

LA LECTURA LITERARIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Gómez, Mariela

Universidad Nacional de Mar del Plata

marielangomez@gmail.com

Resumen

Esta presentación surge de una serie de inquietudes acerca de la lectura literaria en la escuela secundaria en general y, en particular, en torno a su enseñanza en contextos de vulnerabilidad social o de crisis. Para ello, en primer lugar desarrollaremos la cuestión de la lectura en la clave histórica en tanto sostenemos que es necesario definir este tipo de consumo cultural como forma fluctuante y no como una categoría dada *a priori*. En esa línea, pasaremos a evaluar las prescripciones del Diseño Curricular vigente del ciclo superior de la secundaria en relación a las prácticas lectoras. Además, abordaremos la labor poética de César González (conocido también bajo el pseudónimo Camilo Blajaquis) dado que, tanto en su poesía como en sus manifestaciones públicas, se observa una particular tensión entre las esferas de la lectura literaria escolar y contexto marginal. Finalmente, cabe señalar que esta ponencia constituye un ensayo de apertura de interrogantes que configuran un proyecto de investigación, actualmente en elaboración, de quien suscribe.

Palabras clave: lectura literaria – escuela secundaria – vulnerabilidad social

Una palabra antes de comenzar: ¿Leer es bueno?

Frente a un libro mi primer impulso es tomarlo. Necesito examinarlo, observarlo, reconocerlo de ser posible. Genero suposiciones. Me pregunto ¿me podría interesar? O ¿me podría servir? En otras palabras, cuando veo un libro, me arremete la curiosidad. Frente a esta experiencia me cuestiono porqué. ¿Por qué con los libros y no, digamos, con los autos? Para los que mi curiosidad se limita casi por completo al color. Es más, debo vergonzosamente reconocer que en más de una vez he intentado abrir puertas que no eran las de mi transporte. Sospecho que difícilmente me ocurriera lo mismo con un libro.

Paralelamente, en mi rol de profesora de Literatura del nivel secundario, muchas veces me desconcierta percibir que no comparto ese sentimiento, esa pulsión, con mis estudiantes. Frente a esto, me he empeñado en contagiar mi relación con los libros (en especial los literarios) como si esa actitud constituyera un bien en sí mismo, es decir, algo por cuyo bien no cabría preguntarse. En particular en contextos a los que llamaré de vulnerabilidad social,

encuentro una férrea resistencia a aceptar que un libro, ese objeto que yo presento como valioso, pudiera ganarse algún espacio entre sus intereses.

De este cruce, en apariencia antagónico, surgen mis inquietudes. Las líneas que siguen recorren algunas formas de percepción de los textos literarios en la escuela secundaria. Se circunscriben, mayormente, a la apertura de cuestiones puesto que se trata de una primera aproximación al que será, bastante trabajo mediante, un proyecto de investigación más extenso.

¿Qué es leer? La lectura en clave histórica

En la experiencia que acabo de confesar, aparecen presupuestos epistémicos y juicios de valor sobre la lectura y la lectura literaria, en particular. Por ello, es pertinente que, antes de acercarnos a la cuestión en el contexto específico de la escuela media, intentemos definir estos términos. Comencemos, entonces, por preguntarnos qué entendemos por leer. El diccionario de la RAE dice, en su primera acepción, que se trata de un verbo transitivo cuya acción consiste en “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.”¹ Así, esta primera respuesta sobre la práctica de la lectura sostiene que se trata de la acción de extraer el sentido de un texto escrito por medio de la vista.

En esta definición se sintetiza una visión generalizada en el sentido común sobre la práctica de la lectura, aquella que sostiene que hay algo codificado en el texto que es decodificado por el lector. Frente a este procedimiento, en apariencia tan simple, surgen algunos cuestionamientos. Entre ellos ¿es indispensable la capacidad de la vista? Es decir, ¿un ciego no puede leer? Por otra parte, ¿“los caracteres empleados”, digamos, el texto, son en sí mismo suficientes para generar sentidos? Además, ¿estos caracteres deben ser siempre “escritos”? ¿No es acaso común oír decir que podemos leer en el gesto de una persona? ¿A qué se refiere este uso del verbo?

