



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Letras

Carrera: Licenciatura en Letras

Área: Didáctica de la lengua y la literatura

Director de tesina: Dr. Gustavo H. Bombini

Tesina: *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*

Alumna: Prof. Carolina Cuesta

Nro. de Legajo: 46872/5

1. Estado del arte: hacia un estudio de las relaciones entre los lectores, la literatura y la enseñanza

Uno de los problemas fundamentales de la Didáctica de la literatura, campo en el que se ubica esta investigación, es lo poco que se sabe aún acerca de los diversos modos de leer¹ textos literarios de los sujetos que no tienen una formación literaria específica. Se le podría objetar a este enunciado que la escuela, desde la mayoría de sus niveles, se preocupa por la formación de lectores de literatura y, que, en este sentido, se han producido numerosos estudios sobre la comprensión desde las nuevas corrientes lingüísticas (teorías de la comunicación, lingüística textual, etc.) enmarcadas en estudios cognitivos que, a su vez, en algunos casos articulan postulados de las teorías literarias sobre la recepción. Sin embargo, estas disciplinas no se han preocupado por aspectos que hacen a la lectura de literatura; a saber, la dimensión histórica y sociocultural de la lectura de literatura y las reflexiones teórico literarias que los sujetos realizan a la hora de fijar sentidos en los textos literarios.

Por otro lado, uno de los problemas centrales del campo de la Didáctica de la literatura se funda en la ausencia de investigaciones y propuestas tendientes a establecer la articulación teoría-práctica en la enseñanza de la literatura, a partir de los concretos modos de leer de los alumnos. Como señala Gustavo Bombini², ante la crisis del paradigma

¹ Aquí seguimos a Ludmer, Josefina. Primera y Segunda clase de la materia “Teoría literaria”. CEFYL, UBA, 1985. También y más específicamente a Gustavo Bombini quien recupera esta categoría y la resignifica en relación con la producción teórica dentro del campo de la Didáctica de la Literatura.

Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Bs. As., Libros del Quirquincho, 1989. También en Bombini, Gustavo y López, Claudia. *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*, Bs. As., UBA, 1994.

² Bombini, Gustavo. “La enseñanza de la literatura puesta al día”, en: *Versiones*, 1997, pp.7-8. También, “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, en: *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. Año I, Nros. 2-3, La Plata, segundo semestre, 1996, pp. 211-217.

historiográfico en el mencionado campo, no se ha registrado una nueva propuesta didáctica basada en la incorporación de la teoría literaria que atienda a los complejos modos de producción y recepción literarias. A su vez, la última reforma curricular escolar producida en los '90, ha desplazado a la literatura hacia un espacio de inespecificidad en el que su estudio queda reducido a la aplicación de modelos lingüísticos provenientes, en su mayoría, de las líneas comunicativas y lingüístico textuales, o de ciertas concepciones sobre “el placer de la lectura” que promueven una “resistencia a la teoría” basada en la creencia de que este saber se presenta como obturador entre texto literario y lectores.

También, esta síntesis del panorama que presenta el campo de la Didáctica de la literatura se encuentra fuertemente atravesada por el problema de “la comprensión lectora”. Así, se designa en el ámbito escolar al problema de la lectura, es decir, qué sería leer un texto. Este modo de abordar el problema de la lectura en la escuela indica un posicionamiento en modelos psicológicos-cognitivos, lingüístico-cognitivos y en algunas propuestas pedagógicas que mediante préstamos categoriales y de postulados de base comparten la convicción teórica de que existirían “procesos lectores” puestos en funcionamiento por los sujetos a la hora de leer diversidad de textos. Estos “procesos lectores” o “mecanismos de lectura” podrían ser descriptos y sistematizados, dado su carácter universal. Este hecho permitiría a su vez formular propuestas para una Didáctica de la lectura. Estas descripciones, sistematizaciones y propuestas didácticas sobre la lectura parten de la base de que leer es tan sólo, o en principio, una actividad mental, uno de los tantos aspectos que imbrican el desarrollo del lenguaje como capacidad psíquica.

No se discutirán en nuestro trabajo los alcances o no de esta clase de miradas teóricas sobre la lectura en sujetos que se encuentran en etapas de alfabetización temprana o adquiriendo habilidades referidas a la denominada lecto-escritura, puesto que se tomarán como objeto de estudio prácticas de lectura de literatura efectuadas principalmente por adolescentes entre 16 y 20 años de edad. Tampoco interesará aquí el problema de la lectura en general, ya que se abordará otro problema más específico: la lectura de textos literarios. Pero sí se revisarán algunos trabajos que intentan extender este tipo de explicaciones acerca de la lectura, algunos de hecho pensando en la lectura de literatura, que han sido absorbidos por los lineamientos curriculares argentinos y además ampliamente divulgados por el mercado editorial escolar, como así también, por la llamada oferta de capacitación docente de procedencia estatal³.

Este trabajo se sitúa en el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura y toma como objeto de estudio prácticas de lectura de textos literarios efectivas de sujetos que se encuentran finalizando el nivel Polimodal e ingresando a la universidad. Por ello, un primer recorte para este estado del arte será la consideración de estudios referidos a la lectura de

³ Nos referimos a todos los cursos dictados a partir de los '90 en adelante desde los distintos organismos educativos estatales, tanto nacionales como provinciales, que apuntaron a la formación docente que debería acompañar la transformación curricular producida en Argentina. Uno de los tantos ejemplos fue la capacitación efectuada por la provincia de Buenos Aires a través de módulos que debieron ser estudiados y discutidos por los docentes en sus lugares de trabajo. Allí se señala:

“La obra literaria se relaciona con las motivaciones externas al propio texto, con los valores éticos, emocionales, sociales y otros difíciles de formalizar, pero no por eso poco relevantes. El texto como realización de los lenguajes sociales, instaura un proceso comunicativo y, de tal manera, abre un circuito de comunicación entre los sujetos que participan en su elaboración y recepción. La escuela debe afianzar la comprensión de estos complejos sistemas y desarrollar en el sujeto de aprendizaje las competencias necesarias para comprender los textos en sus múltiples voces. (...) La literatura amplía el horizonte de expectativas del lector y permite formar hábitos de lectura, desarrolla la sensibilidad y la capacidad de apreciación, favorece la comunicación de las propias vivencias y la socialización, desarrolla la percepción y la profundización de juicios afianzados por una lectura crítica. Contribuye al desarrollo del individuo y a su comprensión del lenguaje y del mundo. El conocimiento y la apropiación de distintas competencias, que abarcan desde la comprensión lectora hasta la lectura crítica en una secuencia progresiva, afianzan en el hombre sus capacidades cognitivas y convierten a aquélla en una de las disciplinas más significativas en la formación”.

En: *Documento Curricular. Módulo 1. Lengua*. Consejo General de Cultura y Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1996, pág. 87.

literatura de mayor circulación en las instituciones educativas de nuestro país. Dentro de este recorte se considerarán los estudios que se hayan autodenominado “teorías de la lectura” o que la escuela y la universidad los hayan catalogado de esa manera. Otro recorte para organizar esta exposición es atender a cómo cada propuesta ha pensado al “lector” que intenta explicar. Esta categoría, muy generalizada en los estudios literarios, sobre todo desde la Estética de la recepción, el modelo de Roland Barthes y la sociología de la literatura, resulta sumamente compleja en el sentido de su carga semántica en tanto el objeto de estudio al que hace referencia. Al revisar los trabajos correspondientes a estos paradigmas, nos enfrentamos a un constructo teórico (el lector), que podría dar cuenta de la diversidad de sujetos lectores y por extensión de lecturas de literatura. Pero, a la hora de circunscribir el objeto “lector” supuesto por estas corrientes, resulta fácil determinar que se constituye como el crítico literario o quien ha transitado una formación académica literaria. Ya en la superficie de las referencias a esta zona de lectores, principalmente en el momento de construir tipologías, se observa un uso, muchas veces por demás ambiguo del “lector” como categoría de análisis cerrada, homogénea, y no como problema teórico.

