de libros" (Troubnikoff, 1972).

28. Los animadores de los patronatos (laicos o católicos) que tienen al cuidado los niños cuyos padres trabajan tienen una visión más realista y sus ambiciones están más próximas que las de los maestros (privilegian los juegos deportivos, las actividades colectivas, comprendidas ahí la lectura de las revistas ilustradas del "movimiento", *Vaillant*, *Francis Jeux*, *Cœur vaillant* según la orientación del movimiento educativo, que son comentados con el adulto responsable).

29. Charles Schmidt era inspector general de los archivos y de las bibliotecas.

su origen militante los vuelve inadmisibles en un espacio laico como la clase y la biblioteca infantil a la francesa, donde la única lectura que cuenta es la de los libros. Las lecturas fugitivas, de pasatiempo o de uso (la de las guías, catálogos, compendios y otros manuales especializados, cuya utilidad Morel había descubierto en una biblioteca de barrio en Londres) son prácticas sociales donde la escuela y la biblioteca infantil no tienen que preocuparse. Sobre este punto, Marguerite Gruny se aparta de su tío y adopta, a partir de sus objetivos educativos, el punto de vista cultural de la escuela. Será necesario esperar una circular de 1976 para que un docente tenga el derecho "en el marco deontológico de su acción" a introducir la prensa en la escuela. Es que en veinte años toda la relación con la lectura había cambiado.

A medida que uno entra en una era de abundancia editorial y de escolarización prolongada, el discurso de deontología laica gana lentamente, pero de manera irreversible, en todos los sectores de la profesión. Es el de los funcionarios-bibliotecarios (o hacen las veces de) reclutados para asegurar el eslabón del territorio nacional a partir de las BCP, como lo hemos visto. Pertenecen a las bibliotecas municipales, incluso si las orientaciones políticas de las municipalidades (en particular las municipalidades de la cintura roja de París) no faltan en colorear "culturalmente" las políticas de oferta de lectura. El compromiso militante permite, en efecto, escapar a la alternativa de la cultura sabia/popular, lectura elitista/lectura de masa. Lo que distingue la "lectura burguesa" de la "lectura popular" no es la calidad de la escritura (el "gran escritor" puede tener una lengua simple), ni el origen social del autor (un privilegiado puede saber escribir para el pueblo, es decir para todos), sino el valor del uso social de las lecturas (Lazar, 1986). La lectura burguesa es un divertimento distinguido, pero no es más que un pasatiempo. Esta perspectiva traza otra frontera que la de las escalas de "valor literario" o de "legibilidad lingüística".

Obras maestras literarias destinadas en su tiempo a la clase ociosa (*La Princesse de Clèves*) se encuentran de esta manera ubicadas del lado de las lecturas de diversión como las series de baja categoría o la producción editorial "de calidad media" con la escritura convenida (algunos libros que recibieron el Premio Goncourt). En el comienzo de siglo, Gustave Lanson ya denunciaba con severidad la futilidad de una literatura de corte, producida para el placer del rey Luis XIV, de la cual "no se extraería ni una pizca de pensamiento patriótico o social". Sacralizados, los clásicos del Gran Siglo obligan a los profesores de letras a ocupar "horas haciendo que los niños de catorce a dieciséis años distinguan el amor de Hermione del amor de Roxane o a discernir toda la coquetería de Célimène" (Lanson, 1905). Tres generaciones más tarde, es decir, alrededor de 1960, las cosas casi no cambiaron: ni Brecht, ni Steinbeck, ni Aragon en las carpetas. Pero a los autores contemporáneos, que tratan los problemas de la sociedad, se los encuentra en la biblioteca municipal. Las lecturas que hablarán al pueblo y que

es necesario privilegiar, son esos textos de combate y de debate, esas "historias verdaderas", documentos o ficciones, que ayudan a pensar y a cambiar el mundo. En la "Hora Feliz", la lectura debe dar razones para esperar, en las mediatecas de las municipalidades comunistas de las "afueras rojas", que rodean París, la lectura debe (también) dar razones para actuar.

Esta necesidad del compromiso colectivo por la lectura es también el de los movimientos asociativos de izquierda, que se ocupan de la promoción social, de la contención de los jóvenes durante las vacaciones o después de las horas de clase. Muchos de esos educadores asumieron voluntariamente el rol de "bibliotecarios", hasta que el ministerio de Jack Lang (en 1981) desbloqueó los créditos para instalar en cada departamento de Francia las Bibliotecas Centrales de Préstamo (BCP), prometidas desde 1945. La neutralidad de la biblioteca que debe reunir a "todos los que quieren hacer leer a la juventud" se vuelve así una neutralidad abierta, como si el valor de la obligación la arrastrase sobre sus objetivos, y gana progresivamente a los movimientos en la órbita de los partidos políticos o de las iglesias. De esta manera, las Bibliotecas para Todos (católicas) son, inmediatamente después de la guerra, la red asociativa más densa.³⁰ A medida que su influencia se acrecienta (en 1969, el préstamo a los niños equivale a la mitad de las bibliotecas municipales), los militantes de la Acción Católica general femenina que la animan "se profesionalizan", se emancipan de la tutela de los obispos en 1971. En un mundo ganado por la televisión y los momentos libres consumistas, "la lectura de los jóvenes" se volvió una causa nacional en sí. De esta manera, en los años que siguen a la Liberación, el sector militante adopta poco a poco los principios y los objetivos prohibidos por los émulos de Morel y otros pioneros de la lectura pública: no dirigir más las lecturas, pero sí movilizarse para "hacer leer" lo más ampliamente posible a toda la población y a los jóvenes, sin seleccionar en la producción editorial aquellos libros de acuerdo con una u otra orientación ideológica (social, religiosa, política o estética), mientras que en el espacio social los debates entre la izquierda y la derecha, católicos, laicos y comunistas, son muy fuertes. Lo que es verdad para la acción social (por ejemplo, en las bibliotecas de los comités de empresas administradas por sindicalistas) es todavía más verdadero en el sector educativo que se dirige a los niños y a los jóvenes. La razón de esta "unión sagrada" alrededor de la lectura de los jóvenes viene del lugar de la lectura como un medio de apertura al mundo y de la educación de los jóvenes que parece cuestionada de manera radical por la llegada de los medios audiovisuales.

30. En su tesis, H. Weis (2003: t. I, 185) puso en evidencia la importancia de la red católica y la "desconfesionalización" de sus animadoras que se reencontrarán más tarde en el Centro de Investigación y de Información sobre la Literatura Juvenil, con militantes venidos desde otros lugares. Hace el censo, en 1954, de 753 Bibliotecas para Todos y 2451 depósitos.

La lectura ante los medios audiovisuales en las décadas de 1960 a 1980

“Mañana nuestros alumnos tendrán necesidad de consultar revistas, tratados, repertorios, anuarios, bibliografías; modos de empleo más seguidos, consignas, tablas... Habituémoslos desde ahora a servirse (solos, evidentemente), de diccionarios, cuadros de conjugación, folletos de documentación, atlas, índices”. André Mareuil, el inspector de primaria que firma este texto en 1963, sin dudas no leyó los escritos de Morel. Si él propone adoptar enérgicamente otra concepción de la lectura que reúne la de los pioneros de la lectura pública, esto es para responder en el terreno de la pedagogía a los desafíos propuestos a la escuela en los años sesenta.

El primer desafío fue lanzado por la televisión. En el momento en el que se puede esperar, gracias a los libros de bolsillo, democratizar el acceso a la cultura, he aquí la pequeña pantalla que impone una presencia, primero aceptada con agrado como una ventana abierta al mundo, después rápidamente denunciada como una competencia temible para la lectura. ¿Por qué los niños leerían todavía cuando las emisiones les ofrecen a domicilio obras de ficción, documentales, informaciones de actualidad, reportajes, que se pueden compartir de manera amigable y sin esfuerzo? ¿Esta “escuela paralela” no está acusando ciertos fundamentos de nuestra civilización? ¿Cómo la escuela y las bibliotecas, depositarias del lenguaje escrito, podrán interesar e instruir a los “niños de la imagen” (Chombarde de Lauwe, 1979)? La toma de consciencia es activada por los pronósticos de McLuhan (1962), quien prevé, junto con el final de la galaxia Gutenberg, la muerte del libro, o más que todo “de la cosa impresa”, para retomar la expresión de André Mareuil.

En algunos años, bibliotecarios, docentes y periodistas se reencuentran en el mismo campo. No se trata más de denunciar a la prensa, sino de adoptarla como un medio que hay que defender, puesto que contribuye finalmente, con sus medios propios, a promover y perpetuar el gesto esencial de lectura. Esta mutación es emprendida simultáneamente en el mundo de la escuela y de la lectura pública, con la llegada de un nuevo profesional, el documentalista.³¹ Mientras que las personas vinculadas con los libros sentían que pertenecían a otro mundo que las personas vinculadas con la prensa, el documentalista reúne las informaciones que provienen de todos los soportes. Los documentos no son forzosamente para

31. La Asociación de los Documentalistas y Bibliotecarios Especializados (ADBS) estuvo constituida por documentalistas salidos del Instituto Nacional de Técnicas de Documentación (INTD), pero ella está de golpe abierta a los bibliotecarios. Jean Hassenforder, quien anima la revista *Éducation et Bibliothèques* (que se convierte en *Lectures et Bibliothèques* en 1967) es uno de los bibliotecarios que promueve la documentación y el rol de los diarios, de las revistas, de las fotos, en el seno de la educación nacional, desde el Instituto Nacional de Investigación y de Documentación Pedagógica (INRDP).

leer sino para "consultar" (textos, pero también cuadros, bancos de imágenes, bancos sonoros, películas y videos). La era de las mediatecas públicas comienza al mismo tiempo que, en las escuelas, la de los Centros de Documentación y de Información (CDI) y de las Bibliotecas Centros Documentales (BCD). En el lenguaje de los alumnos, se va a la "Doc" y no más a la biblioteca. En todos los casos, si ningún tipo de documento es a priori excluido de los fondos, los textos impresos continúan llevándose la mejor parte, libros, revistas, magazines y diarios hacen buenas migas desde ahora sobre los expositores, esperando la llegada de las bases de datos consultables sobre la pantalla, gracias a los video-discos y otros CD-ROM. Es así que, después de haber producido temor sobre todos los peligros, la pequeña pantalla se volvió la primera aliada de lo escrito, llegando incluso a reforzar su poder y a convertirlo en "interactivo", reuniendo la lectura y la escritura, separadas desde la invención de Gutenberg.

Masificación de la enseñanza, fracaso escolar en lectura y crisis de la escuela

Un segundo desafío, concomitante, viene de la prolongación masiva del estudio escolar. La democratización de los estudios, tan esperada, se efectúa entre 1959 (la escolaridad obligatoria se prolonga hasta los 16 años) y 1975 (la primaria se convierte en la única estructura que recibe a todos los alumnos). Quince años de trastornos durante los cuales el segundo grado descubre alumnos desconocidos, reacios a la explicación de los textos literarios y aún más incapaces de desenvolverse solos con los instrumentos de una escolarización larga. La palabra del maestro, que servía de guía y de control, debe ser borrada en provecho de una pedagogía de la lectura silenciosa, autónoma, eficaz, rápida. La crisis de la escuela se vuelve de esta manera una crisis de la lectura, interrogándose cada uno sobre las misteriosas razones que producen el fracaso de tantos niños, particularmente de sectores populares, en el momento de los primeros aprendizajes.

De hecho, la significación misma del verbo "leer" está cambiando de sentido. Hasta los años sesenta, si un alumno sabía recitar en voz alta un relato corto mostrando que lo comprendía, estaba implícito que sabía leer. Los criterios de segundo grado son mucho más ambiciosos puesto que leer es comprender todos los tipos de textos, no únicamente los textos literarios o científicos que explican los profesores, sino todos esos textos funcionales sin los cuales no se puede "hacer estudios": consignas, notas al pie de páginas, diccionarios, leyendas, gráficos. Se ve por qué André Mareuil pide a los maestros que habitúen a los alumnos lo más temprano posible "a servirse (evidentemente, solos) de los diccionarios, cuadros de conjugación, folletos de documentación, atlas, índices". Esta exigencia se impone progresivamente como la norma común. Para conducir a todos los alumnos a tales resultados antes de los once años, es necesario hacerlos

pasar mucho más rápido del trabajoso descifrado a una lectura silenciosa fluida (Chartier, 2005). Los que, al final de la clase preparatoria, no dominan lo que se llaman los mecanismos de base, no pueden entonces ser aceptados en la clase elemental. Las proporciones reveladas por las estadísticas de alumnos que repiten son impresionantes³² y todos los especialistas de patologías escolares se agitan a la cabecera del paciente, como otros especialistas atenderán solícitamente, veinte años más tarde en los años ochenta y noventa, en la cabecera del paciente adulto diagnosticado con la enfermedad vergonzosa de las sociedades en crisis de empleo, el analfabetismo.

Lecturas de formación y lecturas de información

Una tercera mutación toca a los contenidos mismos de las transmisiones escolares. Mientras que las formaciones de las elites eran tradicionalmente literarias, alrededor de las humanidades latinas o francesas, las transformaciones de la sociedad francesa después de la guerra exigen la formación de un gran número de ejecutivos científicos y técnicos. La lectura lenta, atenta a la lengua como al mensaje, seguida de relecturas para meditar y saborear el texto, se había forjado en esta intimidad con las obras maestras de la lengua francesa, que contienen modelos éticos y estéticos, de las cuales podía impregnarse únicamente un lector atento. La nueva lectura, de la que tienen necesidad los ingenieros y los administradores, pero también los simples ciudadanos del mundo urbanizado, está en las antípodas de este modelo. Se trata de leer rápido, eficazmente, sin tener que releer, para tomar conocimiento de un expediente, encontrar una información, verificar un dato, tomar una decisión, seguir un procedimiento de acción. La lectura de estudio y la reflexión ética no son de ninguna manera excluidas de esta aproximación a los textos, pero parece natural disociar el momento en donde el lector restituye las informaciones del texto (por un resumen que no deja nada más que lo esencial, pero manifiesta que se comprendió y puso en la memoria sus argumentos) y en donde discute libremente esos contenidos y da su punto de vista manteniendo la distancia. La explicación literaria de la tradición, al contrario, es un ejercicio que dilata el texto y nunca separa la prosa del lector de la del autor. Cuando el resumen forma parte de una evaluación de francés en el bachillerato,³³ como casi se imaginan tales prácticas sobre textos literarios, aparecen nuevos textos en las clases de francés, sacados de artículos de diarios, de revistas científicas, de ensayos de

32. Entre los varones que ingresaron en CP en 1962, 37,5 % repitieron la clase preparatoria, solamente el 24 % efectuó una escolaridad primaria sin retraso (MEN, 1968). Esas estadísticas fueron publicadas y comentadas por Marcel Rouchette en *L'Éducation Nationale*, noviembre de 1968.

33. "El candidato tiene la elección entre tres temas de composición francesa: un resumen o un análisis, luego un debate; un comentario de texto; un ensayo literario" (circular del 23 de noviembre de 1972).

ciencias humanas. De la misma manera, la escuela primaria ahora se preocupa por enseñar a leer a los niños textos funcionales (recetas de cocina, modos de empleo de una instalación, consignas de ejercicios, organigramas) e informativos (artículos de diarios, modos de empleo de los diccionarios, reglamentos, redacciones de problemas) tanto como relatos o descripciones.

De esta forma, en algunos años, todos los parámetros de la lectura serán transformados. El fracaso de los alumnos, las nuevas exigencias profesionales y, sobre todo, el temor de ver que se derrumba el lugar de lo escrito en la sociedad obligan a pensar de otra manera las finalidades del aprendizaje y los usos de lo escrito. Es necesario hacer todo para promover todas las lecturas posibles, aceptar como legítimos los soportes anteriormente juzgados como los más discutibles. El discurso sostenido a comienzos del siglo por los pioneros de la lectura pública se vuelve la Vulgata del docente por intermedio de los documentalistas, de las mediatecas. Finalmente, se debe leer para "documentarse exactamente", incluso si los usos o las ocasiones de esta toma de información son tan numerosos como los lectores. Sin embargo, a diferencia de la lectura por placer, esta lectura lleva en sí misma su propia sanción. El que leyó mal la información no logra resolver el problema, informar el expediente, lograr la instalación eléctrica o construir el mueble en kit, mientras que no se arriesga a nada (salvo en el bachillerato) a interpretar mal una novela larga. Saber leer es más que nunca necesario. Leer se convierte en un gesto valorizado de manera incondicional, cualesquiera que sean los contenidos o los soportes de los textos.

La separación entre bibliotecas de estudio y bibliotecas de entretenimiento

Esta unanimidad pone el sello, al comienzo de los años ochenta, a una alianza que parece definitiva entre bibliotecarios, documentalistas, periodistas y docentes, promovidos defensores de los mismos valores y partidarios de aproximaciones convergentes para hacer leer a la juventud. Lo bien fundado de tal acuerdo parece más probable sobre el terreno social y no simplemente escolar donde se instalaron los nuevos desafíos. Cuando la crisis de la lectura en la escuela parece apagarse un poco, se descubre el analfabetismo de las sociedades contemporáneas, revelado por los requerimientos de calificación crecientes del mundo del trabajo, en una coyuntura de crisis económica, de suba del desempleo y de precariedad social. Todo joven "lector débil" es identificado como un desempleado en potencia y los mediadores culturales deben "poner todo en marcha" para prevenir o curar la nueva enfermedad de los tiempos modernos.

Este descubrimiento se efectúa en una articulación institucional turbada. Mientras que las representaciones todavía continúan separando primaria (entre seis y once años) y secundaria (de once a dieciocho años), la realidad institucional no es más la de la doble red sino la de dos grados, con una primaria única:

la oposición entre escuela obligatoria (no selectiva, entre seis y dieciséis años) y no obligatoria (entre dieciséis y dieciocho años) destinada a los mejores alumnos que irán a la universidad, pasa ahora entre EGB3 y Polimodal, y no más entre escuela primaria y escuela secundaria. Los profesores especializados de EGB3 y Polimodal (alumnos de 11 a 16 años) todavía no se acostumbran a pasar a ser (como maestros), destinados a recibir a toda una clase con una cierta edad.

Por otra parte, los profesionales de la lectura pública que reclamaron de entrada la unidad necesaria de la lectura pública, como lo vimos, se encuentran, en 1974, súbitamente divididos en dos instituciones, una ligada al Ministerio de Educación Nacional, la otra al Ministerio de Cultura. Este fraccionamiento confía a ministerios diferentes la lectura de estudio y la lectura de pasatiempo, la lectura obligada y la lectura libre, la lectura enmarcada y la lectura sin trabas. No se piensa todavía que la oposición no impide la "caza furtiva", para retomar la expresión de Michel de Certeau. Esta disociación se efectúa justo en el momento de la primaria Haby (1975) y la creación de los CDI (1975); los docentes no deben —como Michel Bouvy invitaba— disociar más entre biblioteca para la elite y biblioteca popular y tienen que pensar de manera unificada lo que hasta allí marcaba lógicas escolares diferentes.

Si llevan a todas partes las expresiones y la concepción de la lectura pública, en la escuela y en el espacio social, a partir de 1985, los bibliotecarios ligados al Ministerio de Cultura son opositores a adoptar trámites cada vez más pedagógicos para ganar nuevos lectores. El objetivo no es más el de responder lo mejor posible a un pedido preexistente, sino el de crear este pedido para una oferta apropiada, hacer ingresar con precaución a los "lectores frágiles" en la red de las facilidades que se desarrollan alrededor de la biblioteca, suscitar en ellos deseos de lectura y acompañarlos en sus búsquedas (Robine, 1984; Bailey, Ladefroux y Petit, 1997).

De esta manera, los bibliotecarios continúan pensando la lectura sobre el modelo de una oferta que, en el espacio de las industrias culturales, se volvió "consumista" (cada uno según sus gustos y sus necesidades). El "ciudadano emancipado por la lectura" con el cual Morel soñaba en 1900 como así también Guéhenno en 1950, se volvió un consumidor de lecturas divertidas para sus momentos libres, o de informaciones útiles para sus necesidades privadas o profesionales. Esto ofrece una nueva pertinencia a las metáforas que trataban, al comienzo del siglo, la biblioteca como un gran negocio que debe "hacer propaganda", renovar las existencias de *stock* en cuanto a las novedades, ganar sin cesar nuevos clientes.

Pero en el uso descubren que una política de la oferta no es suficiente. Pueden desarrollar su incitación en las redes fuera del comercio de la lectura pública, en la "tercera red", que no adoptan prácticas escolarizadas, sino escolares. Saliendo de su dominio tradicional, la lectura elegida reencuentra —quiera o no quiera— la pedagogía de la lectura sufrida. Ahora bien, sobre el terreno de la lectura obligatoria (lectura de descifrado o rápida lectura funcional, lectura de distracción o lectura de trabajo), se revelan los fracasos más violentos y por ello

se inventan las pedagogías para prevenir y curar. De esta manera, se asiste, en los años ochenta, a un avance de los bibliotecarios en lugares de los cuales no proviene ningún pedido espontáneo de lectura, como el hábitat social, el hospital, los cuarteles, las prisiones, la empresa, los centros de formación para adultos (Ministerio de Cultura, 1983). Al mismo tiempo, toman como una costumbre presentar muy didácticamente a los nuevos el modo de empleo de su lugar de trabajo. Dan testimonio de todo esto los módulos de iniciación organizados en cada inicio con el fin de que los alumnos de primaria y de secundaria descubran el fondo y su clasificación, y el montaje de ayudas sistemáticas en las bibliotecas tanto municipales como universitarias, puesto que la opinión unánime de sus profesores es que los estudiantes nuevos "no saben leer".

El debate alrededor de la "lista de obras para leer" publicada en los programas de 2002 y 2006

Convergencia de las acciones, proximidad de las dificultades encontradas, colaboraciones proclamadas y además practicadas: lo que nos deja creer que los *habitus* profesionales se habían aproximados. ¡Y sin embargo! Agregando a los programas de 2002 una lista de obras de referencia (<http://www.eduscol.fr>), lista evolutiva pero cerrada, la Educación nacional atrajo un debate que echó luz en posiciones menos consensuadas.³⁴ En efecto, los grupos de reflexión en el inicio de los programas de 2002 tenían dos prioridades: por un lado, querían que se vuelva "obligatoria" la lectura de obras completas de la literatura infantil desde la escuela primaria, pidiendo a cada docente que elija diez libros por año (libros-álbum, historietas, novelas, cuentos), durante los últimos tres años, entre 8 y 11 años de edad. Por otro lado, querían construir una "cultura común" de los alumnos y de los docentes; estos grupos de reflexión imponían la elección de las obras en una lista publicada por el ministerio. Así pues, ellos iban al mismo tiempo contra de la tradición de "libre elección" de los bibliotecarios y contra la incitación a los editores a renovar permanentemente el corpus (para obligar a las escuelas a comprar libros nuevos y no hacer circular los mismos libros a varias generaciones de alumnos). Esta lista comprendía a la vez "clásicos" (los cuentos de Perrault, de Grimm, de Anderson), pero también autores contemporáneos, más o menos célebres.

Era esperable que los editores y los autores "mal representados" en la lista se hayan ofuscados, pero un número de bibliotecarios, cuyos intereses personales

34. En esta rápida revista de argumentos, nos apoyamos más sobre las tomas de palabras, en las que hay mucho eufemismo y prudencia, intercambiadas informalmente en el momento de las estadías, de los encuentros o de las reuniones sobre escritos profesionales. Resta, evidentemente, validar su "representatividad".

no eran amenazados, volvieron también marcha atrás. Especialistas de la información, del consejo, de la proposición, de la sugestión, podían difícilmente admitir que un ministro imponga una lista de obras para leer. Los argumentos fueron experimentados cuando la reivindicación "¡Déjenlos leer!" (Patte, 1978)³⁵ no era todavía un eslogan, pero no perdieron nada de su actualidad: sin duda alguna, la producción contemporánea atrastra lo mejor como lo peor y sobre todo lo mediocre. ¿Pero cómo una lista tan corta no sería arbitraria e injusta? Cuando en Francia cada día aparecen más de diez títulos nuevos, no se condena de esta manera la prohibición de la entrada en la sala de clase de algunas auténticas obras maestras. La idea misma de "lista" parece, por otra parte, de otra época, del tiempo donde las antologías (Fraise, 1997: 125) se encargaban de esterilizar las obras juzgadas escandalosas, recortando cuidadosamente las partes elegidas y excluyendo las obras del presente, ya que, por definición, los autores debían estar muertos y enterrados. Además, adoptar la idea de una lista en el caso de la creación contemporánea hace correr riesgos aún peores, puesto que a los prejuicios ideológicos o estéticos se agregan las relaciones personales ligadas con los autores y los editores a lo largo de los Coloquios, Audiencias, Jornadas, Salones, Ferias del libro "para la juventud". Esos lazos influyen fuertemente en las elecciones de los que deciden, cualquiera que sea la virtud de los que se reúnen en las diferentes comisiones. Después de tantos estudios sociológicos sobre las prácticas culturales,³⁶ ¿cómo se puede todavía tener el coraje de transformar los gustos subjetivos de un pequeño grupo en una norma prescripta? Finalmente, una lista combina todos los defectos: demasiado larga para realizar un programa, muy corta para componer una "biblioteca elegida".

La posición firme de los bibliotecarios, desde hace más de veinte años, es coherente y clara: en tanto que profesionales del ámbito, extrañan del flujo desbordante de las novedades todo lo que les parecía interesante, hacían resúmenes y comentarios para evitarles a los docentes que sean prisioneros de las editoriales o de las librerías. La revista de los libros para niños existe desde la apertura de la biblioteca "La Alegría por los Libros" de Clamart,³⁷ en 1963. Desde entonces, los docentes son libres de hacer sus pedidos, como los niños son libres de sus préstamos en la BCD o en el CDI. Lo importante es montar lo más rápido posible el gesto de lectura autónoma, la única manera eficaz, pues garantiza al joven y menos joven lector el ejercicio de sus "derechos imprescriptibles", para hablar como Daniel Pennac³⁸ (leer lo que se quiere, como se quiere, cuando se

35. Geneviève Patte interviene mucho en la lectura infantil en el mundo entero (en particular en América Latina), estuvo muy implicada en una biblioteca infantil con una arquitectura de vanguardia ofrecida por un mecenas.

36. Todas se inscriben más o menos en la línea de Bourdieu (1979).

37. La Joie par les livres (La Alegría por los Libros) fue instalada en un barrio obrero de Clamart, en el sur de París en 1963.

38. El libro de Daniel Pennac, *Comme un roman* (1992), conoció un inmenso éxito, tanto en Francia como en el extranjero.

quiere, a su ritmo, etc.). La posición prescriptiva de la Educación nacional los deja escépticos o perplejos. Según los bibliotecarios, imponiendo un corpus que estará en desuso en menos de tres años, el Ministerio de Educación Nacional se compromete sobre una vía estrecha, ya que tendrá dificultad en hacer evolucionar su lista, casi no tendrá los medios para controlar si es seguida y todavía menos sancionar a los recalitrantes o a los francotiradores.

El punto de vista de los docentes no tiene la misma claridad (lo que no significa que sea incoherente en el fondo). Sobre la cuestión de la literatura infantil en los programas también se han expresado opiniones críticas, decepciones e inquietudes. Los argumentos "en contra" eran algunas veces los mismos evocados anteriormente, pero la decepción era más que nada la de no encontrar en la lista consultada en Internet los libros ya conocidos que leían con placer y eran un éxito entre los alumnos desde hacía varios años (con autores como Pierre Gripari, Pef, Pennac) y otros grandes clásicos de la primaria. La inquietud no venía del hecho de que la lista era demasiado corta (150 títulos), sino que era demasiado larga para ser rápidamente asimilada en su totalidad a fin de elegir diez libros para el año siguiente. ¿Qué elegir del (¿demasiado?) gran número de libros para que lean los alumnos? ("diez libros por año, es más de uno por mes, eso es demasiado", "es un ritmo casi imposible de sostener durante el año", etc.). Descubriendo una lista de títulos ampliamente desconocida, muchos docentes de la primaria se sintieron desbordados: además, el hecho de encontrar que se trataba de una lista "esnob y parisina", que buscaba descalificar sin miramiento los gustos demasiado razonables, o conformistas, de los maestros ligados a textos fuera de moda...

Se agregaban argumentos "a favor" que reformularaos a granel: buena o mala, una lista fija al menos un marco común; de todas maneras, tenemos varios años para testear los libros, vamos a hacer descubrimientos; en el uso, se elegirá entre lo que puede ir o no según las clases; es verdad que hoy en día nadie se apoya sobre lo que los alumnos leyeron antes, incluso ellos no se acuerdan; esto es tan heteróclito que cada maestro recomienza desde cero en cada inicio escolar; en mi escuela estamos compartiendo el trabajo con los colegas para elegir, es la primera vez que se discute sobre lo que se lee; leer en voz alta y debatir todos juntos, yo lo hago desde hace largo tiempo sin alardear de esto, mientras que esto sea "obligado", me pone contenta; esta es una buena solución para niños aun incapaces de leer solos obras demasiadas largas, demasiado difíciles o demasiado extrañas con respecto a sus expectativas; los niños que adoraron lo que se les leyó en voz alta casi siempre se ponen a releer solos, mientras que son desanimados por otro texto desconocido, etc.

De hecho, la publicación de los programas de 2002 jugó como un revelador. Detrás de la unanimidad del discurso oficial globalmente adquirido a la modernidad y a la variedad de los gustos subjetivos, se reveló la permanencia de distancias características de dos profesiones. Sorprendente algunas veces para sus colegas bibliotecarios, los docentes no se han sublevado contra la lista "liberticida", viendo ahí sobre

todo una garantía de equidad entre las escuelas y una herramienta de trabajo de la cual en el uso corriente verían si era más costoso que útil. Esta disparidad de reacciones reenvía a posiciones adquiridas en la formación inicial (formación intelectual anterior, preparación de los concursos, discurso de los formadores), tanto como a las prácticas de oficio que la experiencia consolida a lo largo de los años.

Es que la comunidad de miradas y la real convergencia de los discursos militantes a favor de la lectura vuelven aún más borrosa una diferencia fundamental. El público escolar es un público cautivo. Todos los discursos sobre el placer de leer que deberían sentir todos los alumnos pueden hacer olvidar que leer es únicamente una tarea bajo presión, del jardín de infantes a la universidad. Recientes encuestas muestran que el logro escolar puede ser separado del placer de leer y que inversamente el amor a la lectura no es suficiente para hacer un buen alumno, contrariamente a lo que todavía piensan muchos padres y profesores (Singly, 1993; Baudelot, Cartier y Detrez, 1999: 250).³⁹ La construcción de una cultura común, de referencia compartida, de saberes capitalizados y móviles (en la escuela y fuera de ella) queda entonces como una prioridad. En cambio, el público de las bibliotecas es libre. Todavía es necesario distinguir bien las bibliotecas de trabajo (en los niveles inicial, primario, secundario y universitario) que no "obligan" a los alumnos y estudiantes a ir: están allí para ayudar en los aprendizajes obligados, comprendida ahí la lectura "de formación" y no de diversión. Se puede esperar que la lectura un día sea un placer, y entonces una práctica de un pasatiempo libre, pero no es todavía el caso en la escuela: la biblioteca no es para todos los niños, ni mucho menos, un espacio de recreación. Los profesores-documentalistas (el concurso de documentación fue creado en 1989), quienes están encargados de los CDI, lo saben bien.

Sin embargo, como pasatiempo social, la lectura se encuentra naturalmente en competencia con otras prácticas culturales. Como herramienta de información, no es siempre más eficaz que otros medios (audiovisuales) que pueden eficazmente sustituirla. El terreno en donde lo escrito no cesó de progresar, sobre todo desde la introducción de las herramientas informáticas, es el de la vida profesional cuyas exigencias son tan estresantes como las de la escuela.⁴⁰ El discurso actual continúa marcando el triunfo de la lectura "libre", la del ciudadano emancipado de sus tutelas o del cliente-rey, consumidor por propia voluntad. Supone que la abundancia de la oferta permite la coexistencia pacífica de diferencias que manifiestan las diversidades singulares, las pertenencias a grupos, las identidades culturales, todas igualmente respetables. Esconde una realidad más brutal, la del acceso desigual a los usos de lo escrito que la vida moderna refleja como necesarias. Pues, contrariamente a los usos libres, las prácticas obligadas no dependen

39. Los resultados muestran que no hay relación directa entre el logro escolar y el "placer de leer", esos no fueron cuestionados por ninguna encuesta posterior.

