
Fuertes, C. (diciembre, 2019). "La lectura literaria en el centro de la cuestión. Entrevista a Patricia Bustamante". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 248- 267.

La lectura literaria en el centro de la cuestión

Entrevista a Patricia Bustamante

Constanza Fuertes¹

Quizá el centro de la discusión tenga que desplazarse de catalogar a los lectores en "poco", "medianos" o "grandes" o de pensar en un acto universal de lectura que se repite de idéntico modo para todos sin tener en cuenta la diversidad sociocultural y los contextos de pertenencia, hacia una mirada nueva sobre los modos de leer y de apropiarse de esa práctica cultural que realizan las personas.

Patricia Bustamante y Patricia Rodríguez

En el marco de las XIX Jornadas La literatura y la escuela, organizadas por *Jitanjáfora*, desarrolladas en la ciudad de Mar del Plata, en junio de 2019, tuve la oportunidad de entrevistar a la investigadora, escritora y Magister en Didáctica Patricia Bustamante. Es Profesora en Letras graduada de la Universidad Nacional de Salta donde está a cargo del dictado de las cátedras de Literatura infantil y Juvenil, y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Fue Coordinadora del Programa Provincial de Lectura "Huellas de lecturas y escrituras" en Salta desde el año 2004 hasta el 2007. Dirigió diversos proyectos de investigación sobre formación docente, formación de lectores y didáctica específica. En la actualidad continúa dirigiendo proyectos en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

¹ Profesora en Letras egresada de la UNMDP. Se desempeñó como adscripta con funciones en docencia en la cátedra de Literatura y cultura europeas. Participó como tallerista en VII y VIII Jornadas "La literatura y la Escuela" de la Asociación Civil Jitanjáfora. Realizó la pasantía "Programa de Talleres Barriales de Literatura 2008". Participó del Proyecto de Voluntariado Universitario "Los chicos tienen las palabras". Realizó la "Especialización docente de nivel superior en escritura y literatura" en 2017. Trabajó como docente en nivel terciario dictando la materia "Lengua y literatura y su enseñanza II". Actualmente trabaja en diversas escuelas secundarias, tanto privadas como públicas y está cursando la maestría en "Práctica docente" de la UNR. Correo electrónico: letrascfuertes@gmail.com

La entrevista recorre su experiencia en educación de adultos, que dio como resultado el libro *Caleidoscopio: perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas*, un texto sumamente interesante que refleja su investigación en este campo como parte de la Maestría en Didáctica de la U.B.A. Sin embargo, sus amplios conocimientos sobre el campo de la didáctica hicieron posible un recorrido sobre la lectura literaria en los diversos niveles del sistema educativo. De esta forma, pone en cuestión algunos conceptos y conjeturas sobre lo que significa ser lector hoy, propone una mirada reflexiva y crítica acerca de la enseñanza de la literatura en el secundario y el papel que juega el docente en el proceso.

Constanza Fuertes (CF): -En su libro *Caleidoscopio: perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas*, se puede hacer un recorrido sobre los comienzos del “Bachillerato Salteño para Adultos” (B.S.P.A.) tomando en cuenta, no sólo el contexto en el que surgen sino también las decisiones didácticas que se realizaron en general y en el área de literatura particularmente ¿Qué la llevó a interesarse en la educación para adultos?

Patricia Bustamante (PB): -Bueno en realidad me inicié en la educación para adultos cuando todavía era estudiante universitaria y estaba terminando mi profesorado en la UNSA. Se iniciaba este proyecto que se denomina B.S.P.A. en Salta y entonces convocaban..., había docentes de mucha trayectoria y además llamaban a otra gente que quisiera iniciarse en esta experiencia que era muy disruptiva. Empecé trabajando ahí antes de recibirme, al poquito tiempo lo hice y trabajé en ese lugar aproximadamente 10 años de mi carrera docente, un poco más. Después me fui yendo por otros caminos, me dediqué a otras cosas, sobre todo seguí en educación, pero fui trabajando en la universidad y me alejé de la educación para adultos. Sin embargo, al decidir el tema de tesis me pareció interesante volver a esa experiencia que como lo planteo en el libro tenía muchos indicios, mucho potencial, mucha riqueza como una alternativa pedagógica y en ese sentido me parecía que había que sistematizarla. Digamos... para alejarse de la idealización del primer momento, poder hacer una investigación de tipo documental y de tipo etnográfico, recuperando voces de los actores y, por eso, encaré así la investigación. Me quedó siempre la deuda conmigo

misma, me hubiera gustado completar esa investigación no sólo con las voces de los actores docentes sino con las de los estudiantes de ese momento. Actualmente, estamos haciendo otro tipo de investigación, con el equipo que dirijo, y estamos recuperando voces de estudiantes. No obstante, siempre me pareció que hubiera sido interesante tener las dos vertientes, porque la educación de adultos -digo pensando porqué me interesé y porqué me sigue interesando- creo que es un espacio central para el sistema educativo. Por un lado, porque es un espacio de restitución de derechos, y por otro lado, porque es donde probablemente tengas que ser más audaz y más creativo ya que esos estudiantes están ahí como un último intento de no “caerse de sistema”, por decirlo de alguna manera. Es cuando más necesitan realmente una educación, no quiero que suene grandilocuente, pero en algún punto *emancipadora*. Un espacio que no sólo sea de contención social, sino también sea de potenciación de las propias capacidades y que realmente en un punto signifique poder formar una ciudadanía crítica, profundizar una conciencia social. En esto que yo decía me parece que es un espacio de restitución de derechos que se lo debemos a los adultos que quedaron por H o por B fuera del sistema de la educación media tradicional.