En resumen, definido por Beatriz Sarlo como: “...noción social y empírica (...) heterogénea audiencia real de un texto”⁴, o en términos de Bourdieu como el grupo de personas para los que “todo bien cultural, texto literario, obra pictórica o musical, es objeto de aprehensiones que varían como la disposición y competencia cultural de los receptores, es decir, hoy en día según la instrucción que se posee y la antigüedad de su adquisición (es) donde se plantea un modelo de variaciones de la recepción de las obras pictóricas válido

⁴ Sarlo, Beatriz. “Crítica de la Lectura: ¿Un Nuevo Canon?”, en: *Punto de Vista*, Año I, N°24, agosto-octubre, 1985, pág. 9.

para el conjunto de las obras culturales”⁵, el lector aún no ha sido abordado teóricamente desde sus concretos modos de leer literatura. Es decir, un lector convertido en objeto de estudio y no en categoría descriptiva puede proveer explicaciones teóricas acerca de los lectores de literatura que se hallan en la escuela y, a su vez, de cómo esta institución en tanto agente del campo literario⁶ interviene en sus formaciones.

1.a. Teorías de la lectura y estudios literarios

En el campo de la teoría literaria, la corriente que más ha avanzado sobre el tema de la lectura es la llamada Teoría o Estética de la recepción. Instalada en la tradición del idealismo alemán poskantiano, es decir, siguiendo ciertos postulados de base de la fenomenología de Husserl y las hermenéuticas de Heidegger y Gadamer, la Escuela de Constanza señaló, sobre todo en los setentas, el nuevo camino de la hermenéutica moderna. En términos generales, el presupuesto más importante que articula a esta teoría es el que se funda en la creencia de que no se puede pensar en una teoría literaria si el lector no es tenido en cuenta. Así, siguiendo a Wolfgang Iser, uno de sus máximos representantes, las “ciencias de la literatura” deben desplazar su objeto de estudio. Ya no será más la “estructura de los textos” y sus “sentidos ocultos” lo que tendrá que ser investigado, sino que:

...a la interpretación se le plantea otra tarea: en vez de descifrar sentido, debe explicar los potenciales de sentido de los que dispone un texto, dado que la actualización que tiene lugar en la lectura se efectúa como un proceso de comunicación que hay que describir⁷.

⁵ Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995, pág. 442.

⁶ Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pág. 424.

⁷ Iser, Wolfgang. *El Acto de Leer*. Madrid, Taurus, 1987, pág. 47.

Esta hermenéutica, así planteada, deviene en una “hermenéutica de la hermenéutica” del lector que, a su vez, se inscribe en una fenomenología de la estética literaria (en este hecho se hace visible la tradición idealista alemana a la que se hacía referencia). Ahora bien, cuando esta teoría se dedica a estudiar cuáles y cómo son esos procesos de comunicación, la mayoría de sus representantes: Wolfgang Iser⁸, Michael Riffaterre⁹, Stanley Fish¹⁰, Hans Jauss¹¹, Rainer Warning¹², Umberto Eco¹³ (desde su versión semiótica), coinciden en señalar a un “lector” que “construye sentidos”, “actualiza” (en términos de Iser) lo que significa en realidad “repone sentidos” a partir del texto literario. Desde estos postulados de base, más allá de las diferencias que presentan cada uno de estos autores en sus demostraciones u objetos de la recepción analizados, por ejemplo, Jauss con su Historia de la recepción, Fish y Riffaterre anclados en una pragmática que centra al “estilo” como foco de atención, se pueden señalar una serie de problemas estrechamente vinculados con esos postulados y de los que la teoría no da cuenta. A saber: explicitar en qué consiste dicha construcción y/o reposición de sentidos por parte del lector, qué sería el efecto estético que produce un texto literario y, por lo tanto, qué concepción de la literatura presupone, como así también, qué canon literario se está manejando (en el sentido de su fundamentación), a qué lector o lectores se refiere y cómo se trabaja con la empiria que inevitablemente

⁸ Iser, Wolfgang (1987). Op. Cit.

⁹ Riffaterre, Michael. “Criterios para el análisis del estilo”, en Warning, R. (comp.) *Estética de la Recepción*. Madrid, Visor, 1989, pp. 89-110.

¹⁰ Fish, Stanley. “La literatura en el Lector”, en Warning, R. (comp.) *Estética de la Recepción*, Madrid, Visor, 1989, pp. 110-132.

¹¹ Jauss, Hans R. “El Lector como instancia de una nueva Historia de la literatura”, en Mayoral, J.A. (comp.) *Estética de la Recepción*, Madrid, Arco/Libros, 1987, pp. 59-86. Y “Continuación del diálogo entre la estética de la recepción ‘burguesa’ y ‘materialista’”, en Warning, R. (comp.) *Estética de la Recepción*, Madrid, Visor, 1989, pp. 209-216.

¹² Warning, Rainer. “Introducción” en: Warning, Rainer, comp. *Estética de la Recepción*. Madrid, Visor, 1989, pp. 11-12.

¹³ Eco, Umberto. *Lector in Fabula*. Barcelona, Lumen, 1981.

atraviesa el acto de leer. Estos problemas fundados en variables socioculturales e históricas, principalmente, han sido desplazados del recorte realizado por la Estética de la recepción, como lo señala Warning¹⁴:

...se presupone sin embargo que la ciencia de la literatura puede describir por su parte (esto significa dejando de lado a la sociología y a la psicología) procesos de recepción desde la perspectiva de la teoría del texto.

Pero, se podría objetar, que, si se ha tomado la decisión teórica de incorporar al lector como uno de los puntos de partida más importantes para los estudios literarios, éste debería ser concebido como tal, es decir, como sujeto y no como una mera categoría textual. En este sentido, vale la pena citar las críticas de Beatriz Sarlo a esta línea de investigación:

En efecto, al definir las condiciones en que la producción de lecturas es posible, tanto Iser como Eco proporcionan un modelo de lo que la literatura es: al texto compacto pensado como máquina sistemática se opone la idea de un texto horadado y, en consecuencia, permeable a la actividad del sujeto. Aunque hasta aquí ese sujeto no haya sido definido, lo cual supone un capítulo teórico que sería necesario escribir. Además, se vuelve a una diferenciación clásica, la de texto y obra literaria, como puede comprobarse en la siguiente proposición de Iser: "...La convergencia de lector y texto trae a la existencia a la obra literaria". Considerando a esta convergencia como un aspecto fundamental de la producción de sentido, deberá convenirse en que la definición de Lector, más allá de una caracterización formal como aquel que realiza operaciones textuales, es decisiva¹⁵.

Como se puede apreciar, el punto más crítico para una teoría que se proponga explicar lo que es la lectura de literatura se presenta en el lector que postula, que intenta instituir como representativo de lo que se supone que es el acto de leer. Al respecto Sarlo señala que este es un:

...paso metodológico en el que se producen deslizamientos, no siempre advertidos, entre lector como categoría más formal y vinculada al texto, y público como noción social y empírica. De ningún modo es posible inferir que el lector, definido como aquel que realiza

¹⁴ Warning, Rainer (1989). Op. Cit., pág. 11.