40. Es lo que aflora claramente de la encuesta comentada por Olivier Donnat (1998).

de los gustos o de las elecciones personales. Su dominio es una conquista difícil, jamás definitivamente asegurada, puesto que las exigencias de nuestra sociedad no cesan de crecer. La vida es más fácil para los que los manipulan bien, difícil para todos aquellos que se llaman hoy en día iletrados. Un siglo después de la ley de Jules Ferry sobre la obligación escolar, la definición de un nuevo leer-escribir elemental se convirtió en actualidad.

Conclusión

Así, en un siglo de historia francesa, las relaciones entre los bibliotecarios y los docentes se cruzaron en múltiples oportunidades sin haberse confundido jamás. Unos y otros se consideraron como "misioneros de la lectura" junto a los que no leen, el pueblo y los niños. Ligada a alfabetizar, a instruir y a controlar si los alumnos habían comprendido el sentido de los textos leídos en clase, la escuela fue criticada por los bibliotecarios desde el 1900. Esa conducción magistral les parecía una obligación y no una ayuda. En cuanto a los bibliotecarios, ellos querían promover la lectura autónoma del mayor número de personas, tomando como ejemplo la "biblioteca pública" inglesa o estadounidense. Sobre este modelo, construyeron en las décadas de 1920 y 1930 las bibliotecas infantiles que se volvieron modelos de referencia para la escuela, incluso si ellas eran demasiado lujosas para multiplicarse. En las décadas de 1960 y 1970, una nueva coyuntura (por una parte, crecimiento económico, sociedad de consumo y medios audiovisuales; por otra parte, larga escolarización para todos) dejó creer que ese modelo, realizable a gran escala, permitiría luchar eficazmente contra la competencia de los medios audiovisuales y contra el fracaso escolar en masa. Entonces, la escuela adoptó el discurso de los bibliotecarios como así también ciertas prácticas (privilegiar la lectura silenciosa, la lectura placer, la variedad, la libre elección, las lecturas efímeras de uso o de divertimento). Cuando el crecimiento deja lugar a la recesión económica a partir de los años ochenta, lo que se vuelve urgente es la cuestión del analfabetismo (el hecho de no dominar las lecturas de uso) que puede excluir a un trabajador del mercado de trabajo. Las prioridades utilitarias de la escuela (no ser un analfabeto) se anteponen a las prioridades de formación cultural (amar la literatura), tanto como las encuestas de los sociólogos muestran que no hay una relación directa entre el placer de la lectura y el éxito escolar (saber escribir y calcular son más importantes). Construir gracias a los libros una "cultura común" da a conocer elecciones políticas voluntaristas, que las diversas presiones corren el riesgo de poner en tela de juicio.⁴¹

41. Los nuevos programas escolares publicados en 2008, en un contexto de restricción presupuestaria (supresión de puestos, semana escolar reducida en dos horas en la primaria) marcan un regreso hacia las competencias de base (leer-escribir-contar) y el final del proyecto de 2002-2007 (construir una cultura literaria común en la escuela).

Los bibliotecarios de 1900 pensaban que en el futuro la biblioteca sería el lugar de abundancia donde los ciudadanos autónomos vendrían gratuitamente a informarse, instruirse y cultivarse. Se podría decir que su sueño se realizó en 1996, pero sin muros de piedra, sin libros de papel y sin instituciones públicas, todo esto gracias a la llegada de Internet. Todo el problema es entonces redefinir hoy en día su rol específico. De este hecho, las estrategias para que los jóvenes vayan a las bibliotecas o más bien vayan a las mediatecas públicas, se basan en otras estrategias, ligadas a la buena convivencia (es un lugar de encuentros, de calma, de tiempo preservado de estrés) y a los eventos (exposiciones, manifestaciones festivas, etc.).

Para concluir, se puede entonces volver al punto de partida de este artículo. Las relaciones entre bibliotecarios y docentes tienen sin duda todo para ganar con una formulación más clara de sus misiones específicas. Profesionales de la mediación, los primeros deben pensar su acción como una oferta de servicio que acompaña y, si es posible, precede los pedidos singulares de un público definitivamente heterogéneo. Esta lógica no es comercial (los usuarios no son clientes) y la biblioteca más útil jamás será rentable.⁴² Profesionales de la transmisión, los segundos trabajan fuera de la lógica de la oferta y la demanda, incluso si saben que suscitar el interés es siempre preferible. Por lo tanto, los alumnos no son "usuarios", aún si sus padres se comportan cada día más como "consumidores de escuela" (Ballion, 1982). El recurso al modelo de lectura elaborado para la lectura pública los ayudó, en el contexto de crisis de los años setenta y ochenta, a ampliar considerablemente la concepción que se hacían de su misión. Esta se efectúa a través de los programas impuestos, que conciernen a generaciones enteras de 6 a 16 años, luego a públicos segmentados a medida que se avanza en los estudios y que convierte más imperioso el saber leer sólo para instruirse todos juntos, al mismo tiempo. En la institución escolar, el contexto de trabajo siempre es colectivo y ese colectivo instituido no es una "red", familiar, amigable, relacional. Ni una red virtual, puesto que es ahí donde las nuevas prácticas de lectura están inventándose.

42. Los debates que tuvieron lugar en 2000 sobre la gratuidad del préstamo de libros en las bibliotecas y sobre la remuneración de los derechos de autor (mientras que el préstamo de material de audio o de video siempre fue pagado) muestran que es necesario redefinir las modalidades según las cuales el servicio público puede ser asegurado en coyunturas culturales y económicas diferentes.

Referencias bibliográficas

- Bleton, Jean (1948): "La lecture publique en France. Aperçu historique, projets, réalisations en cours", *Notes documentaires et études*, n° 918, Paris, La Documentation Française.
- Balley, Chantal; Raymonde Ladefroux y Michèle Petit (1997): *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes*, Paris, BPI.
- Ballion, R. (1982): *Les consommateurs d'école*, Stock.
- Baudelot, Christian; Marie Cartier y Christine Detrez (1999): *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.
- Bertrand, Anne-Marie (1998): *Les bibliothèques*, La Découverte.
- Boniface, Claire et al. (1996): *Guide de coopération Bibliothèque-École*, CRDP Créteil/FFCB, collection Argos.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Buisson, Ferdinand (1888): "Catalogue des livres destinés aux lectures récréatives (octubre 1885- octobre 1888)", *Mémoires et documents scolaires*, fasc. 23, Paris, Imprimerie Nationale.
- Bulletin d'information de l'ABF*, n°77, 1972.
- Chartier, Anne-Marie (1996): "Lire à l'école, lire en bibliothèque: deux modèles contradictoires de la lecture", *Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 3, n°3, Université de Sherbrooke, pp. 437-452; en P. M. Baude, A. Petitjean et J. M. Privat (dirs.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes de colloque "Lecture collectives et lectures personnelles dans l'espace scolaire"*, Université de Metz, pp. 201-226.
- (2002): "Histoire et représentations scolaires de la littérature de jeunesse", en *L'enfance à travers le patrimoine écrit. Actes du colloque d'Annecy*, septiembere de 2001, DLL, 2002, pp. 25-54.
- (2004): *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- (2005): "L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute", en F. Jacques-Francillon y D. Kambouchner (dirs.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, pp. 227-261.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard (2000): *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI (2ª ed. revisada y aumentada).
- Chombard de Lauwe, Marie-José (1979): *Enfants de l'image*, Paris, Payot.
- Donnat, Olivier (1998): *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*, La Documentation Française.
- Donnat, Olivier y Denis Cogneau (1990): *Les pratiques culturelles des français, 1973-1989*, La Documentation Française.
- Faucher, Paul (1961): "La mission éducative des albums du Père Castor", conferencia realizada en Girenbad, el 18 de mayo de 1957, *L'École Nouvelle Française*, n° 87, abril.
- Fraisse, E. (1997): *Les anthologies en France*, Paris, PUF.
- Gruny, Marguerite (1931): "L'Heure Joyeuse", en Henri Lemaître, *La lecture publique: mémoire et vœux du Congrès international d'Alger*, Paris, Droz.
- Guéhenno, Jean (1954): "Lire", *Cahiers des Bibliothèques de France*, n° 2.

- Hazard, Paul (1932): *Les livres, les enfants et les hommes*, París, Flammarion.
- Ladefroux, Raymonde; Michèle Petit y Claude Michèle Gardien (1993): *Lecteurs en campagne*, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Lanson, Gustave (1905): "¿Dix-septième siècle ou dix-huitième?", *Revue Bleue*, nº 14, 5ª serie, t. IV, 30 de septiembre.
- Lazar, Marc (1986): "Les Batailles du livre du PCF (1950-1952)", *XXe Siècle*, nº 10, abril-junio.
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy*, Toronto, University Press of Toronto.
- Ministerio de Cultura (Francia), Dirección del Libro y de la Lectura (1983): *Rapport sur l'extension de la lecture publique. Hôpitaux, prisons, entreprises*, Isabelle Jan, mimeo.
- Ministerio de Educación Nacional (Francia) (1968): *Études et Documents*, nº 8.
- (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*, CNDP-XO, 2002.
- Morel, Eugène (1924): *Enseignement et laïcité, L'enseignement postsecondaire. La bibliothèque moderne*, París, Office de la Documentation et de l'Information Sociale.
- Patte, Geneviève (1978): *Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques*, París, Éditions Ouvrières (2ª ed. 1987).
- Pennac, Daniel (1992): *Comme un roman*, París, Gallimard.
- Perrot, Jean (1987): *Du jeu, des enfants et des livres*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Poulain, Martine (dir.) (1992): *Les bibliothèques publiques en Europe*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Privat, Jean Marie (1994): *Bibliothèque, école: quelles coopérations? Rapport d'enquête, Actes de l'université d'été de la Grand Motte*, octubre de 1993, CRDP Créteil/FFCB, collection Argos.
- Robine, Nicole (1984): *Les jeunes travailleurs et la lecture*, París, La Documentation Française.
- Seguin, Jean Pierre (1994): *Eugène Morel, (1869-1934) et la lecture publique. Un prophète en son pays*, París, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Singly, François de (1993): "Les jeunes et la lecture", *Dossiers Éducation et Formations*, 24, Ministerio de Educación Nacional y de Cultura, Dirección de la Evaluación y de la Prospectiva (DEP), enero.
- Sustrac, Charles (1907): "De la orientación de las bibliotecas modernas", *Bulletin de l'ABF*, nº 5.
- Troubnikoff, Marie (1972): "Les données numériques", en Julien Cain, Robert Escarpit y H.-J. Martin, *Le livre français, hier, aujourd'hui, demain*, Imprimerie Nationale.
- Watteville, barón de (1879): *Rapport sur les Bibliothèques scolaires (1866-1877)*, París, Imprimerie Nationale.
- Weis, H. (2003) *Les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975: modèles et modélisations d'une culture pour l'enfance*, tesis, París X-Nanterre.
- Wittmann, Reinhard (1998): "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?", en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

Gustavo Bombini

*Enseñanza de la literatura y didáctica específica:
notas sobre la constitución de un campo*

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de San Martín

gbombini@gmail.com

Resumen El presente artículo traza un panorama del desarrollo de la didáctica de la literatura como campo específico deteniéndose en algunos momentos relevantes de su proceso de constitución en Argentina, España y Francia. Destaca la importancia de distinguir la didáctica específica de la didáctica general y de las propias disciplinas de referencia como la retórica, la historia y la teoría literaria y discute las relaciones posibles entre ellas desde el punto de vista de la didáctica. Asimismo se destaca el desarrollo reciente de las investigaciones en historia de la disciplina escolar Literatura como parte del mismo proceso.

Palabras clave: educación - literatura - didáctica específica - historia de la enseñanza

Abstract The presente article outlines the developement of the literature's didactic as a specific field making a halt in some relevant moments of its constitution process in Argentine, Spain and France. It highlights the importance of differing the specific didactic from the general didactic and its own related disciplines such as rethoric, history and literature theory and discusses the possible relationships among them from the didactic point of wiew. All the some it highlights the recente developement of the researches on history of the school's discipline "literature" as part of the same process.

Key words: education - literature - specific didactic - history's teaching

La enseñanza de la literatura

La enseñanza de la literatura como contenido y práctica en el curriculum escolar reconoce un lugar significativo en todos los niveles desde el inicio de la construcción del sistema educativo moderno. Cumpliendo distintas funciones ligadas a la formación moral, a la imposición de contenidos nacionalistas y de disciplinamiento lingüístico, de apoyo a la alfabetización, de formación cultural y de trabajo con temas transversales, la literatura convertida en objeto de enseñanza reconoce una historia de transformaciones en relación con el sentido de su presencia en la escuela. Si en sus inicios la enseñanza de la gramática y la retórica tenía como lugar para el ejemplo y la ejercitación los fragmentos de textos literarios, es a fines del siglo XIX cuando la enseñanza de la literatura comienza a cumplir una función asociada a uno de los tópicos centrales del curriculum de esa época que es el nacionalismo. Junto con la historia, la formación cívica y la geografía, la literatura se convierte, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, en uno de los contenidos escolares susceptibles de reinterpretarse en clave nacional. En la escuela secundaria, por ejemplo, la organización del curriculum reconoce desde el siglo XIX esa marca en su estructura: en cuarto año se estudia la literatura española; en quinto año, literatura hispanoamericana y argentina. En las escuelas de elite se sostienen las literaturas llamadas "extranjeras" y los programas incluyen autores y textos de diversas naciones europeas y de los Estados Unidos de Norteamérica. Las selecciones de textos obedecen a un clásico-centrismo¹ para la formación de un canon escolar más o menos estable y perdurable en el tiempo y las diversas estrategias para su puesta en circulación escolar se realizan desde esa clave; del mismo modo, el conocimiento paraliterario de corte enciclopedista se presenta como el saber privilegiado en los libros de textos de la época.

1. Bernard Mouralis propone este concepto en su libro *Las contraliteraturas*, donde analiza el campo de la enseñanza literaria como sistema literario diferenciado y con reglas propias.

La función nacionalizadora también es parte de los sentidos de la enseñanza de literatura en la escuela primaria a la vez que se presenta como un conocimiento escolar ligado a los procesos de alfabetización, a la enseñanza de la lengua y a la imposición de la normativa lingüística. Los textos de la primaria no son en todos los casos textos genuinos provenientes de la producción literaria sino que constituyen un corpus "ad hoc" inscripto en una estética específica que aún no ha sido suficientemente estudiada.² La presencia de un canon de autores de fuerte raigambre escolar forma parte de la experiencia escolar presente en las biografías escolares de los sujetos que han transitado este nivel de la enseñanza.

La literatura es también objeto de enseñanza en otros espacios educativos que no son los estrictamente sistemáticos. Más allá de la educación formal, se enseña literatura a través de distintas modalidades y estrategias en espacios reconocidos como de educación no formal o informal.³ Bibliotecas públicas y populares, centros culturales, comunitarios, de jubilados, gremios, comedores infantiles, hospitales, instituciones penitenciarias, institutos de minoridad, entre otros, son espacios que han venido albergando diversas experiencias en las que la lectura de literatura asume la centralidad de la escena a cargo de docentes, profesionales variados o sujetos mediadores de distinta trayectoria y formación. En este sentido, existe una historia de experiencias acumuladas que requerirían un trabajo de investigación tendiente a su sistematización e interpretación de modo tal de reconocer los saberes específicos que se ponen en juego en el trabajo con la literatura en espacios que van más allá de la enseñanza escolarizada.

La consolidación del campo de la didáctica de la literatura

Dada esta multiplicidad de escenarios posibles en los que la literatura deviene en objeto de enseñanza o como acicate en la formación de lectores, la diversidad de sujetos participantes en estas prácticas desde distintas posiciones, las instituciones involucradas y los variados y específicos "modos de hacer" que constituyen la tradición de las prácticas escolares y extraescolares de enseñanza literaria, se han venido produciendo en las últimas décadas sostenidos desarrollos en investigación y en docencia que han desembocado en la paulatina consolidación del campo de la didáctica de la literatura en tanto campo de reflexión sobre la enseñanza literaria como práctica social compleja.

2. En este sentido interesa la tesis de doctorado (en curso) que lleva adelante la Licenciada Valeria Sardi en la Universidad Nacional de La Plata que recupera un extenso corpus de libros de lectura del nivel primario y analiza en forma minuciosa el caso del libro *Corazón de Edmundo de Amicis*, muy leído en la escuela primaria argentina.

3. Para afinar estas conceptualizaciones véase, Romero Brest (1987) y Sirvent (1990).

Los temas que recorta y aborda la didáctica de la literatura en relación con los diversos sentidos que adquieren las prácticas que se engloban bajo el rótulo “enseñanza de la literatura” se van definiendo a la luz de esa multiplicidad mencionada y esta agenda temática define a la vez las funciones que la didáctica específica cumplirá en relación con el sistema de enseñanza. Las relaciones entre didáctica y producción curricular, entre investigación didáctica y desarrollo de propuestas para el aula, los vínculos entre producción de mercado y discusiones críticas en didáctica, la imbricación entre didáctica y formación docente inicial y continua ratifican el carácter estratégico de la didáctica y su lugar como disciplina de intervención.

El modo en que se ha venido desarrollando el campo de la didáctica de la literatura como disciplina específica reconoce un doble proceso para su constitución. Por un lado, es necesario indagar sobre el polémico y paulatino proceso de diferenciación entre la didáctica general y las didácticas específicas⁴ y en este sentido, la didáctica de la literatura —como la didáctica de la lengua y como el resto de las didácticas específicas— retomará parte de los problemas ya abordados en la tradición de la didáctica general. De este modo, cuestiones como la construcción de diagnósticos, la planificación de clases, la evaluación, entre muchas otras, forman parte del saber didáctico acumulado en términos generales a la vez que reconocen su inflexión particular en cada una de las disciplinas que han problematizado y buscado respuestas para este problema. Así, los diagnósticos de comprensión de lectura, la planificación de la clase de literatura o el modo de evaluar la interpretación de un texto polisémico constituyen desafíos particulares y diferenciados de los que se ocupa una didáctica de la literatura como didáctica específica.

Por otro lado, en su proceso de constitución la didáctica de la literatura habrá de retomar —como cualquier otra didáctica específica— los temas que provienen del campo disciplinario de referencia que reconocerán una inflexión particular en el caso del campo de la enseñanza. De este modo, la pregunta por la especificidad literaria, fundante de la teoría literaria, habrá de ser replicada, esta vez para identificar y poner en discusión las concepciones de literatura que sostiene la escuela. Del mismo modo, problemas como el del canon literario (Bombini, 1998; Piacenza, 2001) o el de la historiografía reconocen en su versión escolar modulaciones específicas en relación con dispositivos editoriales propios de los modos de circulación de la literatura en la escuela (Ceserani, 1986 y 2004). Así, por ejemplo, la tradición de la manualística escolar, que incluye a la “colec-

4. Hemos tratado este tema en Bombini (2001b). En este artículo se plantea la polémica con un artículo de María Cristina Davini (1996) que es emblemático de la posición tomada por los especialistas en didáctica general ante el proceso de desarrollo y autonomización de las didácticas específicas o didácticas de objeto. En su artículo Davini comenta los aportes realizados por la didáctica de la matemática en Francia y sostiene que estos desarrollos acaban por reducir las perspectivas sobre la enseñanza y advierte sobre los fragmentarismos teóricos en que estos desarrollos de las didácticas específicas recaerían.

ción literaria" y a la "antología" como productos editoriales específicos del área de literatura, invita a reflexionar, por un lado, sobre los modos en que el conocimiento literario es recontextualizado y divulgado en estos textos⁵ y, por otro, sobre su uso efectivo en el aula, sobre las estrategias de enseñanza desarrolladas y recuperando desde una perspectiva etnográfica, los conceptos de disponibilidad y de apropiación.⁶

El auge de la didáctica de la literatura como disciplina reconoce un desarrollo sostenido en diversos países del mundo lo que permite observar procesos similares, recurrencias, matices y diferencias. Podríamos tomar como fecha de referencia el año 1961, cuando tuvo lugar en Francia, el Coloquio de Cerisy-la-Salle, cuyo tema central fue precisamente la enseñanza de la literatura. Participaron de ese importante coloquio algunos de los principales teóricos literarios de la época (Roland Barthes, Tzvetan Torodov, Algridas Greimas, Gerard Genette, Michael Riffaterre) y uno de los aportes es la producción de un discurso crítico en relación con el estado de las prácticas de enseñanza de la literatura, en especial en relación con la vieja historiografía escolar. Las Actas del Coloquio de Cerisy (Doubrosky y Todorov, 1961) constituyen un punto de inflexión y una demostración de que la mirada disciplinaria específica sobre la enseñanza, es decir, la de los teóricos de la literatura, produce un cruce productivo entre teórica y práctica; seguramente, el lugar de estos textos de Cerisy junto con otros artículos breves o entrevistas a teóricos destacados acaso sea poco relevante dentro de la producción de estos autores, pero constituye un punto de partida fundamental para la conformación de una tradición crítica respecto de la práctica de la enseñanza literaria.

En adelante, en el ámbito francés, muchos textos referidos a la enseñanza de la literatura, recuperan esas intervenciones iniciales y desde ahí se va constituyendo una tradición crítica y también propositiva que busca retomar los aportes de la producción teórica como referencia obligada de las discusiones didácticas.

Un ejemplo de este tipo de producción es la que lleva adelante el grupo CRESEF (Colectivo de Investigación y de Experimentación sobre la Enseñanza del Francés) de la ciudad de Metz, que publica desde el año 1972 la revista *Pratiqués*. Con un Comité integrado por prestigiosos académicos como Jean-

5. Barthes plantea en su artículo "Reflexiones sobre un manual" (1961) la cuádruple censura que ejerce el manual de literatura: la censura de la política, la del cuerpo, la del lenguaje y la de la reflexión teórica. En la misma línea crítica y en un artículo no exento de ironía Pierre Kuentz (1972) plantea la complejidad del manual como dispositivo en el que se configura la noción de "literatura" de mayor alcance social.

6. La línea etnográfica viene mostrando su productividad en sus posibilidades de convertir a la escuela cotidiana como objeto de estudio. Como texto fundante de esa línea podemos nombrar *La vida en las aulas* de Jackson (1968); en el ámbito hispanoamericano interesan los trabajos de la investigadora mexicana Elsie Rockell (1982, 1995, 2000), muchos de los cuales abordan el problema de la lectura en la escuela y la apropiación y uso de los libros de texto en el aula.

Michel Adam, Michel Charolles, Claudine García Debanc, André Petitjean, Bernard Combettes y Jean-Marie Privat entre otros, sus monográficos y artículos sobre enseñanza y didáctica muestran la jerarquización de temas específicamente literarios a la hora de dar cuenta de experiencias realizadas o de proponer ciertas discusiones; por ejemplo, escritura teatral, polifonía, poesía contemporánea, el género fantástico, el género policial, la ciencia ficción, el retrato, el diálogo en la novela, la noción de estilo, entre otros.

Como lo muestra el caso de *Pratiques*, sin duda, durante los últimos años la investigación y la producción de propuestas en didáctica de la literatura ha estado expectante de los aportes del campo de la teoría literaria en tanto disciplina de referencia legítima frente a la desprestigiada historia literaria. El mismo movimiento actualizador que ha caracterizado a la didáctica de la lengua —que pasó de referenciarse en la gramática estructural a la incorporación de los más variados aportes de la lingüística de orientación textualista y discursiva—, se presenta para el caso de la enseñanza de la literatura. En este sentido, se ha planteado la existencia de una deuda teórica desde la teoría y la crítica literaria como producción específica hacia el campo de la enseñanza (Bombini, 1996).

La propia evolución de la disciplina escolar Literatura muestra el movimiento que se da a fines del siglo XIX, con la crisis y el desplazamiento del paradigma retórico que había dominado por siglos a la enseñanza literaria (Marrou, 1948; Genette, 1969; Nuñez, 2001; Bombini, 2004) a favor de la historia literaria como paradigma funcional a las necesidades de la invención de un currículum nacionalista en el marco de la organización de los sistemas educativos de los estado-nación.

El fin del siglo XX muestra el agotamiento de ese currículum nacionalista y su pérdida de sentido y es a partir de la propia disciplina de referencia, la teoría literaria, que se comenzarán, desde los años setenta, a producir intentos de construir un nuevo conocimiento escolar sobre la literatura traducido en términos de currículum de la formación docente, programas de estudio y libros de texto.

La posibilidad de saldar esta deuda teórica hacia la práctica de enseñanza merece una consideración y un alerta en relación con la complejidad del problema pues en términos de producción didáctica el además de incorporación de teorías a la enseñanza habrá de evitar la linealidad del aplicacionismo. No se trata de convertir a la teoría literaria en contenido en sí mismo de las clases de literatura, ni de reproducir modelos de análisis aplicados a textos, sino de trabajar sobre la ligazón teoría/práctica como garantía de que esos conocimientos teóricos incorporados habrán de impactar en las prácticas de lectura de los alumnos. La discusión sobre la especificidad literaria en torno a un corpus seleccionado o la descripción de aspectos de la temporalidad en un texto narrativo habrán de ser claves de lectura frente a ciertos textos concretos que se trabajarán en el aula. Aspectos retóricos de la literatura constituirán obstáculos a la vez que desafíos

para la práctica de lectura de los alumnos en el aula y, en este sentido, el conocimiento teórico literario permitirá comprender la complejidad de la lectura como producción discursiva específica. Aquel antiguo aplicacionismo que proponía el reconocimiento de los “tropos” o “recursos expresivos” habrá de sustituirse con nuevas estrategias que recuperen estas categorías en situaciones específicas de lectura y de escritura en el aula. La incorporación, entonces, de categorías de la teoría literaria, no necesariamente las más actualizadas,⁷ quizá sea uno de los caminos posibles en los procesos de selección de contenidos en literatura en busca de un nuevo currículum todavía en definición.

En relación con la producción en didáctica de la literatura en el ámbito hispanoamericano es en España donde se registra desde hace dos décadas un desarrollo más intenso en distintas universidades y centros de investigación, producciones divulgadas a su vez en el ámbito de América hispánica. En torno a la constitución del campo, Mendoza Fillola hace hincapié en la autonomía de los aportes de la didáctica de la lengua y la literatura en relación con las disciplinas de referencia, la que “ha dejado de ser una extensa serie de contenidos formales y descriptivos recopilados en programaciones cuyo centro era la normativa o la historiografía de la literatura” (Mendoza Fillola, 2003:8). En un sentido más concreto, Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández, de la Universidad de Murcia, postulan a la didáctica de la lengua y la literatura como “el área de conocimiento que respalda nuestras acciones educativas referidas al lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones” (López Valero y Encabo Fernández, 2002: 31).

Este proceso de constitución del campo de la didáctica de la literatura —en paralelo con el de la enseñanza de la lengua, cuyas características específicas merece un abordaje en otro artículo— parte de un proceso de diferenciación respecto de la didáctica general —como señalábamos más arriba— que no supone la vinculación excluyente con la disciplina de referencia sino que, además, muestra como una de sus características la interdisciplinariedad como modo de aproximación a la complejidad de la práctica de enseñanza. Desde la Universidad Autónoma de Barcelona,

7. Junto con el problema del aplicacionismo, la cuestión de la selección de contenidos reconoce en la didáctica de la literatura una inflexión particular. En relación con los temas de la teoría literaria no son únicamente las últimas teorías aquellas que —con gesto actualizador— interesan para la construcción de una didáctica. La mirada habrá de ser heterodoxa pues, por ejemplo, los estudios narratológicos iniciados en el momento de apogeo del estructuralismo seguirán teniendo vigencia en un aula donde los desafíos de lectura sean los de transitar por textos narrativos cuyos aspectos más complejos e interesantes sean la construcción de la voz narrativa, la focalización o el trabajo con la temporalidad. En este caso, es la narratología el recorte de conocimiento específicamente literario sobre el cual se podrá construir una propuesta de lectura y análisis. Al respecto muchas de las propuestas desarrolladas por el Grupo Pratiques de Metz han trabajado a partir de diversos recortes de la teoría literaria como sustento de sistematización de sus propuestas.

Anna Camps se ha ocupado de cuestiones referidas a la especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura e insiste en la necesidad de partir de la interrelación de disciplinas como los estudios socio y psicolingüísticos, la lingüística, la pragmática, la retórica, la psicología y la pedagogía (Camps, 1998). Otros autores, como los ya citados López Valero y Encabo Fernández, postulan a la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología y la pedagogía como áreas de conocimiento que aportan a la construcción de la didáctica de la lengua y la literatura.⁸

Nuestra perspectiva de la interdisciplinariedad en didáctica se diferencia de la habitual y excluyente recurrencia a la psicología, en tanto se parte de circunscribir problemas y formular hipótesis para cuya comprensión es necesario apelar al uso de paradigmas vinculados a la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica (Cuesta y Bombini, 2006). Así, en diversas investigaciones, se ha venido trabajando con los aportes de la pedagogía crítica (Giroux, 1990, 1992, 1996; McLaren, 1994a, 1994b), la etnografía de la educación (Rockwell, 1995, 2000), la antropología interpretativa (Geertz, 1973, 1983), la teoría crítica del currículum (De Alba, 1995; Goodson, 1995), la sociogénesis de las disciplinas escolares (Alvarado, 2001; Bombini, 1998; Piacenza, 2001; Sardi, 2006) y el paradigma de las prácticas sociales (Foucault, 1968, 1970, 1973, 1976; Bourdieu, 1990, 1995, 1996; Certeau, 1980; Chartier, 1995, 1999), de la psicología de la cultura (Bruner, 1986, 1991), entre otros, para proponer a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura como prácticas sociales históricamente constituidas y en permanente conflicto (Bombini, 1998, 2001; Sardi, 2006; Bixio, 2003, 2005; Iturrioz, 2003). Desde esta multiplicidad de perspectivas, la didáctica de la lengua y la literatura aborda las prácticas de enseñanza atendiendo a la actualización de las tensiones sociales, culturales e históricas en tanto las distintas maneras de establecer los objetos a enseñar, la lengua y la literatura, y las polémicas en torno a la forma en que deben ser enseñados y aprendidos.

En cualquier caso, lo que queda claro es que ya no es la psicología en alguna de sus orientaciones el paradigma excluyente para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁹ Dar cuenta de esta perspectiva interdisciplinaria ayuda a desmentir cualquier malentendido que sostuviera que una didáctica específica

8. En nuestro país, Analía Gerbaudo, de la Universidad Nacional del Litoral, ha trabajado la cuestión de la didáctica de la literatura como transdisciplina intentando superar "ciertas ortodoxas y viejas dicotomías en el seno mismo de las carreras de profesorado en Letras entre las "específicas" y las "pedagógicas" (Gerbaudo, 2006).

9. En un artículo publicado recientemente, el psicólogo educacional de la Universidad Nacional de Rosario Félix Temporetti (2006) realiza una aguda crítica al exceso de confianza con que la didáctica y la producción curricular han recurrido a la psicología, a la psicología cognitiva y a dudosas teorías del aprendizajes naturalizadas en la escuela a partir de las prescripciones curriculares.

es una disciplina replégada únicamente sobre el saber disciplinar específico y que por esto desatendiera las múltiples variables que se reconocen en la práctica de enseñanza en tanto práctica social.¹⁰

Desafíos de hoy

La didáctica de la literatura afronta hoy el desafío de responder a una serie de dudas e interrogantes en relación con el sentido de la literatura en tanto discurso y práctica estética en el interior del sistema educativo y en el subsistema del nivel medio en particular. Una mirada general al estado actual de la enseñanza de la literatura nos muestra una doble crisis, cultural y didáctica, que ha provocado un estado de incertidumbre en relación con el sentido de la enseñanza literaria en las escuelas. Primero, porque el viejo argumento de la "nacionalidad" como justificación de la historiografía escolar ha perdido vigencia; segundo porque las transformaciones culturales y tecnológicas parecen obligar a una recolocación de la producción literaria en relación con un contexto de producción discursiva más complejo y diversificado. Dentro de este panorama, la emergencia de las llamadas "cultura juveniles" (Reguillo Cruz, 2000) estaría poniendo a disposición de los adolescentes objetos y experiencias culturales diversas frente a las que la lectura de textos literarios parece ocupar un lugar cada vez menos relevante. Desde la perspectiva didáctica, la vieja historiografía escolar ligaba sus prácticas a las de un enciclopedismo memorístico en el que la acumulación de información biográfica sobre los autores, los resúmenes de argumento de las obras, la descripción a partir de su reconocimiento de ciertos tropos estarían proponiendo un esquema en extremo simplificado de los modos de leer literatura en la escuela.

