

Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria

Valeria Sardi¹

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la lectura literaria como una trama de prácticas socioculturales, dispositivos y modos de leer configurados históricamente que resuenan en la contemporaneidad. Para ello, presentamos escenas de lectura en el ámbito escolar y su relación con las lecturas en el ámbito privado a partir de las cuales analizamos dispositivos de lectura institucionalizados y modos de leer contrahegemónicos. Asimismo, planteamos la existencia de la variancia de la lectura, de los múltiples modos de leer y de las estrategias de los lectores para ir a contrapelo de lo instituido. Nos interesa analizar en este recorrido que va y viene del pasado al presente, de lo público a lo privado, la práctica de lectura literaria como algo inesperado, impredecible y que pone en evidencia la necesidad del lector de romper con lo establecido para leer desde su propia identidad, desde su propio yo.

Palabras clave: literatura, prácticas de lectura, dispositivos, modos de leer, apropiación.

Abstract

This article aims at analyzing literary reading as a network of historically shaped sociocultural practices, and devices to, and ways of, reading, which are currently much resounding. To this purpose, we shall present reading scenes at the school environment, together with their relation to readings in a private sphere, from which we shall analyze institutionalized reading devices and counter-hegemonic ways of reading. Likewise, we shall suggest the existence of a variation in reading, of several ways of reading and of strategies which the readers have come up with in order to go against the establishment. It is of interest to us to analyze, in this run-through from the past to the present, from the public to the private sphere, the practice of literary reading as something unexpected, unpredictable, which sheds light on the reader's need to break with the established norm so as to read from his/her own identity, from his/her own self.

Keywords: literature, reading practices, devices, ways of reading, appropriation.

La ciudad de Lima se recorta en la oscuridad profunda durante los apagones de 1978. Una anciana les lee historias a sus nietos para que no tengan miedo y puedan dormirse. *Rapunzel* y *Cuentos rusos* son algunos de los textos que narra en voz alta para calmar a los niños. Esas historias la trasladan a otra época, cuando ella tenía treinta y tres años y trabajaba de niñera en la casa de un coronel y, en los ratos libres o en aquellos robados al trabajo, leía a hurtadillas los libros de la biblioteca de la familia. Ángela, su nieta, que es estudiante de Letras, recuerda esa escena de lectura como su primera aproximación a la literatura y, dice

¹ Profesora y Doctora en Letras egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesora Adjunta Ordinaria e investigadora en la cátedra de "Didáctica de la lengua y la literatura II" en la misma casa de estudios. Es integrante del equipo autorial del documento *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el nivel secundario orientado al área Lengua y Literatura* del Instituto Nacional de Formación Docente. Sus publicaciones más recientes son *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas* (2006, Libros del Zorzal), los libros editados por el Ministerio de Educación de la Nación *Risas, miedos y viajes. Cuadernos para el aula de Séptimo grado* (2007) e *Inventores y viajeros. Cuadernos para el aula de Séptimo grado* (2007); *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* -en colaboración- (El Hacedor, 2010); *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940* (UNL, 2010); *Poéticas para la infancia* -en colaboración- (La Bohemia, 2011). Su último libro se titula *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo de Amicis* (Miño & Dávila, 2011).

que, cada vez que rememora ese momento, escucha los textos en la voz de su abuela. A esta escena la titularemos “Escuchar la lectura.”

Durante la década del '50, una niña perteneciente a una familia burguesa, lee apasionadamente *La razón de mi vida*, texto de lectura escolar, como si se tratara de una historia de amor, a pesar de la mirada admonitoria de sus padres que no comparten la ideología dominante. Hoy, ya adulta, recuerda pasajes del texto, se entusiasma cuando reconoce fragmentos y personajes, y revive los momentos placenteros de esa lectura considerada perniciosa por sus padres. A esta escena la titularemos “¿Leer para creer?”