CF: Sí, en el libro usted mencionaba a Paulo Freire...

PB: Claro, en ese momento sí lo pensaba desde Freire. Creo que ahora lo pienso desde la intermediación cultural, en el docente como mediador cultural, como lo plantea Gramsci. Además lo pienso, al día de hoy, desde algo de las pedagogías decoloniales como los espacios de encuentro, de reencuentro de las voces, de recuperación. Pero no en un sentido mesiánico de “recuperación de la voz del otro” sino como un espacio que ponga en circulación todas las voces en cierta paridad de relación. Me parece que ese es otro desafío de la educación de adultos.

Cuando fui educadora de adultos era muy joven y entonces ellos tenían toda una experiencia de vida que yo no tenía y yo creía tener mucho de la universidad que tampoco tenía, en ese “no tener” nos encontramos en el camino y ahora desde la investigación pienso que justamente es donde más aprendes de vos mismo. Y lo noto en la formación docente cuando los estudiantes de profesorado practican en educación de adultos o practican con estudiantes en situación de mucha vulnerabilidad social, el

desafío es mayor porque no es sólo el contenido -digamos esta idea de que el contenido es la forma y viceversa- o pensar cómo lo enseñás, sino también cómo tiene un sentido social, cómo sirve para la vida del otro. Por ahí, en el mercado cautivo de la educación con jóvenes y adolescentes, tal vez no te haces tanto ese planteo, sin embargo, en la educación de adultos las urgencias son más, ese tiempo es más inmediato y tenés que dar respuesta.

CF: En la entrevista N°6 de su libro, decía la entrevistada que se partía de la persona hacia el sistema para armar el Bachillerato y no al revés ¿se aprendió algo de esa experiencia? ¿qué pasa hoy?

PB: Lo que pasa hoy con los Bachilleratos es una historia medio triste, al menos en Salta. Ver esta idea de la persona, de la centralidad de la persona que fue una marca ideológica muy fuerte y que marcó decisiones didácticas muy intensas en esa experiencia fundacional de los Bachilleratos para Adultos y que en este momento se intenta desde el discurso sostener esa hipótesis. En este tiempo lo que está pasando es que se está intentando hacer una experiencia similar a la fundacional, en el sentido de trabajar algunos ejes como proyectos, pero no están dadas las condiciones laborales docentes para eso. En el Bachillerato Salteño para Adultos fundacional había dentro de la carga horaria que se le pagaba al docente, que si bien era simbólico también era significativo, dos horas extra clase remuneradas para todos que se cumplían en encuentros de formación docente continua y de elaboración de materiales curriculares. Ahora se les exige a los docentes el trabajo con lo que se denomina “proyectos interdisciplinarios”, sin embargo, los docentes siguen siendo “docentes taxi”, tienen dos horas acá, dos horas allá y no hay un espacio de encuentro real. Entonces no pasa de ser un simulacro. En ese marco, ni la persona del docente, ni la persona del estudiante está contemplada.

Por otra parte, ha cambiado la configuración del sujeto estudiante en los Bachilleratos para Adultos, porque en esa experiencia fundacional entraban con 21 años cumplidos y hace un tiempo a esta parte, en los nuevos Bachilleratos para adultos en Salta en algún momento entraban chicos de 16 años y ahora están entrando con 18 y las subjetividades son distintas. La experiencia de estas subjetividades juveniles insertas

en la educación de adultos provoca otros desafíos. Entonces no sé si la persona es tan central en este momento. Creo que, si lo fuera, se respetarían los derechos laborales docentes. Por las entrevistas que tengo con los docentes en el marco de mi actual investigación y con ex alumnos que vuelven siempre a la cátedra a buscar ayuda, noto que hay una situación real, en algún punto, de sobrecarga y diría que hasta de explotación. Si vos le exigís al educador que trabaje en proyectos interdisciplinarios, que sí es una opción interesante, ideal, de abordaje del contenido, tenés que garantizar las condiciones de trabajo profesional para hacerlo porque si no es voluntarismo puro. Y la profesionalización docente pasa por dejar de sostener el sistema desde el voluntarismo, por reconocer los derechos laborales e intelectuales de esos profesionales de la educación.

CF: ¿Le parece que hace falta una didáctica centrada en el adulto?

PB: A mí me parece que sí y en general -y esto lo he visto con más claridad cuando he estudiado las Escuelas de Educación de Adultos de Primaria y las experiencias en contextos de encierro, sobre todo de nivel primario (en Salta estoy siempre pensando, que es lo que estudio y lo que conozco)- he visto, por ejemplo, que dentro de la formación del docente de Educación Especial se consideraba al educador para trabajar con niños que tuvieran parálisis cerebral, niños sordos y la Educación de Adultos todo en el mismo paquete. Con lo cual, en nivel primario sobre todo estaría faltando una didáctica así. De esta manera, se infantilizaría el abordaje porque no habría una formación específica que pensara en este sujeto; si bien pertenecería, desde lo burocrático del sistema, a ese recorte que se llamaba Educación Especial. En realidad, se necesita una formación docente específica. La ley de educación de 2006 consideró la modalidad de jóvenes y adultos como modalidad, la sacó de la Educación Especial pero no acompañó esa modalidad con formación docente específica, ni con investigación, ni con formulaciones didácticas que piensen en ese sujeto. Donde hay por un lado una subjetividad, obviamente digamos unas experiencias de vida y una subjetividad distinta a la del adolescente. Estoy pensando en el estereotipo del adolescente de clase media que tiene cierta moratoria social que le permite estar en la escuela mientras sus padres los mantienen y, de esta forma, ya tenés una configuración social distinta, vulnerable,

en estos jóvenes y adultos que van al sistema de educación de adultos. Sin embargo, los docentes nos formamos y seguimos formando nuevos docentes como si todos fueran estandarizados en su educación. Sí considero que hacen falta investigaciones, que hacen falta formulaciones didácticas que piensen en esas subjetividades e incluso desde la lengua y desde una serie de desafíos ¿Qué significa educar jóvenes y adultos? ¿Qué significa enseñar lengua? ¿Qué lengua? ¿Qué literatura? ¿Para qué desafíos? ¿Para qué promesas sociales? ¿Para reconstruir qué lazos?