Es esta doble crisis la que ha venido provocando interesantes debates en el campo de la didáctica de la literatura y distintas tomas de posición. En un artículo referido a este problema, el especialista francés Jean-Marie Privat (1995) plantea una doble tendencia en la didáctica de la lectura a la que clasifica en "didáctica legitimista" y "didáctica incitativa". La didáctica legitimista busca afianzarse en la propia tradición de la enseñanza literaria y recupera aquella concepción de la

10. Retomando a Cristina Davini (1996), el especialista en didáctica general de la Universidad Nacional de San Martín, Jorge Steiman y otros autores vuelven sobre la polémica entre didáctica general y didácticas especiales y vuelven a esgrimir los argumentos de la fragmentariedad en términos de la "ultrafragmentación [que] obstaculiza la mirada de la práctica social de la enseñanza en todas sus dimensiones". Resulta curioso que en este artículo que vuelve a arremeter con la polémica planteada por Davini una década atrás no se cite ningún artículo producido por autores de algunas de las didácticas específicas, lo cual otorga un grado de generalidad e inconsistencia a las afirmaciones que se hacen en este artículo. (Ver Steiman *et al.*, 2006).

lectura que cifra en el encuentro con los textos de los grandes autores el sentido de su inculcación escolar. La relación entre el texto y el lector supone un acto mágico de encuentro que no se problematiza en el horizonte más amplio de una sociología de las prácticas culturales que atendiera a diversidad de sujetos, de modalidades de lectura de diversos lectorados en el escenarios de diversas instituciones. Los lectores, según esta posición, se definen como alumnos y no como lectores pertenecientes a un determinado grupo social y cultural. Por su parte, la didáctica incitativa pone el acento en provocar un determinado bienestar cultural del lector, propiciando un giro que iría, según Privat, de “la moral del deber” al “deber del placer”. Se trata de un modelo cercano al de la animación cultural que no discute la jerarquía cultural de los textos sino que sobrepone la exploración personal, la dimensión afectiva, “los placeres legítimos” al “ascetismo triste” de la lectura obligatoria, una polarización que poco aporta a una discusión sobre los contenidos escolares en literatura. Lo que sin duda parece corroborar este artículo de Privat es lo señalado por Carlos Reis, especialista en teoría literaria de la Universidad de Coimbra (Portugal), quien en el IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura en 1997 había insistido en el interés por valorizar la práctica de lectura por sobre lo que él denomina “la hiperbolización de la teoría”. En su perspectiva el poder de los metalenguajes teóricos –convertidos en imperativo metodológico– atentaría contra la posibilidad de concebir el acto de lectura como un acto estético (Reis, 1997).

Al respecto, un trabajo publicado por Annie Rouxel (1996) de la Universidad de Rennes (Francia) muestra la productividad de las investigaciones que se ocupan de deconstruir la práctica de la lectura como una práctica institucionalizada que se desarrolla en el medio escolar y en la que los alumnos construyen determinadas representaciones sobre la literatura y sobre el acto de leer. Rouxel recurre al análisis de materiales empíricos y a la toma de entrevistas, lo que desde el punto de vista epistemológico supone un nuevo posicionamiento para la didáctica de la literatura que se ocuparía ahora menos de prescribir y más de describir la práctica de enseñanza que debe ser abordada en su complejidad.

En un artículo anterior, nos habíamos referido a la necesidad de construir lo que hemos dado en llamar una “teoría empírica de la lectura” (Bombini, 2006) que permitiría recuperar una imagen rica de la práctica de lectura a partir del registro etnográfico de escenas en las que descubramos las diferentes “artes de hacer”¹¹ que desarrollan los lectores sea desde una posición institucional (el profesor, el alumno) o por fuera de la escena escolar. Al respecto, merecen destacarse las investigaciones de Carolina Cuesta (2001, 2006) de la Universidad Nacional

11. Por supuesto que resuena aquí el aporte de Michel de Certeau (1996) y su teoría de las prácticas sociales y más específicamente su trabajo “Leer: una cacería furtiva” que ha sido inspirador de muchos trabajos inscriptos en la línea etnográfica.

de La Plata, quien ha revisado de manera crítica las principales tendencias en el campo didáctico (comprensión lectora, "placèr de la lectura") y advierte sobre los posibles reduccionismos en la valoración de las intervenciones de los lectores. Para ello recoge material empírico en clases de literatura consistente en enunciados producidos por los alumnos en situaciones de intercambio a partir de la lectura de un texto. La puesta en valor de esa empiria, de la que participa no solo el investigador sino también el propio docente, promueve un cambio en las expectativas de trabajo en las aulas, pues los lectores, entendidos ahora como sujetos pertenecientes a una determinada sociedad y a una determinada cultura, realizan operaciones de construcción de sentido y de interpretación que relevan una diversidad de modos de leer cuyo reconocimiento constituye una clave para el desarrollo de una didáctica de la literatura de orientación sociocultural.¹²

La historia de las disciplinas escolares: un horizonte ampliado para la didáctica de la literatura

Estas notas sobre la constitución del campo de la didáctica de la literatura quedarían incompletas si no hiciéramos una referencia a los estudios históricos sobre las disciplinas escolares. La constitución del campo de las didácticas específicas se liga a un desarrollo paralelo que se inicia dentro del campo de los estudios de la historia de la educación y más específicamente de la historia del currículum. Se trata de lo que se ha dado en llamar la historia de las disciplinas escolares o sociogénesis de las disciplinas escolares que como desarrollo específico dentro del campo de la historia del currículum parece brindar un horizonte en profundidad para el propio desarrollo de la didáctica de la literatura.

Al respecto, interesa rescatar los aportes del historiador del currículum inglés, Ivor Goodson, profesor de las Universidades de Brighton (Reino Unido) y de Ontario (Canadá) en textos como *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, *El cambio en el currículum* o *Historias de vida del profesorado*. Goodson destaca en sus trabajos el interés por estudiar la historia de las disciplinas escolares a fin de recuperar un aspecto que ha sido tradicio-

12. Esta orientación en la didáctica de la lengua y la literatura viene reconociendo su productividad en diversas investigaciones y líneas de trabajo. En nuestro país, la especialista en sociolingüística de la Universidad Nacional de Córdoba, Beatriz Bixio, junto a un equipo de especialistas en didáctica de la lengua y la literatura de varias universidades nacionales, viene trabajando en la redefinición de algunas perspectivas de la enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en el que se producen las prácticas educativas. Ver al respecto Bixio (2003 y 2005), Amado (2005), Frugoni (2005) y Bombini (2005).

nalmente ignorado por los historiadores del currículum y es lo que llama la "caja negra" de la escuela, es decir, los procesos internos, cotidianos como parte de los procesos de enseñanza. Según Goodson, las disciplinas escolares no son entidades monolíticas sino "amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio". Cualquier estudio en el que se aborde algún período histórico en que se haya producido una transformación curricular podrá recuperar complejos movimientos de recolocación, desplazamiento y legitimación de viejos y nuevos saberes desde y hacia la escuela. El análisis de estos desplazamientos, las tensiones y debates en torno al cambio, la pluralidad de voces de distintos agentes (funcionarios ministeriales del área del currículum, académicos, gremios, formadores de formadores, profesores, editores, padres de familia, alumnos, entre otros), los efectos que estos cambios tienen en las prácticas concretas, es decir, toda la complejidad que implica el proceso de construcción de las disciplinas escolares —que se devela en la investigación histórica— desmienten la imagen simplificadora y reductora arraigada en muchos sectores y en cierto imaginario social de que las disciplinas serían el mero reflejo reproductivo del conocimiento académico legitimado o de aquello que la sociedad considera valioso o necesario de ser enseñado en la escuela.

En este sentido, Goodson va a reconocer el carácter polémico de la producción curricular, lo que lo acerca a posiciones críticas, antirreproductivistas del currículum escolar. Afirma Goodson que: "La escuela siempre ha sido un terreno de enfrentamiento donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos". De esta manera niega la existencia de un currículo como un producto "técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso". Desde esta concepción del currículum, Goodson llega a la definición de disciplina escolar que nos interesa en relación con la reflexión didáctica: "La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza".

Desde Francia, en un artículo ya clásico y fundante de la tradición de los estudios de la historia de las disciplinas escolares, publicado en 1988 y traducido al español en 1991, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", André Chervel discute e historiza precisamente la terminología "disciplina escolar", que en sus orígenes y hasta las primeras décadas del siglo XX se refería exclusivamente a la tarea de control y represión de la conducta de los alumnos en las escuelas. Chervel señala que esta noción no ha sido lo suficientemente indagada como así tampoco sus sustitutos habituales como "contenidos" o "materias". La idea de disciplina está asociada a "disciplina intelectual", a ejercitación, a gimnasia intelectual, sentidos que han tenido una importante presencia en el discurso de la enseñanza secundaria a lo largo del

siglo XX. Chervel señala la desatención que han tenido las disciplinas escolares como objeto de investigación histórica sin duda desestimado a partir de hipótesis simplificadoras, como señalaba antes y a favor de su objeto de estudio señala su importancia cultural en tanto esa cultura escolar formadora de individuos está en íntima relación e interviene en la formación de la cultura global de una sociedad. Dice Chervel (1988):

El estudio de las disciplinas escolares pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones propias y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercebía que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura global, moldeándola y modificándola.

Por fin, Dominique Juliá (2000), establece una importante correlación entre el desarrollo contemporáneo del campo de las didácticas específicas y la necesidad de abrir la agenda de la investigación en historia de la educación restringida hasta ahora a una historia política e institucional. La historia de las disciplinas habrá de mirar más allá de un simple proceso de ingreso en la escuela de saberes producidos fuera de ella, y además analizará la lógica específica de producción de conocimiento escolar ligada a la dimensión práctica y a la reproducción de *habitus* específicos transmitidos por la escuela.

En el campo de la producción en lengua española, se dan en España algunos avances interesantes. En el campo de la didáctica de la historia, Raimundo Cuesta Fernández, de la Universidad de Salamanca, ha desarrollado una tesis sobre la historia sobre disciplina escolar donde recupera la denominación de "sociogénesis" para reforzar la idea del currículum como una construcción social y recupera, apoyándose en Goodson y en Chervel, la concepción sociohistórica del currículum y de las disciplinas escolares. Asimismo, resignificando la noción de "código" de la teoría social aplicada a la educación de Basil Bernstein, y la más específica de "código de conocimiento educativo", definida por Bernstein como "principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y sus resultados, Cuesta Fernández elabora para la disciplina Historia, la noción de "código disciplinar" a la que define como "una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza". Las convenciones y normas reguladas por el código disciplinar de la historia orientarán aquello que se considere legítimo e ilegítimo en términos de saber escolar. Las transformaciones en el código disciplinar a lo largo de la historia podría postularse como una categoría de análisis productiva

para analizar el desarrollo de los procesos de enseñanza de cualquier disciplina.

Para el caso específico de la lengua y la literatura existen algunas investigaciones desarrolladas en España que han tomado a la tradición de la enseñanza de la literatura como objeto de estudios. Existen varios trabajos que han recopilado y ordenado fuentes primarias como son los programas escolares y los libros de texto, tal el caso de los trabajos de Jean-Louis Guereña (2003) de la Universidad de Tours (Francia) y los de Gabriel Núñez de la Universidad de Almería (Núñez, 1994 y 2001; Núñez y Fernández-Figares, 2005), quien ha hecho uno de los estudios más exhaustivo en este terreno.

En nuestro país, hemos estudiado (Bombini, 2004) la historia de la disciplina escolar Literatura en la enseñanza secundaria reconstruida a partir de distintos materiales curriculares, libros de texto y distintas publicaciones en las que se dan cuenta de las polémicas que, en torno a los saberes, los cánones de lectura y las estrategias didácticas a desarrollar, se van desarrollando a lo largo del siglo XX. Por su parte, Valeria Sardi (2006) ha avanzado en la recuperación de diversas fuentes orales referidas a distintos momentos históricos en la enseñanza literaria argentina en la escuela y más allá de la escuela.

Las relaciones entre constitución del campo de la didáctica de la literatura y las investigaciones sobre la historia de la propia disciplina escolar presentan un panorama alentador no sólo en cuanto al mutuo enriquecimiento de hipótesis sino también en la productividad de la presencia de la historia de la enseñanza en el currículum de formación de los propios docentes.

Tres líneas de desarrollo en didáctica de la literatura

Pensar en la didáctica de la literatura como campo específico supone –según nuestra propuesta– imaginar tres horizontes posibles en su desarrollo que muestran las diversas articulaciones de la producción teórica con la práctica de enseñanza. Sin duda, una primera línea estará ligada a la posibilidad de llevar adelante desarrollos didácticos en respuesta a las demandas sociales generalizadas que recaen sobre las didácticas específicas. En este sentido, cierta tendencia observable en relación con estos desarrollos apuntará a una orientación en la producción didáctica más propositiva que prescriptiva, acaso menos ligada al desarrollo de políticas curriculares y más a un estado de reflexión continua acerca de las prácticas de aula efectivas; reflexión que se propone en sí misma como parte fundamental de la construcción del conocimiento didáctico. La segunda línea busca incidir también sobre la práctica y liga la didáctica de la literatura con las políticas, enfoques y propuestas para la formación docente: las cátedras de Didáctica Especial en Letras son espacios para la formación de docentes y en este sentido se hace necesario realizar una sistematización del acumulado de expe-

riencias de formación inicial y continua que se han venido desarrollando desde estas cátedras. Por fin, la tercera línea de desarrollo se asienta en el despliegue de un programa de investigación que recupere de manera crítica las dos dimensiones anteriores y que apunte a sistematizar una agenda temática diversa en relación con la enseñanza de la literatura como práctica social, pedagógica y cultural. La pregunta por el sentido de la propia enseñanza literaria y los interesantes interrogantes asociados sobre el lugar de la literatura en el currículo —despojada ya del credo nacionalista que le daba legitimidad y sustento—, los complejos desafíos en relación con la diversidad de paradigmas en el campo de la teoría literaria, un conocimiento más exhaustivo y específico sobre la identidad y el oficio de enseñar del profesor de literatura, los trabajos en el campo de la sociogénesis, son algunas de las líneas de investigación que han venido reconociendo desarrollos incipientes o sobre las que existe una verdadera área de vacancia.

Por fin, un programa de desarrollo de la didáctica de la literatura en las tres líneas que hemos propuesto arriba tiene lugar en diálogo con las nuevas preguntas que surgen en el contexto de las vertiginosas transformaciones culturales que ponen a los profesores de literatura frente a nuevos sujetos y a complejos escenarios para el desarrollo de su práctica. La didáctica de la literatura, en tanto no se concibe como mera técnica o eficaz metodología sino como producción pedagógica crítica, habrá de poner en discusión las propias condiciones históricas, sociales, culturales e institucionales donde se producen las prácticas de enseñanza, de mediación de la literatura. En este sentido, es la diversidad de escenarios a la que nos referíamos al principio de este artículo la que ha decidido a la investigación en didáctica de la literatura a abandonar cualquier aspiración a la construcción de una propuesta universal, homogénea y homogeneizadora.

Campo de desarrollo reciente y aún en construcción, la didáctica de la literatura se presenta hoy con avances que muestran su solidez epistemológica y metodológica para producir conocimiento en torno a los problemas de la enseñanza de la literatura y a la formulación de propuestas para desarrollarla.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite (2001): "Enfoques sobre la enseñanza de la escritura", en Maite Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.
- Amado, Elba (2005): "Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, a. 3, n° 3, Buenos Aires, noviembre.
- Bixio, Beatriz (2003): "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 2, n° 2, Barcelona, noviembre.

- (2005): "Condiciones de posibilidad de una práctica", en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, UNSAM-UNLP, 2007.
- Bombini, Gustavo (1996): "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda", *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, a. I, n° 2-3, La Plata, segundo semestre.
- (1998): "Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon", *Versiones*, n° 10, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (2001): "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA / Miño y Dávila.
- (2005): "Enseñar y aprender lengua y literatura en contextos de vulnerabilidad social", en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, UNSAM-UNLP, 2007.
- (2006): "Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural", en AA.VV., *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- (1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre et al. (1996): *El oficio del sociólogo*, Madrid, Siglo XXI.
- Bruner, Jerome (1986): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Camps, Ana (1998): "La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura", en Antonio Mendoza Fillola (comp.), *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/Horsori. Universitat de Barcelona.
- Certeau, Michel de (1980): *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1996.
- Ceserani, Remo (1986): "Cómo enseñar literatura", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- (2003): *Introducción a los estudios literarios*, Barcelona, Crítica.
- Chartier, Roger (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora.
- (1999): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Chervel, André (1988): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, n° 295, Madrid, Secretaría de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 1991.
- Colomer, María Teresa (1996): "La evolución de la enseñanza literaria", en AA.VV., *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, ICE.
- Cuesta-Fernández, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

- Cuesta, Carolina (2001): "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cuesta, Carolina y Gustavo Bombini (2006): "Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza", en Gema Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones a aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila / UNSAM.
- Davini, Cristina (1996): "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y de las didácticas especiales", en Alicia Camillioni *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, Alicia (1995): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Doubrousky, Serge y Tzvetan Todorov (1961): *L'enseignement de la littérature*, París, A. De Boeck, 1981.
- Egan, Kieran (1994): *Fantasma e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata.
- Foucault, Michel (1968): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Barcelona, Planeta Agostini, 1984.
- (1970): *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1991.
- (1973): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1985.
- (1976): *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira, 1996.
- Frugoni, Sergio (2005): "La escritura de invención como práctica cultural: su lugar en la didáctica de la lengua y la literatura", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 3, n° 3, Buenos Aires, noviembre.
- Geertz, Clifford (1973): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- (1983): *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós, 1984.
- Genette, Gerard (1969): "Retórica y enseñanza", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Sanra Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- (1992): *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.
- Goodson, Ivor (ed.) (1992): *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- Goodson, Ivor (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (1997): *El cambio en el curriculum*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- (2003): *Estudio del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guereña, Jean-Louis (2003): "La construcción de las disciplinas en la enseñanza secundaria en la España del siglo XIX", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 2, Barcelona, noviembre.
- Iturrioz, Paola (2003): "Política y planificación del lenguaje: una teoría del conflicto y un conflicto teórico", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 2, Barcelona, noviembre.

- Jakson, Philip (1968): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- Juliá, Dominique (2000): "Construcción de las disciplinas escolares en Europa", en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Kuentz, Pierre (1972): "El reverso del texto", en Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro.
- Marrou, Henri-Iréné (1948): *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- McLaren, Peter (1994a): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique-Ideas-Rei.
- (1994b): *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- Mendoza Fillola, Antonio (2003): "Introducción", en Antonio Mendoza Fillola (comp.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Prentice Hall.
- Mouralis, Bernard (1973): *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1977.
- Núñez, Gabriel (1994): *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Almería, Zéjel.
- (2001): *La educación literaria*, Madrid, Síntesis.
- Núñez, Gabriel y Fernández-Figares, Mar Campos (2005): *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal.
- Piacenza, Paola (2001): "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina. (1966-1976)", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, a. 1, n° 1, Buenos Aires, septiembre.
- 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, septiembre de 2001.
- Reguillo Cruz, Rossana, (2000): *Emergencia de cultura juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Reis, Carlos (1997): "Lectura literaria y didáctica de la literatura", en *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Rockwell, Elsie (1982): "Los usos escolares de la lengua escrita", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1991 (8ª ed.).
- (1995): "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Elsie Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000): "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", *Diversité Langues*, vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diversite>.
- Romero Brest, Gilda (1987): *Propuestas para una visión ampliada de la educación*, Buenos Aires, Cuadernos CICE.
- Rouxel, Annie (1996): *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Sardi, Valeria (2006): *Continuidades y rupturas. Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

- Sirvent, María Teresa (1990): *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (Cuadernos de Investigación n° 7).
- Steiman, Jorge *et al.* (2006), "Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina", en Gema Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila / UNSAM.
- Temporetti, Félix (2006): "Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza", *Itinerarios Educativos. Revista del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Michèle Petit

El derecho a la metáfora

Universidad de París I
petimic@univ-paris1.fr

Resumen Este trabajo aborda la finalidad de la lectura literaria; específicamente, el impacto que ella tiene en la construcción de un espacio íntimo, como aspecto previo para la elaboración de la individualidad. Se indaga en la lectura con carácter transgresor, en la posibilidad que el lector tiene de trasponer los límites que imponen los lugares habituales; es decir, la capacidad de desterritorializar. Se menciona, también, el espacio creado por la lectura, como un espacio psíquico que permite delimitarse, alejarse del pensamiento práctico y generar un pensamiento independiente. Esto último se relaciona con la reconquista de la posición de sujeto, por la actividad que despliegan los lectores: el hecho de leer, pero fundamentalmente de interpretar apropiándose de sentidos. Se hace una referencia al valor terapéutico de los relatos y su relación con ciertos aspectos del psicoanálisis, a partir del encuentro inconsciente, por parte del lector, con los efectos que provoca la escritura; una escritura que sobrepasa la pérdida o la falta y se encamina hacia la reconquista de la vida.

Palabras clave: lectura - literatura - lector - subjetividad - sentido

Abstract This paper addresses the purpose of reading literary; specifically, the impact that it has on the construction of an intimate space, as a previous aspect for the elaboration of individuality. It inquires about defiant reading, for the possibility that the reader has to go beyond the limit of the usual places; i.e. with the ability to interterritorialize. It speaks also of reading as a psychic space, that allows delineated, get away from the practical thought and generate independent thinking. Relating the latter to the reconquest of the position of subject, for the activity deployed by readers: the fact of reading, but basically of interpreting, by appropriating senses. Reference is made to the therapeutic value of stories and their relation to certain aspects of psychoanalysis, from the encounter unconscious, by the reader, with the effects that writing leads to, a writing that exceeds the loss or absence and is moving towards reconquest of life.

Key words: reading - literature - readers - subjectivity - sense

** Este texto es una versión modificada de una conferencia pronunciada en París en el marco de una Jornada de estudios sobre el tema "Adolescentes, violencia y creación" y publicada en Lecture Jeune, 95, nov. 2000, p. 19-30.*

Traducción: Martha Vergara (Facultad de Humanidades, Universidad de Catamarca)

En el transcurso de la historia, el libro pudo parecer peligroso, así como edificante o educativo. Y como escribió Martine Poulain, "mucho más que la letra del texto, que su contenido, son sus lecturas potenciales las que están en el origen de toda censura" (Kuhlmann, Kunzmann y Bellour, 1989: 9), se temían las lecturas sin control. Se temió en particular una lectura demasiado identificatoria, no distanciada, reconociendo, al mismo tiempo, en el libro un poder violento. Y siguiendo la tradición de la Ilustración, se suponía que sólo la lectura disciplinada, encuadrada, de obras instructivas o de obras de gran envergadura, cuidadosamente elegidas, permitía al lector edificar su razón.

Hoy en día, nos es difícil creer que la difusión de tales obras bastaría para insinuar una personalidad democrática o respetuosa de los otros. Sabemos, desgraciadamente, que la historia es rica en perversos y en tiranos letrados, como también la actualidad. El problema, sin embargo, fue desplazado por el psicoanálisis, que reveló la extrema violencia de las pulsiones desde la infancia, pero mostró que las obras de arte podían representar una elaboración de las pulsiones destructivas, y proponía los conceptos de sublimación, de simbolización, de reparación, de transicionalidad (ver especialmente Klein, 1976; Anzieu, 1981; Winnicott, 1975). Y hace ya largos años que los psicoanalistas y psicólogos trabajan con niños y adolescentes, apoyándose en relatos o cuentos, para favorecer la elaboración de un espacio psíquico propicio al ensueño y, por ende, al pensamiento, para figurar fantasmas arcaicos, contener conflictos internos, transformar ciertos afectos destructores de la actividad de pensamiento en representaciones tolerables (ver especialmente AA.VV., 1999a; Bonnafé, 1994; Kaës, 1996; Boimare, 1999).

Situándome en mis investigaciones “del lado” de los lectores, y privilegiando el análisis de sus experiencias singulares, más de una vez me acerqué a la tarea de estos profesionales. En efecto, esos lectores me hicieron interesar en la importancia de la lectura en la elaboración de la subjetividad, en la construcción de una identidad distinta, en la apertura hacia otros círculos diferentes, del parentesco, la etnia o el lugar (Petit, 1999, 2001, 2002). Son cosas cuyo precio se puede estimar cuando se produce una escalada de la colectivización de la violencia, anclada en una fuerte territorialización, en el momento en que ascendieron también las fiebres identitarias.

Lo íntimo, lo lejano

No me parece superfluo, pues, volver sobre ciertos aspectos ya abordados en otra parte (Petit, 2002), como la finalidad de la lectura en la construcción de un espacio íntimo, que constituye quizás la cuestión previa para la elaboración de la sensación de su individualidad, a la cual está unida, en tales contextos, la capacidad de resistir.

Cuando escuché a hombres y mujeres de diferentes medios sociales, y en particular a los que viven en los barrios marginados, cuando leí también muchos recuerdos de lecturas infantiles o de adolescencia transcritos por escritores, fui rápidamente sorprendida por la frecuencia de las metáforas espaciales a las cuales recurrían: la lectura estaba asociada a la construcción de una cabaña en la jungla, de una cabaña en una isla, a un paisaje que se esboza, a un castillo en tierras lejanas. Abría un mundo para sí mismo, un espacio íntimo, incluso en los contextos donde ningún espacio personal parecía estar reservado.

Esta lectura es transgresora: el lector (o el que escucha leer en voz alta) da la espalda a los suyos, huye, construye la pared de la casa, del pueblo, del barrio, de la cárcel. Es desterritorializante, abre espacios de pertenencia, es un gesto de distanciamiento, de escape; más aún cuando se trata de la lectura de obras literarias, dado que en el origen de numerosos cuentos, novelas o relatos, se da justamente el alejamiento de la familia, de la casa y la transgresión.¹ El lector sigue los pasos del héroe o de la heroína. Y lo íntimo, señálemoslo, tiene estrecha relación con lo lejano: el surgimiento de este espacio para sí mismo está frecuentemente asociado, según la experiencia de los lectores, con el descubrimiento de un espacio exótico fuera de lo cotidiano (la jungla, la isla de los mares del Sur, otra galaxia, para quien vive en los países del Norte; la nieve, el claro de un bosque fresco de

1. Ver especialmente los trabajos de Vladimir Propp, así como los de Rafael Pividal, “Questions sur le roman”, *Le Débat*, 90, mayo-agosto de 1996, p. 33.

Europa, las fortalezas, cuando se vive en América tropical). Es este llamado de otro lugar, esta apertura a lo desconocido lo que despierta el deseo, la curiosidad, la interioridad. Hay así una extraña conjunción del desarraigo y del reconocimiento de sí mismo.

“¿Identificación?”

Este espacio creado por la lectura no es un engaño, un premio de consuelo para los solitarios o reclusos. Es un espacio psíquico que permite delimitarse, percibirse como separado, diferente de lo que nos rodea, capaz de un pensamiento independiente, que permite alejarse un poco de los discursos de los otros, de las asignaciones familiares y sociales, de los límites fijados, de los espacios confinados. Esto puede ser el lugar mismo de la elaboración o de la reconquista de la posición de sujeto, ya que los lectores son activos: desarrollan toda una actividad psíquica, se apoderan de lo que leen, interpretan el texto, deslizan su deseo, sus ensueños, sus angustias, entre las líneas. Es una dimensión muy sensible en la adolescencia, donde el mundo exterior es percibido como hostil, excluyente, y donde se está en conflicto con un mundo interior inquietante, en el cual se está asustado por las pulsiones nuevas, a veces violentas, que se experimentan.

Es el tiempo en el que se recurre a los libros para explorar los secretos del sexo y permitir que se exprese lo que se tiene como más secreto, principalmente en el dominio de las ensoñaciones eróticas, de los fantasmas. Son años de búsqueda de las palabras que ayuden a dominar los miedos, a sentirse menos solo, a encontrar respuestas a las preguntas que atormentan, a dar sentido a la experiencia.

A propósito de esto, es necesario interrogar un poco lo que se llama clásicamente “la identificación”. Evoqué más arriba el miedo, a lo largo de la historia, a una lectura muy “identificatoria” donde el lector sería como aspirado por la imagen fascinante que le es tendida, con el riesgo de seguirla en sus peores abatimientos. Este miedo parece siempre estacional: en la enseñanza de la lengua y de la literatura, en particular, se privilegió a partir de los años setenta una concepción instrumental, formalista, inspirada en el estructuralismo y la semiótica que se consideraba “científica”. Y dejaba de lado la “identificación” —a la que fue reducida toda experiencia de lectura subjetiva—.

Ahora bien, ¿qué dicen los adolescentes o los adultos cuando recuerdan los libros que han marcado su juventud? Algunas veces, por supuesto, hablan de esos héroes o de esas heroínas que han acompañado a lo largo de las páginas. Pero más que el apego a tal o cual figura, lo que es llamativo, al escucharlos, es la evocación del trabajo psíquico, de ensoñación, de pensamiento que acompañó o siguió la lectura. Repitémoslo: se trata de la elaboración de una posición de sujeto. De un

sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, de imágenes, de frases escritas por otros, de donde saca fuerza, algunas veces para tomar otro rumbo, diferente de aquel al que todo parecía destinarlo. Y si tal libro o tal frase contaron, es porque le permitieron reconocerse, no tanto en el sentido de verse en un espejo, sino antes bien de experimentar el derecho legítimo de tener un lugar, de ser lo que él es, o más aún, de convertirse en eso que aún no sabía que era.

Más ampliamente, lo que describe la gente, cualquiera que sea su pertenencia social, cuando evoca las lecturas importantes de su vida, es a menudo eso: de vez en cuando una frase "nos lee", nos da noticias sobre nosotros mismos; despierta nuestra interioridad, pone en movimiento nuestro pensamiento, y, como eco de las palabras del autor, nos llegan palabras inéditas. Se refieren a todo un proceso de simbolización, una actividad psíquica, que no son reductibles ni a una identificación ni a una proyección. El texto viene a liberar algo que el lector llevaba en él, silenciosamente. Y éste encuentra allí algunas veces la energía, la fuerza de salir de un contexto donde estaba trabado, de diferenciarse, de trasladarse a otra parte.

Es esta una experiencia que fue localizada y descrita desde hace mucho tiempo por numerosos escritores. Citemos justamente a uno de ellos, Gide: durante una conferencia, señalaba que hay libros —o algunas frases, algunas palabras en un libro— que se incorporan a nosotros; su poder "viene de esto que la lectura no hizo más que revelarme alguna parte desconocida de mí mismo a mí mismo; no fue para mí más que una explicación, que una explicación de mí mismo". Y agrega: "¡Cuántas dormitadas princesas llevamos con nosotros, ignoradas, a la espera de una palabra que las despierte!".

Pero esta experiencia no es exclusiva de los letrados o de los dotados. La gente que proviene de los medios populares que no son grandes lectores la conocen, a veces a partir de algunas palabras, de una frase, de una historia que pueden resonar toda una vida. Hay todo un trabajo consciente o inconsciente, un efecto a destiempo, un devenir psíquico de ciertos relatos o ciertas frases, a veces mucho tiempo después de que se los ha leído.

Encuentros imprevisibles

Estos fragmentos que hablan al lector pueden ser muy inesperados. No es siempre un texto que refleja su propia experiencia el que pondrá en movimiento el pensamiento. Una proximidad demasiado grande puede incluso revelarse inquietante, mientras que allí, donde produce una metáfora, donde permite un distanciamiento, un texto puede influenciar más a sus lectores, ya que ese trabajo psíquico se realiza por medio de los mecanismos que Freud había catalogado como partes de los procesos inconscientes: la condensación y el desplazamiento.

De estos encuentros sorprendentes, imprevisibles, tomaré como ejemplo a Martine Le Coz:

Formé parte en otro tiempo de una secta cristiana. Tenía un poco más de dieciocho años. Toda forma de expresión individual era entonces condenada o refrenada. La congregación se reunía alrededor de un Libro único: la Biblia, provista de comentarios estrictamente autorizados. Después de cinco años de sumisión, la rebelión consistió para mí en volver a abrir un campo de lectura. El primer libro fue el de François Cheng (*Vide et plein. Le langage pictural chinois*). De joven, me gustaba dibujar. Encontré la vía del dibujo y seguí las lecciones de los pintores chinos. Mi trazo era rígido y cerrado, a imagen de la secta que había abandonado. Estaba muy segura de él, pero ignoraba las fuerzas secretas del blanco. Aprendí a abrir las líneas para liberar las inspiraciones, luego a perderlas bajo la pintura al agua. Renuncié a mi control y cedí al vacío. Luego arrojé agua sobre mis dibujos, por emoción, por sorpresa (AA.VV. 1999b: 68).

¿Quién hubiera podido pensar que un libro sobre la pintura china —escrito, es cierto, por la pluma de un escritor— hubiera podido ser un antídoto para la violencia totalitaria de una secta?