En un bachillerato para adultos de la ciudad de Buenos Aires, un grupo de estudiantes lee *El matadero* en clave política; es decir, le asignan roles políticos a los personajes como si la novela transcurriera en la década del setenta. Así la Mazorca es la Triple A, los unitarios son los grupos armados que resisten la dictadura rosista. El profesor aclara y hace las salvedades históricas pero los lectores defienden esta hipótesis de lectura y discuten por qué no se puede leer el texto de ese modo. A esta escena la titularemos “Leer a contrapelo.”

Historias de lecturas y lectores, en la escuela y por fuera de la escuela, dan cuenta de la búsqueda y/o construcción de intersticios o grietas que se constituyen en desvíos o líneas de fuga que habilitan la apropiación de la cultura escrita, más allá de la imposición institucional o privada y más acá de la constitución de un mundo propio, un espacio resguardado que no es otro que el de la propia identidad. Cada una de las historias relatadas anteriormente es un ejemplo de cómo los lectores acceden a la lectura como un medio para transformarse a sí mismo, para diferenciarse, para construir una mirada personal y subjetiva, soslayando la concepción de que leer es suscribir a una verdad cerrada e inamovible. La práctica de la lectura se avizora como un límite que marca los contornos de la propia identidad y resiste los mandatos institucionalizados de qué, cómo y por qué leer.

Escuchar la lectura

En un texto ya clásico de Roland Barthes titulado “Escribir la lectura” publicado en *El susurro del lenguaje* (1987) se hacía referencia a la práctica de “*leer levantando la cabeza*”, es decir, leer interrumpiendo la lectura para asociarla a ideas que le surgen al lector, asociaciones que realiza, relaciones que establece. Esta práctica de escribir la lectura es, de algún modo, interrogar a la propia lectura para poder nutrirse de ella. Retomando esta práctica de la que habla Barthes, en este apartado me interesa hacer referencia a otra práctica posible: escuchar la lectura, es decir, ponerle voz al texto, oralizar la letra escrita, transformar el texto en una partitura musical que puede interpretarse a través de la propia voz.

Antes de que se democratizara la lectura silenciosa, desde fines del siglo XVIII o principios del XIX (Margit Frenk 2005), la práctica de la lectura en voz alta o la oralización de los textos era habitual como modo de acceso a la literatura. Esta práctica permitía la ampliación del público lector, incluso con personas analfabetas que podían acceder a la literatura ya que los textos se transformaban en voces, en instrumentos orales y, de esta manera, la lectura de literatura excedía los límites impuestos a los sectores populares. Asimismo, esta práctica de lectura oralizada posibilitaba la difusión de autores considerados difíciles en la actualidad, incluso para lectores avezados, y que en otros contextos sociohistóricos gozaban del favor del público popular, como analiza Marina

Roggero (2004), en relación a textos como *Orlando Furioso*, *Don Quijote*, *La Jerusalén Liberada*, entre otros. Es decir, la oralización de la lectura no sólo acrecentaba el público lector sino, también, favorecía la popularización de ciertos textos literarios debido a que el público disfrutaba de la narración oral, recitación y memorización de la literatura a través de la voz de artistas callejeros y juglares y, de esa manera, entraba en el universo literario.

Pensar la lectura oralizada como lectura es discutir la concepción escolar de leer sólo como una práctica ligada a la decodificación de los signos lingüísticos o considerada un mero acto cognitivo. Más bien, tomar a la oralización de la literatura como lectura es inscribirla como práctica sociocultural, histórica e intersubjetiva, encarnada en gestos, racionalidades y soportes diversos y situada en un contexto determinado y en la que se implican sujetos sociales que conforman comunidades interpretativas (Chartier 1995). Se trata, asimismo, de tomar a la lectura como apropiación, es decir, “la ‘efectuación’, la ‘actualización’ de las posibilidades semánticas del texto; (...) la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede operar la comprensión de sí y la construcción de la ‘realidad’” (Chartier 1995:147).