A los efectos de estas reflexiones, sostendremos que esta definición se refiere a una forma de lectura que no es más que un invento reciente. Así, esta forma de comprender el acto de la lectura es la instaurada exitosamente por la corriente estructuralista (Cfr. Bourdieu y Chartier, 2014, p. 255). A partir de estas afirmaciones y de las preguntas que lanzamos a la definición,

aparece un rasgo esencial a tener en cuenta en relación a la lectura: no existe una sola forma de leer. Por ello, en primer lugar, repasaremos algunas de las variaciones históricas en torno a la lectura.

Antes de comenzar debemos señalar que la historia de la práctica de la lectura está vinculada a la de la escritura. Especialmente a la evolución de las formas o soportes que ha adoptado esta última. Es una imagen un poco obvia tal vez, pero no por ello menos esclarecedora, que el uso y la apropiación posibles de una serie de pictogramas inscriptos en la pared de una pirámide son substancialmente distintos a los de un papiro y, asimismo, que estas dos formas de lectura se distinguen inmensamente de las de un libro en forma de códice.

En relación a la lectura surge una primera distinción entre la práctica oral –o vocal– y la silenciosa. La primera se asocia a las formas más antiguas de difusión mientras que la segunda se expande con el desarrollo de las sociedades alfabetizadas. Correlativamente, si afirmamos que las formas de comunicación de las comunidades evolucionaron de sistemas orales a sistemas de escritura cada vez más complejos, podríamos suponer que lectura individual o silenciosa reemplazó a las formas vocales. Aunque esta afirmación tiene algo de fundamento, la transición no es lineal dado que las distintas modalidades convivieron dentro de una sociedad. Consiguientemente, las formas de lectura en unas coordinadas espaciotemporales específicas nunca son homogéneas. Con esto en mente, a continuación presentamos una apretada síntesis de la historia de la lectura vinculada a sus soportes, a sus funciones y a sus formas de apropiación².

Esta multiplicidad de lecturas puede constatarse desde la antigüedad griega a partir de las variaciones lingüísticas. Encontramos así varios verbos referidos al acto al leer con distintos matices. Siguiendo a Chartier podemos mencionar al menos cuatro: διέρχομαι –dierchomai-, νεμεῖν –nemein-, αναγιγνώσκειν –anagignoskein- y πατέο –pateo.

De entre ellas, solo la segunda, νεμεῖν, da cuenta de una *distribución*, es decir, para otros, por lo que podríamos asociarla a la lectura vocal o recitada. Por su parte, διέρχομαι se refiere a recorrer con máxima atención mientras que πατέο se asocia a pateado o frecuentado, una imagen que podría señalar la acción de la relectura. Finalmente, el verbo αναγιγνώσκειν, en cuya raíz aparece el verbo conocer, hace referencia a una forma de lectura similar a la que

mencionáramos en la introducción. En otras palabras, la lectura como la acción de descifrar. Como vemos, se trata solamente de una forma y no necesariamente la privilegiada.

Del período recién aludido poseemos solo una serie de documentos más o menos fragmentarios en forma de papiros, inscripciones en piedra y similares. La fragilidad o la brevedad que caracteriza a estos soportes, entre otros factores, no favoreció su perdurabilidad. Con el correr del tiempo, se desarrolló otra tecnología, el código de pergamino que, al tiempo que aumentó la cantidad de textos en circulación, modificó trascendentalmente la relación del lector con ellos.

En relación a su materialidad, con el código surgen una serie de elementos paratextuales inimaginables en la continuidad del rollo de papiro. Entre ellos, el índice, elemento que habilita y promueve la lectura salteada, es decir, facilita la consulta de uno u otro fragmento del texto. En el mismo sentido, dado que su extensión ya no está limitada por la extensión del rollo, la organización de los libros comienza a seguir otros criterios tales como el temático. Finalmente, se destaca la aparición del margen y, con él, las notas del lector, las glosas. Con ellas ya no podemos sostener que el lector tenga un rol pasivo puesto que en esa marca aparece su subjetividad, su persona, en fin, su lectura.