Eso complica un poco la tarea de quienes hacen circular el libro, y muestra los límites de esos libros escritos a medida, para responder a las supuestas “necesidades” de los adolescentes. Lo que pueden hacer los pasadores de los libros, en el fondo, es sólo proponer a los lectores múltiples ocasiones de hacer hallazgos, encuentros inéditos, imprevisibles, donde el azar tendrá su parte, ese azar que a veces hace muy bien las cosas. Donde la transgresión tendrá también su parte. Eso complica la tarea, pero puede hacerla más divertida. Pues el juego está abierto, y una parte es para la invención, para la libertad. Naturalmente, los adolescentes se hunden en modas que los hacen pedir selectivamente tal best-seller y vociferar contra todo texto que sale de lo común. Pero al mismo tiempo, las lecturas presentan en esta edad un carácter todavía más anárquico que en otros períodos: no reparan en medios, ni se preocupan por las clasificaciones convencionales.

Y su atracción por la transgresión, la marginalidad, el exceso, la maldad o la violencia puede ser una llave de entrada en las lecturas más diversas, incluso en los textos “clásicos”. Pensemos, por ejemplo, en esa profesora de francés que trabaja en barrios marginales, quien tuvo mucho éxito con *Carmen* de Mérimée entre los alumnos de cuarto año, porque la heroína era gitana, y porque los adolescentes estaban estupefactos al ver que alguien también marginal podía desempeñar el papel principal en una obra “clásica” estudiada en el colegio. Este texto también había provocado toda clase de preguntas alrededor del crimen y de la responsabilidad. En tercer año, esta docente había llamado la atención de los alumnos con la lectura de *La Légende de Saint Julien l'Hospitalier* de Flaubert, diciendo de entrada: “Les advierto, es horrible. Es horrible y es bello”. En las clases con los más pequeños, había obtenido el mismo éxito con *Yvain ou le Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes. Los momentos en que el caballo de Yvain es cortado en dos al paso de un rastrillo

desencadenaban risas contenidas de horror embelesado. Pero esta docente insiste en ello, no se queda en el horror. Elige a menudo esos textos de la Edad Media porque en ellos la transgresión ocupa un lugar importante, pero también porque los personajes allí no son todopoderosos y se ven confrontados, en un momento, a las exigencias de la realidad. Porque esos personajes son complejos, las mujeres tienen papeles principales y son civilizadoras, muy activas —lo que es frecuente en la vida, pero menos frecuente en la literatura, cualquiera que sea la época—.

En otras palabras, el campo es, a pesar de todo, muy abierto. La literatura, no lo olvidemos, es un vasto espacio de transgresión. Pero dentro del mismo, no todos los textos son tan elaborados. Algunos hacen, en el mejor de los casos, que nos riemos por un momento de nuestra condición, u ofrecen un derivativo temporario a nuestros fantasmas; otros son más propicios a desencadenar una actividad psíquica, una actividad de pensamiento, a modo de repercusión del trabajo de escritura de su autor.

A partir de la historia del caballero del león, cabe una observación. Un niño de origen africano puede querer meterse en la piel de un caballero de la Edad Media, en particular para imaginarse que seduce a la princesa sentada al fondo de la clase. Es una apropiación divertida, unida al placer del diálogo con un texto exótico, y no un gesto de sumisión a la cultura occidental. De este modo, se desliza en el texto, sin tener la impresión de que se intenta introducirlo en él a la fuerza y de que no piensa más que en escaparse.

Ahora bien, tal abandono al texto puede ser propicio a una relación activa con la lengua. En los recuerdos de lectura de infancia o de adolescencia, vuelve a menudo la evocación de un momento de cambio profundo donde, de conquistado, de colonizado, el lector se transforma en conquistador, toma posición; poco a poco, encuentra en la lengua sus propias palabras, su propia manera de decir, o de escribir. Sin duda, toda cultura tiene una estructura colonial, si seguimos a Jacques Derrida (1996: 68). Pero por medio de tales apropiaciones, los niños o los adolescentes se adueñan algunas veces de una cultura *a priori* extranjera, o entran en la “cultura letrada”, en lugar de percibirla como un templo cuyas puertas no se sienten autorizados a traspasar debido a su origen social o étnico. Un templo con el cual no existiría otra relación que la de despecho amoroso y de vandalismo.

En ese registro de apropiación, en esos diálogos singulares con un libro, o un fragmento de texto, se ubican en la lengua, en la cultura.

Pueden combinar los más diversos materiales, y si son hijos de inmigrantes, aunar las culturas que hasta ese momento se enfrentaban. Por los hallazgos hechos en los libros, ponen algunas veces en relación los eslabones de su historia, establecen un nexo con su cultura de origen —sintiéndose menos en deuda con ella—, y se otorgan también el derecho de nutrirse de la cultura del país o de la región a la que llegan. Elaboran, así, un espacio simbólico donde se ubican, en lugar de sentirse rechazados por doquier.

Por ese tipo de trato muy íntimo, para muchos y muchas de los que escuché, los libros introdujeron el juego, permitieron un alejamiento. La lectura despega del territorio, permite no confundir lo suyo con lo de su propio hogar —si uno no se limita a textos que remitan únicamente a lo cercano—. Estas frases leídas, arregladas, ordenadas, combinadas, contribuyen a la elaboración de una identidad que no se cimienta en el único antagonismo entre “ellos” y “nosotros”, mi etnia contra la tuya, mi clan, mi pedazo de vereda contra el tuyo. De una identidad en la que uno no se ve reducido a sus únicas pertenencias, aún cuando se esté orgulloso de ellas. De una identidad plural, más flexible, lábil, abierta al juego, al desplazamiento.

¿Dos modos de defensa?

Pero existe un límite que hay que recordar: la lectura puede sostener, apuntalar de modo decisivo una voluntad de emancipación, un deseo de diferenciarse, pero no es cierto que ella pueda crearlos enteramente. Leer permite mucho a aquel o aquella que quiere elaborar su singularidad, su subjetividad, que ansía ir hacia otra cosa, pero es más incierto para el que está poco seguro de tal deseo.

En especial, cuando se trata de una lectura que toca la interioridad, es propia de las niñas o bien de los varones que ya se diferenciaron de aquellos que los rodean debido a su sensibilidad, su temperamento solitario o de una alteración como consecuencia de un encuentro. Habría allí, si se quiere, dos caminos, dos figuras del destino o dos modos de defensa. Y pocas pasarelas de uno a otro. Muchos varones que eligen un camino singular leen para elaborar esta singularidad. A menudo se esconden, para evitar la represión que castiga al que se diferencia de lo suyos, para no ser observados por los que viven pegados los unos con los otros, y evitan a toda costa el cara a cara consigo mismo, la carencia que la lectura puede significar, ya que la lectura, y en particular la lectura de obras literarias, tiene que ver con la experiencia de la carencia y de la pérdida. Cuando se niega esta verdad elemental, que desde la edad más temprana la vida está hecha de esta experiencia, cuando uno se acoraza, endurece sus músculos, su aspecto exterior, cuando se construye una identidad sólida, se huye de la literatura o se intenta dominarla. Y uno se priva, al mismo tiempo, de los medios para superar la pérdida.

Puede también haber una incompatibilidad entre lo que requiere la lectura (en particular la lectura de obras literarias) y cierto modo de funcionamiento psíquico, o cierta economía libidinal, caracterizados por la autoafirmación narcisista, la voluntad de omnipotencia, el tiempo instantáneo, inmediato. Un modo de funcionamiento que, para suprimir la angustia provocada por la diferencia de sexos, trata la realidad por medio de lo que la psicoanalista Florence Guignard llama “un sistema binario de inteligencia informática: tener o no”.

En Francia, en el medio popular pero también fuera de él, existe frecuen-

temente la idea de que leer afemina al lector. Esta asociación entre el hecho de ponerse en contacto con los libros y el riesgo de perder la virilidad puede existir ante todo escrito que expone al riesgo de ser influenciado, incluso de manera momentánea: estos varones confunden quitarse algunos minutos su caparazón con caer en la debilidad (Boimare, 1999). Pero ella es particularmente clara cuando se trata de textos que remiten a la interioridad, percibida como inquietante, perseguidora. Este tipo de lectura es experimentada inconscientemente como la exposición a un riesgo de castración. La pasividad, la inmovilidad que la lectura parece requerir son también muy angustiantes.

Los conflictos socioculturales pueden así confortar, u ocultar, los miedos más inconscientes: estos jóvenes no soportan la duda, la carencia que acompaña todo aprendizaje; y se sienten perseguidos por las palabras que los remiten a interrogaciones arcaicas, a la muerte, al sexo, a los misterios de la vida, a la pérdida. Las conductas de fracaso o de rechazo de la escuela, del saber, de la lectura, vienen a fortalecer un caparazón que ellos confunden con la virilidad, y se ven empujados por el deseo de no ser rechazados por el grupo. Pues son a menudo rehenes de bandas que les procuran un sentimiento de pertenencia, donde se "apoyan" los unos a los otros. Y se deshacen por la proyección sobre chivos expiatorios de lo que no está de acuerdo con la completitud narcisista. Por ejemplo, estigmatizan al "intelectual", al "gracioso a quien sus libros le afectaron la cabeza", marginado por ser un "alcahuete", un "pederasta", un traidor a su clase, a su origen, etc. Muchos sociólogos, muchos escritores contaron eso en diferentes países.

No es pues una novedad, pero eso no se arregla. Y en el ámbito de la lectura, en varios países, la separación entre los muchachos y las niñas se acentúa, si se tienen en cuenta las investigaciones recientes, en particular con respecto a la lectura de obras literarias. Algunas veces, esta distancia creciente es imputada al afeminamiento de los que leen el libro y luego lo pasan. Pero la cuestión es justamente: ¿por qué no son más numerosos los jóvenes que se interesan en el tema del libro?

Por una parte, temo que haya que leer en este fortalecimiento de las posiciones masculinistas una reacción revanchista de los progresos de las mujeres y de las niñas, especialmente en la escuela. En Francia, en estos últimos años ha habido un crecimiento del comunitarismo viril, particularmente en los barrios marginados de la periferia urbana, donde los "hermanos mayores", religiosos o laicos, han ejercido un control creciente. Los docentes que trabajan en estos barrios, y que están lejos de ser ratas de sacristía, dicen estar diariamente atónitos por el grado de violencia sexual, verbal o física que expresan allí los varones —y como reacción las niñas—. Nos informan que a manera de modelo identificatorio estos adolescentes no sueñan más con tal cantante, tal deportista o tal multimillonario, como era el caso diez años atrás, sino con las estrellas del cine porno. Todo eso en un contexto donde estos últimos son los preferidos de los medios y donde la moda, más allá de las afueras, se inclina por el sadomasoquismo.

Muchos factores de orden social, económico, cultural, contribuyen al fortalecimiento de cierto modo de organización psíquica en esos jóvenes. Es por eso que me interrogué en varias ocasiones sobre el margen de maniobra del que disponían los mediadores para atraer a la lectura a las personas que están en semejante posición de negación de la carencia, que tienen tanta necesidad de contar con una identidad sólida, sobre la manera en que se podría actuar para que tengan menos temor de la interioridad, de la sensibilidad; menos miedo de la polisemia de la lengua. Este margen parece a menudo estrecho, sobre todo porque no hay que imaginarse que aquellos que están en una posición de omnipotencia imaginaria tengan mucho deseo de salir de eso.

Filtrar sus temores con la ayuda de metáforas

Sin embargo, cuando hacíamos las entrevistas en los barrios marginales, encontramos que algunos jóvenes habían pasado del gregarismo viril de la calle a la frecuentación asidua de una biblioteca. Y teníamos la impresión de que bastaba con muy poca cosa, en ciertos momentos, para que fuesen de un lado más que del otro: del encuentro, incluso temporario, con un adulto referente que le había transmitido un poco de sentido o dado la idea de otro destino.

En cuanto al margen de maniobra del cual disponen los mediadores para ayudar a los jóvenes a elaborar sus pulsiones destructivas, quiero evocar el trabajo del un psicólogo clínico, Serge Boimare, que trabaja con niños y adolescentes que rechazan, a menudo violentamente, los aprendizajes escolares. Incluso la gestión del aprendizaje despierta en ellos temores, preocupaciones, y Boimare se esfuerza por ayudarlos a metaforizar esos temores, a filtrarlos, recurriendo a los textos. Pero no a los textos desprovistos de originalidad, ya que tales escritos, que tratan del pato que va al charco o de la gallina que picotea cereales, constituyen, a su modo de ver, verdaderas "incitaciones al desenfreno".

Para que las imágenes, muchas veces crudas y repetitivas, que atormentan a estos niños se vuelvan negociables con el pensamiento es necesario "que no sean solamente tomadas, agarradas bruscamente, de películas, de confidencias radiofónicas o de noticieros violentos, sino que tengan para ellos la distancia, la complejidad, la reversibilidad de la cultura". Estas metáforas, se encuentran, por ejemplo, en los mitos antiguos o en Jules Verne, y permiten que cierras angustias tengan derecho de ciudadanía, al ser filtradas, contenidas, compartidas (Boimare, 1999).

Es una pista que viene a corroborar lo que recordé más arriba: cuando escuchamos a los lectores, nos sorprendemos de que los descubrimientos, los relatos, las frases, que les hablan, que los ayudan a dar sentido a sus vidas y resistir a las adversidades son, frecuentemente, muy esperados. Es esencial, pues, que los niños, los adolescentes, los adultos, tengan derecho a la metáfora, al des-

plazamiento, al desarraigo. El derecho de no estar destinados a los únicos textos *pretendidos* que les ofrecen un reflejo de sus vidas y concebidos para responder a sus "necesidades". El derecho a acceder a otras figuras identificatorias antes que a tal estrella porno o tal rapero violento; a otros bienes culturales o a las imágenes saturadas de poder.

Como lo recuerda Serge Boimare, "No sería necesario cometer el error de creer que los temas culturales son engorrosos para los más desfavorecidos. Son a menudo estas historias, que han atravesado las edades, las que son más cercanas a las preocupaciones internas de esos niños." Y no se trata ahí de un trabajo reservado sólo a los psicólogos. Todo mediador cultural puede proponer tales metáforas, a partir del campo literario, científico o artístico del cual se siente cercano.

Construirse

A lo largo de este texto, me situé del lado de una eventual prevención de la violencia, y en particular de esa violencia colectiva, territorializada, que iría creciendo, tratando de recordar algunos rodeos por los cuales la lectura va en el sentido de la elaboración de una identidad singular, compleja, lábil; cuidando un poco de precipitarse sobre las ropas de novedad identitarias. Querría, además, mencionar un punto, situándome más del lado de los que, y de las que, han sufrido violencias: la lectura es un rodeo privilegiado para construirse, construir una representación de sí mismo, a veces profundamente herida y, así, limitar, tal vez, esos terribles fenómenos de repetición, de identificación con el agresor, donde algunos hacen un día experimentar a los otros lo que ellos mismos han soportado.

Lo sabemos de larga data, el relato puede tener valor terapéutico. "Toda la historia del sufrimiento grita venganza y llama al relato", escribe Paul Ricoeur (cit. en Jenny, 1998: 939). Por el simple hecho de estar puesta en orden, en palabras, en relato, una situación de pasividad y de impotencia es transformada en acción por el escritor. Y el lector encuentra, inconscientemente, el movimiento del escritor, que escribe a partir de la falta y de la pérdida, pero que, por la escritura, da sentido a lo insensato, sobrepasa esta pérdida y va hacia una reconquista de la vida.

La lectura no es la única actividad que ofrece esta posibilidad de elaborar sentido, de encontrar un nexo con lo que nos constituye. La escritura, el dibujo son también un recurso precioso. Por ejemplo, en Colombia, las bibliotecarias y los docentes trabajan en contextos de una gran violencia, leen sin tregua historias a los niños y a los adolescentes y los incitan a escribir diarios, o a dibujar.

Si la lectura permite la reconstrucción de sí mismo, si contribuye a una elaboración de las pulsiones destructoras, si es también, en algunas condiciones, una máquina de guerra contra las formas de atadura social donde se estrechan filas como un solo hombre alrededor de un jefe, ella no puede arreglar el mundo con

sus desórdenes, con sus violencias. Pero seguiré a esos mediadores colombianos: mientras más difícil es el contexto, más vital es mantener los lugares abiertos hacia otra cosa –relatos, leyendas o ciencias– donde volver a la fuente, donde mantener su dignidad. Espacios de descanso, de ensueño, de pensamiento, de humanidad.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1999a): *Les Cahiers ACCES*, n° 4, "Homenaje a René Diakhtine", julio.
- AA.VV. (1999b): *Une bibliothèque d'écrivains*, París, Editions du Rocher.
- Anzieu, Didier (1981): *Le corps de l'oeuvre*, París, Gallimard.
- Boimare, Serge (1999): *L'enfant et la peur d'apprendre*, París, Dunod.
- Bonnafé, Marie (1994): *Les livres, c'est bon pour les bébés*, París, Calmann-Lévy.
- Derrida, Jacques (1996): *Le Monolinguisme de l'autre*, París, Galilée.
- Jenny, Laurent (1998): "Récit d'expérience et figuration", *Revue Française de Psychanalyse*, 3, "Le narratif".
- Kaës, René (dir.) (1996): *Contes et divans*, París, Dunod.
- Klein, Melanie (1976): "Les situations d'angoisse de l'enfant et leur reflet dans une oeuvre d'art et dans l'élan créateur", en *Essais de psychanalyse*, París, Payot.
- Kuhlmann, Marie; Nelly Kunzmann y Hélène Bellour (1989): *Censure et bibliothèques au XXe siècle*, París, Cercle de la Librairie.
- Petit, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2001): *Lecturas: del espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2002): *Eloge de la lecture. La construction de soi*, París, Belin.
- Winnicott, Donald W. (1975): *Jeu et réalité*, París, Gallimard.

**Teresa Colomer y
Mireia Manresa**

*Lecturas adolescentes:
entre la libertad y la prescripción*

Grupo de investigación GRETEL
Universitat Autònoma de Barcelona

teresa.colomer@uab.cat
mireia.manresa@uab.cat

Resumen El desarrollo de una ficción narrativa específica para adolescentes se ha producido en paralelo a su introducción en la práctica educativa como recurso para el fomento del hábito de lectura en todos los países de nuestro entorno. La investigación que llevamos a cabo explora las interrelaciones entre la lectura autónoma de los adolescentes y la lectura prescriptiva escolar en la etapa de la secundaria obligatoria. Se intenta progresar en el conocimiento sobre los hábitos de lectura en esta franja de edad, el trasvase entre los dos tipos de lectura, los criterios establecidos por los diferentes países y la descripción literaria de la oferta actual. Todo ello debería facilitar la toma de decisiones de los organismos públicos sobre las políticas de fomento de la lectura, las propuestas de consenso educativo sobre la selección y uso de estas obras y el desarrollo de recursos concretos de actuación del profesorado.

Palabras clave: hábitos lectores adolescentes - lectura prescriptiva escolar - novela juvenil - educación literaria

Abstract The development of a specific narrative fiction for adolescents has close parallels with its introduction into the educational practice as a resource to enhance the reading habit in all the countries around us. The investigation we are carrying out explores the interrelations between the autonomous reading done by adolescents and the one prescribed during their obligatory period at secondary school. It is our aim to get a deeper knowledge of the reading habits at this age, the transfer between the two types of reading, the criteria established by the different countries and the literary description of the offer at the present time. All this knowledge should help the public organisms to take decisions about the policies to foster reading, to reach a consensus about the selection and use of these pieces of work as well as to develop the faculty's actual resources necessary for action.

Key words: adolescents' reading habits - prescriptive reading at school - juvenile novel - literary education

Desde hace ya bastante tiempo, nuestro equipo de investigación (*Grup de Recerca sobre literatura infantil i Educació Literària, GRETEL*) trabaja sobre la lectura de obras narrativas en contexto escolar. Se trata de una línea de acciones interrelacionadas que se propone conducir a unos resultados más sustanciosos que las consideraciones parciales, más habituales, en relación al análisis de los textos, de los lectores y de la escuela. Las acciones interrelacionadas de nuestra investigación consideran la lectura de obras enteras teniendo en cuenta: el contexto cultural, lo cual se traduce en el estudio de la oferta editorial existente; el contexto escolar, lo cual se traduce en el análisis de los aprendizajes literarios y en la construcción socializadora a través de la literatura; y el contexto social, que contempla los resultados en el desarrollo final de competencias literarias y de hábitos lectores permanentes.

Expondremos a continuación una de las investigaciones que se han abordado en este marco: las lecturas de ficción de los adolescentes durante la secundaria obligatoria.¹ El desarrollo de una ficción narrativa específica para adolescentes se ha producido en paralelo a su introducción en la práctica educativa como recurso para el fomento del hábito lector en todos los países de nuestro entorno. La finalidad de la investigación es facilitar la toma de decisiones de los organismos públicos sobre las políticas de fomento de la lectura, las propuestas de consenso educativo sobre la selección y uso de estas obras y el desarrollo de recursos concretos de actuación del profesorado. Partiremos de un cuadro general y pasaremos después a ver con más detalle una de las subinvestigaciones abordadas en este marco: *las interrelaciones entre la lectura autónoma de los adolescentes y la lectura prescriptiva en la etapa de la secundaria obligatoria*.

Los objetivos específicos que se interrelacionan en la investigación de este tema son:

1. Investigación que ha contado con una ayuda de la Fundación Enciclopedia Catalana.

1. El conocimiento sobre los hábitos de lectura en esta franja de edad.
2. Los criterios establecidos por los diferentes países en relación con la lectura prescriptiva de obras y la descripción de las prácticas reales de aula.
3. El trasvase existente entre la lectura prescriptiva escolar y la lectura autónoma de los chicos y chicas.
4. La descripción literaria de la oferta actual para este público.

1. El primer punto se refiere al espacio social de la lectura. Aquí se ha procedido, por una parte, a una revisión bastante exhaustiva de los estudios de hábitos lectores en estas edades, estudios que han comenzado a desarrollarse con fuerza en los últimos años. Se trata de contrastar y precisar qué es lo que *sabemos realmente* en relación con las diferentes variables contempladas por los estudios respecto de la edad, contexto familiar y social, corpus de lecturas y evolución lectora durante la etapa adolescente.

Por otra parte, se ha realizado un estudio propio sobre la lectura autónoma de más de un millar de chicos y chicas entre los 12 y los 16 años en el municipio de Cerdanyola del Vallès durante tres meses de campaña de información voluntaria sobre sus lecturas.²

2. El segundo punto se refiere al espacio escolar de la lectura desde la perspectiva de la prescripción, las concepciones de los docentes y las prácticas de lectura en el aula. Se han realizado también distintos tipos de acciones. Por una parte, se ha procedido a comparar las programaciones curriculares oficiales de siete países y a interrogar, a partir de cuestionarios, a reconocidos investigadores de esos lugares.

Por otra parte, nos hemos dirigido a nuestro propio contexto. Se ha pasado otro cuestionario a diferentes sectores del profesorado de secundaria y de universidad. Una vez contestados, se han completado con debates de grupo para determinar la percepción y opinión de los docentes. Los resultados han podido contrastarse con algunos estudios aparecidos durante este tiempo, como el del Grupo Lazarillo (2004), con un cuestionario que ya tuvo en cuenta el nuestro en alguna medida, y que, por lo tanto ha sido fácilmente contrastable, o el de Moya (2005) en el contexto de los IES (Institutos de Educación Secundaria) catalanes.

El conocimiento de la lectura prescriptiva en la escuela se ha contemplado, finalmente, en varios trabajos de investigación en las aulas de secundaria (los de Trujillo, 2007 y Lichtmann, 2007, en el marco del grupo GRETEL) encaminados al conocimiento de la relación entre las programaciones escolares, las concepciones de los docentes, el tipo y procedencia del corpus leído, las actividades realizadas y la recepción de los alumnos.

2. Investigación que obtuvo una ayuda de la Diputació de Barcelona.

3. Para el tercer punto se ha partido del contraste de los datos sobre la lectura adolescente de la investigación realizada en el municipio de Cerdanyola respecto de las actividades de lectura prescriptiva en los IES del municipio durante aquel período (Manresa, 2004). Estos primeros resultados han permitido formular una serie de hipótesis sobre la acción escolar, para los que se ha partido de la división en espacios funcionales de lectura en contexto escolar establecidos en Colomer (2005). A continuación se ha iniciado la investigación que se expondrá aquí sobre la interrelación de las lecturas adolescentes en un centro concreto de secundaria.

4. La descripción de la oferta editorial de lectura para esta franja de edad parte de varias descripciones de las tendencias actuales de la novela juvenil. A continuación hemos privilegiado algunas especialmente relevantes según varios criterios. Se trata de situar la lectura de los chicos y chicas en el espacio de frontera personal y social que define la construcción de una práctica lectora a caballo entre el ocio y la obligatoriedad escolar; la ficción literaria y la ficción vehiculada a través de la imagen y las pantallas; el tiempo vital de la infancia y el acceso a la vida adulta; o bien la construcción del yo y la socialización en comunidades cada vez más complejas. Para hacerlo se analiza la producción de determinadas líneas de producción como la narrativa a caballo entre el texto y la imagen, la narrativa centrada en el tema del conocimiento intercultural y la construcción de sociedades multiculturales, la fantasía épica y su relación con ficciones audiovisuales y de juego, así como la narrativa a caballo entre un destinatario adolescente y un público popular de amplio espectro.

La interrelación entre la lectura personal y la lectura prescriptiva en la etapa adolescente

1. El marco de la investigación

Lógicamente, la investigación conjunta de todos estos aspectos se desarrolla a partir de los avances en otros campos. Parten, en primer lugar, de la situación de democratización de la enseñanza que ha puesto el acceso a la literatura al alcance de todos los públicos y que ha tenido que abordar las descompensaciones sociales dentro de las aulas; en segundo lugar, del desplazamiento desde el estudio del texto hacia el estudio del lector; y, en tercer lugar, del énfasis en el conocimiento del punto de partida del lector y la manera de ampliar su bagaje en marcos con varios grados de formalización. Es decir, se parte de líneas sociológicas, literarias y educativas. Son campos de investigación que a veces se promueven a partir de las necesidades educativas —las evaluaciones internacionales, como el informe PISA (Programme for International Student Assessment), por ejemplo—, de

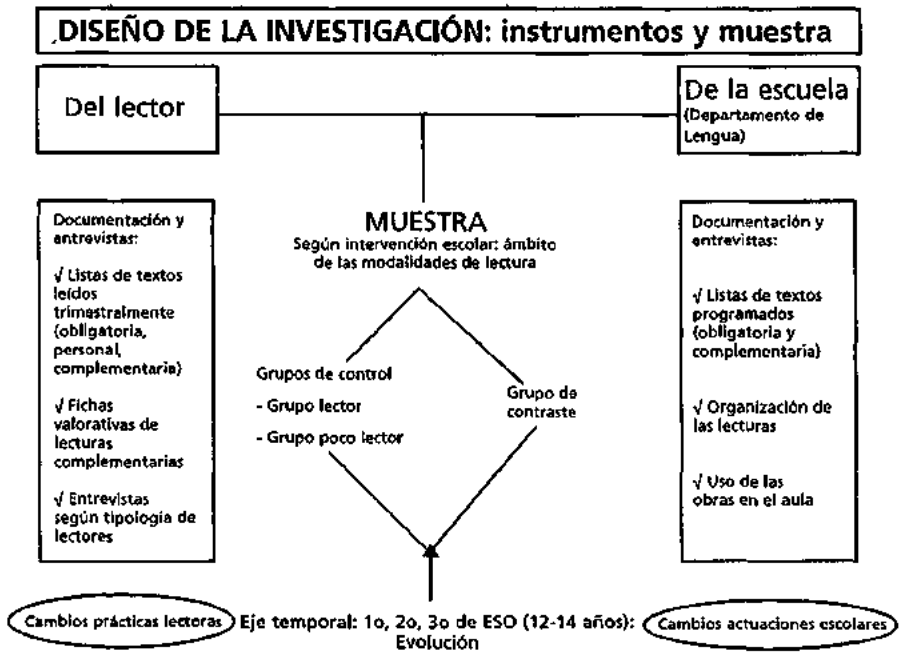
otras del mercado editorial (las encuestas de hábitos culturales, las anuales de la Federación de Gremios de Editores de España, pongamos por caso), etc. Estos estudios se han desarrollado con especial rapidez y ahora tenemos un montón de datos cuantitativos, a menudo contradictorios y en general poco articulados. Pero indudablemente se poseen muchos más datos e instrumentos que hace una década. Por ejemplo, la generalización de los perfiles lectores utilizados por el informe PISA, los resultados recientes del estudio de bibliotecas escolares en España (Marchesi, 2006) o algunas sistemáticas de comparación entre grandes estudios lo suficientemente fiables del área anglosajona o francófona sobre la lectura adolescente (Reynolds, 2006; Robine, 2000; Hersent, 2000).

Desde hace muy poco tiempo, se ha iniciado un tipo de investigación que interrelaciona estos avances donde se inscribe nuestro trabajo (Baudelot *et al.*, 1999; Baye *et al.*, 2003; Delbrassine, 2006; Mantesa, 2007). Los estudios que la componen son investigaciones socioeducativas sobre hábitos y preferencias lectoras enfocadas a extraer explícitamente implicaciones para la programación escolar y como recurso para el fomento del hábito de lectura. Es en este sentido que la investigación que vamos a describir explora aspectos de las interrelaciones entre la lectura libre de los adolescentes y la lectura prescriptiva en la secundaria obligatoria.

2. El dispositivo metodológico de la investigación

El trabajo se basa en la recopilación de los títulos de las obras literarias que han leído tres grupos de alumnos durante los tres primeros años de escolarización obligatoria, en un contexto escolar donde se lleva a cabo un proyecto de promoción de la lectura. Las circunstancias y características del contexto permiten establecer una comparación entre dos grupos de control, donde se aplica un proyecto de lectura paralelo a la programación de las lecturas obligatorias trimestrales, y un grupo de contraste que no cuenta con esta intervención escolar.

Los datos recogidos se inscriben tanto en parámetros cuantitativos como cualitativos: las listas de los textos leídos por cada alumno durante los tres años en los que se ha efectuado la investigación permiten cuantificar los porcentajes de lectores y de libros que han leído dentro y fuera de la escuela, a la vez que dibujan los perfiles lectores según el volumen de lectura escolar o personal. Las fichas valorativas de las lecturas y las entrevistas a los alumnos ayudan a calificar, por una parte, la valoración que los jóvenes hacen de todos los textos que leen, y, por otra, la percepción que tienen de las prácticas escolares de lectura. Las entrevistas al profesorado de lengua y literatura que ha intervenido durante los tres años en estos grupos de alumnos permiten afinar en los resultados sobre los efectos de la intervención escolar en las prácticas de lectura de los jóvenes. El hecho de que se trate de una investigación longitudinal hace posible que se pueda establecer una evolución



de las prácticas lectoras de los chicos y chicas que forman parte de la muestra.

Las principales novedades aportadas por nuestro planteamiento son:

a) El control de datos muy completos, tanto cuantitativos como cualitativos, tanto de los lectores, como de la escuela implicada.

b) La evolución temporal de los mismos alumnos a lo largo de tres cursos completos de secundaria.

c) El hecho de poder basarse en datos y no (o no únicamente) en opiniones, puesto que conocemos lo que han leído los chicos y chicas y por qué. Esto evita muchos problemas derivados de los cuestionarios al uso, bien por asunción de tópicos o por los intentos de estar a la altura del entrevistador por parte de los entrevistados, bien por factores como la falsa concentración de las preferencias como una simple consecuencia de la dispersión de lecturas a causa de la abundancia de títulos, de manera que, por pocos lectores que citen el mismo título, este ya aparece como una de las obras más leídas.

Aun cuando el seguimiento de los lectores a lo largo del tiempo es uno de los aspectos más innovadores, también provoca que la investigación resulte susceptible de recibir el impacto de la variación de las condiciones inicialmente establecidas. Pero esta desventaja queda ampliamente compensada porque justamente esta variación es conocida y añade datos de indudable interés. Por ejem-

plo, durante el segundo año de nuestro trabajo se produjo una disminución de la acción escolar que estuvo acompañada de un cierto acceso a sus beneficios por parte del grupo de control. Esta situación se tradujo claramente en los resultados

	Total libros leídos en 1° ESO	Total libros leídos en 2° ESO
Grupo más lector	222	82
Grupo menos lector	150	24
Grupo de control	53	68

	Lectores de libros en la escuela en 1°	Lectores de libros en la escuela en 2°	Lectores de lecturas externas en 1°	Lectores de lecturas externas en 2°
Grupo más lector	100%	28%	71%	61%
Grupo menos lector	90%	12%	86%	23%
Grupo de control	0%	10,5%	81%	47%

de lectura:

El descenso en lectura entre el primer y segundo curso era esperable, puesto que está en consonancia con todos los estudios internacionales al respecto. Pero los datos revelan aquí, por una parte, la gran intensidad del descenso de la lectura al disminuir la actividad escolar. Por otra, el hecho de que este descenso afecta especialmente al grupo menos lector, ya que la disminución del efecto escolar arrastra también la lectura personal de los chicos y chicas.