La escena narrada que da título a este apartado da cuenta de una entrada posible a la lectura de literatura, una entre múltiples sociabilidades lectoras en el ámbito privado, donde la voz traza el camino hacia la literatura y teje una urdimbre donde el lector es atrapado en los sonidos de la literatura. Esta práctica dialoga con prácticas de lectura escolares que dan cuenta de modos instituidos y contrahegemónicos de leer.

Recuerdo, por ejemplo, el relato de una profesora en formación que en una clase de Literatura ante la falta de ejemplares en la biblioteca escolar de *Martín Fierro* y el olvido de su ejemplar en su casa, decidió renarrarlo oralmente -contrariando tal vez sus propias representaciones acerca de la acepción estricta que se da a la lectura- y abordó aspectos de la gauchesca y de la construcción del personaje a partir de su propia oralización. ¿Cómo renarrar un texto literario del canon literario argentino? ¿Sus alumnos no leyeron a través de su renarración, aunque no hayan visualizado los signos lingüísticos en letras de molde? O bien, podemos preguntarnos, acerca de los efectos que puede producir la oralización de la literatura; es decir, esa voz -con sus inflexiones singulares, su ritmo, su cadencia, los silencios- va construyendo, también, sensaciones en los lectores y pone en juego cierta emoción de quien lee. La materia textual se transforma, muda, impone otras vivencias y otro modo de vivir la experiencia de leer (Montes, 2000).

La lectura en voz alta puede constituirse, por el contrario, en una práctica escolar instituida con reglas establecidas, y transformarse “en un dispositivo de domesticación, aculturación, disciplinamiento lingüístico y cultural, y control de los sentidos e interpretación” (Sardi 2010:125), como lo demuestra la práctica de *lectura artística* o *expresiva* institucionalizada en la escuela argentina de las primeras décadas del siglo XX. Como señalé en *El desconcierto de la interpretación*, esta práctica de lectura “se emparenta con la representación de la literatura como bellas letras” y “responde a la idea de que los textos literarios son intemporales, y objeto de un deleite estético, pasibles de ser leídos siempre y cuando se lleve a cabo una lectura pura y sacralizada” (2010: 146). Para llevar adelante esta práctica es necesario ejercitar la voz de manera tal que la pronunciación sea en un correcto español castizo respetando la cadencia y el ritmo de los textos, que se vigile la postura corporal y se preste atención a los modales y gestos del lector. Se trata, entonces, de “una cuidada ingeniería vocal y postural en beneficio de la lectura expresiva o artística” (149) de manera tal que la práctica de lectura se constituya en un dispositivo y un rito

escolar que da cuenta de la concepción de conocimiento literario vinculada a la formación estética, el gusto y la belleza artística y el sujeto alumno como un objeto a manipular y modificar. El maestro en esta práctica aparece como modelo a seguir y guía del alumno que pauta cómo debe leerse, de qué modo deben entonarse las palabras, y cómo se debe colocar el cuerpo. En esta práctica la voz funciona no ya como entrada a la literatura sino como límite para la interpretación de los lectores. Esta práctica de lectura instituye un modo de leer que promueve el rito de la imitación y de la imposición de sentidos.

Sin embargo, como relata la maestra Herminia Brumana, que ejerció la docencia durante los años veinte y treinta en la Escuela N° 10 de Sarandí, es posible poner en práctica el dispositivo de la *lectura expresiva o artística* -en este ejemplo, a partir de la lectura de un fragmento de la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis- para acercar la literatura a los lectores y vincularlos con los textos desde sus emociones:

Empiezo a leer, y a los dos minutos no me acuerdo más de mi intención de dramatizar la lectura. (...)

No, no hace falta estilizar el gesto. ¿Para qué? Todos estos chiquilines terribles de este segundo grado que parece elegido por niños que llegan tarde a sus casas, marcada la cara en la pelea callejera, desarrapados y convulsos, están ahora inmóviles en su banco, los ojos fijos en mí, ansiosos de oír, conmovidos del dolor de esa abuelita y del remordimiento del muchacho. (...)