¹⁵ Sarlo, Beatriz (1985). Op. Cit., pág. 8.

operaciones de construcción de sentido, puede identificarse sin más trámite con el público...¹⁶.

Por lo tanto, Iser delimita al lector como “implícito” en tanto una de las variables intrínsecas del texto que “no posee una existencia real, pues encarna la totalidad de la preorientación que un texto de ficción ofrece a sus posibles lectores”¹⁷. De esta manera intenta suplir las referencias que inevitablemente realiza al público lector. Esto es que su constructo lector presenta el mismo problema epistemológico y metodológico de las tipologías de la Estética de la recepción. Problema que, por ejemplo, a Stanley Fish no parece preocuparlo demasiado:

El lector, de cuyas reacciones estoy hablando, es, pues, ese lector informado, que no es una abstracción, ni un lector vivo actual, sino un híbrido de ambos: un lector real (yo mismo) que hace todo lo posible por estar informado¹⁸.

Habría que preguntarse cuáles serían los alcances explicativos de una teoría que propone como “lector real” al propio investigador y, así, toma su experiencia de lectura como objeto de estudio para la recepción, además, despojada de toda implicancia social, cultural e histórica. Este es el problema más importante que presentan las teorías de la recepción y es, principalmente, metodológico como dice Sarlo. Cuestión que también denuncia Bourdieu:

Que se le llame ‘lector implícito’ con la teoría de la recepción (y Wolfgang Iser), ‘archilector’ con Michael Riffaterre o ‘lector informado’ con Stanley Fish, el lector del que realmente habla el análisis –con, por ejemplo, la descripción de la experiencia de lectura como retención y protección en Wolfgang Iser- no es más que el propio teórico que, siguiendo en ello una propensión muy corriente en el lector, toma como objeto su propia experiencia, no analizada sociológicamente, de lector culto¹⁹.

¹⁶ Sarlo, Beatriz (1985). Op. Cit., pág. 9.

¹⁷ Iser, Wolfgang (1987). Op. Cit., pág. 50.

¹⁸ Fish, Stanley (1989). Op. Cit., pág. 124.

¹⁹ Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pág. 442.

Por lo tanto, la Estética de la recepción podría dar cuenta, a lo sumo, de las operaciones de lectura que realizaría cierto especialista en literatura, pero no lo puede hacer con las operaciones de lectura de los sujetos a los que comúnmente se los cataloga como “público lector”, en el sentido de que no detentarían los saberes específicos que presuponen los lectores ideales de esta teoría²⁰.

En definitiva, aunque la Escuela de Constanza o los distintos teóricos que se han inscripto en las líneas de investigación de la recepción literaria hayan intentado traspasar el límite epistemológico que supone la concepción de un lector como categoría de análisis textual sus presunciones acerca de la existencia de “sentidos correctos” depositados en los textos literarios entendidos como “obra de arte”, suspendidos y de permanencia casi trascendental a la dinámica sociocultural e histórica, inician el camino de unos pares dicotómicos que serán característicos de todos los estudios acerca de la lectura. Nos referimos a las oposiciones “malas lecturas/buenas lecturas”; “malos lectores/buenos lectores”²¹ que atraviesan y articulan el resto de los modelos teóricos que se revisarán aquí y que se constituyen como centro de interés para una investigación acerca de la lectura de textos literarios que se inscribe en el campo de la Didáctica de la lengua y de la literatura.

²⁰ Al respecto, señala Terry Eagleton:

“La teoría de la recepción, del tipo de la de Jauss e Iser; parece plantear un urgente problema epistemológico. Si se considera el “texto propiamente dicho” como una especie de esqueleto, como un conjunto de ‘esquemas’ en espera de que diversos lectores lo concreticen en diversas formas, ¿sería posible siquiera discutir estos esquemas sin haberlos concretado de antemano? Al hablar del texto ‘propiamente dicho’, asignándole normas que lo defiendan contra interpretaciones particulares ¿estamos acaso recurriendo a algo que no sea la concretización que uno mismo escoge? ¿se atribuye el crítico un conocimiento de origen divino acerca del ‘texto propiamente dicho’, conocimiento del cual no participa el mero lector que deberá conformarse con su interpretación del texto, inevitablemente parcial?” En: *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica, 1988, pág. 93.

²¹ Oposiciones que están fundamentadas en esos lectores que las teorías de la recepción formulan. Por ejemplo, Umberto Eco luego de legitimar su categoría “lector modelo”, la que retoma de Wittgenstein, en el modelo de Iser y el de Barthes pasa a definirlo de la siguiente manera:

“La intervención de un sujeto hablante es complementaria de la activación de un Lector Modelo cuyo perfil intelectual se determina sólo por el tipo de operaciones interpretativas que se supone (y se exige) que debe realizar...” Eco, Umberto (1981). Op. Cit. pág. 89.

En otras palabras, proponer lo que es leer o lo que es un lector de literatura en estos términos supone un control epistemológico²² sobre esta actividad y, por ende, presupone criterios, aunque no especificados pero presentes al fin, de lo que debería ser la formación de lectores de literatura. Precisamente, porque algo de lo pedagógico se cuele en los modelos de la Estética de la recepción varias de sus categorías y presupuestos teóricos han sido retomados por algunos didactas, por ejemplo, para asumirlas como criterios de verdad científica y de allí avanzar en la creación de metodologías para la enseñanza de la lectura. De ahí que para este trabajo sea fundamental revisar tan detenidamente los problemas de las teorías de la recepción fundados, básicamente, en ese lector ideal que construyen.

Desde el Posestructuralismo²³, existe un modelo teórico de lectura de literatura al que le daremos una atención especial porque, al igual que la Estética de la recepción, ha sido retomado por otros campos de estudio, más precisamente las llamadas Didácticas de la lectura²⁴, para desde ellos explicar lo que es la lectura y un lector. El Roland Barthes posestructuralista es quien ha propuesto una teoría de la lectura desarrollada tanto en *S/Z*²⁵ como en *El placer del texto*²⁶. Ya no habrá para Barthes un lector encorsetado en un yo unívoco pensado a imagen y semejanza del idealismo alemán ni un lector científico que

²² Lo decimos en el sentido del control epistemológico de Pierre Bourdieu, noción que retoma de Gaston Bachelard y que puede ser extendida a este caso: “La discusión sin fin sobre la ‘neutralidad axiológica’ se utiliza a menudo como sustituto de la discusión propiamente epistemológica sobre la ‘neutralidad metodológica’ de las técnicas y, por esa razón, proporciona una nueva garantía a la ilusión positivista”. En: Bourdieu, Pierre y otros. *El oficio del sociólogo*. Madrid, Siglo XXI, 1996, pp. 61-62. Este problema también se halla trabajado en Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1997.

²³ Para esta revisión nos apoyamos en: Antezana J., Luis H. *Teorías de la lectura*. La Paz, Plural CESU, 1999.

²⁴ Por ejemplo, en: Lerner, Delia. “¿Es posible leer en la escuela?”, en: *Lectura y Vida*, año 17, nro. 1, marzo 1996. También la mayoría de los trabajos de Jolibert, J. y Gloton, R. (comp.) *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona, Gedisa, 1999.

²⁵ Barthes, Roland. *S/Z*. México, Siglo XXI, 1980.