Durante la Edad Media los códigos recién descriptos eran leídos y copiados en los *scriptorium* de los monasterios. Esta tarea tenía un carácter pautado rigurosamente. En ese sentido, los estándares interpretativos de la época se sostenían en la concepción de que la lectura era un camino de encuentro con la divinidad. De allí se desprende que la práctica misma debía ser muy meditada y, por ende, cada texto revisitado innumerable cantidad de veces. Surge así un complejo sistema de lectura que fue denominado escolástica y que constaba de una serie de pasos. En primer lugar, la *littera* o interpretación de la letra, luego el *sensus*, es decir, el sentido para dar lugar finalmente a la *sententia*, la interpretación de la doctrina. De esta manera, la lectura medieval está signada por la búsqueda de una interpretación preestablecida que abre un escueto margen para la creatividad lectora de cada individuo.

Con la aparición de la imprenta el universo de textos y, consecuentemente, de lectores paulatinamente se expande. Como es de esperar, con nuevos lectores, aparecen nuevas formas de leer que se distancian de la escolástica. Ya en el Siglo de las Luces, aparece un nuevo

panorama para las formas de la lectura, la pasión. Una práctica que en oposición a la meditación y relectura medieval, que se caracteriza por devorar grandes cantidades de textos. Podemos denominar esta ejercicio como lectura extensiva en oposición a intensiva.

Cabe señalar que esta descripción tiene un carácter generalizador que puede llevarnos a pensar que no se releía. Por el contrario, existen documentos que constatan la relectura de cierta literatura pero, y he aquí una diferencia trascendental, esta literatura no se limita a ser la de carácter sagrado.

En todo caso, podemos decir que, intensiva o extensiva, este período está caracterizado por un furor de leer que sorprendió a sus propios contemporáneos. Algunos de los cuales veían a esta práctica como un narcótico, un peligro para el orden político. Curioso parecido con muchas opiniones actuales sobre las consecuencias de la era digital sobre la que ahora profundizaremos.

Actualmente, estamos transitando una nueva revolución en la lectura, la de la era digital, la de la página impresa en la pantalla. En esta ocasión, observamos que operan varios cambios simultáneos sobre la práctica de la lectura, a saber, se transforman radicalmente tanto el soporte de la escritura como sus canales de transmisión. Tan profundos son estos cambios que intentamos asimilarlos usando denominaciones conocidas para los nuevos elementos aunque no compartan sus características. Así, por ejemplo, leemos *páginas web* que poco se parecen a las de un libro. Curiosamente, la lectura de la *página web* se asemeja más a un papiro que *enrollamos y desenrollamos* con el mouse. Sin embargo, este soporte posee las ventajas que fueran incorporadas con el código: libertad en la extensión, organización, utilización de un índice entre otras. En el caso de este último elemento, el índice, se incorpora el hipervínculo que permite con un simple *click* generar esa lectura saltada que asombrara a los primeros lectores de códigos.

Más arriba señalamos que el código posibilitó la incorporación de comentarios o glosas en el texto. En este aspecto, encontramos el cambio tal vez más trascendental de la era digital. El lector ya no necesita glosar el texto puesto que puede intervenir directamente en él. Esto complejiza la relación entre autor y lector a un punto inimaginable anteriormente. En consecuencia, se podría incluso cuestionar la primacía del autor en la asignación del sentido al

tiempo que el texto se convierte literalmente y ya no solo figuradamente en un objeto cambiante, transformable. Esta nueva relación está atestiguada también por los estudios lingüísticos y literarios y por numerosísimas obras literarias que juegan en esta confusión entre autor y lector. Por otra parte, muchos contemporáneos se han convertido en profetas de un apocalipsis de la lectura o de los libros.

Aun con todos los cambios que estamos transitamos desde ya hace varias décadas, persiste la idea de que leer es descifrar un sentido ya instaurado dentro del texto. ¿Por qué se sigue sosteniendo esa mirada medieval? ¿En qué medida esto se observa en la práctica escolar? Son los interrogantes del próximo apartado.