Tendencias de los resultados obtenidos

Los resultados todavía son incipientes, puesto que la investigación se halla en la fase de categorización de los datos. Pero ya se aprecian varias tendencias que pueden contrastarse con los resultados de los principales estudios de otros países sobre las tensiones entre la (representación de la) lectura libre y la institucional que mantienen o reformulan la separación establecida por los lectores adolescentes.

1. Se difuminan las fronteras entre lectura personal y lectura escolar

Esto significa, en primer lugar, que se atenúa y, en algunos casos desaparece, el espacio de lectura propia. Aumenta la desafección, especialmente a causa de las nuevas necesidades socializadoras de la etapa adolescente, la multiplicación de las

ofertas de ocio o la falta de presencia de la lectura en el entorno social, a la vez que el tiempo de lectura personal resulta absorbido por los requerimientos escolares.

En segundo lugar, se interioriza un sistema de valores culturales. Los referentes ofrecidos por la escuela influyen y dan cohesión a un nuevo corpus y unas formas de lectura que condicionan la lectura de los chicos y chicas en distintos sentidos. En una de sus tendencias supone, precisamente, una gran deserción de la actividad lectora.

Así, las investigaciones más recientes coinciden en la paradoja de la disminución cuantitativa de la lectura al tiempo que se desarrolla una lectura en el interior de parámetros culturales más elaborados: es decir, el paso de los cursos escolares aleja de la lectura, pero sin la escuela no hay lectura ni progreso a partir de un cierto nivel.

El condicionante más directo de esta situación es que la exigencia escolar ocupa el *tiempo* de la lectura libre. Con respecto al aumento de la lectura en términos de libros conocidos a través de la institución escolar, es decir, al grado de dependencia escolar de los hábitos lectores, es un fenómeno muy vinculado a las *variables sociales*. Así, los alumnos mayores y los lectores débiles (constituidos de forma mayoritaria por los chicos, los adolescentes provenientes de familias culturalmente desfavorecidas y los lectores que ya presentaban un perfil débil en los años anteriores) son los que tienen una lectura más escolar, porque lo que obliga a leer la escuela es lo único que leen.

En el caso de la variable de género, las chicas suman los dos tipos de lecturas, mientras que los chicos ponen la lectura al servicio de objetivos de rentabilidad, conscientes de lo que obtienen con las lecturas: prestigio, información, etc. Se trata de un factor similar al que hace que los niños y niñas de menor edad lean para sentirse mayores, lo cual conlleva a menudo un rechazo temprano de los libros ilustrados o cortos, puesto que son vistos como libros adecuados por niños pequeños. Cuando los niños ya se consideran lectores y no necesitan la lectura como indicio externo, la lectura se abandona como marca de autoestima.

Nuestra investigación no aporta datos específicos respecto de la disminución de la variable socioeconómica en favor de la sociocultural, un cambio que, en los últimos años, ha llevado a variar los indicios socioeconómicos habituales en favor de otros como el nivel de estudios maternos o el tipo, y no el número, de libros presentes en el hogar (poesía o clásicos, por ejemplo). En cambio, sí podemos advertir otros factores de este aspecto sociocultural, como el hecho de que los adolescentes eligen sus lecturas por la influencia de los medios audiovisuales, de forma que se confirma que en las sociedades globalizadas se iguala la selección concreta de títulos por parte de los chicos y chicas, sean del país o nivel social que sean los lectores.

Aparte de estas variables, algo más estudiadas, nuestra investigación permite ver la relación que tiene *la organización de diferentes modalidades de*

lectura en la escuela con los resultados de la lectura. Últimamente se habla de un nuevo concepto de *implicación* como variable para evaluar la lectura. La escuela es uno de los factores que lo componen y que contribuye mucho a la esperanzadora realidad de que el lector puede superar los factores sociales externos que condicionan el escaso éxito obtenido en la construcción de hábitos lectores.

En el ejemplo antes citado se ve que, a pesar de la tendencia a disminuir la lectura con la edad, todos los alumnos leen más cuando se produce una actuación escolar. También se ve que si la acción escolar disminuye, los más perjudicados son los débiles, puesto que la disminución de la presión en la escuela arrastra la lectura personal. Asimismo hemos observado que si se adoptan modalidades simultáneas de lectura, disminuye el rechazo lector y se amplía el tipo de corpus y de formas de leer, de manera que se progresa hacia una construcción más cultural y menos vinculada con la simple necesidad de ficción y socialización primaria. Si esto no pasa, aumenta la deserción lectora; estas necesidades vitales conducen a otros canales ficcionales; o bien se desvía la lectura hacia textos menos rentables para el progreso de las competencias.

2. Se establecen tensiones entre la (representación de la) lectura libre y la institucional que mantienen o reformulan su separación

Otro tipo de resultados se refieren a los puntos en los que se producen las tensiones entre la lectura libre y la lectura escolar. Ambos tipos de lectura o su representación en los lectores pueden mantenerse o reformularse de diferentes maneras.

Las soluciones adoptadas por los lectores que se sienten distanciados de las exigencias de la lectura escolar se sitúan siempre, por una parte, en el campo de la actitud que mantienen respecto de la lectura. Los chicos y chicas continúan valorando la lectura ordinaria y los efectos de socialización primaria que ofrecen los libros, de forma que mantienen o buscan corpus de textos que les permitan esta forma de uso (series comerciales, revistas, etc.) a la vez que marcan una frontera protectora de su ego respecto de la lectura sabia que se les propone, al considerarla simplemente una tarea escolar, que ni siquiera es especialmente rechazada.

Habitualmente, la tensión (y la actitud negativa en la que se traduce) proviene de las *dificultades* de los chicos y chicas para cumplir las expectativas escolares. No es nada sorprendente si recordamos que un 25% de los alumnos de 15 años dice que les cuesta leer más allá de unos minutos seguidos. En primer lugar, los adolescentes tienen una gran experiencia en lecturas fragmentadas que condicionan sus habilidades lectoras frente a las requeridas por la lectura de textos largos, una lectura que se ha revelado, justamente, como marca de la diferencia

lectora más relevante para predecir el éxito escolar y el establecimiento de hábitos de lectura. En segundo lugar, los chicos y chicas tienen la necesidad de compartir referentes para sentirse comunidad de lectores; de aquí el éxito de las modas o los foros sobre libros en Internet, puesto que son textos o prácticas lectoras que satisfacen más plenamente los aspectos de socialización que no se ven favorecidos en el espacio habitual de la lectura escolar. En tercer lugar, necesitan más bagaje referencial y esquemas de previsibilidad de los que normalmente poseen para comprender los textos que les propone la escuela y que, en cambio, sí que dominan en las obras que se relacionen con los productos audiovisuales o en las series ficcionales. Todas estas cuestiones se hallan poco atendidas por las prácticas escolares y constituyen, pues, un segundo punto de tensión.

Por otro lado, puede observarse que *los títulos citados* por los chicos y chicas presentan unas equivalencias enormes en todos los países, con el predominio de best-sellers, géneros de moda y derivados de los productos audiovisuales. Son libros que se ajustan a sus capacidades y que acostumbran a quedar fuera de la selección escolar de obras a tratar. Ya que la línea de lectura personal no tiende a la fusión durante la escolaridad, su práctica se mantiene fuera del aprendizaje literario con respecto a los aspectos de conceptualización y sistematización de lo aprendido. Cuando los adolescentes hablan de sus lecturas no saben aplicar un metalenguaje literario de una cierta entidad, unos criterios de género o de etapa histórica o una relación de jerarquía, de manera que el sistema de valoración continúa basándose en criterios de *verdad* o de proyección (*parece real* o *es una historia real, es como si te pasara a ti*, etc.). Este hecho revela, pues, en definitiva una *falta de operatividad* de los aprendizajes literarios puesto que se preservan separadamente los dos sistemas de lectura y una vez abandonada la escuela, las prácticas literarias no se benefician de los años de escolaridad.

El análisis de la dinámica entre las lecturas personales y escolares evidencia, pues, que los puntos de tensión se sitúan en las actitudes, las competencias lectoras y el corpus de lectura. Y, en su conjunto, establece una distancia importante con respecto de los objetivos escolares.

3. Se necesitan dispositivos de equilibrio entre las tareas enfocadas a aproximar y alejar el tipo y nivel de las lecturas respecto de los lectores en el ámbito escolar

No esperamos que este trabajo ofrezca conclusiones sorprendentes con respecto a sus *consecuencias escolares*; como mínimo en relación con el conocimiento acumulado por la investigación e innovación educativa. Otra cosa distinta es hablar sobre la práctica escolar, ya que las investigaciones de nuestro equipo aquí coordinadas y basadas en la observación en las aulas indican que

continúan sin ser prácticas generalizadas. La situación educativa en este tema se mueve entre los extremos caracterizados por la total falta de consideración de aquello que se sabe al respecto, de una parte, y la imitación y aplicación directa de los mecanismos de lectura personal al ámbito escolar, de otra; o bien, a menudo también en una mezcla indiscriminada y azarosa de ambas cosas. Nuestro trabajo espera contribuir a confirmar las innovaciones, cuestionar algunos lugares comunes y ofrecer datos más sofisticados respecto del progreso lector. Esta mejora debería permitir elaborar dispositivos didácticos más adecuados, establecidos a partir del equilibrio entre las formas de lectura y de las variables que las condicionan para:

a. Organizar modalidades combinadas de lectura en la escuela. Así, aumentar el tiempo y espacio de la lectura dando más posibilidades de leer a todos los chicos y chicas permite ejercer la función compensatoria de la escuela; combinar diferentes modalidades obligatorias y electivas mejora las actitudes; y diversificar los referentes abre un abanico que enriquece el horizonte lector de todos los niveles lectores.

b. Seleccionar el corpus teniendo en cuenta las prácticas personales de los chicos y chicas. Esto quiere decir incluir y saber aprovechar las ventajas de varios corpus que se mueven en las fronteras de este tipo de lectura: obras que incluyen texto e imagen de forma que permiten una lectura menos lineal y más fragmentada; determinados géneros que tienen una presencia ficcional y audiovisual importante en estos momentos o textos a caballo entre la exigencia artística, la destinación popular y la especificidad de estas edades.

c. Guiar el proceso evolutivo de fusión de corpus, formas y prácticas lectoras. Lo que significa impulsar actividades de lectura compartida y de atención a la respuesta del lector que ofrezcan la experiencia de pertenecer a una comunidad lectora; intensificar y mejorar los dispositivos de mediación que permitan tender puentes hacia una lectura más distanciada y valorativa o articular los aprendizajes en secuencias con sentido que enseñen estrategias de forma explícita.

Por otra parte, este tipo de investigación también debería reflejarse en la formación del profesorado a través del conocimiento de los libros y de lo que se sabe sobre las prácticas de lectura de los adolescentes, puesto que esto facilitaría, por ejemplo, decidir la manera de operar en las aulas según los perfiles lectores de los alumnos.

Hasta aquí, pues, el esbozo de la tarea que nos ocupa. Esperamos obtener con ella algunas conclusiones que podamos compartir nuevamente y que, como siempre en la investigación, produzcan a la vez la insatisfacción de todos los nuevos interrogantes que se abren con cada avance producido.

Silvia del C. Ruibal

*Texto literario, lectura
y resignificación de sus prácticas*

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
alvarui@arnet.com.ar

Resumen En esta instancia nos concentraremos en el texto literario, pero como una variante de ese inmenso espectro de textos susceptibles de apropiación mediante competencias estéticas. Delinearemos algunos aspectos teóricos acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico y su relación con el sistema cultural, considerando que detenernos en la complicación formal y discursiva que comporta el texto literario nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información. Por otro lado, si bien hay conciencia de que la lectura es un problema crucial, un aspecto de ella aparece relegado, especialmente en los ámbitos educativos. Nos referimos a la lectura como práctica de apropiación estética de bienes simbólicos, lo que sería consecuencia de un posicionamiento de los docentes de Letras, inclinados más a lo lingüístico que a lo específicamente literario. La lectura literaria genera competencias para cualquier tipo de lectura, pero también es una instancia desde la cual se habilita un pensamiento que facilita el acceso a un capital cultural necesario y pertinente para una cabal inserción en la sociedad. El establecimiento de los procesos y las condiciones de dicha relación sociocomunicativa posibilitará el diseño de herramientas de análisis en el estudio de los casos enmarcados en situaciones pedagógicas.

Palabras clave: texto artístico - estética - cultura - lectura literaria - escuela

Abstract In this instance we will focus on the literary text, as a variant of this huge spectrum of texts subject to appropriation through aesthetic skills. We will outline some theoretical aspects of the problem of artistic text, its semiotic function and its relationship to the cultural system. We consider that focusing on the formal and discursive complication involved in the literary text tells us his unlimited capacity to condense information. On the other hand, while there is awareness that reading is a crucial issue, one of its aspects appears relegated, especially in the fields of education; we refer to literary reading as a practice of aesthetic appropriation of symbolic assets. That we believe to be an outcome of the positioning of teachers of Literature, more inclined to linguistic aspects than specifically literary ones. Literary reading generates skills for any type of reading, but it is also a platform which enables a thought that facilitates access to a cultural capital necessary and appropriate for a full integration into society. The establishment of the processes and conditions of such socio-communicative relationship will allow the design of analysis tools in the study of the cases framed in teaching situations.

Key words: artistic text - aesthetics - culture - literary reading - school

1. Texto artístico - lectura estética

El estudio de la lectura literaria tiene diferentes posicionamientos según el problema que se advierta y el objetivo que se persiga, pero sin lugar a dudas la elección teórica que se haga debe enfocar necesariamente los aspectos inherentes a esa escritura diferenciada y específica que es el texto literario. La orientación teórica de tal índole permitirá delinear el camino y proveer de estrategias de análisis. En esta instancia nos detendremos en algunos aspectos teóricos de la concepción de Iuri Lotman (1970-1979) acerca de la problemática del texto artístico, su funcionamiento semiótico –en el sentido de la conformación de una estructura no uniforme e hipercodificada– y su relación con el sistema cultural. Es decir, categorías teóricas que ahondan en la comprensión de lo cualitativo del texto artístico y las complejas relaciones que establece con el contexto cultural y con los lectores. Poner el énfasis en la complicación estructural que comporta el texto literario nos advierte de su capacidad ilimitada de condensar información y de producir nuevos mensajes. El texto literario se nos presenta como un verdadero dispositivo intelectual que contiene variados códigos en su interior, transformándose en un generador informacional ilimitado. Por lo tanto, el desciframiento del texto, tema que nos ocupa, se complica, deja de ser una experiencia finita y acontece un nuevo modo de relación que se traduce en términos de una negociación semántica. El establecimiento de los procesos y las condiciones de dicha relación sociocomunicativa posibilitará el diseño de herramientas de análisis en el estudio de los casos enmarcados en situaciones pedagógicas.

Desde su orientación semiocultural, Lotman determinó como centro de sus estudios no la lengua sino el texto, es decir, un sistema signico clausurado en lo formal y estructural pero ilimitado en todas las hipotéticas lecturas e interpretaciones; pues los materiales de construcción de los textos dentro de una cultura son los infinitos códigos de los lenguajes, vigentes y no, en dicho sistema. De allí que texto y cultura permanezcan en unión indisoluble. Entender un texto es entender una cultura, de la misma manera que para conocer la cultura y su

movilidad es ineludible pasar por los textos y detenernos en los lenguajes empleados por ellos. La cultura, por tanto, es productora de una variedad de lenguajes codificados y, en consecuencia de diferentes tipos de textos.

El texto que nos ocupa en esta instancia es el artístico-literario, entendido como una unidad heterogénea y, por ende, con un dinamismo particular, ya que su codificación es particular, pues la lengua literaria funciona de una manera singular, por tener al arte como soporte semiótico; de hecho el lenguaje literario está concebido por este autor como *modelización secundaria*.¹

En tal sentido, dicho texto conforma un signo, por ser precisamente una unidad cultural en cuyo interior interactúan diversos sistemas semióticos (diferentes lenguajes), pero en forma autónoma produce un nuevo lenguaje; tal mecanismo lo hace pasible de transformarse en texto único; es decir, un sistema significante distintivo, una nueva manera de significar.

La capacidad de contener varios sistemas significantes, es propia y exclusiva del texto literario y es lo que permite distinguir un tipo específico de relación con los sujetos. Nos proponemos provocar una toma de conciencia en los sujetos agentes del ámbito educativo acerca de qué es la escritura literaria, qué se lee, por qué y para qué.

Dejar de lado el objetivo meramente utilitario —constante en la escuela hoy— en el uso de los textos literarios, conlleva iniciar un proceso de abordaje consciente acerca de la problemática de la especificidad de la lectura literaria. Sin desconocer los posicionamientos que los agentes del proceso educativo tienen respecto de los sistemas significantes, es decir, respecto de lo cultural y de lo artístico; todo ello en virtud de determinar el modo de relación que mantienen con la literatura.

Durante mucho tiempo, la escuela priorizó los aspectos lingüísticos antes que los literarios en la selección y manejo de los textos; en primer lugar, debido a la necesidad de construir identidad nacional a partir del uso homogéneo de una lengua que pudiera integrar a los hijos de los inmigrantes. Lo segundo está relacionado con otro tipo de necesidad, la de la eficacia puesta de relevancia durante la década de 1990 y la corriente transnacional de neoliberalismo. La lectura del estructuralismo que hizo la escuela fundamentalmente a partir de la última reforma curricular, resultó funcional a esa concepción de la literatura como discurso útil para adquirir competencias comunicativas. Interés que fue sostenido en el tiempo por la incidencia del movimiento estructuralista, que sobrevaloraba la función comunicativa; es decir, había que garantizar la homogeneidad del men-

1. Lotman (1979) establece un proceso semiótico que va desde lo que él denomina *lenguajes artificiales*, que son los lenguajes lógicos, algorítmicos, los metalenguajes de las ciencias etc.; luego, como *central*, las lenguas naturales, que se presentan como *modelos primarios* de todos los otros lenguajes y, finalmente, los *lenguajes de modelización secundaria*, donde se incluye el arte, la religión, los mitos, etc.

Referencias bibliográficas

- Baudelot, C.; M. Cartier; C. Detrez (1999): *Et pourtant ils lisent...*, París, Éditions du Seuil.
- Baye, A.; D. Lafontaine; S. Vanhulle (2003): "Lire ou ne pas lire: état de la question", *Les Cahiers du CLPCF (Centre de Lecture Publique de la Communauté Française)*, nº 4, pp. 3-64.
- Colomer, Teresa (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Delbrassine, Daniel (2006): *Le roman pour adolescentes aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil.
- Hersent, Jean-François (2000): *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*, París, Direction du Livre et de la Lecture, 2000.
- Grupo Lazarillo (2004): *Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa*, Santander, Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria).
- Lichtman, Verónica (2006): "La lectura de la literatura en los inicios de la escuela media", ponencia presentada en las Jornadas de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Manresa, Mireia (2007): "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar", *Articles de Didàctica de la Llengua y de la Literatura*, nº 41, pp. 71-86.
- (2004): *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*, trabajo de investigación dirigido por Teresa Colomer, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marchesi, Álvaro (2006): *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Moya, J. (coord.) (2005): *Llegir per aprendre. Una proposta per treballar les lectures a l'aula*, Barcelona, ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Reynolds, Kimberly (2005): "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland", *OCNOS*, nº 1, pp. 87-107.
- Robine, Nicole (2000): *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, París, Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- Trujillo, Francisca (2007): *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*, tesis doctoral dirigida por Teresa Colomer, UAB.

saje y, por tanto, eliminar todo elemento (ruido, en términos de Lotman)² que pudiera obstaculizar la llegada de la integridad del mensaje inicial.

Para nosotros, que adherimos a la capacidad infinitamente significativa de la escritura artística y su práctica como el lugar de lo posible en términos de creación, creemos, junto a Lotman que, más allá de la función comunicativa, hay otra función, que ejercen los textos literarios: la función generadora de sentidos. Por tanto, se hace necesario entender que el código o lenguaje del texto no precede al mismo texto, sino que es este el que se encuentra antes que el lenguaje. Precisamente, una configuración artística es una unidad de un código desconocido y enfrentarse a ella equivale a descifrar su lenguaje y construir su gramática.

Este camino de significación y resignificación es el que queremos resaltar, puesto que nos parece necesario y hasta vivificador comenzar por entender toda acción enmarcada en los espacios educativos como práctica semiótica en sí misma. Detenernos en la función creadora de los textos artísticos es dimensionar su capacidad ilimitada en la expansión de sentidos.

La escuela, o los agentes que se encargan de introducir a los jóvenes en las prácticas de lectura, están a tiempo de reformular ciertos aspectos de los enfoques tradicionales, cuyos modelos, por su redundancia estereotipada, desvirtuaron la experiencia estética al convertirla en una acción desprovista de sentido. Revertir este estado, significa ensayar otras miradas a los objetos artísticos, que permita leer el texto literario en su propia especificidad, sin desvincularlo de lo cultural. Estamos hablando del desarrollo de una capacidad para percibir y descifrar potencialidades significantes diversas que no se agotan en el desciframiento de un contenido unívoco y comunicable; por ser el texto artístico una estructura única en cada caso, con leyes propias que el lector-espectador debe descifrar en cada caso.

El establecimiento de criterios de selección, que provengan de presupuestos específicamente artísticos, es una de las vías alternativas para desarrollar la capacidad de valorar un texto no sólo por lo que contiene (en forma de mensaje o idea), sino por las cualidades en el orden de lo formal y expresivo. Esto requerirá el desarrollo de competencias que posibiliten consumir bienes simbólicos con una actitud que rebase el esquema propio de la sociedad de consumo, que, por otro lado, la escuela se encarga de reproducir.

Se trata entonces, de incorporar los objetos del arte y el capital artístico en su conjunto, atendiendo también a su complejidad formal, a sus aspectos diferenciados, de tal manera que la comprensión y el goce (el orden no es arbitrario) requieran de la posesión de códigos y de entrenamientos intelectuales y sensibles

2. Según Lotman (1970: 101) y desde la teoría de la información, "el ruido anula la información". En cambio, afirma que los ruidos son inherentes al texto artístico, ya que "el arte [...] posee la capacidad de transformar el ruido en información [...]. Esta particularidad está relacionada con el principio estructural que determina la polisemia de los elementos del texto artístico".

que permitan descifrar lo literario como signo artístico. Esta práctica cultural la rescatamos además como principio de democratización social, habida cuenta de la imposibilidad de deslindar lo artístico de lo social y de lo cultural. García Canclini (2004: 64-65) hablando de los modos y acciones de las clases sociales para absorber los bienes artísticos, nos dice:

Del mismo modo que las divisiones del proceso educativo, las del campo artístico consagran, reproducen y disimulan la separación entre los grupos sociales. Las concepciones democráticas de la cultura –entre ellas las teorías liberales de la educación– suponen que las diversas acciones pedagógicas colaboran armoniosamente para reproducir un capital que se imagina como propiedad común. Sin embargo, los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos).

La idea es modificar las representaciones en torno a lo artístico en las instancias educacionales, atendiendo a una concepción del arte como experiencia activamente innovadora. Este tipo de estética, alejada de lo útil y funcional, necesita sin dudas un público competente para poder descifrar características que desde la emisión están manipuladas con la intención de no ponerse al servicio de ningún otro interés que no sea artístico; es decir, alentar la capacidad de poder disfrutar de un texto artístico separando, en primera instancia, lo estético de lo práctico.

Una actitud desinteresada frente a los objetos artísticos otorga a los sujetos la capacidad de obtener placer en la percepción, a través del desarrollo, por medio de una práctica continua, de habilidades sensoriales e intelectuales. Tales consignas: disposición estética y competencia artística, conformarían una práctica alternativa al contener en sí misma una dimensión significativa que le da sentido.

El desarrollo de la capacidad perceptiva fue uno de los puntos principales de los formalistas rusos como condición necesaria para que se activara la función estética de los textos artísticos. El mismo Mukarovsky desde la Escuela de Praga propone revalorizar el lugar y el rol de la función estética en el contexto social del sujeto, afirmando que tal función es propia de la naturaleza humana, entendida como una modalidad de reacción del sujeto a su mundo exterior. Altamirano y Sarlo (1983: 29) afirman:

Desde la perspectiva de Mukarovsky, el concepto de función estética es más inclusivo que el de arte y es por esta razón que puede estar presente en diversas prácticas, que se definen por una función o un haz de funciones predominante: pragmáticas, éticas, religiosas, políticas, etc., esta perspectiva funcional no admite que se atribuya una "cualidad" (para el caso de la estética) como rasgo sustancial de cierto tipo de objetos, actos o discursos. Para Mukarovsky no existen objetos, que por sus características, rechacen la función estética; del mismo modo, cualquier práctica puede eventualmente reestructurar el sistema de sus funciones para admitir la estética.

Son el sujeto y sus prácticas sociales los que determinan el desarrollo o no de la función estética. El poder experimentar estímulo, en términos de reacción frente a los objetos de arte con un alto grado expresivo, requiere del desarrollo de habilidades y destrezas necesarias, que se traducen en modos diferentes de tratar la organización sensible de signos, es decir los objetos artísticos. En suma, estamos proponiendo –aunque parezca una utopía desde el lugar de la escuela– el desarrollo de las facultades estéticas del sujeto, entendidas como una de las matrices sobre la que se articula la cultura.

Si la lectura literaria es la instancia donde se resuelve lo estético, deberíamos pensar, ya que hablamos de una lectura diferenciada, en el entrenamiento de habilidades para poder marcar las limitaciones a las que nos sometemos con una lectura común fuertemente automatizada, frecuente en nuestros ámbitos escolares.³

Ahora bien, no desconocemos los factores sociales y culturales que inciden en la concreción o no de tal actividad, tampoco queremos privilegiarla, sólo aspiramos a resignificarla como una práctica válida y viable dentro de nuestro contexto.

2. Literatura y lectura escolar

El *texto literario* por la mera intención de leerlo y efectuarlo concretamente en la práctica, debería otorgar placer; siempre y cuando prevalezca en el sujeto una representación de lectura con esa impronta, es decir, no obligatoria, sin utilidad y fuera de toda intencionalidad extraartística.

Existen numerosos elementos negativos en el contexto escolar que impiden otorgar valor a la práctica de la lectura literaria. En principio, sabemos que en la escuela la lectura, aún la literaria, tiene como representación la búsqueda de datos y conocimientos; otro de los obstáculos es la existencia de nuevos modos de lectura que demandan los medios de comunicación en general y la industria cultural: la conexión en la red, Internet, Web, chat, etc., que se caracterizan por la inmediatez del objeto que se quiere leer, la rápida aprehensión, la facilidad de lectura y lo más atractivo que es la interacción. En la comunicación interactiva se produce un acoplamiento de varios sistemas de signos, que no se niegan ni se contraponen, sino que se complementan y se resignifican. Este tipo de práctica, según Tarragona (2007: 24):

3. "La impronta pragmatista y/o utilitarista decimonónica de la escuela argentina, relega lo lúdico y estético. La reducción de la lectura literaria en las instituciones educativas obstruye el desarrollo de competencias imprescindibles tanto para la apropiación crítica de la cultura como para el desarrollo del pensamiento simbólico de los sujetos" (Ruibal y Tarragona, 2006).

[...] consolida una adhesión casi adictiva entre los jóvenes, rasgos que estructuran la vida cotidiana y la cultura de ellos, cuyas consecuencias son la abundancia de información y entretenimiento y la posibilidad permanente de acceder a un orden fragmentado y sometido al azar. Estas características no se dan sólo entre los jóvenes de escasos recursos, se acentúan aún más entre los de sectores sociales de mayor poder adquisitivo, justamente por los medios con los que cuentan, permitiéndoles estar conectados en forma permanente.

Volviendo a la escuela y a la literatura, advertimos que lo que se efectúa como práctica es una lectura no literaria de textos literarios, la lectura está acotada a una lectura informativa y, por la influencia de lo cibernético, una lectura rápida. De esta forma, lo estético, en las representaciones del saber escolar, se halla totalmente desvirtuado, no forma parte ni siquiera como expectativa de experiencia a concretar. En este sentido, si son el sujeto y sus prácticas sociales los que determinan el desarrollo o no de la función estética, ¿cuáles serían las probables salidas que se podrían implementar para revertir el estado actual de la lectura literaria?

La lectura de textos artísticos sólo se convertiría en una experiencia con valor propio, mediante el desarrollo de competencias que se encaminen a lograr la experiencia con lo artístico de un modo diferente; es decir, adquirir la capacidad de poder reaccionar frente a los objetos de arte de modo estético. El objetivo sería tratar de trascender lo meramente contenidista tanto como un formalismo vacío de sentido. De lo contrario desembocamos en descubrir la estructura del relato, los núcleos y catalisis, etc., que tampoco contribuyen excesivamente al goce estético.

En dicho sentido, el desarrollo de la capacidad perceptiva fue para los formalistas rusos una condición necesaria en la activación de la función estética de los textos artísticos, consideraban que lo estético está íntimamente relacionado con las acciones humanas. Ahora bien, si sostenemos con Lotman que el texto artístico es una estructura especial y autosuficiente, además de poder reconocer un manejo especial del lenguaje, en términos de lo expresivo y connotativo, las clases de literatura deberían focalizar la potencialidad significativa de un texto artístico; para lo cual es necesario hacer pie en las relaciones intrínsecas que genera el texto literario: relaciones (siempre jerárquicas) entre autor y personajes, entre lector y autor, entre lector y personajes, entre uno y otro personaje, entre narrador y autor.

Es decir, desmenuzar el texto, darle morosidad a la lectura, en contra de la lógica de consumo antes citada, para establecer conexiones internas insospechadas, que los alumnos no están entrenados para realizar, y que habilitarían nuevas relaciones con el propio mundo circundante, incluso conexiones que no estaban previstas cuando se escribió el texto. En suma, aprovechar, mediante la percepción estética, la seducción de algunos textos contruidos desde un lugar altamente artístico.

Es necesario frente a un texto literario la suspensión momentánea de otros saberes escolares, por eso hablamos de una actitud diferente del sujeto frente al texto literario, reconociendo junto a Mukarovsky que la disposición estética no está en los objetos sino en los sujetos y que hasta se puede llegar a tener una mirada estética de objetos que no son artísticos. Por tanto, la función estética se caracteriza fundamentalmente por abstraer al objeto de sus entornos habituales y con ello enrarecerlo; el resultado es la desautomatización en la percepción y, en consecuencia, una mirada que resalta lo extraño y lo inusual de dicho objeto. Una actitud desinteresada frente a los productos artísticos, en el sentido de no buscar ningún otro rédito que no sea el goce estético, otorga a los sujetos la capacidad de obtener placer en la percepción, a través del desarrollo, por medio de una práctica continua, de habilidades sensoriales e intelectuales.

Se trata, entonces, de abordar el objeto literario como una entidad auto-suficiente (hoy lejos de cualquier fetichismo romántico), con valores intrínsecos y autonomía semántica, posibilitando modos no convencionales de apropiación del conocimiento.

Dicho tipo de lectura tiene un precedente histórico: se genera a fines del siglo XIX con el denominado movimiento "arte por el arte", que durante todo el siglo XX va adquirir legitimidad, en especial a partir del desarrollo de las vanguardias europeas. Lectura que reclama desde lo interno del texto actitudes, pues la configuración textual contempla el hipotético lector. Esta forma de conexión del sujeto con un objeto construido con independencia de toda referencia externa y con valor en sí mismo conformó una representación de lectura más libre, desprovista de la carga obligatoria que impone la apropiación del saber escolar institucionalizado; lectura que tiende a la constitución de representaciones distintas del sujeto y de su relación con el saber.

3. Representaciones de lectura

Presuponiendo que la lectura es una práctica compleja y que en muchas ocasiones los diversos usos que se hace de los textos pueden adquirir connotaciones conflictivas y hasta antagónicas, hemos realizado un estudio de campo para indagar en el mencionado conflicto a partir de representaciones sobre la lectura en nuestro contexto. Para ello hemos realizado encuestas en alumnos del nivel medio y superior (alumnos de primer año). Dado que el objetivo de este estudio era incidir en las prácticas lectoras de los alumnos, las encuestas se realizaron sobre el total de la población estudiada; en otras palabras, la muestra fue exhaustiva. Se indagaron una escuela de nivel medio y el primer año del nivel superior de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad

Nacional de Catamarca. Intentaremos reconstruir las impresiones y, de algún modo, también los "escenarios" de lectura⁴ a partir de las respuestas que los jóvenes de entre 15 y 18 años daban al cuestionario que incluimos al final de este trabajo (ver apéndice).