CF: A lo largo de su libro parece rescatar que uno de los objetivos de los B.S.P.A. era la enseñanza ligada a la promoción cultural ¿Qué desafíos enfrenta el docente a la hora de enseñar literatura en el bachillerato para adultos?

PB: En cualquier aula el desafío sería pensar la literatura en relación con estos otros discursos y prácticas culturales que no son sólo los de la cultura letrada sino además desde la cultura popular, si lo pensamos en esa dicotomía que para mí no es tal. Hay algo del orden de salir del aula, del trascender las paredes del aula que es parte del desafío central de la enseñanza de la literatura. En ese aspecto la educación literaria no es sólo la lectura y no son sólo las prácticas de la cultura letrada, sino que hay una red de sentidos que se produce en diferentes formaciones discursivas e ideológicas y en distintas formaciones culturales y que éste sería de algún modo el desafío central. Un poco lo que Analía Gerbaudo denomina “envíos” en la clase de literatura. Esto también requiere repensar la formación docente, estoy pensando en la experiencia en la Universidad Nacional de Salta, en un docente de letras que sea de algún modo un lector paragramático, como diría Barthes, que pueda hacer estos “envíos” o que pueda hacerse cargo de la lectura de literatura, de la construcción de sentidos, de la conversación literaria, de la escritura de creación como estrategia didáctica de trabajo con los otros y ese docente no ha tenido eso en su formación excepto en niveles teóricos, no lo ha traspasado la experiencia esa. Entonces, estamos pidiendo que haga algo que no ha vivido primero experiencialmente. Ahí sí hay un desafío: repensar la enseñanza, la literatura, la educación literaria desde la promoción cultural implicaría pensar en la propia subjetividad del docente cuando también hay que reconocerlo y más en una situación de crisis como ésta que se está viviendo. Cuando el propio docente, además,

está traspasado en muchas ocasiones por cierta vulnerabilidad social. Si bien tiene un trabajo en blanco, legal, pago, muchas veces sabemos que el acceso a esas otras prácticas culturales requiere de tiempo y de un dinero que tal vez no está presente y no se produce en la formación tampoco. También hago *mea culpa* en ese sentido. Nosotros, por ejemplo, en la cátedra de Literatura infantil y juvenil como parte de la experiencia promovemos que los estudiantes salgan a hacer talleres, actividades de animación y promoción en colegios del medio o en la misma facultad, pero han pasado de la teoría directamente a ejecutar esta práctica sin primero, tal vez, haberla vivido o habiendo vivido una o dos nada más y sin haber podido hacer el distanciamiento. Y en la facultad nos falta eso, me parece que en medio de las prácticas académicas habría que pensar en esas prácticas culturales y que no fueran voluntaristas, que no fuera que vas al teatro, al cine, al concierto, a la exposición de pintura o vas a... el encuentro de músicos populares de la quebrada (estoy pensando en prácticas culturales de Salta y de Jujuy) por tus propios medios. Estoy pensando cómo la universidad hace lazos más estrechos, cómo sale de su aislamiento y de esas prácticas académicas que terminan siendo peligrosas por lo seductoras... te terminás creyendo que la práctica es siempre la académica y esto hay que deconstruirlo, hay que repensar esa relación. Hay que repensarla, además, en términos de extensión universitaria que es un concepto interesante pero peligroso, si se piensa mesiánicamente. Parece que la extensión se realiza de la academia hacia un medio al que muchas veces se ve como un "otro" más o menos incivilizado al que se va a "civilizar" y me parece que esa es una mirada que hay que cambiar. Por eso, me interesan las pedagogías decoloniales porque es pensar con el otro y es construir con el otro, en un diálogo entre iguales, no la dádiva de la academia al medio sino la integración de la academia con el medio y viceversa, y desde ahí la construcción conjunta.

CF: Claro, pienso en mi propia formación y cómo a veces accedíamos a experiencias solo por propia iniciativa...

PB: Lo conversamos mucho en su momento cuando dirigí el Plan de lectura de Salta... junto con el equipo del Plan de lectura discutíamos mucho en este sentido de hasta dónde no corrés el riesgo de estar reproduciendo el discurso más disfrazado y más

progresista de “civilización o barbarie”. Cuando vos te planteas un plan de lectura y unas políticas de lectura desde cierto mesianismo, corrés ese riesgo. En ese sentido, no tengo respuestas muy enteras al respecto, aunque siempre pensé que es mucho más desafiante una política de lectura que integre la escritura y, sobre todo, una escritura de creación, porque ya no sólo construís sentido a partir de lo que leés, sino que producís sentido. Me sigo preguntando, por ejemplo, frente a las políticas de lectura hasta qué punto pueden ser emancipadoras y no reproductoras. Para pensar qué hacemos cuando leemos y qué queremos que hagan o que hagamos como sociedad.

CF: En su libro establece que la formación docente y la formación en servicio incidió en esta alternativa educativa de los B.S.P.A... ¿Qué aspectos de la formación docente destaca como promotora de una práctica más reflexiva?