Leer en la escuela

La evolución de las distintas formas de la lectura y la escritura han tenido y tienen impacto sobre la enseñanza. A lo largo del desarrollo de los sistemas escolares masivos la enseñanza de la lectura, en general, y la lectura literaria, en particular, han tenido diversas funciones y, consecuentemente, diversos protagonismos dentro del currículum escolar³. Para formar una imagen sobre este aspecto, describiremos sucintamente las formas de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la promulgación de la ley 1420 que universalizó el derecho a la educación al tiempo que determinó que la alfabetización se convirtiera en una obligación para todos los habitantes del territorio argentino⁴.

La necesidad de organizar una educación común entre la aristocracia de la generación del 80 surgió en el contexto del aluvión inmigratorio que trajo a grandes masas europeas a instalarse en nuestro país en busca de trabajo. Frente a esta población tan heterogénea se desarrolló un plan de alfabetización y homogenización nacional del que, la mencionada legislación, forma parte esencial. En relación a la lectura, se desarrolla una programación que incluirá una visión política-moral con consecuencias en la emergencia de una identidad ciudadana republicana. Hay que destacar que el canon literario que surge en esta particular coyuntura se mantendría vigente hasta la década del 60.

Más adelante, durante el siglo XX, la literatura va perdiendo su lugar como eje vertebrador en la formación moral y lingüística. Así pues, hacia las décadas del '60 y '70, junto al gran

desarrollo de las teorías lingüísticas, se circunscribe la finalidad de la enseñanza de la lectura a la de la competencia en los usos sociales del lenguaje. Paralelamente, la enseñanza de la literatura perseguía la acumulación enciclopédica de la evolución cultural manifiesta en ella. De esta manera, los manuales de estudio fueron compendios sintéticos de la historia de la humanidad y de la literatura que daría cuenta de esa evolución en clave de líneas cronológicas y mapas geográficos. Acorde a estos propósitos pedagógicos, los ejercicios y actividades promovían la interpretación o, más bien, desciframiento de las características o rasgos de la estética de un período para, posteriormente, formular un comentario.

Supongamos, a modo de ejemplo, que una consigna dijera aproximadamente lo siguiente “Escriba un texto descriptivo señalando los rasgos románticos en el poema *La cautiva* de Esteban Echeverría”. La cuestión que aquí queremos plantear es la siguiente ¿quién es el autor de ese comentario al famoso poema? En un sentido estricto, podríamos afirmar que sería el estudiante. Sin embargo, también sería acertado señalar que sus interpretaciones lectoras surgieran del ejercicio de resumir lo que la crítica ya hubiera señalado acerca del texto y del movimiento estético. El objetivo de esta actividad, por un lado, consistiría en darles a esas lecturas una nueva forma escrita para ser evaluada. Es decir, la ejercitación del estudiante en determinadas prácticas, usos, de la lengua escrita, en este caso, la descripción. Por el otro, promovería el aprendizaje y memorización de esas lecturas críticas acerca del Romanticismo y la labor poética. Así, podemos afirmar que estas concepciones de la lectura literaria están emparentadas a los desarrollos de los estudios formalistas y estructuralistas sobre el lenguaje y la literatura.

Ahora bien, las teorías literarias redirigieron su mirada desde la predominio del texto hacia las particularidades de su recepción y de la construcción del sentido en el contacto entre el texto y un lector. En correspondencia, en los documentos curriculares se empieza a manifestar una preocupación por la promoción de una lectura que favorezca la aparición de sentidos múltiples. De esta manera, el comentario crítico del manual o del docente cedió su lugar de privilegio frente a la práctica de facilitar el acceso directo de los estudiantes a las obras. En ese sentido, entre los objetivos de los diseños curriculares aparecen la búsqueda de la

promoción de la lectura, del placer, del gusto, de la generación del hábito por frecuentación de diversos materiales literarios.