²⁶ Barthes, Roland. *El placer del texto y lección inaugural*. México, Siglo XXI, 1986.

hallará la estructura profunda de los textos como lo pensaron los estructuralistas. El lector de Barthes es un lector ideal construido a imagen y semejanza del crítico posestructuralista que escribe/lee la polisemia de los textos literarios. No será para Barthes el canon de la literatura realista tradicional del s. XIX la que le “hablará” de lo que es la literatura, como creía en particular Iser; sino la literatura moderna que amplía las concepciones del lenguaje y sus potencialidades de significación y establecimiento de significados móviles para los sujetos.

En el caso de *S/Z*, Barthes despliega un modelo de lectura atravesado por sus diversas tradiciones: el telqueísmo, es decir el psicoanálisis lacaniano, la semiótica y el análisis posestructural. A partir de su lectura del cuento de Balzac “Sarrasine” establece la dicotomía “textos lisibles/textos escriptibles” (reproduciendo la oposición entre “obra” y “texto”). Así, su lector se constituye como una resignificación del sujeto, del inconsciente lacaniano. Si este inconsciente es un hecho del lenguaje, si el sujeto es lenguaje entonces para Barthes el sujeto está “hecho” en sus textos, es un corpus textual con el que asigna significados plurales y de encadenamientos múltiples e infinitos al “texto escriptible”, ya que éste y no los lisibles son los que permiten leer. El resultado de *S/Z* es una exposición minuciosa y compleja de una experiencia de lectura que se constituye como la “empiría” que ratificaría los postulados barthesianos. En el caso de *El placer del texto* Barthes continúa con un planteo similar, pero, en este caso, desarrolla otro par dicotómico: “placer/goce”. Mediante un despliegue metafórico fundado en imágenes gastronómicas y sexuales, Barthes reproduce “lo lisible” y “lo escriptible” en términos de “malas o buenas lecturas”. Dejarse llevar por las significaciones superficiales del placer de leer supondría lecturas “tragadas”, “consumidas” por el lector; mientras que las lecturas del goce serían

aquellas “saboreadas”, “degustadas”²⁷. Este lector es un sujeto que “deconstruye”, un lector “psicoanalítico” que libera sus represiones al leer, es decir, al escribir el texto desligado de los atavismos autorales. Si Barthes avanza en su teoría de la lectura al liberar al sujeto lector de las cadenas del pensamiento moderno iluminista, también restringe la posibilidad de hacer relaciones con una persona cualquiera que lee literatura cuando “confunde” la construcción del objeto lengua y, más específicamente, discurso literario a la usanza posestructural con supuestos modos de leer generalizados y generalizables.

1.b. Estudios sobre la comprensión lectora y pedagogías de la lectura

Por otro lado, desde los estudios sobre la comprensión lectora, varios autores enmarcados en la investigación psicológica y pedagógica se han preocupado por los problemas de lectura a partir de una perspectiva cognitivista. De este modo, se han producido una serie de investigaciones que han establecido algunas operaciones básicas que los lectores realizan con los textos. Así, se ha avanzado en la superación de la decodificación como único procedimiento de lectura y se ha descubierto que las inferencias se constituyen en claves para que los lectores comprendan los textos, a partir de la articulación de estos estudios con corrientes de la lingüística, gramatical y textual,

²⁷ Así lo define Terry Eagleton:

“El enfoque del libro de Barthes *El placer del texto* (1973) es totalmente diferente al que adopta Iser; equivaldría, hablando estereotípicamente, a la diferencia que existe entre un hedonista francés y un racionalista alemán. (...) El leer es menos laboratorio que *boudoir*. Lejos de devolver al lector a sí mismo en una recuperación definitiva de la propia identidad que el acto de leer ha puesto en tela de juicio, el texto modernista hace estallar la tranquila identidad cultural del lector, en una *jouissance* que para Barthes es a la vez felicidad perfecta del lector y orgasmo sexual. (...) Hay algo ligeramente molesto en este egoísmo intemperante, en ese hedonismo vanguardista en un mundo donde otros carecen no sólo de libros sino también de comida. Si por una parte nos ofrece un despiadado modelo “normativo” que sofrena el potencial ilimitado del lenguaje, Barthes nos presenta una experiencia privada, asocial, esencialmente anárquica que quizá no sea la otra cara de la misma moneda (...) Ambos, cada quien, a su manera, hacen caso omiso de la posición del lector en el marco histórico. Los lectores, por supuesto, no leen en el vacío: todos ocupan una posición social e histórica, y la forma en que interpretan las obras literarias depende en gran parte de este hecho.” (1988). Op. Cit., pp. 91-92.

principalmente²⁸. A su vez, ya en el campo específicamente psicológico, distintas investigaciones sobre textos narrativos en general trabajan con el funcionamiento de la memoria y de los llamados “saberes previos” en los procesamientos de informaciones que supone la lectura. De este modo, se ha logrado determinar que los sujetos en sus procesos de lectura, y en sus intentos por comprender los textos, ponen en juego una serie de “esquemas mentales” que configuran sus “saberes sobre el mundo”²⁹. A su vez, estas cuestiones han sido trabajadas a partir del análisis de la lectura de textos en general y existen muy pocos estudios de esta línea que den cuenta de los modos de leer literatura³⁰.

²⁸ Para este tema ver: de Vega, Manuel y otros. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990. También: León, José A. *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Bs.As., Aique, 1997. Riviere, Ángel y otros. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, Trotta, 1998.

²⁹ Así, definen Ángel Riviere y otros las relaciones entre los conocimientos lingüísticos, de mundo, las acciones inferenciales y los procesamientos de nuevas informaciones organizados en los esquemas cognitivos que hacen a la comprensión lectora:

“Ya hemos señalado que la abstracción de la macroestructura del discurso y la comprensión de su significado esencial dependen, por una parte, de ciertos conocimientos implícitos sobre la estructura abstracta del discurso y, por otra, de un amplio conocimiento sobre el mundo. Del mismo modo que los conocimientos textuales poseen alguna clase de organización (que las gramáticas textuales tratan de reflejar), también la poseen los conocimientos generales sobre el mundo que intervienen en la comprensión. La noción de esquema se refiere a esa organización del conocimiento. Los esquemas son estructuras cognitivas genéricas de alto nivel, jerárquicas e interconectadas, que contienen conocimientos prototípicos. Por ejemplo, un *esquema* simple, como VENDER, contiene ciertos personajes (VENDEDOR y COMPRADOR), ciertas acciones (TRANSFERIR BIENES, TRANSFERIR DINERO) y ciertas metas (OBTENER BENEFICIOS, OBTENER UNA CIERTA PROPIEDAD), que pueden entenderse como variables abiertas, cuyos valores pueden o deben ser definidos en el curso de la comprensión. (...) Los esquemas cumplen funciones de integración y elaboración de los textos, facilitación de inferencias y predicciones, y selección y control de la información. Sin ellos, no es imposible explicar el empleo de la estrategia mínima en que se basan las actividades textuales (i.e la estrategia consistente en emplear los textos y discursos para *añadir* información nueva y relevante a la poseída previamente), y los procesos de comprensión de discursos y textos serían virtualmente incomprensibles”. Riviere, Ángel y otros (1998). Op. Cit., pp. 517-18.