En el primer año de la carrera de Letras, y por indagaciones hechas espontáneamente,⁵ es decir en forma oral, la lectura de placer dentro del ámbito escolar (trayecto concluido) no aparece valorada como instancia legítima de formación. La lectura legítima está vinculada a *bien hecha*; es decir, a gramaticalmente correcta, que responde a un trabajo planificado, ordenado, dirigido y semánticamente unívoco. Los alumnos se reconocen como *poco lectores* y asocian el calificativo de *buenos lectores* a la acumulación de lecturas; en otras palabras, a lo cuantitativo. Pueden advertir y distinguir un texto literario de aquel que no lo es; pero de ningún modo pueden reconocer diferencias en las lecturas y en las actitudes que comportan cada una de ellas. Se reconocen desprovistos de competencia en lectura literaria. Por lo tanto, la representación de lectura legítima que tienen es la de la lectura canónica escolar, la que reporta un capital cultural.

Con respecto al valor que tiene para ellos la lectura de textos literarios, observamos, en su mayoría, tres grandes orientaciones: *para la vida, para la formación, para el conocimiento*. Algunos marcaron una o dos orientaciones y otros expresaron libremente una idea. En primer lugar marcan el conocimiento, luego la formación y finalmente la vida.

En general se observan expectativas muy altas con respecto al acto de lectura, en el sentido de otorgarle una función abarcadora a la literatura. Esto se refleja en algunos agregados, tales como: "para mí la lectura es un aprendizaje" o "la lectura tiene un valor de experiencia" o "los libros me dan libertad". En dichos alumnos, y a pesar de lo expresado espontáneamente como se dijo antes, advertimos, en las respuestas dadas al cuestionario, una orientación del sentido de la lectura literaria diferente, la relacionada con un impacto en la subjetividad. Es decir que no primó en los resultados leídos, como vimos, la representación social de la lectura, la que se mide en términos de acumulación de capital cultural solamente. El *para qué leer* tiene, desde las respuestas recogidas, un objetivo alentador: al parecer lo que se pone más en juego en las representaciones de lectura de estos jóvenes es la posibilidad de volver a encontrar un vínculo con aquello que los constituye.

La Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) es una de las escuelas que en nuestra provincia depende de la universidad. La sigla, por todos conocida, indica que lo técnico es el aspecto que se prioriza en los trayectos curriculares.

4. Entendemos por "escenario de lectura" las condiciones sociales, personales y educativas de los sujetos lectores.

5. Permiso que nos otorgamos por estar al frente de una de las cátedras (Introducción a la Literatura) del primer año de la carrera.

Esta escuela cuenta con dos orientaciones: mecánica y construcción; la literatura aparece en los dos últimos años del ciclo superior. Veamos a continuación las respuestas dadas por los chicos que pertenecen a tal institución

Con referencia a la pregunta *¿Dónde lees literatura?*, en primer término ubican la escuela y en segundo, la casa; en el ítem *En otro lugar*, frente a un total de 45 encuestados, sólo 8 lo marcaron y uno de ellos lo especifica: "el cyber". Inferimos, que aunque la casa esté marcada como un lugar de lectura, aquí funciona como la extensión del espacio escuela, en términos de completar lo que no se alcanzó como tarea o "deber" en esta última.

Con respecto a las expectativas con las que llegan a la lectura literaria, los chicos mencionan la "distracción" y el "entretenimiento" primero y luego el interés por conocer algo "nuevo" o "diferente". Algunas respuestas son: "internarme en un mundo de sueños y fantasías"; "búsqueda de lugares diferentes e historias únicas"; "saber cosas que pasaron". Varios mencionan como expectativa la funcionalidad de la lectura; dicen: "Mi expectativa es leer para entender las clases de lengua y literatura", o "leo para corregir habla y escritura". Dentro de esto último, es decir la utilidad, varias respuestas giran en torno a "busco algo inteligente, un camino" o "reflexionar sobre la vida y sus etapas" o "aprender de los ideales de los autores y del mundo".

Advertimos entonces, dos funcionalidades de la literatura para estos chicos, que son, por otro lado, claras por la oposición que marcan; ninguna respuesta fusiona ambas. Por un lado están presentes el deleite y la evasión como búsqueda; por otro, lo práctico como modo de aprendizaje. Cuantitativamente frente a un total de 45 encuestados, 38 respuestas se las ubicaría dentro de lo primero y 7 dentro de lo segundo. Este resultado es bastante significativo (más allá de la cantidad de obras leídas por estos chicos, que para el caso y desde nuestra concepción no es relevante), ya que los efectos en la relación de ellos con la literatura no son desalentadores.

Con respecto a los géneros elegidos, el cuento es el favorito, luego sigue la novela, después la poesía y el teatro casi con la misma cantidad y por último el ensayo; debemos aclarar que podían marcar más de una opción. Creemos que los resultados tienen que ver con las prácticas en la escuela, ya que el cuento es el género más trabajado en la escuela. Respecto de la experiencia con la novela, según la consulta con la docente del grupo de encuestado, en el primero de los años de ese último ciclo se les propone a los alumnos como obligatorio leer una novela en el año. Con referencia a la poesía y al teatro, la misma docente alude al estudio de poesía tanto como de textos dramáticos, con la misma frecuencia que con lo narrativo. Esto fundamenta las respuestas, ya que en algunos casos se marcaron todos los géneros, lo que indica competencias en orden del conocimiento genérico, obviamente la tendencia privilegia un gusto que, como dijimos, es el cuento, pero los resultados no nos permiten determinarlo como excluyente.

Frente a la pregunta *¿Qué te gusta encontrar en las obras literarias?*, las respuestas marcan una gran diversidad, pero que podríamos agruparlas por conexión. En primer lugar están intriga, suspenso y acción; en segundo término: terror y misterio. El tercer grupo elegido es ciencia-ficción, y también, "cosas increíbles" y "criaturas fantásticas". Tres respuestas apuntan a "hechos que ocurren en la vida real" y otras tres a "muerte, sangre y pasión". Cuatro respuestas aluden a "buen final" y una, a "buena trama". Esto nos parece significativo porque se advierte una inclinación a percibir, también, la forma; es decir, para algunos de estos jóvenes los aspectos estructurales no les son indiferentes. Una sola respuesta menciona el humor y dos el amor y lo romántico.

Como vemos, la gama es profusa; ahora bien, lo que se destaca en la elección tiene que ver con que los jóvenes encuestados, son varones en su amplia mayoría. Los resultados de la pregunta formulada se correlacionan con los de la referida a las expectativas; pues la "distracción" y el "entretenimiento" suponen una ruptura con lo histórico personal y cotidiano, es decir, la "evasión" y ello no se efectúa sino a través de una escritura que contenga una historia real o ficticia, pero que por sobre todo sea, en sus palabras, "atrápante". En cuanto al tiempo semanal que le dedican a la lectura, la opción *De una a dos horas* es la que obtuvo más puntaje (20 marcas); luego sigue la opción *Menos de una hora* (15 marcas), *Ninguna* (6 marcas) y finalmente *Más de dos horas* (1 marca). Entendemos que el tiempo de lectura que aparece con mayor tendencia tiene una estrecha relación con el tiempo que dedican para leer en el espacio "Lengua y Literatura" dentro de la escuela. Esto se enlaza con lo que dijimos respecto de los lugares donde leen los alumnos, reforzado, además, con la opinión de la docente encuestadora; ella expresó: "en su mayoría los chicos tienen como único espacio de lectura a la escuela, los diagnósticos y las charlas que con ellos tengo lo confirman". Este dato merece una reflexión favorable hacia la escuela, que parece ser la única que habilita la llegada a textos literarios; de algún modo, corrobora la cita de García Canclini sobre la concepción democrática de la cultura.

Más allá de la cuantificación anterior referida a las orientaciones dadas en las preguntas, también consideraremos algunas expresiones de los chicos, que tienen que ver con una valoración. Dicen: "ayuda al coeficiente intelectual y ejercita el cerebro"; "Es una lectura diferente, entretenida"; "Nos ayuda a nuestra imaginación y a volar"; "Le asigno mucho valor, lo que leo lo aplico a la vida a la forma de expresarme y de hablar"; "Creo que si necesitás saber algo lo debes buscar en un libro"; "Me enseña de los errores de un personaje para no cometerlos yo".

Además de las funcionalidades que ellos le asignan a la lectura literaria y de las que ya hablamos, el valor de la lectura cobra una dimensión de importancia, tanto como capital simbólico —y esto no es menor puesto que se trata de alumnos de una escuela técnica— como de bien de uso y de cambio, por los efectos que puede tener para ellos en la vida práctica.

Esta sucinta descripción de las indagaciones que realizamos con nuestros ingresantes como con alumnos del Polimodal es sólo una aproximación al estudio de la lectura literaria en su estado actual. Hay mucho por realizar y sabemos que es una tarea compartida; como docentes de letras sólo aspiramos a echar luz sobre lo específico del texto literario y de la lectura que debiera efectuarse con el propósito de recuperar el espacio de la literatura y el arte en lo curricular; concretamente en las prácticas escolares. Somos conscientes del vaciamiento de sentido y de acción en las instituciones escolares; esto denuncia una situación, pero además nos interpela a inaugurar otras formas y otras acciones.

4. Algunas interferencias epistemológicas de los docentes frente a la lectura literaria

Intentaremos indagar la actitud que los docentes de Lengua y Literatura tienen respecto de la lectura literaria, a partir de la siguiente hipótesis: la formación del docente de Letras y las decisiones que toma frente al saber literario en situaciones didácticas, constituyen un alejamiento del objeto literario como tal; en las prácticas docentes, el saber lingüístico ocupa un lugar privilegiado en desmedro del literario. Si hablamos de *objeto literario* lo hacemos para poner de relieve que se trata de un conflicto en el orden epistemológico. Este conflicto señala que, en las prácticas docentes, la perspectiva lingüística de un texto estaría interfiriendo en la perspectiva literaria.

De acuerdo con lo planteado, se estaría tratando de un problema de fuerte incidencia en la enseñanza de la literatura, que consiste en que el *saber* a enseñar resulta cualitativamente diferente del conocimiento que podríamos llamar *erudita*.⁶ Pero no nos referimos a la trasposición-didáctica. Preferimos denominar esta problemática como una *deformación*; que tiene que ver con el alejamiento de la fuente, pero también con otras variables que trataremos de explicar.

En el caso que nos ocupa, el objeto literario se pone al servicio de la lengua, en detrimento de la especificidad artística literaria. Estamos, entonces, ante la presencia de un conflicto, que acontece frente a las decisiones que el docente de Lengua y Literatura debe tomar en situaciones de enseñanza. Dichas decisiones, al parecer, recaen en lo lingüístico. Este saber goza de una importante legitimación cultural, tanto académica (formación superior e institucional en general, la escuela por ejemplo) como social.

El hecho de priorizarse dicho campo, tiene relación con una larga historia, pero se ha profundizado en los noventa, con la última reforma de los planes de estudio; que es la de formar para el desarrollo en el alumno de las competencias

6. En el sentido del saber que se encuentra legitimado social y culturalmente (Arsac, 1992: 7.32).

que tienen que ver con la escritura y la expresión oral. La formación estética —la que habilita al sujeto para el acceso al goce estético— no está contemplada por la escuela en los trayectos curriculares, como tampoco se contempla la actitud frente al texto literario de percibir y decodificar una discursividad específicamente distintiva. El docente cumple con el programa y actúa en consecuencia; es decir, reproduce las prácticas de los saberes legitimados, privilegiando el conocimiento lingüístico por sobre el literario.

Son pocos los docentes que asumen una actitud diferenciada frente a la instancia de lectura literaria. Este posicionamiento exige una taxativa delimitación epistémica, que no todos los docentes están en condiciones de hacer. En principio por las determinaciones propias de la formación, en donde la literatura, aunque tenga un peso importante en lo curricular, sigue quedando a la cola; además, porque la exigencia, en los trayectos académicos, está centrada en el estudio de la lengua y la lingüística,⁷ reforzado, además, por el estudio de las lenguas clásicas. Es más probable que al alumno de Letras se le disculpe la falta de dominio para hablar de la literatura, del discurso literario y de su problemática, también de la escasez de recursos para abordar un texto literario; pero es inaceptable la falta de competencias para la escritura, la comprensión lectora y la expresión oral. Las prescripciones en la institución (Facultad de Humanidades de la UNCa) son bien claras. Obviamente, un estudiante/egresado de Letras debe manejar con fluidez el sistema de la lengua por ser la matriz (sistema *modelizador primario* según Lotman) esencial de su formación; pero además es necesario que advierta, que si bien a partir de ella se produce el discurso literario, este tiene la capacidad, desde el lugar de lo artístico, de constituirse en sistema de *modelización secundaria*, un lenguaje superpuesto a la lengua natural e infinito en el modo de significar. Por lo tanto, los efectos que dicha estructura tiene en los sujetos lectores son insospechados.

Las entrevistas hechas a los docentes de nuestro medio (Catamarca Capital) contienen preguntas que apuntan a ambos campos del saber, el lingüístico y el literario; con el propósito de que se advirtiera en ellas la intencionalidad de equilibrar la legitimidad de ambos campos y promover la espontaneidad. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los problemas que se advierten respecto a la escritura y lectura en general?
2. ¿Cómo la lectura literaria puede aportar a corregir esos problemas?
3. ¿Cuál es la importancia que tiene la lectura de la literatura en la formación del alumno?

7. Hablamos en referencia, siempre, a la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, que es una sola carrera en donde cabe, o tiene que haber, lo lingüístico, lo literario, la teoría y la crítica, Latín y cultura latina y Griego y cultura griega.

Todos los docentes entrevistados manifiestan que los jóvenes tienen enormes problemas para leer y escribir, seguidamente cada uno de ellos puntualiza cuáles son esos inconvenientes. En las respuestas hay mucha coincidencia respecto de esto último. Apuntan tanto a problemas en la expresión escrita: la cohesión, la coherencia, la ortografía, la sintaxis; como a problemas de comprensión de lo escrito. Por otro lado, dificultades para la lectura oral, “no saben leer en voz alta” dice una docente, tienen problemas para interpretar, para conectar la información nueva con los saberes previos. La lista sigue, lo que puntualizan es numerosísimo. Es decir, las dificultades en lengua las pueden identificar concretamente, con nombres, aclaraciones e incidencias o consecuencias.

Ninguno aisló problemas concretos de lectura literaria que, implícitamente, estaba incluida en la pregunta. De los seis docentes entrevistados, uno de ellos mencionó, en la primera respuesta, el “aburrimento” (en el alumno) asociado a la lectura de la literatura como inconveniente. Otro refirió a la comprensión e interpretación como problemas. Respecto de esto último, debemos decir que en lo que atañe a la enseñanza de la literatura la interpretación es uno de los grandes conflictos, que obviamente se refleja en el aprendizaje. No obstante advertimos que algunos de los docentes, aunque no puedan enumerar los problemas de la lectura de textos literarios, están convencidos de que la lectura literaria desescolarizada y con la impronta de libertad o de “uso” (a la manera de Umberto Eco en *Los límites de la interpretación*) es posible. Por lo que dicen, no para solucionar inconvenientes de tipo lingüístico, sino porque reconocen que leer literatura pone en juego estrategias que sirven para decodificar y activar la comprensión de otros textos.

Expresan, por ejemplo: “para mí la función más fuerte de la literatura en la escuela es la formación de lectores de literatura, no de teóricos ni especialistas en literatura”. Otro docente frente a lo mismo, opina: “la lectura de literatura aporta al problema de la interpretación, enriquece el conocimiento de mundo y otorga la capacidad de interpretar otros textos”.

Uno de los docentes reconoce que el discurso literario es diferente y que por esto mismo cree que es necesario un posicionamiento distinto por parte del docente. Dice, por ejemplo: “hay que guiar la lectura de literatura de modo tal que se puedan advertir las estrategias escriturales propias del discurso artístico”.

Si bien en este acotado estudio de campo los entrevistados, diferencian la lectura literaria de la no literaria, insistimos que falta todavía: en principio, un mayor dominio del objeto, en términos de su estatuto ontológico y, en segundo lugar, un claro posicionamiento frente al vasto y complejo campo de la literatura, muy al margen de la reducción que tradicionalmente hace la institución escolar.

La falta del manejo del objeto literario sumada a la falta de conocimiento del estatuto literario de un texto nos indican que, en las prácticas docentes, subyace un conflicto epistémico entre lingüística y literatura que no es casual y,

de hecho, responde a una larga trayectoria de estas "disciplinas" que adquieren estatutos científicos gracias a un orden discursivo, observable desde una perspectiva arqueológica en sentido foucaultiano. La conformación de la literatura como instancia que demanda una lectura específica atraviesa el siglo XVIII y XIX pero sin ser incorporada de un modo explícito a las instituciones educativas (escolares). Un decurso muy diferente se observa en la lingüística, cuyo estudio escolar se observa explicitado desde las universidades medievales, atravesando las escuelas de los siglos XVII y XIX, y aún en las perspectivas estructuralistas preponderantes en el siglo XX en las instituciones académicas. Este decurso divergente de ambas "disciplinas" conforma representaciones antagónicas entre literatura y lingüística, las cuales observamos en nuestros estudios. Al mismo tiempo, esto nos señala la dificultad de intervenir en las representaciones de los docentes, ya que, el abordaje lingüístico de un texto aparece como una representación "normalizada", "estandarizada"; en palabras Nietzsche o del mismo Foucault: "naturalizada". Nos interrogamos acerca de estrategias para destrabar la interferencia epistemológica mencionada.

Finalmente, pensamos que la actividad de la lectura literaria como forma distintiva es aquella lectura que no requiere ningún requisito previo en términos de saber, sólo la capacidad de relacionarse a partir del goce estético, con una estructura que plantea una posibilidad (de mundo) latente. Por otro lado, y desde el lugar institucional de la escuela, el aprestamiento previo (responsabilidad del docente) como forma de conocimiento acerca del texto literario, tanto como el reconocimiento del mecanismo del signo en *función poética* permiten trasponer lo fenomenológico, haciendo consciente el *objeto* y resignificando la experiencia; pues se trata de un texto que dice mucho más, no sólo expresa lo inefable sino también lo impensable e inesperado. Es decir, una lectura que intenta apartarse de lo meramente cuantitativo, normativo, contenidista y que de algún modo intenta reinstalarse en "el tejido de las relaciones simbólicas y reales de los lectores"; también poder mostrar "cómo lo que determina la cualidad de un lector en tanto tal, no es sólo qué o cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral" (Bahloul, 2002: 30).

Nos estamos refiriendo a una lectura que dispara un espectro de posibilidades en las que el sujeto puede ser protagonista. El lector, desde la concepción que intentamos describir, deja de ser un mero engranaje de las estructuras para pasar a ser un agente activo, responsable de sí y de su agencia en el plano cultural, estético y social. La lectura literaria, liberada de los mandatos sociales, culturales e institucionales, constituye una alternativa crítica válida de reconstrucción de lo canónico pero también del otorgamiento de sentido a los saberes y experiencias personales del sujeto.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1983): *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette.
- Arsac, Gilbert (1992): "La evolution d'une theorie en Didactique: l'exemple de la transposition didactique", *Recherches en Didactique des Mathematiques*, vol. 12, n° 1.
- Bahloul, Joëlle (2002): *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1998): *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.
- Lotman, Iuri (1970): *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo (Colección Fundamentos).
- (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- (1996): *La semiosfera*, Madrid, Cátedra.
- Romano Sued, Susana (2001): *Jan Mukarovsky y la fundación de una nueva estética*, Córdoba, Epoké (Colección Brevarios Teóricos).
- Ruibal, Silvia del C. y Horacio Tarragona (2006): *La lectura literaria como alternativa de articulación nivel Medio-Universidad*, Proyecto de Investigación SEDECyT - UNCa, Res. 0003/07.
- Tarragona, Horacio (2007): *Lectura y gusto*, tesis final de maestría aprobada, Caramarca, UNCa.

Apéndice

Cuestionario acerca de la lectura literaria

Sexo: Masculino Femenino

Edad:

Curso:

01) ¿Con qué expectativas llegas a la lectura literaria? (o sea ¿qué buscas cuando lees literatura?)

.....
.....
.....

02) ¿Dónde lees literatura? (puede ser más de una opción)

- En tu casa
- En la escuela
- En otro lugar

03) ¿Qué tipos de textos literarios lees en cada uno de esos espacios? (puede ser más de una opción)

- Cuentos
- Novelas
- Poesías
- Teatro
- Ensayo

04) ¿Qué te gusta encontrar en las obras literarias?

.....
.....
.....

05) ¿Cuántas horas semanales dedicas a la lectura literaria?

- Ninguna
- Menos de una hora
- De una a dos horas
- Más de dos horas

06) ¿Qué valor le asignas a la lectura literaria? (para tu vida, para tu formación, como conocimiento)

.....
.....
.....

07) ¿Cuál crees que es la "relación" de tus profesores (de lengua y literatura) con los textos literarios?

.....
.....
.....

AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN

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 disparar 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 obiedad, 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.

Seguindo 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 paraliteratura, 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 irremplazable, 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 descarramos 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.
- Bajtín, 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*, nº 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 fantasta. 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.

Sylvia Iparraguirre

El lector como cómplice

Instituto de Lingüística (UBA) - CONICET
sylabe@hotmail.com

Resumen Esta comunicación relata una experiencia de trabajo sobre lectura literaria llevada a cabo en el seminario-taller de la Cátedra UNESCO. En este seminario se practica una lectura que llamaré intervenida. Dicha intervención sobre las obras de ficción es hecha desde la literatura misma (discursos ensayísticos, autobiográficos y/o críticos de escritores) e intenta no sólo no interferir con el placer de leer, sino profundizarlo lo más posible. Acordamos en que el placer de leer, asociado a la experiencia de lectura literaria, va de niveles simples a complejos, y que sólo cuando el lector alcanza un nivel profundo de comprensión lectora realiza una lectura creativa. Esta lectura es la que hace posible que el texto se abra hacia su multidimensionalidad. Damos como ejemplo posible de esta práctica la novela *Los pasos perdidos*, del escritor cubano Alejo Carpentier.

Palabras clave: lectura intervenida - multidimensionalidad - lectura creativa

Abstract This communication describes a working experience on literary reading carried out at the Seminar/Workshop of UNESCO chair. In this Seminar we practice "intervened reading", as I will call it. Such intervention regarding fiction works is made from literature itself (essays, autobiographies and/or writers' reviews) and it attempts not to interfere in the pleasure of reading, but to deepen it as much as possible. We agree that the pleasure of reading, associated with the experience of literary reading, goes from simple to complex levels and, besides, that only when the reader manages to reach a high level of reading comprehension, creative reading is achieved. This reading makes it possible for the writing to open up to its multiple dimensions. The provided example of this practice is the novel *The Lost Steps* by the Cuban writer Alejo Carpentier.

Key words: Intervened reading - multiple dimensions - creative reading

Una experiencia compleja

La experiencia temprana de la lectura, aquella que recordamos los que tuvimos esa inclinación y nos fue alentada, es una experiencia de puro placer. Denomino a este placer como *puro*, en tanto pertenece a las valoraciones primarias y subjetivas de las que nos erigimos como únicos jueces. Es decir, este placer no está condicionado por preceptivas de ninguna clase ni atado a ningún imperativo clasificador. Tampoco esta lectura propone la inquietud de cómo situarnos intelectualmente frente a lo que acabamos de leer en el sentido de: ¿lo entiendo o no?, ¿debería o no gustarme? No es una lectura estética ni axiológica ni buscamos en ella nada que no sea esa evasión o suspensión del mundo circundante que los libros en esa época de la vida suelen provocar. El gusto por la lectura nace asociado a la principal fuente de placer: la libertad. Quedan de esa lectura preadolescente y adolescente imágenes imborrables, secuencias de acción o personajes que nos acompañarán toda la vida: Robinson Crusoe en la isla, por ejemplo. Pasará mucho tiempo hasta que sepamos que el inmortal libro de Defoe puede ser también leído (entre otras cientos de interpretaciones) como una prefiguración del capitalismo temprano. En aquellos años nos hubiera defraudado pensar que un libro puede reducirse a una explicación tan árida. Y, de hecho, no puede reducirse. Quiero decir que, más allá de cualquier interpretación posterior, hay algo en aquella transformación que provocó *Robinson Crusoe* en nuestro mundo imaginario que va a perdurar en el tiempo.

Si pensamos, entonces, en un hipotético lector de *Robinson Crusoe*, entre los diez y los doce años (descontamos que está a cubierto de cualquier carencia, condición *sine qua non* para hablar de este tema, de lo contrario hablamos en el vacío; lamentablemente, este lector sigue siendo altamente hipotético) comienza su relación placentera con el libro. El primer contacto, espontáneo o inducido pero no escolar, pone en escena una experiencia inaugural: aislado en el acto silencioso de leer, el joven lector descubre el placer de la lectura. Me apresuro a acotar que este placer es aún primario; aquel que proviene de una lectura anecdó-

tica, producido por la impresión que causan los personajes, el seguimiento de la trama, la conclusión de la historia. El placer maduro de la lectura literaria es complejo y no empieza de golpe, simplemente con el acto de leer. El placer auténtico, asociado a una comprensión profunda de un texto, el que el lector consecuente intenta alcanzar, es el de la *lectura creativa*, simétrica (al menos tenderá a ello), pero inversa, al acto de escribir, cuando un autor imagina y escribe una novela, un cuento o un poema. La *lectura creativa* tiende a convertirnos en lectores ideales de un texto: aquellos capaces de reponer la mayor cantidad de sentidos posibles y de advertir las particularidades formales de la construcción literaria. Esta es la lectura a la que me referiré más adelante, cuando aborde la experiencia del seminario-taller con adultos. Antes me permitiré algunas consideraciones generales, para nada sistemáticas, que deben atribuirse a la opinión personal.

Muchas veces he advertido que cuando se estimula la lectura literaria entre adolescentes se lo hace desde la idea implícita de que leer es algo fácil, momentáneo, y que el lector recoge al vuelo todas las implicancias de un texto. O que el texto le brindará, sin esfuerzo de su parte, todas sus bondades. Pocas veces se considera que la lectura literaria requiere de la colaboración activa del lector y de la puesta en juego de casi todas sus aptitudes intelectuales, imaginativas y estéticas. Una actividad que, como muy pocas otras, compromete su participación. Tampoco se explica demasiado que a leer y a asociar se aprende, que la lectura literaria es un aprendizaje, y que la adquisición de una alta competencia lectora es, como el estilo, el ejercicio de una larga paciencia; sólo que una paciencia gratificada, dichosa. Naturalmente (y felizmente), nada de lectura creativa o de competencia lectora sabemos cuando empezamos a leer. Empezamos, dada la facilidad del acceso, leyendo pero ignorando que leer puede ser una actividad realizada de muy diferentes maneras. Ignoramos, por ejemplo, que aquella solitaria experiencia silenciosa comporta una inmersión en la corriente interrelacionada de los discursos sociales. Leer empieza con una paradoja: cuando leemos estamos solos, pero somos muchos. Y no es la única paradoja que la lectura propone.

Porque la lectura, acto íntimo y solitario, es, qué duda cabe, una práctica social y cultural; aún si hubiera que justificarlo, lo demostraría ampliamente la teoría del enunciado, base de cualquier tipo de comunicación discursiva. La lectura implica el desentrañamiento de un enunciado (la obra), construido en la poliglosia social (el lenguaje), atravesado por una intencionalidad (la del autor), y destinado a una recepción (el lector) en un tiempo histórico y en un lugar determinado. La obra literaria, a su vez, está constituida y arquitectónicamente sostenida en la diversidad de los géneros discursivos. Y todo esto es así, tenga conciencia de ello o no el lector.

El fenómeno es complejo además de paradójico. Y estas son algunas de las primeras "disuasiones" que el tema de la lectura impone al que trata de reflexionar sobre ella. Porque el tema en sí es bastante indeterminado, ambiguo, ubicuo,

y, a la hora de especificar de qué tipo de lectura estamos hablando, nos enfrentamos a un problema. Puede abordarse, sin duda, desde la teoría o desde los sucesivos y cambiantes cánones literarios, pero en la práctica hay tantas lecturas como lectores; una multiplicidad de formas de leer. Cada lector tiene su propia experiencia personal de lectura enraizada en su historia familiar y social. Podemos decir que hay una lectura subjetiva, experiencial, intransferible; y sería cierto. Por otro lado, se lee de manera sociocultural, es decir desde el propio sociolecto que incluye todos los matices de género, de educación, de pertenencia social; se lee en el centro y se lee en la periferia de una cultura y de una sociedad. Y esto también es cierto y comprobable. Entre estos puntos extremos, la fragmentación y características de la lectura varían cualitativamente y cuantitativamente.

La siguiente paradoja de la lectura es que, al inicial y placentero modo de leer del que veníamos hablando, cualquier intervención de tipo "pedagógico" lo transforma en lectura escolar o escolarizada. Pero, al mismo tiempo, es también una realidad que si no es guiada, o auxiliada desde otros discursos, la lectura espontánea o libre cae en el vacío, no tiene adónde asirse, ya que el lector hedónico y por ahora adolescente no genera redes conceptuales a las cuales atarla; o estas redes son aún muy débiles. Cuando un lector primario lee, su lectura es limitada, tiene dificultades para dar cuenta de ella oralmente, y para relacionarla con la experiencia fáctica y simbólica; no logra establecer redes de asociaciones ni puentes conceptuales porque no tiene la destreza ni el hábito de referir un libro a otro libro y, además, porque literatura y experiencia vital están separadas; existe una apreciación *a priori* del valor simbólico-cultural de un libro: la "literaridad" que encierra difícilmente pueda asociarse a la vida de todos los días.

Este tipo de lector incipiente "cae" en la lectura escolarizada: debe leer para aprender, para estudiar, para informarse, para buscar argumentos, empieza, en suma, a practicar una lectura de otro tipo, podríamos decir utilitaria si este término no encerrara cierto matiz peyorativo. A mi criterio ambos tipos de lecturas no deben ser excluyentes y deberían estimularse uno al otro. La tarea es ayudar al lector novel a armar, desde el principio, redes conceptuales integrando los otros discursos auxiliares a la lectura, de modo tal que los datos enriquezcan la intelección del mundo planteado por la obra y tiendan puentes hacia nuevos conocimientos de todo tipo. Coincido con Cuevas Cerveró y García (2007: 51) cuando escriben: "La escuela ha tendido a separar la lectura eferente, cuya finalidad es recabar información, de la lectura estética". En este sentido, comprobamos que, muchas veces, cuando se enseña literatura, el múltiple contexto de la obra de ficción no se articula como relato o como paratexto del libro; se adjunta a la obra como saberes de diferentes disciplinas (historia, geografía, sociología, estética), que operan con diferentes metodologías y que se articulan al texto de ficción de manera, diría, un tanto ortopédica, no armónica. Como si la Buenos Aires vanguardista (y babélica y anarquista e incipientemente moderna) de los

años veinte, la Buenos Aires de Borges, Arlt, Marechal, Xul Solar, Pettoruti, no pudiera ser "narrada" desde sus singularidades epocales alrededor de Silvio Astier (el protagonista de *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt), como si no se pudiera leer la época de una manera vital, creativa, como se lee la novela, e interactiva con ella. Por el contrario, se brindan conocimientos de manera un tanto cosificada, se da "lo que hay que saber" acerca de esa novela. No digo que sea fácil o sencillo, digo que es posible intentar otros caminos.