No obstante, planteado este cambio, es importante realizar una salvedad en relación a las diferencias en la implementación de estos preceptos en cada nivel educativo. En los niveles inicial y primario la lectura libre y extensiva de libros se constituye como la alternativa hegemónica para la enseñanza literaria. Mientras que, por su parte, en la educación secundaria no se mostró un cambio tan marcado en relación a la lectura extensiva puesto que esta apareció, en el mejor de los casos, junto a la programación histórica o formal. Valga como ejemplo ilustrativo el relato de Alberto Manguel sobre su experiencia en uno de los colegios secundarios más reconocidos de nuestro país, el Nacional Buenos Aires:

Me parecía que la literatura que se enseñaba en las escuelas –donde se explicaban los vínculos entre Cervantes y Lope de Vega basándose en el hecho de que compartieron el mismo siglo, o en la que Platero y yo de Juan Ramón Jiménez (una cursilería donde un poeta se enamora de un burro) se considera una obra maestra –generaba una selección tan arbitraria o permisible como la que yo mismo podía crear, basándome en mis descubrimientos a lo largo del tortuoso camino de mis propias lecturas. La historia de la literatura, tal como estaba consagrada en los manuales escolares y en las bibliotecas oficiales, no me parecía nada más que la historia de determinadas lecturas que, a pesar de ser más antiguas y de estar mejor informadas que las mías, no dependían menos de la casualidad y las circunstancias (34)

Bastante de lo ya dicho puede observarse en el pasaje del escritor. En particular aquí nos interesa la referencia a la historia literaria como objeto de la enseñanza. Una historización incuestionable. Esto podemos percibirlo en relación al contraste que describe el autor quien ve en esas categorizaciones un producto de ciertos conocimientos es cierto, pero, fundamentalmente, un resultado de la casualidad.

Una nota más en relación al relato. La casualidad está asociada a la historia de *determinadas lecturas*. En otras palabras, el estudiante reconoce que sus profesores y manuales privilegian ciertos sentidos e interpretaciones que no están en los textos si no que solo surgen en el proceso de la lectura.

A continuación, pasemos al análisis de los Diseños Curriculares (en adelante, DC) vigentes de la provincia de Buenos Aires para la educación secundaria⁵ considerando que la concepción

cronológica estuvo presente en ellos hasta las reformas de la primera década del siglo XXI. Encontramos que el espíritu de la propuesta se aleja de aquella historización. Por el contrario, se propone una lectura extensiva, creativa y, por lo tanto, abierta a la diversidad. Asimismo, se entiende que no se trata del resultado de una acción consumada sino una práctica, un proceso complejo por lo que mostrar un solo modelo lector en la enseñanza sería, como mínimo, insuficiente. Aún más, una práctica que no debe ser entendida como un mero ejercicio escolar sino dentro de un horizonte social y cultural más amplio.

En relación a la lectura literaria, se complementa con la descripción de su particularidad como género textual que absorbe y transforma otros géneros discursivos de uso más cotidiano. En términos bajtianos, la literatura es un género secundario que puede incorporar usos de géneros primarios que resignifica permitiendo nuevas e interpretaciones que expanden el universo de los estudiantes.

Así, en relación a las orientaciones didácticas, pone de relieve que la lectura tiene dos dimensiones: una individual y una social, ambas a ser tenidas en cuenta en el desarrollo pedagógico. Particularmente, dentro de la esfera individual se persigue un lector que disfrute, que aprecie estéticamente el proceso de la lectura y que sea cada vez más autónomo en la selección de textos. En la fundamentación de estos conceptos aparece que una de las misiones de la lectura literaria es la formación de ciudadanía reflexiva.

Finalmente, el modelo de secuenciación cronológica es sustituido en la secundaria superior (últimos tres años de la educación media) por una serie de miradas o cosmovisiones que intentan reproducir la evolución de la humanidad en su conjunto así como el crecimiento de una persona. De allí que se parta del mito que fuera la forma que adquirieran las primeras respuestas a la inquietud humana pasando por la oposición entre las formas realistas y las fantásticas en su diálogo con el mundo hasta formas más complejas de ruptura. Por supuesto, siempre desde una mirada compleja y dialógica evitando interpretaciones lineales de la mencionada evolución.

En esta rápida mirada a la historia de la lectura y su enseñanza, hemos encontrado que el terreno está preparado para lo que aquí llamaremos lectura creativa. Sin embargo, en algunos

espacios el lugar del lector parece seguir siendo condenado a la pasividad. En el siguiente apartado exploraremos uno de ellos a partir de la muestra de un caso.