PB: Toda formación docente debería ser situada, tanto la formación inicial como la formación continua. En ese sentido- digo pensando ciertas ventajas si se quiere de un plan de estudios como el de la carrera de letras de la Universidad de Salta de este momento- reivindico, en ese plan de estudios, que hay una inserción temprana en las instituciones desde tercer año de la carrera. La didáctica específica se divide en tres módulos: el primero se dicta en tercer año (eso como trayectoria ideal porque las trayectorias reales siempre son diversas) donde tienen una primera didáctica de la lengua y la literatura en la que ya entran al trabajo de campo; tienen otra en cuarto; y otra más extensa, en cantidad de horas, en quinto año. En términos ideales ese parece un estudio interesante para favorecer una reflexión espiralada y recursiva sobre qué significa el medio, el trabajo de campo y demás. Ahora, en la práctica real tiene un montón de obstáculos y de resistencia, sigue existiendo esta idea de que saber el contenido ya es poder llevar adelante la práctica o, incluso, cierta necesidad de recetas, ciertas respuestas cerradas a las demandas del medio o de la práctica.

Volviendo a esto de que la práctica reflexiva se forma en situación y se hace, en la formación docente continua tienen que ser horas institucionales y horas pagas que permitan que los docentes construyan comunidades de aprendizaje en las instituciones donde están directamente trabajando. Eso significaría un montón de cambios, erradicar los “docentes taxi”. Yo vengo manifestando hace muchos años que esas condiciones

laborales obviamente no se sostienen excepto por la voluntad y el compromiso del docente y hacen casi imposible la práctica reflexiva porque en estas condiciones laborales, corriendo de un colegio a otro, ¿en qué momento estudiás, en qué momento registrás la práctica y volvés sobre ella? Todo lo que decimos en teoría, digamos. O sea, mientras no se reconozca la profesionalidad docente en términos de condiciones laborales, en términos económicos de sueldo, seguimos haciendo un discurso de lo que es la práctica reflexiva. Considero que hay algo del orden de la formación, si lo queremos llamar así, que requiere el trabajo en equipos, el trabajo colectivo y poder pensar con el otro, la comunidad de indagación que dicen algunos filósofos. Pero eso es tiempo y es dinero en una situación de capitalismo salvaje como la que vivimos. Entonces cuando se hacen las reivindicaciones sindicales y demás, hay que incluir estas cosas, las condiciones laborales que permitan trabajar, concentrarte en esas comunidades. Si vos tenés dos horas en una escuela, cinco horas en otra y en todas tenés jornadas, actos, reuniones de padres, etc. es ficticio o todo lo haces con una sobreexigencia y un desgaste terrible. En el caso del Bachillerato para adultos, cuánto podés rendir después de haber dado quince horas cátedras en tres turnos en tres instituciones nada más, supongamos en el mejor de los casos, durante todo el día ¿Cómo te vinculás con esos sujetos? De igual forma, los docentes lo hacemos y lo intentamos, aunque hay que ver esas cosas y hay que pensar alguna manera de mejorarlo y que tiene que ser desde el Estado, no por la voluntad individual.

Así que considero que la práctica tiene que ser reflexiva, para lo cual, necesitás espacios para registrar la práctica, para volver a reflexionar sobre ella, para retroalimentarte con los colegas, para estudiar, para buscar nuevos caminos, para pensarlos. Insisto, esos espacios no pueden ser solamente producto del voluntarismo docente. De hecho, se hace así y está bien porque de todas maneras hay que apostar a sostener una práctica reflexiva, está bien que sigamos intentando, pero el sistema tiene que repensarse, para mí, en esos términos.

CF: Haciendo un balance de su experiencia en esta investigación ¿ayudó a modificar su propia práctica? ¿Qué se lleva de ella?

PB: Siento que aprendí muchísimo sobre todo en investigación. Debo confesar que al momento de iniciarla era mucho más estructurada, mucho más inflexible en términos teóricos y en términos ideológicos. Ese ejercicio de escucha que fue la investigación de tipo etnográfico, ese distanciamiento que me exigió volver sobre aquella experiencia en la que yo también había estado, volver con otros ojos para investigar, revisar los materiales de nuevo y demás, me interpeló fuertemente en lo teórico y me exigió mucho revisar mis propias estructuras de intervención. En ese sentido, diría que esa investigación me ayudó mucho a repensar mi práctica en términos más flexibles, sostenidos de la teoría aunque con otra perspectiva. Desde esa investigación me empecé a interesar en pedagogías decoloniales, en pensar en la construcción de caminos propios y dialógicos y de encuentro con el otro que de todos modos siempre son un desafío y siempre cuesta. Porque una cosa es cómo uno cree que interviene y otra cómo los demás creen que vos intervenís en la acción docente. Ese pasaje me parece que sigue siendo un costo.

CF: En uno de los capítulos de *Conjeturas* que escribió junto a Patricia Rodríguez y del que participó M. Isabel Latronche, menciona que “... los alegatos sobre “el placer de leer” instalan un mandato que refrenda miradas estigmatizadoras sobre los lectores.” ¿Existen otras miradas que puedan influir en esa estigmatización? ¿Cómo revertirlas?