Como última apreciación general y personal agregaré que, para iniciar a otros en la lectura literaria, el maestro o el profesor deben ser, antes, lectores de literatura y apasionados transmisores y recomendadores de libros. Si somos francos deberemos admitir que se pretende que los niños y los jóvenes lean, pero el caso es que ellos no nos ven leer. Se aconseja que lean y que lean bien, que comprendan lo que leen, que sean capaces de dar cuenta de lo que han leído; sin embargo, si se pone en esa misma tesitura a los adultos implicados, no todos van a salir airosos de la prueba. Bajo estas circunstancias, "incentivar la lectura" en el ámbito de la enseñanza oficial se transforma, a veces y lamentablemente, en un punto más del programa, o, muchas veces, en un imperativo burocrático con el que hay que cumplir. Sin embargo, excelentes profesores y maestros lectores, como los hay, suelen ser decisivos a la hora de iniciar a un chico en la lectura, y fundamentales para que el adolescente lector se forme como lector avezado; para que, como tal, comience a elaborar su propia red conceptual de relaciones espacio-temporales, de contigüidades temáticas del libro que lee con otros libros que ha leído, de apreciación de otras configuraciones socioculturales en la relación del libro con su tiempo; que empiece a tejer toda la vasta gama de relaciones cronotópicas que una obra literaria provoca. En definitiva, enseñarle al lector novel que puede constituirse, como dice Virginia Woolf, en "colega de trabajo y en cómplice del escritor" (Woolf, 1993: 176) y que los lectores "deben ser capaces no sólo de una gran sutileza y percepción, sino de una gran audacia de imaginación" (Woolf, 1993: 178).

En busca de la lectura creativa

En este seminario-taller —para participar se exige ser egresado universitario o de nivel terciario o alumno del último año de una carrera universitaria o terciaria—¹ nos encontramos con un lector adulto formado, aunque esto, como se verá, no constituye una garantía a la hora de leer literatura. Una salvedad importante es que en el seminario no trabajo en el marco de la teoría y la crítica académicas; con objeto de crear un

1. Este seminario-taller de posgrado pertenece a la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, que integra la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, adscripta a la Maestría en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

tipo de apreciación eminentemente literario sobre cuentos y novelas, la bibliografía que utilizo es exclusivamente la que nos proponen los propios escritores.² Se trata de aquellos textos que distintos autores de ficción han publicado acerca de los temas más variados, pero que, en general, remiten al oficio de escribir, a la lectura (a la lectura en general o a sus hábitos de lectura en particular: a sus autores o períodos favoritos, etcétera) y a la escritura literarias; a decálogos, consejos, fragmentos autobiográficos o de diarios, ensayos sobre literatura en general o sobre los géneros literarios en particular (textos de Vladimir Nabokov, Flannery O'Connor, Horacio Quiroga, William Faulkner, Abelardo Castillo, Anton Chejov, Edgar A. Poe, Juan José Saer, Clarice Lispector, Virginia Woolf, Jorge Luis Borges, Jean-Paul Sartre, Milan Kundera, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Truman Capote, entre otros). Intento evitar, de este modo, que el discurso teórico/crítico intervenga como mediador entre el texto y el lector, tratando de recrear aquella experiencia temprana de la lectura por placer, aunque sepamos que se trata de un marco artificial, creado a propósito del objetivo que persigue el curso. Con esta finalidad utilizo el difuso pero poco intimidatorio término de *impresión de lectura*; por su vaguedad, este giro posee un nulo valor teórico o crítico, pero provoca una actitud de empatía o rechazo subjetivos con el mundo propuesto por la obra que considero un buen lugar para empezar.

En cuanto al método, bastante libre, por cierto, abierto a la conversación, a la interrupción, a la discusión y al intercambio de argumentos, es el que llamo de lectura *intervenida*. A la lectura inicial, o impresión de lectura, se superimprime otro tipo de discurso que la varía en alguno o en varios sentidos. Tomo la palabra *intervención* de las experiencias en las artes multimediáticas, en el sentido de obras que necesitan de la interacción con el espectador para completar su *performance*, es decir, para que manifiesten aquello que, a primera vista, no es evidente. Estas realizaciones comprometen la participación del espectador como parte sustancial del concepto creativo de la obra. El espectador de una *intervención urbana* es parte fundamental de ella, ya que la transforma con su presencia/ausencia y/o su accionar. Las dos intervenciones se dan en el espacio social. La intervención, en un espacio público; la lectura intervenida, en un espacio textual. El lector interactúa con el libro de modo semejante al espectador: modifica con su participación el sentido de la obra. Este término no tiene ninguna pretensión crítica y lo utilizo por su valor operativo, puramente analógico.³ Como ejemplo rápido de *intervención* doy el caso del cuento del escritor estadounidense Truman Capote

2. El programa del seminario-taller consta de dos partes: "Leer" y "Escribir". Por razones temáticas, en este artículo abordo sólo lo atinente a la lectura. En la segunda parte, se practican diferentes tipos de escritura; destaco los ensayos de escritura de ficción que proponen a los asistentes problemas formales de todo tipo y los hace más conscientes de los procedimientos de la escritura literaria.

3. No es lo mismo el término usado en pintura, donde la utilización de la palabra "intervenida" no contempla la dimensión social y remite exclusivamente a la práctica individual del artista sobre su obra.

(2006: 321) "Una Navidad", cuya engañosa simplicidad comienza a desvanecerse cuando los lectores del Seminario leen el prólogo del autor a su libro *Música para camaleones* (Capote, 1999: 9-15). El resultado de este cruce es la revisión del aparente "facilismo" de la prosa, y el acceso a la meditada construcción del cuento y al virtuosismo del escritor en el manejo de la representación del tiempo de la narración. El cuento se manifiesta, como una epifanía, como un delicado mecanismo cuyo conocimiento enaltece la lectura.

A pesar de no usar categorías teóricas (por parte de los alumnos), la idea misma de multidimensionalidad descansa en bases teóricas que están implícitas en el dictado del seminario. En principio, la teoría bajtiniana de los géneros discursivos: la relación de la escritura de ficción con los géneros discursivos nos conduce al suelo lingüístico del que se nutre el texto y al concepto de polifonía; por otra parte, las ideas de contexto e intertextualidad determinan el abordaje a la multidimensionalidad de la obra de ficción. En primer término está la obra literaria. A mi criterio, debe prevalecer sin intermediarios la primera impresión de lectura sobre la cual, más tarde, trabajarán las intertextualidades a las que se someta el libro.

En mi experiencia, es capital primero ganar el interés del lector potencial y luego, para ampliar su comprensión del mundo que plantea la obra, abrirla a la contextualización, en la mayor cantidad de sentidos posibles. Desde la más básica, la de conocer las circunstancias que rodearon al autor y a la escritura, es decir el contexto de producción de una obra, hasta las relaciones sociales, ideológicas y estéticas que el libro, en tanto signo de amplia complejidad semiótica, establece con su época y con la historia de la literatura, tanto en sus aspectos de producción como de recepción. Incluida, como dije, la figura del escritor, no solo en tanto autor/narrador representado en el texto, sino como figura fundante del contexto de producción. Tomo aquí la idea de autor como la plantea la estética de la recepción: como lector no sólo de su propio texto, sino de la literatura en general, de su época y de su cultura particular en sus procesos de cambio. No nos preocupa en este punto plantear qué estatuto debe otorgársele a la intervención del autor o qué estatuto le hayan otorgado las diferentes corrientes de la crítica. El autor es un elemento esencial en la "entrada" a la obra. Y en el caso particular de Carpentier, que veremos a título de ejemplo de la modalidad que proponemos, un modelo poco frecuente de coherencia de enlace entre la elaboración conceptual por una parte y los motivos nucleares de la ficción, por el otro. Una interdependencia continua entre ensayo y ficción.

Diversidad e ideas recibidas

Dado que el único requisito para participar del seminario-taller es ser egresado universitario o terciario de cualquier carrera, el curso pone en contacto todo tipo de lectores: lectores cultos o hedónicos de literatura (antropólogos, abogados,

maestros de lengua —española y extranjeras—, psicoanalistas, profesores secundarios, sociólogos, coordinadores de talleres para adolescentes). Lejos de ser un obstáculo, la diversidad enriquece la experiencia porque el punto de partida será igual para todos: el texto literario y la impresión de lectura que provoque, sin intermediación.

Diversos cruces se hacen evidentes en el seminario, cruces que rápidamente desarticulan la idea de una recepción literaria homogénea, igualada por los niveles educacionales terciarios y universitarios. Lectores sagaces de su especialidad (antropólogos, abogados, licenciados en ciencias de la educación, psicoanalistas) practican una lectura literaria plana; lectores de competencia lectora altamente específica (egresados de Letras con respaldo de formación teórico/crítica) expresan desconcierto ante el requerimiento de evaluación personal; lectores frecuentes reproducen prejuicios o lugares comunes frente a la obra de ficción. En términos generales, como lectores experimentados en el género crítico/ensayístico propio de cada disciplina, muestran, para la lectura literaria, escasa capacidad de asociación simbólica o de desentrañamiento retórico, o poca percepción ante los dispositivos formales que despliega la obra. Cuando se trata de lectores espontáneos de literatura, pesan sobre ellos ciertos prejuicios de lectura que en algún momento reaparecen. En principio, aquel que de manera impremeditada se resiste a una "explicación" del texto; el mito difundido de una lectura propia, sellada, que garantizaría una recepción no contaminado del texto. Concepto que suele ir emparejado con otro igualmente ingenuo: que la obra literaria se crea a partir grandes dosis de inspiración, aura metafísica, magia, o sentido recóndito del Arte (con mayúscula) que envuelven en un momento dado al escritor. Aunque parezca exagerado, estas ideas recibidas (en el sentido que les daba Flaubert) subsisten larvales y reaparecen bajo distintas formulaciones, a veces sorprendentes; si las menciono, es porque las he verificado, incluso en lectores con bastante experiencia de lectura. En este punto, ampliar las competencias del lector quiere decir romper con la idea del arte literario "espontáneo" y brindar pruebas de la deliberación en la construcción formal de una obra, pruebas que no sólo desactiven esa primitiva noción sino que, además, conociendo el plan, las estrategias ficcionales y la ejecución del autor, este mismo conocimiento aumente la valoración del texto y el placer de la lectura.

En el otro extremo, si se trata de lectores egresados de la carrera de Letras, el texto literario ha quedado más o menos obturado por la teoría crítica. Estos lectores merecerían un apartado específico; por ahora sólo diré que sobre ellos "pesan" a la hora de leer, las articulaciones del discurso teórico que, muchas veces, a la manera de un superyó crítico, vigilan su parecer literario. Han contraído el hábito de una lectura "profesional", un tanto forzada, en el sentido de que la obra literaria queda adherida de manera conjuntiva al texto crítico; en muchos casos, o casi siempre, la lectura teórico-crítica precede a la lectura de la obra (o a fragmentos de la misma); como si el lector-alumno

buscara, antes que el placer del texto, un criterio de autoridad sobre el cual apoyarse más tarde, cuando deba dar constancia de esa lectura. Me interesa muy especialmente (se ponen en juego varias estrategias destinadas a este fin en el seminario) que cada uno realice, dentro de lo posible, la búsqueda de un lenguaje propio de expresión para dar cuenta de lo que lee, lenguaje que muchas veces ha quedado arrinconado, subvalorado, por el prestigio imbatible del discurso crítico. No estoy desestimando la lectura crítica ni las aptitudes críticas de una lectura, ni muchísimo menos el discurso teórico, en el que me he formado y al que he leído y leo con intensidad y placer, sino que estoy abogando, en todo caso, por una lectura crítica creativa; en todo caso, por una lectura crítica no mecanicista en la aplicación de sus recursos y, sobre todo, sin el abuso de una terminología específica que termina vaciándose de sentido.

Esta modalidad de lectura intervenida aplicada a la novela *Los pasos perdidos*, del escritor cubano Alejo Carpentier,⁴ puede ser, creo, a los fines de este artículo, un buen ejemplo de que se pueden correr las fronteras de la competencia lectora hacia dimensiones más amplias: aquellas a las cuales nos lleva el propio texto. Como dijimos, acude a esta lectura la intervención de la propia voz del autor. Para lectores que no posean una idea general de las periodizaciones, polémicas y estéticas de la literatura latinoamericana, *Los pasos perdidos* brinda un ingreso de una dimensión múltiple. Algunas de las intertextualidades y de los temas conexos más significativos que propone la novela, son:

1. Periodicidad: acceso al período más significativo de la literatura latinoamericana después del movimiento modernista.
2. Estéticas confrontadas: América y Europa. Lo real maravilloso americano contrapuesto al surrealismo y al realismo mágico.
3. Forma y estilo: el barroco como estilo natural. Una cuestión conexa sobre la literatura rioplatense.
4. Tópicos literarios y su tradición (vida civilizada/vida en la naturaleza)
5. Crítica a la propia novela como "novela utópica". Intertextualidad con Sigmund Freud.
6. Actualidad, modificación o caducidad de las ideas carpenterianas más de cincuenta años después.

4. A lo largo de los años, he trabajado la obra de Carpentier en diversos contextos: grupos de lectura privados, conferencias seminarios, ponencias. Varios aspectos que utilizo aquí fueron parte de una conferencia dictada en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), en 2001, posteriormente editadas para uso exclusivo del Museo (*Literatura en Malba*, Buenos Aires, Fundación E. Costantini, 2004).

El autor y su mundo: hacia la multidimensionalidad del texto

¿Pero qué es la historia de América toda sino una crónica de lo real-maravilloso?

Alejo Carpentier

Periodicidad

Si hubiera que justificar la elección de *Los pasos perdidos* más allá de la calidad literaria, podemos decir que Carpentier es un inobjetable clásico latinoamericano, pero esto solo no bastaría para darnos la proyección hacia las múltiples dimensiones que buscamos. La lectura de los ensayos y conferencias de Carpentier, verdaderos paratextos de su obra, son los que nos abren un camino de enormes posibilidades. Estos textos comunican la novela con un vasto registro de cuestiones que van desde la actitud política y estética asumida por el autor hasta explícitas filiaciones de su obra con otras artes y sus recursos formales, tal como la música y la arquitectura. Durante las décadas de 1950 y 1960, Carpentier sostuvo una posición acerca de la figura del intelectual latinoamericano y del trabajo que debe enfrentar el escritor en nuestro subcontinente; él mismo es un referente ineludible de la que se llamó "nueva novela latinoamericana", y su obra prefigura otra novela emblemática de este período: *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez; su contacto con los movimientos europeos de la vanguardia histórica lo llevan a una posición particular de confrontación con la cultura europea; por último, Carpentier ocupa un lugar fundamental en un momento de inflexión de la literatura latinoamericana, aquel en que, encabalgada en la espectacularidad que logró la Revolución Cubana, en 1959, accede a la consideración internacional y a lo que más tarde se llamó "boom de los años sesenta"; por último, la obra total de Alejo Carpentier, sea de ficción o ensayística, tiene un escenario excluyente que es América Latina y está armada, programáticamente, alrededor de un eje estético-conceptual: lo real maravilloso. Todas estas características transforman la novela en una lectura ideal, a mi criterio, para ingresar a un momento fundante en la historia de las letras latinoamericanas contemporáneas.

Hombre de una refinada y vasta cultura, Alejo Carpentier nace en La Habana en 1904 y muere en París, en 1980, cuando era candidato al Premio Nobel. El propio Carpentier es ejemplo del mestizaje cultural latinoamericano: su madre era rusa y su padre, un arquitecto francés. A fines de los años veinte abandona sus estudios de música y de arquitectura y viaja a Francia donde mantiene un contacto intenso con la vanguardia surrealista; en 1939 vuelve a América, recorre algunos países, y se instala en Venezuela por varios años. Remonta el Orinoco y conoce en profundidad la selva, experiencia que constituirá el eje central de *Los pasos perdidos*. Cuando triunfa la Revolución Cubana, vuelve a La Habana donde se hace cargo de la dirección de la Editora Nacional.

Publicada en 1953, la novela es la tercera en la obra de Alejo Carpentier y junto con *El siglo de las luces* (Carpentier, 1963), una de sus dos obras más celebradas. Si acudimos a sus *Ensayos* (Carpentier, 1984) o al prólogo a *El reino de este mundo* (Carpentier, 1975) encontramos una obra altamente articulada, un proyecto de escritura que, ficción mediante, planteaba Carpentier sobre la realidad de América Latina, sobre el barroco y sobre la contraposición y enlace de dos mundos que se presentan en su obra enfrentados: América y Europa; Europa como la "civilización occidental", América como "lo otro distinto", como un conjunto complejo de fenómenos que debe ser pensado desde una nueva perspectiva.

Lo real maravilloso

Transcurrido el llamado *boom* de los años sesenta, en términos generales se identificó la literatura latinoamericana con un tipo de imaginación desbordante y de paisaje tropical cuya máxima representación fueron los libros de Gabriel García Márquez. Paisaje, realidad e imaginario para los cuales Carpentier, hacía ya más de una década, había acuñado una categoría, lo "real maravilloso". Si bien la idea de lo "real maravilloso" se despliega, larval o explícitamente, en su obra entera, es sobre todo en *Los pasos perdidos* y en *El reino de este mundo* donde su sentido toma una forma definitiva. Pero ¿qué significa para Carpentier, esa marca de identidad de la literatura latinoamericana? Para explicarlo, recurre a la comparación de lo que él bautiza con el nombre de "real maravilloso", fenómeno exclusivamente americano, con dos "ismos" europeos; el surrealismo y el realismo mágico. Con respecto al surrealismo, Carpentier señala el agotador esfuerzo por suscitar lo maravilloso de cierta literatura europea y de cierta pintura cuyos ejemplos alegóricos serían Lautreamont y Salvador Dalí: "la vieja y embustera historia del encuentro fortuito del paraguas y la máquina de coser sobre una mesa de disección, los caracoles en el taxi lluvioso" (Carpentier, 1975: 52). Para Carpentier, existen ya códigos de lo fantástico que se aplican mecánicamente, vacíos de contenido. En su afán por suscitar lo insólito o lo raro estos artistas se vuelven burócratas de un imaginario que nuestro autor no vacila en llamar, irónicamente, "el baratillo surrealista". Quieren suscitar el misterio, pero lo que consiguen es un misterio prefabricado, invocado desde el descreimiento. Por su parte, el realismo mágico es, para Carpentier, otra instancia de la alteración de lo real, en este caso, elementos de la realidad más concreta ubicados en un plano anacrónico, de lo que se desprende cierta "magia". Estas dos instancias estéticas son de una naturaleza por completo diferente de lo "real maravilloso". Y lo real maravilloso se da en América por la sencilla razón de que este continente, por motivos muy concretos —el cruce de razas, los sincretismos religiosos, el choque

de culturas— abre un escenario, donde cualquier cosa puede ocurrir. En las palabras de Carpentier:

El término realismo mágico, fue acuñado en los alrededores del año 1924/25 por un crítico de arte alemán llamado Franz Roth [...]. Consideraba que el realismo mágico era representado por la figura de Chagall, donde se veían vacas volando en el cielo, burros sobre los techos de las casas, personajes con la cabeza para abajo, músicos entre nubes, es decir, elementos de la realidad pero llevados a una atmósfera de sueño, a un atmósfera onírica. (Carpentier, 1984: 120)

El surrealismo [...] perseguía lo maravilloso a través de los libros, a través de cosas prefabricadas [...] si el surrealismo perseguía lo maravilloso, hay que decir que rara vez lo buscaba en la realidad. [...] La pintura surrealista es una pintura maravillosamente lograda, quién lo duda; pero pintura donde está todo premeditado y calculado para producir una sensación de singularidad. (Carpentier, 1984: 121-122)

Lo real maravilloso, en cambio, que yo defiendo, y es lo real maravilloso nuestro, es el que encontramos al estado bruto, latente, omnipresente en todo lo latinoamericano. Aquí lo insólito es cotidiano, siempre fue cotidiano. [...] Cuando Bernal Díaz del Castillo se asomó por primera vez al panorama de la ciudad de Tenochtitlán, la capital de México [...] tenía un área urbana de cien kilómetros cuadrados, cuando París, en esa misma época, tenía trece. (Carpentier, 1984: 122)

El autor cubano tuvo la prueba o la revelación de este modo de ser latinoamericano durante su estadía en Haití, cuando buscaba elementos para su novela *El reino de este mundo*. Conoció en directo la historia de Henri Christophe, el ex esclavo que, a la cabeza de una sublevación, llega a ser emperador de la isla y, temiendo una invasión, construye una fortaleza descomunal, la ciudadela de La Ferrière. Para volverla inexpugnable, hizo que sus muros fuesen amasados con sangre de cientos de toros. Recuerda otro caso, haberse encontrado en La Habana con un poeta analfabeto que cantaba en las esquinas *La Chanson de Roland* en versos de su invención; repetía sin saberlo la historia de Carlomagno y los Pares de Francia. Otro ejemplo son los españoles como Francisco Menéndez quien, mientras en Europa triunfa la edad de la razón, deambula por la Patagonia buscando la Ciudad Encantada de los Césares, o Aguirre, internándose en la jungla amazónica en busca de El Dorado. Estos hechos, grandes o pequeños, de una lógica que otros llamarían irracional, no eran privativos de un lugar, sino de toda América y suceden en medio de su naturaleza desmesurada y salvaje. Como contraposición europea a esta exuberancia y proliferación barrocas, Carpentier cita el ideal antagónico de Goethe, que toma de una carta del escritor alemán: "Qué dicha vivir en estos países, donde la naturaleza ha sido domada ya para siempre" (Carpentier, 1984: 123). Para Goethe, los jardines racionalistas de Versalles, metáfora del dominio el hombre sobre el mundo natural, representan el

colmo de la belleza. Frente a ese ordenado ideal europeo, Carpentier levanta América Latina y la expone como el reino de lo real maravilloso y el escenario natural de manifestación de lo barroco. Lo barroco y lo real maravilloso son dos interpretaciones profundamente imbricadas en la visión que Carpentier tiene de América.

¿Y por qué es América Latina la tierra de elección del barroco? Porque toda simbiosis, todo mestizaje, engendra un barroquismo [...]. Nuestro mundo es barroco por la arquitectura —eso no hay ni que demostrarlo—, por el entresamiento y la complejidad de su naturaleza y su vegetación, por la policromía de cuanto nos circunda, por la pulsión telúrica de los fenómenos a los que estamos todavía sometidos. (Carpentier, 1984: 119)

Y más adelante:

Y si nuestro deber es el de revelar este mundo, debemos mostrar, interpretar las cosas nuestras. Esas cosas se presentan como cosas nuevas a nuestros ojos. La descripción es ineludible, y la descripción de un mundo barroco ha de ser necesariamente barroca. (Carpentier, 1984: 124)

Él mismo es un escritor barroco; su sintaxis, sus metáforas, la construcción de sus novelas lo son, y él mismo se asume como escritor barroco. En América, el continente de las mutaciones, de las simbiosis, es donde el barroco se da *per se*, de forma espontánea, y desde siempre ya que las antiguas culturas maya y azteca eran barrocas; el *Popol Vuh* es, según Carpentier, un monumento al barroquismo. De la coexistencia de distintos paisajes, de la convivencia de grupos humanos en distintas edades de la historia y de diferentes procedencias, de la arquitectura mezclada de sus ciudades, en las que conviven estilos diversos y contrapuestos, a los modos de vivir y de comer, a los cruces de numerosísimas lenguas y costumbres, fenómenos que generan otros fenómenos, a veces antagónicos a aquellos que les dieron origen y que, en definitiva se enlazan en una selva de símbolos, todo la realidad americana es barroca. Realidades que, en su fusión, hicieron de este continente el lugar de la diversidad, un lugar que está muy lejos de haber agotado su caudal de mitologías. En el momento en que escribe las páginas del prólogo a *El reino de este mundo*, en 1948 —pensemos que la literatura latinoamericana no ha sido todavía “descubierta”—, Carpentier considera que el escritor latinoamericano se encuentra en las antípodas de aquel estupor declarado por Hernán Cortés, que cuando regresó a España dijo al Rey: “Por no saber poner los nombres a las cosas no las expreso” (Carpentier, 1984: 125). Para Carpentier, la misión del escritor latinoamericano es recurrir a todos los medios disponibles, o crearlos, para designar esta realidad, para, simbólicamente, apropiarse de ella. En la visión fundacional de Carpentier, el destino del escritor latinoameri-

cano es percibir a su alrededor lo real maravilloso que le ofrece la historia y la vida en América Latina, y por el otro, dejarse imbuir por lo barroco, que devendría en su retórica y su sintaxis "naturales", ya que en América el estilo barroco está al servicio de una realidad afín. Hay también un paralelismo significativo: el barroco nace como contraposición a la Academia, a la normativa; y, en este caso, América sería el lugar propicio para la ruptura de las reglas, para la libertad. El escritor latinoamericano debe ser capaz de abarcar este exceso. Carpentier lo pone en práctica. *Los pasos perdidos* es una novela orquestada sobre la base de lo que él llama "los núcleos proliferantes de sentido", es uno de los ejemplos más notables del barroco contemporáneo.

Nuestra situación de lectura

Llegado este punto, la propuesta carpenteriana incide en nuestra situación de lectores, en nuestras condiciones de recepción, provoca una pregunta y nos da acceso a otra dimensión de lectura: ¿Qué lugar ocupa la literatura rioplatense del extremo sur de América en el contexto de esta visión de la literatura latinoamericana? No es fácil determinarlo y la pregunta queda abierta a la reflexión. Lejos de ser una manifestación plerórica de lo barroco, la naturaleza en el Río de la Plata está signada por el plano, la línea recta, el vacío; su literatura, en términos generales, es más bien parca y económica. Este territorio no estuvo habitado por pueblos como los mayas o aztecas, poseedores de una cultura sofisticada de siglos de historia. La propuesta formal de Carpentier, de la necesidad de un estilo barroco de representación literaria, no condice con nuestra realidad. Podemos decir, tal vez, que las operaciones de adaptación y reconversión del Romanticismo que realizaron nuestros autores fundacionales como Echeverría, Alberdi y Sarmiento, cuando les tocó narrar por primera vez esta parte de América, tienen que ver, en un sentido profundo, con el programa carpenteriano. Sí está presente, por su parte, lo real maravilloso, fenómeno del que nuestra historia ha dado y sigue dando testimonio permanente.

Tópicos literarios / composición novelística

En *Los pasos perdidos*, Carpentier se hace eco de una idea spengleriana acerca de la general decadencia de la civilización occidental. Desde esta "decadencia", representada por la ciudad moderna (Nueva York), partirá el protagonista, junto con su amante, Mouche, en busca de los pasos perdidos que lo conduzcan a la Edad de Oro, o Edén, cifrado en una comunidad pri-

mitiva de la selva atravesada por el Orinoco. Comenzando por el título: “los pasos perdidos” no son sólo los del protagonista, que ha perdido el rumbo de su vida y está desorientado, sino los de un mundo confuso, en el que se cumple la disolución de los valores humanos esenciales. Hay que señalar que el tema del viaje, tanto espacial como temporal, es central en la novela, y los desplazamientos de los personajes por aire, tierra y agua son motivos de significaciones profundas en la trama: la inestabilidad (el aire, el viaje en avión), el encuentro con las raíces (la tierra, el viaje en ómnibus), el remontarse a las fuentes (el agua, el viaje en barco). El tiempo, a su vez, fluye en dos direcciones: hacia la infancia del protagonista, sus propios orígenes; y luego, hacia el origen de la especie, hacia el período Cuaternario en el que vive aún el grupo indígena que busca, perdido en la jungla. En las palabras del autor:

¿Qué es la novela *Los pasos perdidos*? Es la novela de remontarse en el tiempo. Un hombre está, literalmente, embrutecido por la vida que sus obligaciones profesionales le hacen llevar en Nueva York [...]. Este hombre, por un azar es enviado a una misión a América Latina: recoger instrumentos musicales para un museo organográfico [...]; este hombre se ve llevado por una serie de circunstancias a remontar el Orinoco, a remontar el Padre Río, como yo le llamo, paso a paso, retrocediendo en el tiempo. (Carpentier, 2003: 28)

En cuanto a la composición, Carpentier era un musicólogo experto, un especialista en la materia. Explícitamente, utiliza elementos de la teoría de la música en el armado de la novela y la trama novelística se desarrolla sobre la base del contrapunto. El contrapunto se reproduce en todos los planos del texto: entre el mundo civilizado y el mundo primitivo; entre los personajes femeninos: Mouche, con los matices de la belleza artificial, por un lado, y Rosario, la protagonista del libro, mujer de la tierra, de la selva, de los elementos primarios. Me detengo en los personajes femeninos porque son los artífices de la metamorfosis del protagonista. El final del viaje se vuelve recóndito y secreto; han dejado el gran Orinoco y navegan por afluentes cada vez más perdidos. La selva descubre seres y lugares que retroceden velozmente en la Historia. Mundo alucinante que atrapa al protagonista, lo seduce, lo convierte. Finalmente conoce al Adelantado, hombre escapado de la época del descubrimiento, quien ha fundado en lo más profundo de la selva una ciudad. En esa aldea, el protagonista sitúa el Edén. Sin embargo, en el final, el personaje descubre una verdad que lo agobia: nunca tuvo realidad para la gente del lugar; ha vivido siempre en la Historia, en los códigos de la civilización, y la gente de la selva vive según los ciclos naturales. El desarraigo es completo; el mundo del cual huyó está en disolución; el mundo que creyó edénico no lo necesita, sus reglas y secretos le están para siempre vedados. Así termina la novela, con un hombre que, habiendo creído llegar al Paraíso se queda en la nada.

Crítica a la novela

Hay una crítica sobre *Los pasos perdidos* que la ubica en la línea de las novelas utópicas y, en consecuencia, sustentada en una manera europeísta de mirar América como un Edén natural sin conflictos. Creo que podemos decir con fundamento (está en la intertextualidad que proponemos con sus ensayos) que Carpentier relee esta tradición con ojo crítico y da una nueva interpretación a la disputa sobre América y sus habitantes, que venía ocupando a humanistas europeos desde el Renacimiento. ¿Fue América el paraíso que creyó encontrar Colón por su belleza y grandiosidad y fueron sus habitantes inocentes seres naturales, o por el contrario y como lo quería la otra parte, América era un lugar más bien infernal, donde el canibalismo cundía y donde los hombres no podían ser considerados hombres sino bestias, aptas, por lo tanto, para la explotación sin piedad? Este fue el tema de la legendaria polémica entre el padre Bartolomé de las Casas, defensor de pobres y ausentes, y Juan Ginés de Sepúlveda, que legitimaba la esclavitud. Pero la polémica, llevada a cabo en 1550, sólo fue el comienzo, fue la punta de un iceberg, la primera manifestación, en un sentido filosófico y religioso, de la conmoción hasta los cimientos que significó para los europeos la existencia del Nuevo Mundo.

Intertextualidades

Carpentier (1984) opina que la tendencia a mitificar América hacia un lado o hacia otro, demonizándola o angelizándola, ha desviado la atención de sus verdaderos problemas. El paraíso natural que pinta en *Los pasos perdidos* no es mítico ni inocente. El descenso hacia el hombre primitivo deja al descubierto la crueldad de algunos infiernos particulares de los que el hombre moderno no ha salido, más bien ha ido perfeccionado. La escena de la tribu que esclaviza a otro grupo, en un escalón todavía más bajo en la noche de los tiempos, y los condena a un pozo, habla de esto. Escenas de una crueldad escalofriante son momentos de un mundo complejo e intrincado. Es en este punto donde la novela admite una intertextualidad nada forzada, creo, con Sigmund Freud. Freud publica en 1930 un artículo famoso, "El malestar en la cultura" (Freud, 1974: t. III, 1-65), en el que hablando de la construcción simbólica occidental y recurrente de la Edad Dorada, de ese Edén del hombre no contaminado, concluye que es imposible. Toda cultura está armada sobre la base de la supresión que ejerce el superyó sobre el yo, y esta limitación del yo se produce en aras de lo comunitario, de la cultura; es decir, si la cultura existe es porque hemos podido controlar las pulsiones primarias. Aquellos viajeros que creyeron encontrar en los pueblos llamados primitivos un orden comunitario que no cercenara el

impulso natural del hombre iban detrás de un mito. El Edén perdido no existe, sencillamente porque en esos lugares "edénicos" también se produce una limitación de la libido en aras de la convivencia, y las sanciones suelen ser de una crueldad tan terrible como primitivos son sus métodos. Esta desmitificación también está planteada en la novela.

Por último, han pasado más de cincuenta años desde la publicación de *Los pasos perdidos* y algunos más desde los ensayos que he ido citando. En este punto se plantea la última cuestión que es también, a mi juicio, interesante tema de debate entre los lectores: si los postulados del escritor, más allá de su obra de ficción, siguen hoy vigentes y productivos o caducos en todos o en algunos de sus aspectos. ¿Pasaron de moda las ideas y la estética carpenterianas o siguen hoy vivas en la lectura actualizada de sus obras? Luego de la puesta en escena de *Los pasos perdidos*, la respuesta deberá surgir de la misma lectura creativa.