La lectura ¿práctica carcelaria o liberadora? Una experiencia

...busqué bien en la cabeza y encontré
un lugar que los psicólogos
no me habían dicho que existía
la imaginación
y me dí cuenta que yo podía imaginar mi destino
que podía ser mi juez abogado y fiscal
ser mi psicólogo y paciente
y yo considerar cuando estoy apto
para salir en sociedad.

César González (2011). “El negro rengo y la psicología”

Hemos recorrido sumariamente las distintas formas que ha adoptado la relación entre el lector y el texto. Hemos observado además que la posición del lector ha adquirido tal preminencia en la construcción del sentido que, en ocasiones, hasta se atribuye el poder de intervenir por escrito como es el caso de tantos sitios dedicados a la rescritura y expansión de novelas exitosas. En ese contexto, me pregunto a qué se debe la denuncia del poema del epígrafe que fuera publicado en 2014. Es decir, ¿por qué se sigue excluyendo la imaginación, la creatividad en tantas lecturas y escrituras?

Este tipo de práctica lectora que podríamos caracterizar como cercenadora, nos ha sido inculcada y denota lo que Manguel denomina *miedo al lector*. Es decir, el miedo a lo que sucede en ese espacio privado entre el lector y el texto que se desarrolló paralelamente con la evolución de las formas orales de transmisión hacia las escritas y a la masificación de la alfabetización. En otras palabras, el lector provoca miedo en quienes detentan el poder porque su lectura puede ser muchas lecturas y eso genera incertidumbre. El libro, que ya no puede presentarse como un objeto con un sentido inmóvil, se somete permanentemente a la creación del lector sea que este intervenga por escrito o no. Esa lectura es una página efímera, secreta, que el lector posee. Esa página es la que llena de terror a quienes ostentan el poder porque “el poder sobre el libro es el poder sobre el poder que ejerce el libro” (Bourdieu y Chartier, 263).

Ese miedo también aparece en las aulas, en los patios. Señala Manguel: “Hay algo en la relación entre el lector y el libro que se reconoce como sabio y fructífero, pero también como desdeñoso, exclusivo y excluyente, tal vez porque la imagen de una persona acurrucada en un rincón, aparentemente aislado del “mundanal ruido”, sugiere una independencia impenetrable, una mirada egoísta y una actividad singular y sigilosa” (p. 35).

En relación a este miedo, aquí sostenemos que esta incertidumbre opera con mayor fuerza cuando el destinatario de la enseñanza de la lectura es un sujeto al que por lo general y en formas más o menos simbólicas le está negado el acceso al arte. Así lo cuenta el poeta del epígrafe en el siguiente fragmento de una entrevista:

Siempre recuerdo el día que escribí mi primer poema y se lo llevé a una psicóloga que tenía en el Instituto Belgrano. Lo había escrito la noche anterior después de leer una crónica de Arlt en *Aguafuertes porteñas* que me había gustado mucho. Seguramente estaría lleno de limitaciones; al principio escribía con rima, no podía escaparle a eso (risas). Había sentido un vómito que me daba libertad. Algo se había desatado, el candado se había quebrado cuando escribí ese poema. No es una figura menor el psicólogo dentro de la cárcel; es el juez cotidiano de tu vida. Yo le llevaba un poema que me había hecho sentir persona... Yo me odié mucho tiempo, pero llegó un momento en que ese odio lo transformaba en violencia o en poesía. **La psicóloga dejó el papel a un costado y me dijo: “Muy lindo esto, pero cuando salgas tenés que trabajar. Vos cometiste un delito, tenés que resarcir a la sociedad y la única forma es que te rompas el lomo trabajando. Con esto –por el poema– no resarcís el daño. Esto puede ser muy lindo, un pasatiempo, pero tenés que trabajar. A ver si se te mete en la cabeza...”**. Y no fue una mala experiencia como argumentan algunos psicólogos para que me quede tranquilo. ¡Las pelotas fue una mala experiencia! Tuve doce psicólogos diferentes y todos me dijeron lo mismo. Ninguno me leyó un poema. Yo necesitaba que alguien lo leyera, que me dijera: “Está feo, pero vas bien”. Era un acontecimiento para mí, pero me lo negaban, lo reprimían. (subrayado nuestro, párr. 13)