PB: Considero que muchos discursos en torno de la comprensión lectora refuerzan esas miradas estigmatizadoras, esta idea de cierta lógica exitista de la evaluación y ciertas lógicas políticas de evaluación. La institución y todo el sistema educativo necesita evaluación y autoevaluación permanente. Ahora, cuando los estándares de evaluación son impuestos desde afuera y desde cierta lógica que construye escalas, que construye “buenos y malos”, digamos, por decirlo de alguna manera, me parece que se arma un nudo complejo para la educación. Porque en realidad no se intenta entender lo que está pasando desde la lógica de esa situación que se está evaluando, sino desde esa mirada externa de qué es lo “aprobable” y qué es lo “desaprobable”. En ese marco, se instalan estos discursos sobre la comprensión lectora, construí estándares “esto es comprender” y “esto es no comprender” y en el medio queda toda una construcción de sentidos de los sujetos desde sus propias enciclopedias

desde sus propias experiencias, desde sus apropiaciones que en esa lógica no se entienden, o no se considera. Eso refrenda un sentido común que, sobre todo a principio de año, lo vemos cuando empiezan los discursos acerca de que los chicos cada vez leen menos o no entienden lo que leen, o que no saben. Parece que se refrenda desde esas generalizaciones que son apresuradas. Entonces hay, sobre todo de parte de los docentes, algo del orden de una cierta vigilancia epistemológica pero también ideológica. Frente a esos discursos habría primero que tratar de desentrañar qué se está diciendo, qué se dice, qué generalización hay y qué pasa con aquellos sujetos traspasados de experiencia y de vida y de otros discursos, que no necesariamente son los que se están evaluando. Hay algo que deconstruir pero que necesita unos tiempos de reflexión del colectivo docente.

Asimismo, en esas miradas estigmatizadoras figura o incide cierta veneración por las prácticas de la cultura letrada. Digo, por ejemplo, cuando uno en la universidad dice “los universitarios no saben leer o no saben escribir” ¿es así tan taxativo? o ¿no tienen la necesaria frecuentación y familiaridad con las prácticas de la lectura letrada? Sin embargo, leen y escriben de otras maneras. En todo caso ¿qué hace la universidad para salvar esas distancias o para acompañar el pasaje en esas distancias? esa sería una pregunta para hacerse. Entonces, cuando se construyen esos discursos totalizantes hay que empezar a desentrañarlos para realmente pensar qué hay detrás de esas generalizaciones. En lo personal diría y, desde la investigación lo ratifico, no creo que sea que la gente no lee, no escribe, no entiende y mucho menos que esto pasa con los jóvenes. Considero que leen, escriben, entienden apropiándose de sentidos o construyendo sentido desde sus propias prácticas y que hay que entender esas prácticas y no evaluarlas desde el ideal sino meterse en el campo y entenderlas desde la lógica con la que se construyen, con la que se miden. La otra cuestión es que hay una dicotomía en los discursos sobre escuela y medios o lectura y medios, tenemos que pensar cómo las tecnologías de la información y las redes sociales van construyendo sociabilidades, cómo van sosteniendo un imaginario. Desde ahí, creo que es necesario repensar una organización escolar que, en general, sigue siendo decimonónica.

CF: Algunos alumnos suelen comentar que no le encuentran sentido a la lectura literaria ¿se puede transmitir el sentido de leer literatura? ¿tiene que tenerlo?

PB: Todo ser humano tiene derecho a la metáfora, tiene derecho no sólo a mirar la realidad como es sino a mirarla como podría ser. Cuando Bruner habla de los procesos de subjuntivización, que insisto mucho siempre en eso, se refiere a los procesos que favorecen la lectura de literatura como creo que no lo favorece ningún otro discurso, esta posibilidad de mirar el “como si”, mirar la variedad de posibilidades humanas. Entonces en este sentido, hay algo de la lectura de literatura que sigue teniendo un potencial central para el ser humano, algo de los procesos transicionales como dice Petit. No en el sentido idealizado, porque no pienso que la literatura sea catártica, no, creo que simplemente es un discurso que te permite ser uno siendo muchos otros y desde él podés construir tu identidad siempre en diálogo con otras identidades. Además, podés jugar a ser muchos otros al mismo tiempo que sos vos. Ese es el sentido, lo que grandes autores como Montes y otros dicen de “estar en la plaza pública de la humanidad”. Eso es una posibilidad que se abre con la literatura, por eso, uno insiste tanto en que estén en la escuela y que además el Estado lo garantice.

Estoy pensando en que vengo de visitar acá en Mar del Plata una librería que cierra y me planteaba cuántos libros hay que podrían estar en muchas escuelas y en las manos de muchos niños y jóvenes, y dónde está el Estado en todo caso que debería garantizarlo. El sentido de leer literatura pasa por el que la escuela abra el juego sobre cierta disponibilidad que es simbólica porque es que “yo sujeto” me sienta habilitado para leer, para acercarme a esas diferentes voces que están presentes en esa literatura. Es una disponibilidad material que se tiene que garantizar en esta línea de la educación como reparatoria de derechos.

Cuando participé -en anteriores gestiones educativas, en el marco de políticas públicas de lectura y cuando participé de comisiones asesoras nacionales que seleccionaban libros- siempre insistía en esto: está muy bien y fueron excelentes como políticas públicas dotar de colecciones literarias a las escuelas, por ejemplo, secundarias urbanas marginales que fue uno de los criterios. Ahí estaba faltando una política pública. Pensar, por ejemplo, en la Educación de Jóvenes y Adultos, qué bibliotecas necesitarían, qué lugares, qué textos, qué disponibilidad material que habilite disponibilidades simbólicas. Oportunidad y acceso son centrales para la apropiación. En ese aspecto, el sentido de leer pasa por esa apropiación y esta construcción dialógica de mí como sujeto

pero en encuentro con otro, creo que ese es el sentido central. En esta línea, se trataría no sólo de dotar de libros a las instituciones, sino de garantizar las oportunidades de acceso, tanto a docentes como a estudiantes y a la comunidad en general. Tiempos, espacios, libros, una conjunción de todo eso.