Acongojada aún la voz por la pena de ese relato, turbio aún los ojos, he sentido que mi corazón, apretado como un puño, se henchía de alegría de ver conmovidos a estos niños de ahora, mi constante preocupación de todos los días (1958:225-226).

Esta escena da cuenta de que siempre es posible encontrar una grieta para llevar adelante una práctica de lectura contrahegemónica, en la que los lectores se sientan interpelados por la lectura y no sometidos a ella, ya que “en el territorio escolar se juegan disputas y luchas que muestran una trama polifónica a la que no es posible cerrar detrás de una única posición; siempre existirán voces disidentes y desorbitadas del discurso prescripto” (Sardi 2011:89).

La lectura oralizada, entonces, puede ser una vía a la literatura o bien un camino a la aculturación.

¿Leer para creer?

A lo largo de la historia de la lectura en la escuela, por ejemplo durante los primeros cuarenta años del siglo pasado, se cimentó la creencia de la existencia de lecturas buenas y malas; es decir, se constituye una moral lectora que establece cuáles son los textos pasibles de ser leídos y cuáles no y, de este modo, se ejerce la censura o la exclusión de ciertos textos del canon escolar. La existencia de esta moral lectora parte del presupuesto de que la lectura literaria es “imitación evocativa”, es decir, “un tipo de imitación que despierta el recuerdo de actos o sentimientos concretos, provocando así un efecto sentimental y/o intelectual” (Heller 1994:124). El lector percibe el mundo narrado como su propio universo y, a través del relato, se establece un universo cotidiano que objetiva al sujeto a partir de la interiorización de ese universo. Por ello se reivindica una literatura didáctica que funcione como modelo de comportamiento de los lectores y que lleve a la creencia. Asimismo, se

considera a los textos literarios como “instrumentos para persuadir o convencer al lector de la verdad de alguna cosa y (...) para exhortarle a actuar de determinada manera” (Larrosa 2001: 402). De allí que la literatura que ingresa al circuito escolar, desde esta perspectiva, es pensada como aparato simbólico y como instrumento para el disciplinamiento de los sujetos lectores.

Más allá de la existencia de esta concepción de lectura y de que las prácticas de lectura literaria en la escuela incluyen de manera masiva a sujetos lectores, no necesariamente la lectura lleva a la aculturación. Es decir, si bien la escuela es un territorio en el que se intenta imponer una ingeniería cultural y la selección de ciertos textos como maquinaria simbólica que modela subjetividades, los textos existen en relación directa con los lectores y sus apropiaciones y “son siempre descifrados a través de los intentos de lecturas, de herramientas interpretativas, de registros de comprensión que varían de un lector a otro, o que pueden llevar a un mismo lector a crear estatutos sucesivos y contradictorios en el mismo texto” (Chartier 1995:113).

La escena de la niña que lee *La razón de mi vida* como una historia de amor y no se detiene en los aspectos políticos e ideológicos del texto –a pesar de la preocupación de sus padres- se vincula con la escena de una niña que cursa sexto grado en 1905 y cuenta que lee la novela *Corazón* “por la elevación y nobleza de sentimientos de los protagonistas” y confiesa que “después de su lectura parecióme ser mejor y creo habría obrado como esos niños en los mismo casos” (Rausis 1905:55). Estas niñas leen los textos centrando su mirada en los personajes, sus acciones y sus sentimientos, dejan de lado las connotaciones políticas, históricas e ideológicas que generan en los maestros y adultos preocupación.

Del mismo modo, niños y jóvenes de los sectores populares conforman el público lector ampliado que a partir de principios del siglo pasado acceden a la lectura de la prensa periódica, revistas y libros baratos más allá de las fronteras de lo escolar ya que encuentran en esos textos el salvoconducto que los lleve a leer corriéndose de las imposiciones escolares y las regulaciones sociales.