Afortunadamente, el poeta encontró quien leyera sus poemas (que fue el mismo mediador que le facilitó sus primeros libros). En relación a sus lecturas, en el comentario el autor manifiesta que la escritura de su primer poema surge de un texto literario que le resultó placentero. De una lectura que, evidentemente, no estuvo atada exclusivamente a los parámetros de la decodificación. No sabemos cuál de las *Aguafuertes porteñas* impulsó el deseo de escritura de César González, pero podría afirmar sin temor a equivocarme que su lectura no estuvo sellada

por una guía de preguntas. También podría ir un poco más allá y aventurar que posiblemente se identificara con la situación de la escritura marginal de Arlt sin atribuirle categorías críticas pero sí *sintiendo* a partir de su lectura particular y creadora.

Ahora veamos la postura de los profesionales del instituto ¿Qué habrán querido decir con “resarcir el daño”? ¿Por qué la experiencia creativa estaba condenada al pasatiempo para un adolescente que había cometido un delito? ¿Sería el delito el que limitara sus opciones? ¿O habría otra cosa en el fondo, tal vez, su origen social? En cualquiera de esos casos, nos preguntamos ¿Quién tiene el poder de hacer arte? ¿Quién puede consumirlo en la cosmovisión de estos profesionales? Ya sea que estos psicólogos hayan obrado de buena o mala fe, creemos que sus palabras son ejemplo de cómo a la marginación se corresponde muchas veces un cercenamiento creativo que actúa como un medicamento contra ese “vómito de libertad”.

Ahora bien, podría objetarse que esta es una experiencia concreta dentro de un reformatorio y no en una escuela. Sin embargo, en el comentario de la entrevista se caracteriza la génesis creadora del poeta por lo que podemos afirmar que en su escolaridad previa tampoco había encontrado esos espacios. Así lo manifiesta González en varias entrevistas donde describe la vida carcelaria y el asombro de sus compañeros frente a su nueva pasión puesto que les resulta no solo extraña sino también ajena.

Valga una aclaración. No sostenemos que sea solamente en estos espacios sociales donde se producen recortes a la libertad creativa. Pero sí que en ellos la imaginación podría jugar un rol indispensable en el horizonte de la inclusión social. Veamos las posibles consecuencias de la lectura en jóvenes en situación de crisis en palabras de la antropóloga Michèle Petit:

Se comprende que a través de la lectura, aunque sea esporádica, [los jóvenes] se encuentren mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación. Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento. (...) En efecto, me sorprende ver aún (...) cómo seguimos siendo prisioneros de viejos modelos de lo que es la lectura, y de una concepción instrumentalista del lenguaje. (1999, p. 17-18)

De forma radicalmente contraria a la respuesta de los psicólogos, la antropóloga defiende que una forma de resistir a la marginación es el encuentro con la lectura. Su reflexión encuentra puntos de contactos con la experiencia de César González en el reformatorio en que la lectura y la escritura se convertían en signos de libertad que resistían a la represión de su entorno. La misma metáfora usa Petit. Prisioneros, dice, pero ya no solo se refiere a los jóvenes en situación de crisis. Somos prisioneros aún de una lectura en clave estructuralista o escolástica. Si pudiéramos liberarnos de estos preceptos encontraríamos jóvenes más dispuestos a resistir sus condiciones de vida, encontraríamos más pulsiones por el cambio favorable.

En *Los herederos*, se afirma que las clases sociales desfavorecidas son “demasiado conscientes de su destino y demasiado inconscientes de los caminos por los que se realiza” (Bourdieu y Passeron, p. 109). En ese sentido, aquí sostenemos que muchas veces la escuela funciona como los funestos designios del oráculo de Delfos. Como a tantos héroes del mito, el conocimiento del destino suele guiarnos irremediabilmente a su concreción por caminos que aún desconocemos. Esos caminos son los que merecen la pena ser explorados y en cuya respuesta radica la superación del destino aparentemente natural para tantos marginados de la cultura privilegiada.