Cuando digo el derecho a la metáfora me refiero al derecho al juego, hay algo de lo lúdico, de pensar ese espacio de encuentro con el lenguaje y que al mismo tiempo por ser lúdico es bastante irreverente. Esto es interesante para pensar cuando deliberamos con los chicos por qué leemos y lo hacemos porque nos apropiamos de ese lenguaje y somos irreverentes con él. Me imagino una escena de lectura donde puedas poner patas arriba, poner de cabeza lo que leíste en términos lingüísticos, jugar con ese sistema y construir otros sentidos es todo un camino posible dentro de la lectura de literatura en la escuela. Ya sea por un lado construir la subjetividad, por otro lado, mirar la realidad “como si” y, por otro lado, jugar a ser más libre transgrediendo, siendo irreverente con ese lenguaje. Lo que pasa es que son muchos desafíos juntos para la clase de lengua.

CF: Bueno... noto, a veces, un poco de resistencia con ciertas lecturas cuando uno le lleva a los alumnos textos distintos porque es interesante que los haga pensar, el choque con lo inesperado...

PB: A mí me pasó y siempre me quedé pensando en ello. Cuando trabajaba en la nocturna, en Educación con Jóvenes y Adultos me preguntaba por qué se negaban. En mi caso, por ejemplo, me fascina la fantástica, me parece una de las vertientes más ricas de la escritura literaria y a los chicos de sectores muy pobres, les costaba ese pacto ficcional con lo fantástico. Siempre me quedé pensando porqué se vivía como una especie de pérdida de tiempo, por qué en esta necesidad de las urgencias inmediatas, leer fantástica se visualizaba como perder tiempo. Habría que pensar qué representaciones sobre lo literario se construyeron durante toda la escolaridad. Esto sería el derecho a la metáfora, que todos estos chicos que se han sentido excluidos de ese juego se pueden sentir invitados y se puedan sentir, incluso, ciudadanos de ese mundo.

CF: En su artículo “Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo” menciona que los textos que deben interesar al investigador de literatura juvenil son aquellos que provoquen procesos de subjetivización y subjuntivización rescatando las potencialidades del discurso literario ¿qué lecturas provocaron esto en su propia biografía?

PB: Si lo tuviera que pensar desde la infancia, nombraría esa colección que para mí sigue siendo maravillosa y que se llamó *Mi libro encantado* de la editorial Cumbre de la década del 60. Hoy te lo diría también como investigadora de literatura infantil y juvenil. Cumbre era de una editorial mexicana y, de algún modo, en ese momento fue un ejemplo de cómo se podían distribuir y cómo se podía poner en circulación la lectura. Era una colección que se vendía en cuotas, de puerta a puerta al menos en Salta. Esa colección, por ejemplo, para mí fue la primera que me disparó la relación con la literatura. Obviamente porque había unos padres que acompañaban en ese proceso lector. Pienso en mi propia biografía lectora y en la voz de mi mamá cantándome las nanas que aparecían en esta colección. Eran doce tomos que acompañaban, supuestamente, el crecimiento del niño, desde las canciones de cuna, pasando por la mitología griega y latina -adaptada por supuesto- pasando por las novelas de aventuras, por la poesía. Una colección riquísima pensada desde la Ilustración y todo, por eso, considero que habría que plantearla en términos de investigación, habría que recuperarla para investigar. La estoy pensando ahora desde mi biografía lectora y recuerdo en ese inicio, la voz de mi mamá y de mi papá leyéndome los cuentos y poniéndole mi nombre a los personajes. Ahí ya se desataron los procesos con esos mediadores.

Después diría que, en esa biografía lectora, como textos centrales o como colecciones estaría la de la Biblioteca Billiken, otro gran ejemplo de cómo se ponían en circulación y se llegaba a lectores de diferentes edades. Desde entonces las búsquedas fueron individuales y pensaría, por ejemplo, en *Demian* de Hermann Hesse como una lectura ineludible y que marcó esa soledad atormentada de la adolescencia, tal vez esa búsqueda de respuestas. Y ya de adulta para mí es la literatura fantástica, en general. Diría que hay un antes y un después con la *Saga de los confines* de Liliana Bodoc. Esa condensación de lenguaje, junto con esa marca ideológica tan fuerte y con ese cambiar

el signo de la fantástica que fue traer al escenario americano la fórmula de la fantástica fue uno de los textos que más me marcaron. Pensando, de este modo, en un recorrido rápido y... en el medio pensaría en *Mujercitas*.

CF: ¿Y el acceso a esos libros... ahora cómo llega a ellos?

PB: Soy una buscadora en este momento en relación con la literatura, independientemente de la investigación y de la lectura académica. En general, soy una buscadora de nuevos textos, me gusta el canon, aunque me gusta también lo que sale del canon, lo que provoca una ruptura. Eso sí viene por diferentes vías: las recomendaciones, los circuitos de amigos, los encuentros de lectores, muchas veces los chicos me han dado *tips* o me han tirado líneas que he ido siguiendo por mis propios medios. Por ejemplo, pensando en cómo funcionan las comunidades de lectores recuerdo que yo ya era docente, trabajaba en ese momento en el colegio de la universidad y llego al *Señor de los anillos* y a Tolkien porque en ese entonces mis alumnos se estaban metiendo en los juegos de rol, en esa década del 80 era como el boom, entre los 80 y 90. Como ellos leían Tolkien para jugar este tipo de juegos y yo estaba con la literatura latinoamericana y con que la leyeran, fue como una transacción: ellos me hicieron leer Tolkien para que entienda los juegos de rol y en la negociación lograba que ellos lean el Boom latinoamericano que había decidido y que me marcaba el programa que había que enseñar. En medio de ese arreglo, me enamoré de Tolkien y ellos accedieron a la literatura que les propuse. Fue como un encuentro, una comunidad de lectores. Muchas veces no son sólo los colegas o los otros adultos los que te acercan sino a veces los chicos que te llevan por caminos inesperados.