³⁰ Jerome Bruner ha establecido su conocida distinción entre las modalidades del funcionamiento cognitivo, en relación con los modos en que los sujetos organizan la experiencia. Una de esas modalidades es la del “pensamiento narrativo” vinculado con la producción de relatos y la verificación a través de la verosimilitud. La literatura estaría vinculada con este funcionamiento cognitivo. Pero, como señala Bruner, no existen investigaciones acerca de la especificidad cognitiva que supone la lectura de literatura. Por lo tanto, la dimensión cognitiva de la literatura se presenta como una asignatura pendiente para los estudios sobre la comprensión lectora. Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1986. En Argentina la Lic. Mirta Gloria Fernández se encuentra desarrollando una investigación en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires tendiente a comprobar el alcance explicativo de las formulaciones de Bruner, junto con algunos postulados de base de Vigotsky, en procesos de lectura efectuados por niños en edad escolar y adolescentes. Ver: Fernández, Mirta G. “Una reflexión en torno a los saberes metaliterarios de los lectores”.

Igualmente, en esta línea psicológica antes descrita se encuentran teorías de la comprensión lectora, por ejemplo las transaccionales, que han tenido amplia difusión en la escuela y en cursos de formación docente, por lo menos en Argentina, puesto que se las ha entendido como marcos de referencia para diseñar estrategias de enseñanza de la lectura. Por ejemplo la teoría psicolingüística de Kenneth Goodman acerca de la lectura como proceso interactivo que hace hincapié en los esquemas mentales o cognitivos y en el procesamiento de la información³¹ y la teoría transaccional de Louise Rosenblatt que postula la distinción entre una lectura “estética” y otra “eferente”³², las que estarían señalando una clase de comprensión “durante” la lectura y otra “posterior”. También, asumiendo estos paradigmas y modelos como estatutos explicativos de la lectura, más específicamente partiendo de la base de que el modelo interactivo de Goodman ha conseguido describir qué es la comprensión lectora, se encuentra el trabajo de Isabel Solé³³ quien establece a partir de estos marcos una serie de estrategias que enseñarían a leer. Así, utilizando los criterios direccionales de Goodman, Solé plantea una enseñanza de la lectura por objetivos estrechamente vinculada con el tipo textual que los niños deberán leer. Cada texto demandará determinadas estrategias que van desde la decodificación del código

Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, coorganizado por la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Córdoba, 1, 2 y 3 de noviembre del 2001. En prensa.

³¹ Goodman trabaja según las directrices botton-up y top-down y los ingresos de informaciones in-put. Para este tema seguimos a Dubois, María Eugenia. “La lectura: diferentes concepciones teóricas”, en: *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique, 1989, pp. 10-16.

³² Así explica esta distinción en la teoría de Rosenblatt, María Eugenia Dubois: “El foco de atención del lector durante la transacción de la lectura es de suma importancia para Rosenblatt porque es el que va a determinar dos tipos de postura diferentes ante el texto: la estética y la eferente. Cuando el lector adopta la primera permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y **durante** el acto de lectura. En la segunda postura la atención del lector está centrada en lo que ‘se lleva’, en lo que retiene **después** de leer un texto.” En: Dubois, María Eugenia (1989). Op. Cit., pág. 18.

³³ El trabajo de Isabel Solé ha tenido amplia repercusión en el ámbito escolar argentino. Para su comentario seguimos a Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona, Universitat de Barcelona y Editorial Graó, 2000.

escrito hasta la activación de “saberes sobre el mundo” para restituir el sentido global de un texto. Es decir que cada operación lectora que encontraría una explicación de tipo cognitiva podría ser convertida en una estrategia didáctica que apuntara a la formulación de un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura. Algunas de estas estrategias comprenderían el momento previo a la lectura, el momento en que se desarrolla la lectura en sí y su etapa posterior³⁴.

En definitiva, teorías de la lectura tan constreñidas a postulados mentalistas reducen las posibilidades de conocer teóricamente las prácticas de lectura efectuadas por los sujetos puesto que, a su vez, reducen todo tipo de operación lectora a un sometimiento comprobatorio de esos postulados, distinciones y/o categorías³⁵. Estas posiciones están estipulando que la lectura sería tan sólo (o en principio) una actividad psicológica que constaría de unos pasos ordenados que los sujetos deberían efectuar para lograr la “comprensión” de un texto. Este tipo de sistematizaciones resultan tentadoras a la hora de producir métodos didácticos que satisfagan las necesidades de los docentes frente a la enseñanza de la lectura. Precisamente, teorías como la de Goodman, Rosenblatt y propuestas como la de Solé aparecen cruzadas, de acuerdo al aspecto de la lectura que se quiera explicar y traducir en técnicas de enseñanza, en publicaciones ministeriales

³⁴ Gustavo Bombini ha criticado la manera en que este modelo fue absorbido por la escuela en Argentina señalando que reduce la complejidad de la enseñanza de la lectura al estableciendo de tres momentos diferenciados que funcionarían como propuesta didáctica. A su vez, Bombini critica cómo este modelo de Solé proporciona “temerarias hipótesis cognitivas” al estilo de “(‘así funciona la cabeza del chico a la hora de leer’)”. En: “Sabemos poco acerca de la lectura”. *Lenguas vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”, Buenos Aires, Año 2, Nro. 2, octubre-diciembre del 2002, pág. 29.

³⁵ Este problema es analizado por Jerome Bruner:

“(la psicología) Ha perdido su centro y corre el riesgo de perder la cohesión necesaria para asegurar que se produzca ese intercambio interno que podría justificar la división del trabajo entre sus partes. Y las partes, cada una con su propia identidad organizativa, su propio aparato teórico y, a menudo, sus propias revistas, se han convertido en especialidades cuyos productos son cada vez menos exportables. Demasiado a menudo, las partes se encierran en su propia retórica y se aíslan en su propia parroquia de autoridades.” En: “Prefacio”. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990, pág. 11.

dedicadas a la actualización y formación continua de docentes en el área de Lengua y Literatura en Argentina³⁶. Este hecho y la legitimidad que les ha conferido a estas teorías cognitivas esa circulación vía estatal ha logrado que se instalen en la escuela criterios que tienden a la evaluación de los lectores más que a una enseñanza de la lectura. En otras palabras, sin discutir aquí cuáles han sido las intenciones de sus autores o divulgadores, el resultado de lo anteriormente expuesto en la escuela ha sido instalar la convicción de que los alumnos que no “aprenden” a leer según estos parámetros cognitivistas sean categorizados como “no lectores” o “malos lectores”. Por lo tanto, los sujetos son tipologizados según ciertas capacidades mentales que deberían poseer para leer y de este modo se los estaría estigmatizando más que enseñándoles a leer.

Por otra parte, se encuentran trabajos más centrados en propuestas para la enseñanza de la lectura que presentan fuertes zonas de préstamos con la psicología cognitiva y en el caso específico de la comprensión de textos literarios, con la Estética de la recepción. Es el caso de Antonio Mendoza Fillola³⁷ quien como referente del campo de la Didáctica de la

³⁶ Un ejemplo de ello es *En el aula. I Comprensión lectora* de la colección Zona Educativa, Ministerio de Educación, 1999. Por ejemplo, en su apartado “Cómo se lee: las posturas” se señala lo siguiente: “Un lector se puede acercar a un texto con diferentes posturas o actitudes. Veremos fundamentalmente dos: la eferente y la estética.

La primera tiene que ver con dar relevancia a lo que perdura una vez finalizada la lectura. Básicamente sería la información que se extrae luego de consultar una enciclopedia, un diccionario, un catálogo o de leer una noticia. Aquí lo que interesa es lo que dice el texto.

Por el contrario, la postura estética se centra en lo que experimenta el lector durante la lectura, y no después. Este enfoque correspondería a las sensaciones que provocan los cuentos, las novelas, los poemas, etc. (...)