El discurso escolar hegemónico se puebla de metáforas médicas, religiosas y moralizantes que describen a estas prácticas culturales populares como patológicas, vulgares o demoníacas. Funcionarios, pedagogos y docentes protagonizan una cruzada en contra de aquellas lecturas que no hayan sido suministradas por la escuela y las sociabilidades lectoras extraescolares se perciben como una amenaza a la tarea formadora de la escuela por considerar a los textos peligrosos y dañinos para la formación de esos lectores. Por ejemplo, el pedagogo Víctor Mercante en su libro *Charlas pedagógicas 1890-1920* (1925) plantea la necesidad de producir en los alumnos de escuelas primarias y secundarias el amor al libro y, a su vez, presenta a las lecturas populares como peligrosas para la formación del sujeto. Una de las amenazas para este propósito es el género periodístico. Se lamenta de las revistas y diarios “que nutren cotidianamente a la población la general insustancialidad de las páginas”, “esas que suelen interesarnos en el tren”; asimismo, postula la necesidad de “formar hábitos de lectura, por desgracia pervertidos por un sinnúmero de diarios y revistas editados con fines políticos y comerciales nada más, en cuyas páginas el espíritu se nutre de ruindades y chismes” (1925:39). Para Mercante, entonces, las lecturas populares constituyen la expresión de la vulgaridad porque pervierten al lector. En este sentido, la maestra María Laura Matassi señala que, “a pesar de todos los esfuerzos que hagamos para mejorar las bibliotecas infantiles y seleccionar lecturas para niños, y la preocupación de las editoriales para niños, éstos, con la complacencia de los

padres, siguen leyendo la nota roja de los diarios y los folletines policiales y de crímenes que se publican” (1931:18). Es decir, las tensiones entre lecturas populares y lecturas escolares, entre lecturas parentales y lecturas institucionalizadas (Roggero 2004) dan cuenta de que los lectores encuentran el modo de apropiarse de la literatura y, a su vez, muestran cómo la cultura se entrama con las relaciones sociales y económicas y se articula con las representaciones que los sujetos poseen de sí mismos y de sus vidas. De allí que podemos afirmar que aunque existan discursos institucionalizados acerca de la lectura, siempre es posible el lugar del distanciamiento, de la desterritorialización, de las líneas de fuga que permiten reinterpretar los textos controlados por la hegemonía y encontrar una grieta que habilite flujos que no se adecuen a los códigos y axiomas establecidos (Deleuze 2010).

Entonces, es necesario, “romper con la universalización de una modalidad particular de lectura y, por el contrario, identificar las competencias y las prácticas propias de cada comunidad de lectores, los códigos y las convenciones propias de cada género” (Chartier 2005:199). Asimismo, Chartier siguiendo a Bourdieu plantea que debemos interrogarnos sobre “las condiciones de posibilidad de la lectura y sobre las condiciones sociales de posibilidad de las situaciones en las que se lee” (199) para terminar con la ilusión de la invariancia y universalización de la lectura. De allí que cuando nos referimos a la lectura como práctica sociocultural debemos atender a la existencia de modos de leer escolarizados instituidos pero también prácticas de lectura de ruptura.

Leer a contrapelo

La lectura de literatura en la escuela, desde siempre, ha sido un tema de discusión y debate ya que en esa cuestión se dirime qué cultura literaria debe formar parte de la cultura escolar. No se trata solo de decidir qué tradición selectiva (Williams 1980) funcionará como corset o encuadre para la conformación del canon literario escolar sino, también, de proponer una maquinaria interpretativa que promueva determinadas estructuras del sentir (ibídem) y, de esta manera, crear una ingeniería simbólica que construya una cultura literaria que dé cuenta de creencias, conocimientos, valores, moralidades, identidades que están legitimados por el inconciente cultural en cada contexto sociohistórico. Así, por ejemplo, durante el período de nacionalización cultural se produce la canonización de ciertos textos de la literatura argentina que funcionan como instrumentos privilegiados para la construcción de subjetividades nacionales y permiten la fundación de una tradición literaria nacional. Como señalo en *Políticas y prácticas de lectura* (2011) la literatura en la escuela y la práctica de lectura escolar se pensó como instrumento simbólico que actuara sobre los sujetos y colaborara con la elaboración del sentido de la identidad nacional en sujetos extranjeros. De allí que los textos debían responder a un modelo de lectura que respetara cierta configuración histórica dada de manera tal que la lectura estaba sesgada por la mirada normalizadora tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico y cultural. Como consecuencia de esto se impone “un control férreo de los sentidos de la lectura por el temor a la constitución identitaria por fuera de lo pautado y reglado” (Sardi 2010:67) y se instaura una hermenéutica hegemónica.