Ahora sobre todo con los estudiantes más jóvenes de la universidad que están leyendo las crónicas, están con todo lo que es Lemebel, otras literaturas y otros caminos de ese tipo, interpelan permanentemente para pensar qué enseñamos, o en todo caso qué leemos. Y desde ahí qué llevamos o no, al aula porque esa es la otra historia. Uno de los problemas centrales de las decisiones didácticas es creer que a la escuela tenés que llevar lo que a vos te apasiona, lo que a vos te guste y nada más, o centrarte en ello. Me parece que el criterio de selección no puede ser el propio gusto.

CF: Bueno... diversos autores proponen, justamente, que si uno lleva lo que le gusta esto va a tener más impacto en ellos.

PB: Claro, bueno yo tengo una posición medio escéptica porque lo que a mí me gusta o lo que a mí me apasiona es parte de mi biografía personal y lectora, pero ¿qué quiero como docente? ¿quiero que el otro siga mi mismo camino? ¿quiero que sea una reproducción mía? o ¿quiero que el otro se construya como sujeto por sí mismo y en todo caso que yo acompañe esa construcción? Y entonces tal vez no le tengo que dar sólo lo que a mí me apasiona sino mostrarle el panorama. No tengo una respuesta cerrada, tengo interrogantes en ese sentido. A veces me pregunto si en el afán de ser y lo digo entre comillas “progresista” o de deconstruir ciertas cosas, no les damos o no les negamos a los chicos la posibilidad de primero construir el canon, la apropiación, la propia biografía lectora. O sea, creo que sí, que los docentes tenemos que desafiar, tenemos que mostrar otros caminos, tenemos que mostrar otras posibilidades de lectura. Sin embargo, no podemos quedarnos en el mostrar sólo otras posibilidades, no puede ser que las “otras” sean las únicas. Ese es el peligro en el que a veces nos metemos. Pienso, por ejemplo, en experiencias que he visto que me parecen interesantísimas, pero me pregunto... Lemebel en un quinto año de Secundaria, sin haber recorrido todo el camino de la literatura latinoamericana que explique por qué Lemebel salió o emergió en esa literatura, o la novela última de Cabezón Cámara *La china Iron*, sin haber conocido el *Martín Fierro* ¿es una opción didáctica? ¿qué se deconstruye sin haber construido previamente? De hecho, he visto algunas experiencias que hacen de esta una opción didáctica, sin embargo, me pregunto ¿qué lectura conciben los chicos ahí? ¿la de ellos o la que yo les indico? Porque eso sería una pregunta para hacerse. Por eso, vuelvo a esa pregunta inicial, cuando tomo una decisión para llevar lectura a otro, ¿qué quiero? ¿quiero que los otros sean pequeñas reproducciones mías? O ¿quiero que hagan sus propias biografías y sus propias apropiaciones, tomen sus propias decisiones?

CF: ¿Literatura canónica o “géneros menores” como los denomina Sarland? ¿Quién decide?

PB: Ese es todo un tema. Primero me pregunto quién decide qué es canon y qué es género menor. ¿Desde dónde se elige? ¿Desde qué centro de poder ideológico y de poder académico digo “esto es el canon” y “esto menor”? y estoy pensando en esta discusión que siempre se ha dado acerca de la literatura infantil y juvenil como un género menor y en algún momento fue justamente el sector del sistema literario que más pudo traccionar al sistema, justamente porque como era considerado menor era donde más se podía experimentar, jugar, etc. En ese sentido a mí me gusta más la idea de la metáfora que usa Barei del campo cultural como una “esponja” dice ella. Al apretarla, se juntan las gotitas del agua y ahí se produce algo, una fuerza que se concentra, una fuerza que se dispara. En ese aspecto, me agrada pensar que en el campo literario hay textos que traccionan el campo, que lo renuevan, que lo interpelan y hay textos que liberan nuevas energías. Si lo pensara en términos teóricos, no ya desde mi biografía lectora, ejemplificaría con *La saga de los confines* en términos teóricos. Estoy pensando como investigadora esta cuestión. Para mí lo que generó justamente dentro de la literatura fantástica para jóvenes fue la liberación de una serie de fuerzas, si lo queremos decir así, que traccionaron el modo de escribir literatura fantástica para jóvenes porque cambiaron ese escenario, esa fórmula del espacio exótico, del tiempo inmemorial y lejano y la trajeron al escenario americano. A partir de esa tracción que hace Bodoc con esa saga se empieza a producir -si uno lo estudia así- en el sistema literario para jóvenes de literatura fantástica argentina la aparición de varios autores que trasladan el escenario de la aventura. Un poco lo que hizo Oesterheld con *El Eternauta* en la ciencia ficción, lo hizo Bodoc en la épica fantástica. Por ahí, uno piensa desde dónde podría clasificar eso que es no canónico como un género menor y tenemos el otro peligro, que es que en este momento -probablemente a partir de los estudios críticos y demás- ya Bodoc se esté canonizando o esté ya canonizada. Entonces habrá que ver en un tiempo si realmente no se reconoce a otros autores como menores o a otros textos como menores frente a este canon que ya es Bodoc. Por eso, en ese sentido es que me estoy planteando que no considero que haya géneros menores y que en todo caso hay que repensar el canon, repensar quién canoniza, para qué se canoniza y porqué se hace. Porque siempre que se canoniza se corre el riesgo de generar una suerte de veneración que te impide ser crítico o ser un lector o formar lectores críticos. Y sigo reivindicando cierta irreverencia para leer.