Lo que se puede rescatar en la escuela de este tema es dónde poner el acento luego de trabajar un texto. Es decir, si después de leer un relato mitológico que conmovió a los alumnos se los abrumba con preguntas tales como: *¿cuántos personajes había?*, *¿cuál era el nudo de la historia?* o *¿dónde se desarrollaba la acción?*, se estaría desaprovechando la oportunidad de explorar más en profundidad qué les pasó durante la lectura. Éstas son buenas ocasiones para mostrar la originalidad de un autor, su estilo literario y despertar en los chicos el interés por la lectura. (...) La vitalidad de este acto es el primer paso hacia la comprensión. Sin ganas, sin objetivos reales, será inútil diseñar situaciones, elegir textos o inventar actividades.”, pág. 10.

³⁷ Por ejemplo, dice Mendoza Fillola: “El objeto de esa pragmatización es reformular el hecho de la comprensión/interpretación de la lectura, en función de las perspectivas que suscitan las investigaciones literarias y cognitivas, de manera que, consecuentemente, se justifique cierto replanteamiento didáctico (Widdowson, 1990:123).

literatura en España explica lo que sería leer literatura para proponer su modo de enseñanza. El caso de Mendoza Fillola es paradigmático para demostrar la ausencia de un trabajo disciplinario riguroso en este tema puesto que su estudio tan sólo consiste en una reseña de categorías teóricas provenientes de diversidad de disciplinas y modelos teóricos que, la mayoría de las veces, resisten las articulaciones que el autor pretende. En un sentido similar, en Argentina, se encuentran los trabajos de Delia Lerner. Desde el campo de las Ciencias de la educación y autoinscribiéndose como didacta de la lengua, más precisamente, como especialista en enseñanza de la lectura y la escritura, Lerner avanza en formulaciones acerca de lo que sería la lectura cuando intenta asignarle el estatuto de contenido curricular³⁸. Así, desde lo que la autora llama “lo específicamente didáctico” deja en suspenso a los que ella cree como únicos saberes sobre la lengua y por homologación la lectura, esto es la lingüística y las psicologías cognitivas, para poner en juego distinciones entre “textos difíciles/textos fáciles”, “control adecuado de la lectura/control por imposición”, “lectura por obligación/lectura por interés”. Esta reducción de lo “específicamente didáctico”, entendido tan sólo como meras metodologías aplicadas al aula³⁹, encuentra también su forma literaria. A través del diseño de proyectos, Lerner piensa que la lectura de literatura consiste en dejar que los niños sientan el “placer de la lectura” leyendo y recitando poemas a su elección y grabando esas lecturas, por ejemplo. Así, tan sólo el hecho de que unos niños hayan seleccionado poemas que les gusten, cuestión que

Para ello es preciso explicar el marco teórico (hermenéutica, recepción, competencia literaria, proceso lector, etc.) que tomamos como referencia, para analizar y decidir sobre las perspectivas de aplicación didáctica.” En: *De la lectura a la interpretación. Orientaciones para el profesorado sobre el proceso lector y la formación de la competencia literaria*. Buenos Aires, AZ Editora, s/d, pág. 22.

³⁸ Lerner, Delia. “Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular”, en: *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires, Lectura y Vida, 1998, pp. 9-33.

³⁹ Para este problema ver: Bombini, Gustavo. “Avatares en la configuración de un campo: la Didáctica de la lengua y la literatura”. En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nro. 1, septiembre del 2001, pp. 24-33.

habría que justificar más que enunciar, y de que se escuchen por medio de esas grabaciones estaría garantizando una formación en lectura de literatura⁴⁰. No interesa aquí desarrollar todos los problemas epistemológicos que conllevan este tipo de posiciones generalistas acerca de la Didáctica, sino dejar señalado que los enunciados de Lerner son representativos de creencias escolares⁴¹ en torno a la lectura que exceden los niveles educativos en los que se interesa, primeros ciclos de la EGB, ya que se registran también en el Polimodal.

⁴⁰ En uno de sus trabajos publicados Delia Lerner interpreta las ventajas didácticas de su proyecto de formación de lectores por medio de poemas, como insistentemente ella denomina a estos textos literarios. Su proyecto con niños de segundo grado que elaborarán un cassette con las lecturas en voz alta de poemas elegidos por ellos mismos, con la ayuda de su maestra, está fundamentado en el modelo de lectura por objetivos de Solé y la noción de “modalidades de lectura” que según Lerner retoma de Emilia Ferreiro. Ese cassette será entregado a “Grupos de jardín de infantes de la escuela y Biblioteca parlante de ciegos”. Así, Lerner sintetiza la justificación de este hecho: “... un poema o un cuento pueden ser leídos en un momento por placer, y convertirse, en otra situación, en el medio que permite comunicarle algo a alguien...” (pág. 11). Luego de señalar los diez pasos a seguir para la concreción de su proyecto de lectura por objetivos y modalidades, que van desde la “Audición de cassettes grabados por poetas o recitadores” a “Se redacta una carta colectiva, presentando el cassette a los destinatarios, solicitándoles respuesta y ‘crítica’ constructiva”, Lerner concluye lo siguiente:

“Se ha cumplido el propósito planteado por el proyecto (esto es, la aclaración es nuestra, que el cassette se ha grabado) y también se han desarrollado objetivos de aprendizaje: se ha sostenido un intenso contacto con variados textos de un mismo género y los niños saben ahora mucho más que antes sobre poemas y poetas; presenciar la lectura de la maestra y escuchar grabaciones realizadas por recitadores o poetas ha permitido disfrutar de las posibilidades de ese género literario en el que la forma del decir adquiere un valor específico; los entusiastas y reiterados ensayos, las autocorrecciones infinitas y las sugerencias de los oyentes (sobre el énfasis que convenía dar a una palabra, sobre la intensidad de la voz en determinado pasaje, sobre la tendencia de algunos a acentuar demasiado la rima...) han permitido avanzar considerablemente como ‘lectores en voz alta’. (...) la lectura en voz alta deja de ser un mero ejercicio (...) adquiere sentido porque se constituye en vehículo de comunicación. Y, aunque parezca paradójico, permite aprender mucho más precisamente porque no sirve sólo para aprender: para los niños resulta altamente significativo en este caso ‘leer bien’ porque quieren comunicarse con su público y por eso ensayarán una y otra vez, hasta lograr los resultados que desean. De paso, los niños descubrirán que leer en voz alta puede ser placentero y que pueden llegar a leer mucho mejor de lo que sospechaban.” (pág. 12). Tan sólo cabe señalar, dado que sería demasiado extenso comentar todas las dudas que dejan estas conclusiones acerca de la relación posible entre lo enunciado en este proyecto y una enseñanza de la lectura (en este caso de, pareciera, textos poéticos) que sería necesario fundamentar didácticamente cómo se pasa de unos niños recitadores a unos niños lectores de poesía. En: Lerner, Delia. (1996). Op. Cit. Este artículo se encuentra reproducido en su última publicación. Ver, Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

⁴¹ Nos referimos a la asunción de “el placer de la lectura” registrado en el imaginario docente y que tendría cierta base en el trabajo de Barthes. Para este problema ver: Díaz Súnico, Mora. “Un manoseado y poco claro concepto de placer”, en: *Fichas de cátedra. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Enseñanza de la Literatura*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2000, pp. 35-44.