Breve conclusión

He ido esbozando, a título de ejemplo, algunas de las cuestiones a las que se abre este libro inagotable; temas conexos e intertextualidades que pueden debatirse en el planteo de la búsqueda de una lectura más amplia y profunda de un texto. Si volvemos al comienzo, al placer de la lectura, es lícito preguntarnos: ¿El acceso a la multidimensionalidad que propone la novela es indispensable para poder leerla? Considero que no. Como todo libro de ficción, *Los pasos perdidos* pide una primera lectura directa, que dará al lector sensible, aunque sea intuitivamente, la dimensión de esta obra clásica de la literatura latinoamericana. Sin embargo, en el ámbito de la experiencia que relato, es necesario abrir estas puertas si queremos acceder a un nivel más complejo de lectura literaria, si deseamos mostrar de qué modo puede desplegarse un texto; cómo, bajo la belleza de la prosa, subyace, parafraseando a Barthes, toda una galaxia de sentidos posibles. Señalando, además, que esta experiencia de lectura da paso a una revelación que, de algún modo, la trasciende: la constatación de que toda gran obra literaria cala hondo en la realidad de su tiempo, elabora su propia estética, corre las fronteras de la literatura y nos revela caminos que ni soñábamos transitar cuando abrimos la primera página.

Mediante este relato con ejemplo he intentado comunicar el objetivo (o desafío), que persigo en un curso como el del seminario-taller de la Cátedra UNESCO y que he practicado en otros grupos informales: ayudar a que aparezca un lector creativo, imaginativo; atento; un lector que se sienta cómplice del escritor, aquel que cada lector guarda dentro de sí, muchas veces sin saberlo.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno.
- (1989): *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- Barthes, Roland (1997): *S/Z*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- Capote, Truman (1999): *Música para camaleones*, Madrid, Altaya.
- (2004) *Cuentos completos*, Barcelona, Anagrama.
- Carpentier, Alejo (1975): *El reino de este mundo* [1949], Buenos Aires, Librería Del Colegio (Colección Narradores de Nuestro Mundo).
- (1971): *Los pasos perdidos* [1953], Barcelona, Barral.
- (1963): *El siglo de las luces*, La Habana, Ediciones R.
- (1984): "Lo barroco y lo real maravilloso", en *Ensayos*, La Habana, Letras Cubanas.
- (2003): "Entrevista a Alejo Carpentier", en *La cultura en Cuba y en el mundo*, La Habana, Letras Cubanas. Disponible en http://www.cubaliteraria.com/autor/alejo_carpentier/ (consulta: 18/6/2008).
- Cuevas Cerveró, A. y M.A. Marzá García-Quismondo (2007): *La competencia lectora como modelo de alfabetización en información*. Disponible en <http://www.um.es/ojs/index.php/analesdoc/article/viewfile/1082/1132> (consulta: 6/8/2008).
- Freud, Sigmund (1974): *Obras completas*, Buenos Aires, Nuevo Mundo.
- Woolf, Virginia (1993): "¿Cómo se debe leer un libro?", en *Un cuarto propio y otros ensayos*, Buenos Aires, AZ.

VARIA

Carlos R. Luis

Nota sobre la filosofía del lenguaje en Borges

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
cluis@filo.uba.ar

Resumen Siendo Borges un escritor que reflexiona sobre su escritura y sobre el lenguaje en general, estudio aquí posibles procedencias filosóficas de esa reflexión. Recorro algunos textos que tematizan el lenguaje y el pensamiento, recreados en ficciones o tomados en su potencial ficcionalidad. Encuentro así ciertos rasgos con que filósofos empiristas y sensualistas pensaron el lenguaje. Un primer rasgo: el lenguaje es analítico (Wilkins), pero ninguna explicitación de esa propiedad es coextensiva ni coincidente con el mundo simbolizado. Un segundo rasgo –también escéptico– es que el lenguaje no consigue dar cuenta del mundo en su fatal simultaneidad. Por último (Irineo Funes), aparece sintetizado en un relato fantástico lo imposible del lenguaje: poder nombrar cada cosa en su particularidad. Repensando a Locke, Borges sugiere: en las limitaciones de nuestro código reside nuestra capacidad de pensar y comunicarnos.

Palabras clave: lenguajes analíticos - filosofía del lenguaje - iluminismo - empirismo - sensualismo

Abstract Assuming Borges as an author reflecting on his own writing and on language in general, this article discusses possible philosophical origins of that reflection. Examining texts regarding language and thought, we find certain features coincident with those present in empirist and sensualist tradition. To begin with, language is analytic (Wilkins) but no explicitation of this property is coextensive with the symbolized world. Second: language cannot explain reality so far as it appears to our senses in its necessary simultaneity. Finally, in the character of "Funes el memorioso" we find summarized as a fantastic story one impossible task of language: that of naming each element of the world in its particularity. In direct reference to Locke, Borges suggests that in the limits of language lies the human competence of thinking and communicating.

Key words: analytic languages - philosophy of language - enlightenment - empiricism - sensualism

*Canto en la víspera tu crepúsculo...
Sé que las palabras que dicto son acaso precisas,
pero sutilmente serán falsas,
porque la realidad es inasible
y porque el lenguaje es un orden de signos rígidos*

J. L. Borges, "East Lansing", en *El oro de los tigres*.

1. Lenguaje y ficción

Desarrollo aquí la idea de que el núcleo filosófico de los textos de Borges, cuando el problema es el lenguaje, presenta filiaciones empiristas y sensualistas; tendencias representadas por Locke y Condillac respectivamente. De modo más general, encuentro en Borges rasgos del pensamiento iluminista, sobre todo de Inglaterra y de Francia, el mismo que marcó por más de un siglo parte del pensamiento americano. En efecto, Borges recuerda a su ancestro Juan Crisóstomo Lafinur como alguien "que trató de reformar la enseñanza de la filosofía purificándola de sombras teológicas y exponiendo en la cátedra los principios de Locke y Condillac" ("Nueva refutación del tiempo", en *Otras inquisiciones*, 1960).¹ La adhesión a esos pensadores se relaciona más con aquel paisaje intelectual aún vigente en la Argentina de la primera mitad del siglo XX que con un gesto personal de europeísmo.

Creo, por otra parte, que tienen fundamento aquellos críticos que apuntan la presencia en los textos borgeanos de otras concepciones filosóficas, bien diversas de las mencionadas. Ocurre, creo, que Borges no incluye estas cuestiones (lenguaje, tiempo, azar, infinito) sólo como memoria de sus lecturas de los

1. La nota preliminar, donde aparece la frase citada, está fechada en 1946.

filósofos, más bien parecen atraerle como artificio de escritor: un pensamiento universal contagia su universalidad a una historia acentuadamente local; una escena de violencia situada "en el sur de la provincia de Buenos Aires" se vuelve arquetípica por la evocación del asesinato de César. Y este, a su vez, se resiente en su solemnidad al ser aproximado a una venganza de gauchos ("La trama", en *El hacedor*, 1960).

2. Tres lecturas

Elegí algunos textos para hablar de sus concepciones de lenguaje: "El Aleph" (en *El Aleph*, 1949), en el que veo la presencia de elementos sensualistas (Condillac); "El idioma analítico de John Wilkins" (en *Otras inquisiciones*, 1952), más explícitamente lingüístico, en el que Borges se compromete en la afirmación del lenguaje como sistema artificial de signos (y éste es también un debate de los iluministas). Por último, el relato del patético Funes ("Funes el memorioso", en *Ficciones*, 1944), con sus tres vértices, lenguaje-pensamiento-memoria, repensados a la manera de John Locke.

La reflexión sobre el lenguaje enlaza los textos más diversos. No se trata de una actitud simplemente especulativa: a menudo refleja la inquietud de escritor delante de lo que constituye el material de su oficio, la palabra: un objeto contemplado así en su opacidad. En la concepción de Borges, la palabra no fluye transparente, es un obstáculo para atrapar lo real y en el lugar de esa fluidez está la denuncia de la imposibilidad de declarar el mundo. Por un lado, la riqueza del mundo, la variedad del mundo; por otro, el "orden de signos rígidos" con que lo pensamos: el lenguaje.

Si quisiéramos diferenciar momentos en su obra, podríamos ver el optimismo del primer Borges y el escepticismo, respecto del lenguaje que, paradójicamente, asalta al escritor maduro. Lo muestran las correcciones hechas sobre los poemas tempranos:² el joven que se vale de muchos registros ("y la luna atorrande por el frío del alba"), como si quisiese apropiarse de muchas vías para alcanzar el objeto; y el viejo que busca sobriedad y precisión ("y la luna perdida en el frío del alba");³ en su última etapa Borges se rinde a las ideas generales, al lenguaje despojado de significados accesorios, aligerado de lo particular, local, pasajero.

2. Este es un tema de genética literaria, que sólo toco al pasar. El lector encontrará un detallado análisis de las reescrituras borgeanas en Lois (2001: 164-177).

3. Verso de "El general Quiroga va en coche al muere", en *Luna de enfrente*, 1925. Confronto la versión de *Poemas 1923-1958* (Buenos Aires, Emecé, 1958) con la que aparece en *Obra poética 1923-1977* (Buenos Aires, Emecé, 1977).

3. El Aleph y la simultaneidad

La perplejidad ante el mundo está en su modo de darse. A nuestros sentidos, las cosas se ofrecen simultáneamente, pero el pensamiento nos impone la sucesividad del juicio; el lenguaje, la linealidad de la frase. El mundo es esa multitud de cosas particulares, nuestra memoria, en cambio, solo alberga las ideas cuando han sido traducidas a términos genéricos. Por un lado, hacemos sucesivo el "tropol de percepciones"; por otro, el olvido borra los matizados detalles.

"El idioma es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo", dice Borges en un texto temprano ("Examen de metáforas", en *Inquisiciones*, 1925). De la vieja división en sustancia y cualidades, que ha separado posiciones filosóficas, los empiristas y sensualistas privilegiaron las cualidades, los accidentes: lo que se ofrece inmediato a la percepción ("sustancia: ¿quién sabe si hay alguna?") pudo afirmar algún pensador de las Luces). El sustantivo, *puñal*, por ejemplo, no es más que una abreviatura "tercamente práctica" de *frio, filoso, hiriente, inquebrantable, brillador, puntiagudo*. La fantasía del escritor podrá suprimir ilusoriamente algún rasgo o podrá inventar nuevos, pero en lo fundamental la ley del lenguaje permanece inviolable: "el lenguaje es la díscola forzosidad del escritor", concluye después; pero siempre, en esta etapa, sin dejar de inventarle neologismos (*forzosidad, arreglamiento, albriciando*).

Pensar el puñal es "ver" toda esa sucesión de cualidades de un solo golpe, porque aunque el lenguaje, sucesivo, nos haya impuesto la ilusión de que pensamos linealmente, el pensamiento sigue tercamente aferrado al complejo simultáneo de sensaciones: ¿cuántas de ellas se nos dan juntas en la síntesis que nombra el puñal? El principio de que las ideas, por provenir de los sentidos, que actúan en conjunto, se dan a la mente de modo simultáneo, es básico en el pensamiento de Condillac (1746, 1775). Un lenguaje *natural*, o de signos corporales, pudo ser posible, pero impediría la formación de ideas distintas. Estas sólo son posibles por la invención de signos *artificiales*, que por ser lineales, sucesivos, transmiten esa sucesividad al pensamiento; el pensamiento es discursivo por obra del lenguaje.

Si a alguien le fuera dado percibir de una vez todo, todo lo que se oculta en el pequeño mundo de casas, calles, barrios, puentes, retratos esquivos, mujeres amadas, amigos mediocres, poetas laureados, perspectivas planas, proporciones fatales, discontinuidades... es decir, todo lo que las palabras analizan; entonces a ese hombre le sería dado el Aleph.

Lo que los dioses niegan, los poetas mediocres lo consiguen; de ahí las series monótonas, las enumeraciones infinitas del personaje Daneri. Pero el personaje Borges ve el Aleph. Eso, claro está, no le sirve para escribir el gran poema cíclico. Sólo reafirma su perplejidad, y cuando tiene que contar su maravillosa percepción, simplemente se pregunta: "¿cómo transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca?".

Y, en alusión a los límites del lenguaje, afirma como un iluminista modesto y resignado: "lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es". Y por detrás de eso parece surgir una optimista exaltación de su condición de hablante: en los límites del lenguaje está mi fuerza de escritor.

4. Las lenguas universales

"El idioma analítico de John Wilkins" presenta los empeños de los buscadores de lenguas universales. Este breve ensayo explora la ficcionalidad de un tema no ficcional: las empresas de Wilkins, de Soros Ochando, del Dr. Pedro Mara, son artificios tan ociosos como los de Pierre Menard. Pero aquí, el narrador no se muestra indulgente con los delirios de los personajes. Desconfiado de cualquier visión realista de lenguaje, Borges toma distancia de los inventores de lenguas perfectas y transparentes, de las palabras que nos descubran las cosas, y afirma seguro: "todos los idiomas –y aquí incluye los idiomas artificiales– son igualmente inexpresivos". Desautoriza así a quienes vieron en la arbitrariedad del signo un defecto de las lenguas y quisieron corregirlo. "Inexpresivos" significa aquí "arbitrario" (término que Borges usa luego), que no hay en los signos del lenguaje *aptitud* por parte del significante para representar al significado. La misma existencia de diccionarios "que definen voces" –dice–, es prueba de que la palabra por sí sola es incapaz de expresar su referencia. En este punto introduce a Wilkins,⁴ como inventor de un idioma universal en el que "cada palabra se define a sí misma".

Ese poder de la palabra supone un universo organizado en categorías (géneros, diferencias genéricas, especies) que son anteriores al lenguaje o que son su *a priori*. Y es este supuesto, más que las prolijas invenciones de Wilkins y otros, lo que se critica en ese ensayo. De ahí el punto débil de las clasificaciones: aunque los sistemas algebraicos de notación sean perfectos, las propuestas de clasificación no lo son, y acaban encontrándose con la arbitrariedad que quisieron desterrar.

Y, en efecto, Borges concluye: "no hay clasificación del mundo que no sea arbitraria y conjetural". Y enseguida la explicación contundente: "no sabemos qué cosa es el universo". Y una cita de Hume ve el mal de los ordenamientos jerárquicos del mundo no en la torpeza de las clasificaciones humanas sino en las jerarquías de dioses, y achaca la arbitrariedad del mundo a algún dios infantil y subalterno (haragán, decrépito, jubilado). Nuestra ignorancia del universo hace que sus clasificaciones sean "sutilmente falsas". Además, si los proyectos de

4. El "verdadero" Wilkins (1614-1672) fue conocido por su fe inquebrantable en la unívoca referencia de las palabras. Véase Aarsleff (1983).

lenguas universales son vanos y equivocados por sus presupuestos (como vimos) más lo son en su pretensión de superar la necesaria diversidad de las lenguas naturales. Más aun, los resultados de esos intentos son "provisorios", en expresión de Borges, porque el mundo ya será otro cuando un idioma lo haya por fin rotulado.

Casi al terminar la reseña de Wilkins, Borges nos sorprende en un paréntesis: "Teóricamente, no es inconcebible un idioma donde el nombre de cada ser indicara todos los pormenores de su destino, pasado y venidero". El nombre, sin embargo, es reductor también por su necesaria actualidad, que es provisoria y utilitaria: como no percibimos el tiempo sino en el cambio, no hay lenguaje que no surja de silenciar el pasado y porvenir de lo que nombra. ¿Podrá Ireneo Funes ser un Wilkins nuevo y superado? Vamos a nuestro último recorte.

5. Ireneo o el elogio del olvido

Después de su providencial accidente, el humilde trenzador oriental se encuentra entre la dicha y la desdicha del superhombre. La memoria y la percepción, la exacerbada obtención de datos y el exacerbado registro le otorgan el don de la máquina. La fotografía, el microscopio, el registro de los sonidos, son prótesis creadas por nuestras limitadas facultades y testimonian al mismo tiempo nuestro ingenio y nuestra pobreza. Funes es un ser tecnológico, exhaustivo e inútil. El registro extremado es también su opuesto: la distracción paralizante. Le fue quitado el placer de descubrir con esfuerzo los secretos de un texto latino. La profusión de informaciones paraliza su acceso al sentido.

Como personaje, su destino literario es mostrar un imposible, es realizar una idea: aquella que "en el siglo XVII, Locke postuló (y reprobó): un idioma imposible en el que cada cosa individual, cada piedra, cada pájaro y cada rama tuviera un nombre propio".

El texto de Locke dice: "Está más allá del poder humano forjar y retener ideas distintas de todas las cosas particulares que se nos ofrecen: cada ave, cada bestia que el hombre ve; cada árbol, cada planta que hiere sus sentidos, no podría encontrar cabida en el más amplio de los entendimientos" (Locke, 1690: libro III, cap. III, §§ 2-4). Borges lo reformula en pocas líneas. La materia de esos párrafos de Locke es la imposibilidad de que cada cosa particular tenga un nombre. "Si se tiene por un caso de memoria prodigiosa el que ciertos generales hayan podido llamar por sus nombres propios a cada uno de sus soldados", sigue Locke (y Borges completa con la referencia a Ciro, rey de los persas) "fácilmente podremos encontrar una razón de por qué los hombres nunca han intentado dar nombres a cada oveja de sus rebaños, o a cada cuervo que vuela sobre sus cabezas, y mucho menos llamar por un nombre peculiar a cada hoja de las plantas, a cada grano de arena que vieran."

Y Locke (o Borges) continúa: “Pero concediendo que eso fuera factible (lo que me parece que no), todavía conviene advertir que un nombre distinto para cada cosa particular no sería de gran utilidad para el progreso del conocimiento, el cual, aunque fundado en las cosas particulares se amplía por concepciones de orden general, a las cuales las cosas ya reducidas a clases bajo nombres genéricos, quedan sujetas”. Y sigue diciendo Locke: “Si ese idioma fuera posible sería, sin embargo, inútil, porque no serviría al fin principal del lenguaje [...]. En vano los hombres amontonarían nombres de las cosas particulares que en nada les servirían para comunicar sus pensamientos.”

Me pregunto si estas palabras del filósofo no eran el bosquejo de una ficción por escribirse: el hombre que carecía de ideas generales. Esa ficción es Funes.

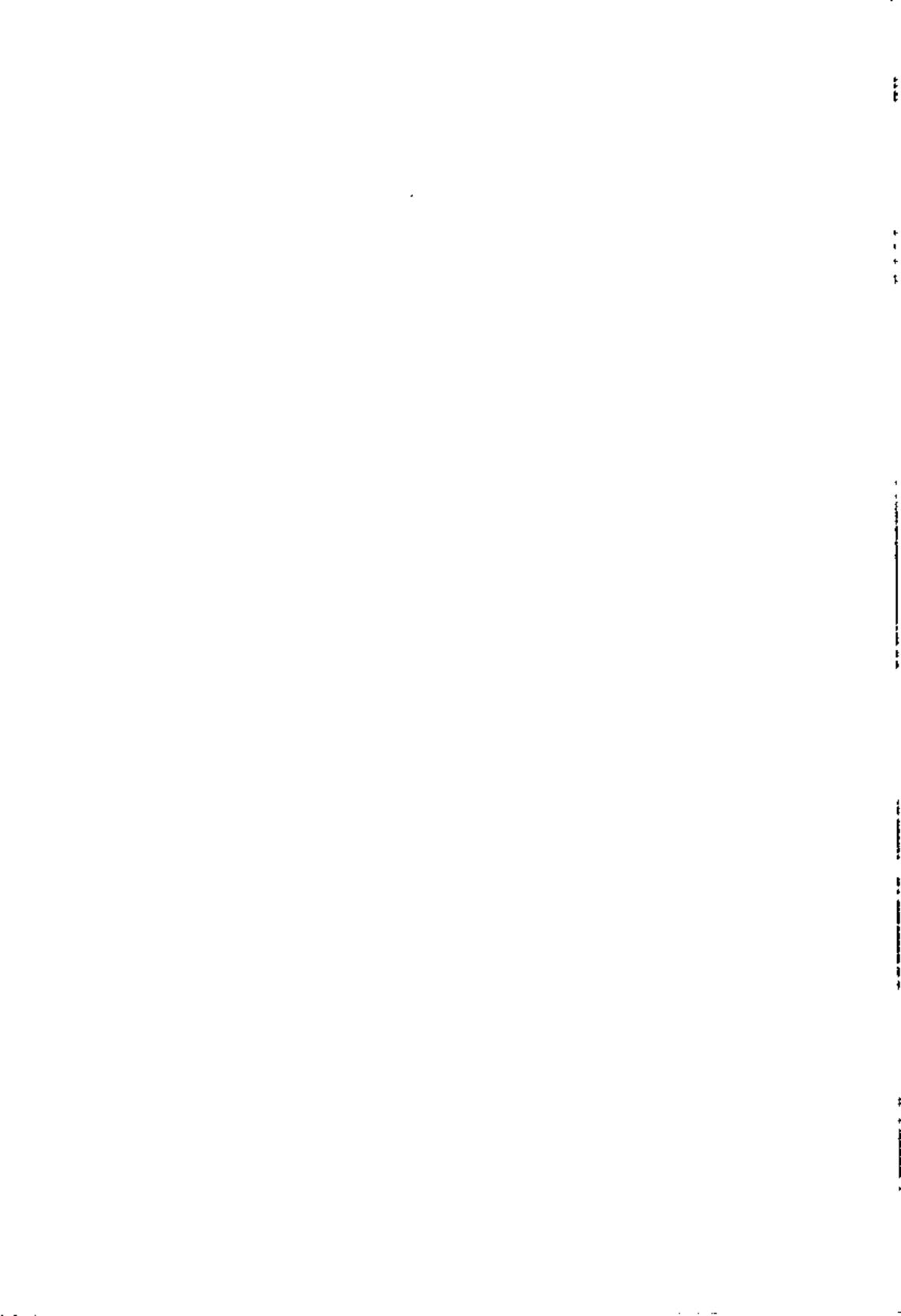
6. Concluyendo: posibles e imposibles del lenguaje

La mente de Funes desafía esa imposibilidad y la supera. Volvamos al sorprendente paréntesis, al final del texto sobre Wilkins citado más arriba: “no es inconcebible un idioma donde el nombre de cada ser indicara todos los pormenores de su destino, pasado y venidero”. A Funes le parecía no sólo concebible, sino necesario: “le costaba comprender que el símbolo genérico *perro* abarcara tantos individuos dispares [...]; le molestaba que el perro de las tres y catorce [...] tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto [...]”. Hasta el lenguaje abrumador de nombres individuales puede parecer insuficiente a una memoria capaz de contener las percepciones más triviales. Una memoria en la que no cabe el pensamiento; por eso dice, retórico, el narrador: “Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar”.

Lo real del lenguaje, parece decir Borges, es lo imposible del lenguaje. Todas las lenguas, y por encima de ellas, nuestra capacidad de lenguaje, aparecen en esta parte de la reflexión borgeana vistas por lo que no son, pensadas en sus límites; traicionan la simultaneidad de las ideas, son artificiales y arbitrarias e imponen un pensamiento sólo capaz de generalizaciones. Pero aun así, el lenguaje permite, aunque sea en teoría, hablar de todo y, como vimos aquí, inclusive de lo que no es, del no-lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Aarsleff, H. (1983): "John Wilkins", en *From Locke to Saussure*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Borges, J. L. (2001): *Obras completas*, 4 tomos, Barcelona, Emecé, 12ª impr.
- Condillac, Étienne Bonnot de (1746): *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (Edición consultada: *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*, trad. E. Mazorriaga, Madrid, Tecnos, 1999).
- (1775): "Discours préliminaire", *Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme*, t. I. (Edición consultada: *Oeuvres complètes de Condillac*, t. V, París, Ch. Houel, 1798).
- Locke, J. (1690): *An Essay Concerning Human Understanding* (Edición consultada: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, trad. E. O'Gorman, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, 2ª ed.).
- Lois, E. (2001): *Génesis de escritura y estudios culturales*, Buenos Aires, Edicial.



Normas de presentación de artículos

Signo & Seña es una publicación del Instituto de Lingüística, de la Facultad de Filosofía y Letras que tiene como objetivo estimular la difusión de la producción científica en el ámbito de la lingüística, atendiendo a enfoques interdisciplinarios amplios. Organizada en números monográficos, *Signo & Seña* publica, preferentemente en español o portugués, artículos originales e inéditos de investigadores nacionales o del exterior. En cada número de la revista consta el eje a abordar en el siguiente y la convocatoria al envío de trabajos.

Los trabajos deberán ser inéditos, con una extensión máxima de 25 páginas (incluyendo notas y bibliografía). Deberá entregarse un original, dos copias y un disquete o CD debidamente rotulado en formato doc, rtf u odt.

Los trabajos deberán dirigirse a:

Instituto de Lingüística
25 de Mayo 217, 1º piso
Buenos Aires, Argentina

El Comité de Redacción se reserva los siguientes derechos:

- Pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno.
- Rechazar colaboraciones no pertinentes al perfil temático de la revista o que no se ajusten a los criterios o normas editoriales vigentes.
- Establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados.

Criterios y modalidad de evaluación

Los contenidos de los artículos son de entera responsabilidad de los autores, así como su presentación de acuerdo con las normas editoriales. De acuerdo con el Reglamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, deberán ceder los derechos de edición a la Facultad.

Todos los artículos serán evaluados de acuerdo con su originalidad, calidad, relevancia y actualidad por árbitros anónimos, manteniendo en reserva también la identidad del autor. Los autores serán notificados de la decisión de aceptar o rechazar el trabajo. Asimismo, se les podrá devolver el material para introducir, dentro de los plazos convenidos, las modificaciones sugeridas por el evaluador, o las que el Comité Editorial considere pertinentes.

Presentación

Papel tamaño A4.

Márgenes de 2,5 cm (superior, inferior, izquierdo y derecho).

Tipografía Times New Roman.

1. Primera página.

- Título del artículo centrado, en negrita, cuerpo 14.

- Nombre y apellido del autor o de los autores, seguido de la pertenencia institucional y de una dirección electrónica, alineado a derecha, cuerpo 12.

- Resumen de hasta 200 palabras en castellano y en inglés.

- Hasta cinco palabras clave en ambos idiomas.

2. Texto. Interlineado de 1,5 líneas, cuerpo 12, marginación justificada. Cada párrafo debe tener una sangría de 1 cm en la primer línea (no utilizar tabulador ni barra espaciadora). No usar corte de palabras ni hacerlo manualmente. No agregar espacio adicional entre los párrafos.

- Títulos. Las diferentes secciones serán separadas por subtítulos en tipografía Arial cuerpo 12, margen izquierdo, a dos líneas del texto anterior y a una del que le sigue. Los principales irán en negrita, los secundarios, en itálica negrita, y los terciarios, en itálica. En ningún caso llevarán sangría.

- Palabras a resaltar en itálica.

- En caso de usar acrónimos o siglas (en mayúsculas, sin espacios ni puntos), el nombre correspondiente deberá escribirse por entero la primera vez, seguido de la sigla entre paréntesis. Por ejemplo: Universidad de Buenos Aires (UBA).

- En caso de incluirse citas textuales de una extensión mayor a tres líneas, se colocarán sin comillas en párrafo aparte, cuerpo 10, interlineado simple, dejando sangría de 1 cm a izquierda y derecha y una línea en blanco arriba y abajo. Las elisiones se indicarán con [...]. Los agregados del autor del artículo se incluirán entre corchetes.

- En las referencias bibliográficas se utilizará el sistema autor-fecha. Entre paréntesis se indicará el apellido del autor, el año de publicación y las páginas citadas, si corresponde. Por ejemplo: (Martínez, 1998: 201). Para más de tres autores se colocará el apellido del primero seguido de *et al.*

- Los cuadros y tablas irán numerados y con título. Es conveniente indicar su ubicación en el texto y adjuntarlos de manera independiente. Si no son elaborados con un procesador de texto, deberán entregarse copias de alta calidad para poder reproducirlos en el proceso de diseño e impresión. Si se entregan en formato digital, deberán tener extensión jpg o tiff con una resolución de 300 dpi.

- Notas: irán al pie de página, numeradas consecutivamente. Utilizar el procedimiento de colocación de notas propio del procesador de textos.

3. Referencias bibliográficas. Se utilizará el sistema autor-fecha. Todas las citas del texto deben tener su correspondencia en la bibliografía. Las referencias deben ir ordenadas alfabéticamente. En el caso de que haya varias obras de un mismo

autor, se ordenarán cronológicamente; si hubiera más de una del mismo año, se las diferenciará con letras minúsculas. Si se tratara de traducciones o reediciones, es conveniente señalar el año de edición original. Véanse los ejemplos:

Libros

- Ford, Aníbal, Jorge B. Rivera y Eduardo Romano (1985): *Medios de comunicación y cultura popular*, Buenos Aires, Legasa.
- Foucault, Michel (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* [1975], Buenos Aires, Siglo XXI.
- Verón, Eliseo (2004): *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.

Artículos

- Dúo de Brottier, Ofelia (2005): "El tiempo en el artículo de investigación científica", *Signo & Señal*, n° 14, diciembre, pp. 159-181.
- Landi, Oscar (1987): "Mirando las noticias", en AA.VV., *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette.

Documentos de Internet

- Charaudeau, Patrick (2004): "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual", *Signos* [online], vol. 37, n° 56, p.23-39. [Consulta: 23 de febrero de 2007] <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&cnrm=iso>

Próximos números

- Discursos televisivos (coord. Sabine Hofmann y Esteban Vernik)
Estudios del español en Brasil (coord. Adrian Fanjul)

**Revista Signo y Seña
N°19 (2008)**

Solicitud de suscripción anual

Argentina sin envío: \$30

Argentina con envío: \$40

Países limítrofes: U\$S 25

Resto de América: U\$S 27

Europa y resto del mundo: U\$S 30

Enviar cheque a nombre de FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Adjuntar datos del destinatario y remitir por correo postal a:

Subsecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras.

Puan 480, Planta Baja, C1406CQJ. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

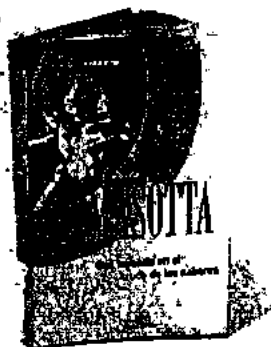
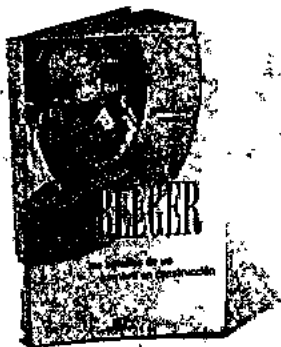
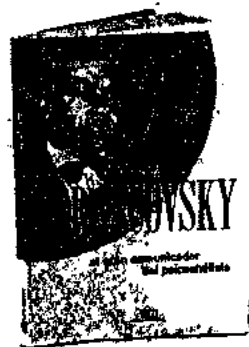
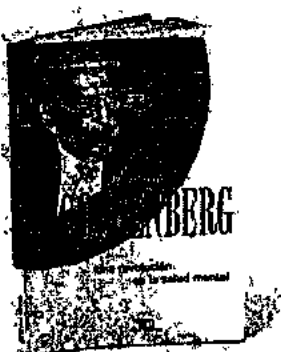
República Argentina.

Para cualquier información dirigirse a editor@filo.uba.ar

Fundadores
de la **PSICOLOGÍA ARGENTINA**

Una colección que reúne a los máximos referentes del mundo psi

AHORA SON ELLOS LOS QUE CUENTAN SU VIDA



ENRIQUE PICHON RIVIÈRE

El hombre que se convirtió en mito

MARIE LANGER

Psicoanálisis y militancia

MAURICIO GOLDENBERG

Una revolución en la salud mental

ARNALDO RASCOVSKY

El gran comunicador del psicoanálisis

JOSÉ BLEGER

Las batallas de un hombre en construcción

OSCAR MASOTTA

Una leyenda en el cruce de los saberes

Esta edición se terminó de imprimir
en septiembre de 2009 en Gráfica Laf s.r.l.
Monteagudo 741 (B1672AFO) - Provincia de Buenos Aires





Lectura literaria

Contextos, lectores, prácticas

Presentación

María Elena Hauy

Crítica de la omnisciencia narratorial

Eduardo Serrano Orejuela

La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis

Victor Gustavo Zonana

Recorridos de lectura para una biblioteca

Lelia Area

Mediación o transmisión: los bibliotecarios y los docentes ante la lectura de los jóvenes a lo largo del siglo XX

Anne-Marie Chartier

Enseñanza de la literatura y didáctica específica: nota sobre la constitución de un campo

Gustavo Bombini

El derecho a la metáfora

Michèle Petit

Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción

Teresa Colomer / Mireia Manresa

Texto literario, lectura y resignificación de sus prácticas

Silvia del C. Ruibal

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

María Elena Hauy

El lector como cómplice

Sylvia Iparraguirre

Varia /

Nota sobre la filosofía del lenguaje en Borges

Carlos R. Luis