Para finalizar, una breve reflexión. El primer paso para que los maestros podamos siquiera considerar estas múltiples lecturas será, como señala la antropóloga, que nos interroguemos más “sobre nuestra propia relación con la lengua, con la lectura, con la literatura. Sobre nuestra capacidad para vernos afectados por lo que surge, de manera imprevisible, a la vuelta de una frase. Sobre nuestra propia capacidad para vivir las ambigüedades y la polisemia de la lengua sin angustiarnos. Y dejarnos llevar por un texto, en vez de intentar dominarlo siempre.” (Petit, 1999, p. 167). Sólo a partir de la pregunta por nuestra propia experiencia singular como lectores podremos abrir el espacio de la lectura creativa en el aula, en el patio o en el recreo. Cuando los docentes podamos abandonar la necesidad de control y perdamos el miedo a lo que pueda surgir en cada nuevo encuentro con un lector, encontraremos nuevos caminos de libertad para nuestros jóvenes.

Tal vez, no veamos las consecuencias de forma inmediata. Tal vez, el estudiante no recuerde las características del Romanticismo o el contexto de producción de Arlt. Quién sabe si la

próxima vez que se encuentre con un libro le surja la curiosidad o, al menos, no le provoque el rechazo producto de pensar que eso le es ajeno. Quién sabe si comience a distinguirlos o le pase como a mí con los autos, sintiendo que son todos lo mismo: algo que no es para mí. Por otro lado, tal vez sí encuentre en las palabras literarias nuevas formas para definirse, para entenderse, para crecer y, finalmente, para poder elegir.

Referencias

- Amado, E. R. (2003). Hacia una didáctica social: la formación de lector. *Didáctica de la lengua y la Literatura, teorías, debates y propuestas* (pp 297-309). UNC: UNLP. Recuperado a partir de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/didactica_social_formacion_lector_ama do.pdf
- Barthes, R. (2014). *El placer del texto y Lección inaugural: De la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France*. Biblioteca Esencial del Pensamiento Contemporáneo (Vol. 32). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blajaquis, C. (2011). *La venganza del cordero atado* (2da ed.). Buenos Aires: Continente.
- Bourdieu, P., y Chartier, R. (2014). La lectura una práctica cultural. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura.*, Biblioteca Esencial del Pensamiento Contemporáneo (1ª ed., pp 253-273). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2014). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (M. Mayer, Trad.)Biblioteca Esencial del Pensamiento Contemporáneo (Vol. 8). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chartier, R., y Cavallo, G. (Eds.). (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. (M. Barberán, M. P. Palomero, F. Borrajo, y C. García Ohlrich, Trads.). Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22(1), 6-23.

Cucuzza, H. R., y Pineau, P. (s.f.). Escenas de lectura en la historia de la educación argentina.

Recuperado a partir de http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/argentina/ponencias/cucuzza_pineau.doc

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. (1° ed.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

González, C. (2010, octubre 18). Es más peligroso un pibe que piensa que un pibe que roba. Recuperado a partir de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-19641-2010-10-18.html>

González, C. (2014). *Crónica de una libertad condicional* (2.ª ed.). Buenos Aires: Continente.

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (R. Segovia y D. L. Sánchez, Trans.). México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. (D. L. Sánchez, Trad.). México: Océano.

Notas

¹ RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (Vigésimo tercera Edición). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=N3m3mKb> (consultado el 1 de Febrero de 2016).

² Para las siguientes consideraciones sobre la historia del libro y la lectura, seguimos a Chartier, R., y Cavallo, G. (Eds.). (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental* y a Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*.

³ Para las observaciones que siguen sobre el rol de la enseñanza de la lectura en la escuela seguimos a Colomer, T. (2001) y Cucuzza, H. R., y Pineau, P. (s.f.).

⁴ Previamente, la escritura y la lectura constituían prácticas sociales que solo una porción minoritaria de la población podía desarrollar. Desde los tiempos coloniales hasta la independencia, la lectura se ejercía como un poder sobre un otro no letrado que lo subordinaba (pensemos, por ejemplo, en el poder de decreto que tenían los requerimientos). Con las revoluciones de Independencia la escena de un orador frente a una masa empieza a verse acompañada por otra modalidad, la lectura individual y silenciosa donde el lector paulatinamente adquiere un mayor control sobre la interpretación.

⁵ A los fines de este trabajo se han estudiado los Diseños Curriculares vigentes de la Provincia de Buenos Aires para las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Literatura.