En resumen, la mayor dificultad que presentan estos trabajos es de tipo epistemológico y metodológico, en el sentido de que les confieren a las teorías de la lectura antes enunciadas un carácter resolutivo de los problemas que presenta la lectura de textos literarios a los alumnos. De esta manera, las formulaciones de la psicología cognitiva entrecruzadas con el postulado del sujeto como constructor de sentido y las tipologías de lectores provenientes de la Estética de la recepción, se erigen como parámetros de lo que “debe ser” la comprensión de textos literarios. Así como también, la apelación al ya casi *leitmotiv* escolar “el placer de la lectura” que pareciera ser una reformulación acontextualizada y apolítica de la teoría barthesiana. En definitiva, estos trabajos denotan una ausencia en cuanto a la observación y explicación de las prácticas de lectura concretas realizadas por los sujetos, puesto que, sus estudios se basan en presuponer que las mencionadas teorías ya han logrado un estatuto explicativo de lo que es leer y, por ende, éste es instalado como punto de partida para el desarrollo de propuestas para la enseñanza de la lectura de los textos literarios.

Desde una perspectiva diferente se encuentran los trabajos acerca de la lectura de literatura de Jorge Larrosa, profesor de la universidad de Barcelona. Tomando como punto de partida las concepciones acerca del disciplinamiento que impone la escuela en las configuraciones de los actos de sus agentes, docentes y alumnos, más precisamente, Larrosa centra el acto de leer como acto particular de los sujetos, casi como un acto de resistencia al mencionado disciplinamiento pedagógico. En contra de la pedagogización de la lectura de literatura en la escuela Larrosa redefine a la literatura como el discurso que permite que “toda la palabrería vacía”, insustancial, forma que asume el espacio pedagógico como: “¿...espacio institucionalizado en el que esa producción de palabras a

partir de otras palabras está regulada, controlada y orientada hacia ciertos Objetivos?”⁴², se acalle. Así para Larrosa leer supone el silencio y “dar de leer” literatura como práctica de enseñanza es propiciar el silencio en los lectores. Así el “silencio de la literatura” pareciera metaforizar lo que sería una práctica individual con la literatura⁴³, es decir, una lectura desligada de los mandatos institucionales. En su trabajo *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*, Larrosa avanza en su intención de explicar a este lector de literatura que postula. A partir un análisis bastante similar a la operación de lectura que pudiera efectuar un crítico literario del poema de Rilke “El lector”, Larrosa intenta precisar su mirada teórica sobre el problema:

Los ojos sin codicia del lector, su toparse a un mundo pleno y listo, serían entonces unos ojos que han adquirido algo de la mirada pueril de un niño. La mirada del lector, como la de los niños, *vivencia* o, mejor “experiencia”. (...) Y lo que esa mirada experiencia es, *lo existente, das Vorhandene*, el mundo-ante-la-mano, el mundo que *ex – siste* ya fuera de sí porque está como arrojado a una existencia sin finalidad y sin fundamento, literalmente ateológica y an-árquica. Por eso con esa mirada el *vivenciar lo existente* no es ya el distinguir, clasificar y ordenar del mundo interpretado y administrado, no es ya juzgar o valorar las cosas, no es apropiarse de lo que hay, sino que es un dejar aparecer lo existente en su ser, en su plenitud y en su lejanía, es decir, en su verdad. Y por fin la alteración, el convertirse en otro del lector, su metamorfosis:

*...mas sus rasgos, que estaban ordenados,
quedaron alterados para siempre.*⁴⁴

⁴² Larrosa, Jorge. “Dar a leer, dar a pensar... Quizá. Entre la literatura y la filosofía”, pág. 6. Mimeo.

⁴³ Otra de las metáforas teóricas que Larrosa utiliza para designar al acto de leer es la de la soledad. Así, “silencio y soledad” aparecerían como rasgos específicos de la lectura. Dice Larrosa: “Parece entonces que, si atendemos a lo específico de la experiencia de la lectura, leer ‘viene a ser lo contrario de estar en el habla’. Lo que el lector busca al retirarse de la conversación, en esa soledad que es comunicación, y distancia que une, y silencio sonoro, y detención del tiempo, y emancipación de lo circunstancial, y retención de las palabras, es, precisamente, lo que no puede venir en el habla.” En: “La defensa de la soledad. O que nos dejen en paz cuando se trata de leer”. *Lenguas vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”, Buenos Aires, Año 2, Nro. 2, octubre-diciembre del 2002, pág. 7.

⁴⁴ Larrosa, Jorge. “Lectura y metamorfosis. En torno a un poema de Rilke”, en: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, pág. 115.

Aunque los postulados acerca de la lectura de Larrosa resultan significativos para “extrañar” una práctica tan mecanizada en la institución escolar, cuestión que permitiría a una investigación que asuma este problema como objeto de estudio complejizarlo, esos postulados están atravesados por una mirada constituida desde paradigmas filosóficos que no resultan explicativos de la diversidad de prácticas de lectura de los sujetos en la escuela. En oposición a ese lector que sufre en la escuela la pedagogización de sus lecturas de literatura, Larrosa plantea un lector que al liberarse de esa prisión se convertiría en un filósofo del arte o en un teórico literario.

Pero si se asiste a la escuela se escuchan otras lecturas en ese ámbito de las que Larrosa no da cuenta o no le interesan para su teorización, pero que a esta investigación sí le importan. A saber: lecturas compartidas, habladas, “gritadas”, si se permite el término, en un sentido de imposición frente a otras (de “palabrería” en términos de Larrosa); gritadas porque se resisten al disciplinamiento escolar, fragmentarias, no- transformativas y lecturas que ratifican subjetividades hegemónicas. Y estas lecturas no se “disparan” en el aula únicamente a causa de las prácticas disciplinadoras del docente. Precisamente, esas lecturas de textos literarios (a las que ninguna de las teorías de la lectura o trabajos sobre este tema se han referido y de mayor circulación escolar) son las que constituirán el objeto de estudio en esta investigación que se explicará a continuación.

2. Objeto de estudio, construcción de un marco teórico, hipótesis y metodología: los modos de leer institucionalizados y los modos de leer epistémicos

El primer problema que se observa en el estado del arte antes presentado es una gran ausencia en las formulaciones teóricas revisadas: la consideración del carácter institucional de la lectura como forma de establecer sentidos en un texto literario. Tampoco se explica en las líneas teóricas antes comentadas cómo se “hace” un lector de literatura, básicamente, según su pertenencia a un grupo social determinado. Decimos que este problema no ha sido tratado en el sentido de su particularidad, puesto que sí existen enunciados generales que lo toman en cuenta, precisamente elaborados desde los marcos teóricos que se utilizarán aquí. Para mencionar autores ya citados, tanto Sarlo, Eagleton como Bourdieu, en sus críticas a la Estética de la recepción alertan sobre la dificultad que supone para la construcción de una teoría de la lectura el hecho de recortar este objeto de estudio sin sus dimensiones históricas y sociológicas culturales.