CF: ¿Quiere decir que el “género menor” tendría más fuerza de alguna manera para captar más lectores?

PB: A veces. Yo no creo que existan “géneros menores” en todo caso, considero que hay buenos y malos textos. Sin embargo, si lo pensamos así pienso que el llamado “género menor” que va por los márgenes, suele ser más irreverente o es más audaz (puede tener más fuerza), porque probablemente esté menos sobreexigido. O acaso por no responder a la lógica del canon que muchas veces está muy vinculada con la lógica del mercado, no necesariamente solo del mercado editorial o económico. Pero sí considero que, en los márgenes, como vos decís, por ahí tenés más fuerza para experimentar o para traccionar.

CF: Mi profesora de la Universidad, María Adelia Díaz Röner, solía decir que necesitaría ir a prisión para poder leer todos los libros que quería ¿puede ser que el tiempo sea uno de las dificultades que debe enfrentar el lector de hoy?

PB: Hay una combinación de variables, el tiempo del lector y una cierta vertiginosidad de la vida que pareciera que permanentemente nos empuja a lo inmediato, a lo rápido, a lo superficial y también hay algo de una lógica de acumulación capitalista, incluso, en la producción editorial. Vos decías estas palabras que crees recordar de Díaz Röner y yo pensaba en una gran poeta de Salta que es “Kuky” Herrán, Teresa Leonardi de Herrán que murió hace poco y que es realmente una gran poeta. “Kuky” alguna vez presentando un libro de un poeta joven, dijo que siempre que aparece un nuevo libro o se lee uno nuevo, uno se pregunta si valió la pena el árbol que se taló para editarlo. Sospecho que hay algo de eso, una lógica de producción y de acumulación en el mercado editorial que nos hace creer que la cantidad es el camino. Se publica y se edita muchísimo más de lo que se llega a leer. Habría que preguntarse el porqué de esa hiperproducción y tal vez tiene que ver con algo del capital financiero que está jugando ahí. O sea, no es sólo los tiempos o la falta del tiempo de los lectores, sino, esa lógica de mucho, de supermercado con todo a la vista y todo inmediato. Las dos cosas se conjugan y posiblemente la lectura necesita algo del orden del tiempo, del silencio.

CF: Y con esto de las redes sociales... hablando del tiempo del lector, de las dificultades de acceder al libro ¿estaría un poco más facilitado? ¿o es lo mismo?

PB: A mí me parece, aunque esto es más intuición que estudio sistemático, que obviamente hay cambios en los modos de leer, en los modos de acceder a la lectura desde las redes sociales y no sé si esos cambios están siendo acompañados al mismo ritmo en los modos de producir. Estoy pensando de nuevo en los jóvenes como lectores y en las producciones de literatura para jóvenes, estoy pensando en lo que serían esas producciones multimediales, en esas especies de árboles de sentido, de enlaces que te van llevando de un texto al otro. Si lo pensás en términos de la relación cantidad de lectores - cantidad de esas producciones, el polo de la producción está rezagado en relación con las búsquedas de los nuevos lectores, que es algo para pensar por lo menos. Y sí, habría que pensar que no es que las redes sociales sólo favorecen, sino que también cambian los modos de leer, democratizan los accesos. Por otro lado, que esté democratizada la disponibilidad, no quiere decir necesariamente que se lea todo lo que se produce. Habría algo del orden del sentirse habilitado, de apropiarse de esos textos y de cómo los leo. Porque, sino que estén circulando solamente no es suficiente. Tengo presente siempre cómo se construyen comunidades de lectores y vuelvo a pensar en los márgenes, quizá es un ejemplo medio remanido, pero tengamos en cuenta el fenómeno que fue en su momento, entre los jóvenes, *Harry Potter*. En las comunidades de lectores el libro había salido en el mercado de habla inglesa y antes de que estuviera editado, traducido y puesto en circulación para el mercado de habla española, el libro ya estaba en las redes porque los lectores que leían en inglés se dividían los capítulos, los traducían y los ponían en circulación en la nube. Había redes de solidaridad entre los chicos. En esa comunidad de lectores es llamativo no solamente haberse recomendado el libro, sino haber hecho ese proceso de traducción. Obviamente eran súper intervenidas, muy pedestres en muchos casos. Pero bueno, toda traducción es una adaptación, una nueva lectura. Sin embargo, había algo del gesto de salirse de los márgenes del mercado editorial y poner en circulación ese que era un libro deseado por muchos y que todavía no estaba disponible. A eso me refería, sobre todo, a ese fenómeno que implica que cuando hay unos lectores que quieren llegar a otros, encuentran los caminos. En la

actualidad, uno podría pensar qué hay detrás de los youtubers que comentan libros, el cual es otro fenómeno para pensar también en comunidades de lectores.

Por otro lado, es verdad que el celular facilita mucho los accesos. No obstante, si pensamos en la infancia, o en los adultos, hay formatos que son irremplazables aún para el celular, por ejemplo, el libro álbum ¿cómo lo reemplazaría? Por más que se escanee, esa experiencia con el formato es *otra* experiencia. Son otros modos de leer y si lo pensás en términos cognitivos, también se generan diferentes procesos.