La *lectura explicada* o *intelectual* es el dispositivo de lectura, instituido como práctica escolar en las primeras décadas del siglo XX en nuestro país, que responde al modo de leer dominante y se propone manipular los textos para ser “aprehendidos en su totalidad como si fuera posible analizar cada palabra, término, expresión y vincularlo con la

moral y distintas disciplinas científicas para tener una comprensión acabada y totalizadora del texto literario” (Sardi 2010:153) de manera tal de obturar la polisemia e instituir un sentido unívoco. Los pasos a seguir para llevar adelante esta práctica de lectura son: 1) lectura en voz alta a cargo del maestro, 2) análisis descriptivo -se prioriza la lectura literal del texto para reconstruir las acciones de los personajes, el componente sentimental y moral del texto-, 3) análisis subjetivo -los lectores pueden hipotetizar sentimientos o sensaciones que pudieron haber sentido los personajes pero encuadrándose en las pautas morales escolares-, 4) análisis del fondo de la lectura -los maestros hacen preguntas unívocas para que los alumnos respondan en relación al texto leído-, 5) síntesis descriptiva del asunto -se narra la secuencia de sucesos contada en el relato-, 6) estudio de los motivos -donde se analizan los motivos por los cuales el autor organizó la secuencia de sucesos narrados de una manera determinada- y 7) síntesis de los pasos -donde se propone explicar el orden natural del desarrollo y se sistematiza la lectura ordenando los sucesos narrados-. El dispositivo se inscribe en la concepción del texto literario como obra, en términos barthesianos; es decir, esta práctica considera que el texto tiene un sentido en sí mismo, más allá de quien lo lee. En este dispositivo el lector desaparece para dejar lugar a la palabra autorizada del maestro que limita la interpretación y transforma a la lectura en pura literalidad que, podríamos decir con Michel de Certeau, “reduce a las otras lecturas (igualmente legítimas) a sólo heréticas (no “conformes” al sentido del texto) o insignificantes (abandonadas al olvido)” (2007: 184). De allí que la lectura se transforma en aquello que está sobredeterminado por las instituciones y niega el lugar del lector. La lectura, entonces, da cuenta de una relación de fuerzas entre maestro y alumno, entre sentidos impuestos e interpretación, entre literalidad y transgresión.

En la escena que da título a este apartado se conforma una práctica que, en algún sentido, podríamos pensarla como contrahegemónica en tanto se aborda un texto literario del canon argentino a contrapelo de la tradición historiográfica de la enseñanza de la literatura -que piensa a la literatura como subsidiaria de la historia e instaura modos de leer en clave histórica-. En este relato de la práctica, se lee un clásico escolar a partir de la inventiva y la creatividad del lector que desterritorializa ciertas pautas establecidas por la crítica literaria o por el dispositivo hermenéutico escolar para conformar una trama de sentidos inesperada; se lee a contrapelo de las lecturas escolarizadas del texto de Echeverría, de manera tal que se establecen relaciones impensadas entre los procesos sociohistóricos de la década del setenta con los del período rosista con la anuencia del profesor que habilita ese modo de leer haciendo las aclaraciones pertinentes. Asimismo, en esta escena los lectores defienden su autonomía como lectores, la lectura como transgresión y como reterritorialización de sentidos nuevos, como práctica donde los lectores aportan actitudes, creencias, valores a partir de las cuales tejen una trama polifónica de hipótesis de lectura, interpretaciones, sentidos posibles en torno al texto y el profesor opera como mediador cultural.

Esta escena se vincula con otra escena de lectura que transcurre en 1932 en una escuela primaria del barrio porteño de Liniers, como la recuerda Julio un ex alumno hoy ya jubilado, en el que el maestro, los días sábado, leía el texto “Las emociones futbolísticas de Comeuñas” de la revista *Billiken* para hacer la lectura explicada e intercambiaba con el grupo sus apreciaciones personales en torno al texto. En este caso, la ruptura está dada por la elección de un texto no canónico proveniente de una revista que podría encuadrarse dentro de lo considerado por la escuela como popular. Asimismo, la grieta en esta práctica

se hace presente porque se propone la lectura explicada dándole protagonismo a los lectores y, en principio, no estableciendo lecturas cerradas y sentidos fijos en torno al texto. Estos dos relatos de lectura, como tantos otros posibles en el dentro y fuera de la escuela, dan cuenta de cómo más allá de los enunciados dominantes en torno a la lectura y los modos de leer, “el desvío siempre es posible, y temido; es la razón misma de las sutilezas desplegadas por la escritura, que multiplican las astucias y las trampas para convencer al lector de su libertad y para hacerle sentir o imaginar espontáneamente a qué lo somete la obra” (Chartier 2006:206).

La experiencia de la lectura literaria, entonces, está marcada por la diversidad, la pluralidad de significados, las relaciones o asociaciones impensadas, lo inesperado donde no es posible imaginar los sentidos que los lectores pueden atribuirle a los textos ya que lo predecible no forma parte del territorio de la recepción. El lector siempre puede transgredir lo establecido, “lograr una autonomía lectora y (...) construir su propia entrada a los textos soslayando los modos de leer establecidos y legitimados por las creencias sociales o la cultura escolar” (Sardi 2010:167). De allí que podemos pensar que las historias de lectura, como las presentadas en este trabajo, funcionan, en palabras de Roger Chartier, “como la historia de la superación o de la subversión de las exclusiones impuestas por las representaciones colectivas y las prácticas de enseñanza” (2005:185). Cuando cada uno de los lectores se apropia de la cultura escrita trastoca lo instituido e instituye otros itinerarios de lectura posibles que dan cuenta de sus experiencias socioculturales y, de esta manera, subvierte los discursos dominantes en torno a la lectura y los modos de leer.

Bibliografía

- Barthes, Roland (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Brumana, Herminia (1958). “Trazos de tiza” en *Obras completas*. Buenos Aires: Ediciones Amigos de Herminia Brumana.
- De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, Gilles (2010). *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Chartier, Roger (2006). *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Buenos Aires: Katz editores.
- Chartier, Roger (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana Departamento de Historia.
- Chartier, Roger (1995). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Frenk, Margit (2005). *Entre la voz y el silencio*. México: FCE.
- Heller, Agnes (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Larrosa, Jorge (2001). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Matassi, María Laura (1931). “Literatura infantil”. *El Monitor de la Educación Común*, Año I, N° 703, julio de 1931.
- Mercante, Víctor (1925). *Charlas pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires: Gleizer.

- Montes, Graciela (2000). “El cuento escrito: ¿un cuento sagrado? ¿Son sagrados los textos?”. Conferencia presentada en el 4° Congreso Argentino y Latinoamericano de Narración Oral.
- Rausis, Hortensia (1905). “Ideas sobre la enseñanza de la lectura (2° a 6° grado)”. *El Monitor de la Educación Común*, Año LXIII, N° 393, serie 2, N° 13, octubre 31 de 1905.
- Roggero, Marina (2004). *Los escritos plenos de sueños. Textos y lectores en la Edad Media*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Sardi, Valeria (2011). *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Sardi, Valeria (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: UNL.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.