Así, en un camino metodológico similar al de Barthes, en el sentido de la construcción teórica de un lector por parte del estudioso o del investigador que intenta a partir de ese constructo (empírico por un lado, pero con fuertes marcas de idealización por otro) constatar los grados de validez de su teoría de la lectura, se encuentra desde la

sociología de las ciencias sociales, y más específicamente de la literatura, la teoría empírica de la lectura de Pierre Bourdieu⁴⁵. Inscripta en el marco de su teoría sobre la génesis y estructura del campo literario, la teoría empírica de la lectura de Pierre Bourdieu establece el carácter histórico-institucional de la lectura para el que la escuela es su principal agente modelizador y reproductor dentro del campo literario. A su vez, explica las relaciones entre la “escritura literaria” y la “lectura literaria”, en términos de “reflexivas”, es decir, como prácticas que se determinan una a la otra. También, incorpora en su estudio las implicancias del orden de lo experiencial en las prácticas de lectura, a través de la observación de lo que él denomina “configuraciones de la experiencia” o “experiencias del mundo”⁴⁶. Este modo de abordar el problema de la lectura brinda un tipo de reflexión sociológica y una serie de categorías para iniciar investigaciones sobre los distintos modos de leer literatura de los sujetos que se encuentran fuera de la *Illusio*⁴⁷ del campo literario. Es decir, que el aparato teórico de Bourdieu erigido a partir de su particular recorte del objeto de estudio: “campo

⁴⁵ La teoría empírica de la lectura de Pierre Bourdieu no ha sido incorporada por la escuela ni por investigaciones pedagógicas o del campo de la Didáctica de la lengua y la literatura. Igualmente creemos necesario comentarla aquí ya que este trabajo utilizará varios postulados de Bourdieu para su desarrollo, aunque no acuerde con esta teoría de la lectura en particular. Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pp. 470-479.

⁴⁶ Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pág. 479.

⁴⁷ Nos referimos a las relaciones de la tríada teórica que formula Bourdieu para explicar los procesos históricos y sociales de constitución e institucionalización del campo literario: “habitus”, “campo”, “illusio”. Dice Bourdieu:

“Las disposiciones ‘subjetivas’ que fundamentan el valor tienen, como productos de un proceso histórico de institución, la objetividad de lo que se basa en un orden colectivo que trasciende a las conciencias y las voluntades individuales: lo propio de la lógica de lo social es ser capaz de *instituir* bajo la forma de campos y de habitus una libido propiamente social que varía como los universos sociales en los que se engendra y que sostiene (*libido dominandi* en el campo del poder, *libido isciendi* en el campo científico, etc.). En relación entre los habitus y los campos a los que están más o menos adecuadamente ajustados –según sean más o menos completamente producto de ellos- se engendra lo que constituye el fundamento de todas las escalas de utilidad, es decir la adhesión fundamental al juego, la *illusio*, reconocimiento del juego y de su envite que fundamentan todas las donaciones de sentido y de valores particulares. La economía que conocen los economistas, y que se empeñan en basar en la razón basándola en una ‘naturaleza racional’, se fundamenta, como todas las demás economías, en una forma de fetichismo, pero mejor disimulando que otros debido a que la libido que lo origina presenta, por lo menos hoy en día, todas las apariencias de la naturaleza para unas mentes –es decir unos habitus- moldeadas por sus estructuras”. Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pp. 260-261.

literario”, permite interpretar y teorizar los modos de leer institucionalizados de los lectores. No obstante, la demostración de la teoría empírica de Bourdieu se basa en lo que él supone que haría un lector (al que llama indistintamente “ingenuo”, “no entendido”, “confiado” y por oposición al especialista, “no especialista”⁴⁸) con “Una rosa para Emily” de W. Faulkner. Esta presunción se articula a partir de lo que Bourdieu denomina “contrato de lectura”⁴⁹. Es decir, que ese lector “impreciso” que pareciera pertenecer al “público lector”, según Bourdieu, leerá el texto de Faulkner como si se tratara de una “narrativa canónica” cuyo final, de manera deliberada, destruye dicho modo de leer. Los niveles de dificultad de esta demostración teórica son varios, lo que genera ciertas zonas de reducción del problema que deben ser revisadas. En principio, y como ya se ha señalado, existe una ambigüedad en la caracterización del lector. En este sentido, Bourdieu se contradice con sus críticas a la Estética de la recepción, puesto que esa ambigüedad se debe a que su objeto de estudio es la lectura que él mismo ha hecho del texto “pretendiendo ser” otro lector. El problema de estas especulaciones radica, además, en que esa lectura es compleja pues se funda en la convicción del teórico de que todos los lectores comparten sus mismos saberes acerca de la cultura a la que pertenecen (por ejemplo, la simbología en la Europa occidental de la realeza). Lo mismo sucede con el “contrato de lectura”, en el sentido de que no se puede presuponer que todos los lectores lo establecerán a partir de un saber específicamente literario como el de las características de la narrativa tradicional. Por nuestra parte, hemos

⁴⁸ En un principio se pensó para esta investigación la posibilidad de utilizar esta oposición “especialista” / “no especialista” para constituir cada término en categorías de análisis. Pero a lo largo del desarrollo de la investigación el método etnográfico que supone la atención rigurosa de la empiria con la que se trabaja, en el sentido de no reducirla ni forzarla a categorías preelaboradas, se pudo apreciar que dicha oposición no podía responder explicativamente a la complejidad que proponía el objeto de estudio.

⁴⁹ Bourdieu utiliza esta categoría sin realizar ninguna referencia al “pacto de lectura” de Lejeune, Philippe. *Le Pacte Autobiographique*, París, Du Seuil, 1975.

realizado distintas observaciones que demuestran que los sujetos poseen diferentes “representaciones sociales”⁵⁰ de lo que puede ser un texto literario y, que a partir de ésta establecen pactos y objetivos de lectura que influyen en las fijaciones de sentidos que realizan. Por ejemplo, ante una novela y de acuerdo con la representación social que tengan de ella los lectores pueden pactar que leerán desde “una historia de vida”, hasta “un libro con muchas páginas”⁵¹. Para finalizar, se debe señalar que Bourdieu pareciera estar más preocupado por demostrar la sociogénesis del campo literario, a través de las interrelaciones entre la producción y recepción de los textos literarios, es decir, uno de los puntales de su teoría acerca del campo en cuestión, que en explicar las implicancias socioculturales que atraviesan al “público lector” y a sus prácticas de lectura. De esta manera, la lectura que su lector perteneciente al “gran público” supuestamente haría del texto de Faulkner no es más que el intento de demostrar cómo la constitución del propio objeto literatura determina la lectura y viceversa (este es el carácter reflexivo de la relación), puesto que, el productor (escritor) consigue en su texto que esa lectura “ingenua” se produzca.

Entonces, otro problema de los trabajos acerca de la lectura de literatura antes revisados y puesto en evidencia en la teoría empírica de Bourdieu es que no circunscriben como objeto de estudio a un lector y a sus consecuentes prácticas de lectura efectivas, es decir, en una empiria que no sea manipulada por los parámetros de lo que el investigador cree que es un lector, una lectura o lo que supone que son. En otras palabras, existe un problema epistemológico y metodológico cuando se propone una teoría empírica de la

⁵⁰ La categoría “representación social” está definida por Bourdieu en (1995) Op. Cit. Pág. 425.

⁵¹ Experiencias de lectura con sujetos entre 16 y 30 años, realizadas en 1998 y 1999 en la Universidad Nacional de Quilmes y en el Bachillerato de Bellas Artes de la ciudad de La Plata (UNLP), han arrojado esta variedad de datos.

lectura y luego esa empiria de la lectura se imagina, se fabula del mismo modo que cuando una investigación concibe a la empiria de manera positiva. Por ello, este trabajo propondrá avanzar sobre lo que pareciera constituirse como una tradición en las teorías acerca de la lectura antes revisadas. Esto es las dicotomías que reducen el problema de la lectura de literatura a la calificación de “buena o mala”, en términos generales y más allá de los eufemismos que utilice cada teórico o investigador. Por el contrario, este trabajo postula como hipótesis de base la existencia de diversos modos de leer literatura con los que diversos sujetos operan con distintos textos literarios. Centrar como objeto de estudio modos de leer literatura a los que los sujetos adscriben frente a multiplicidad de textos literarios permite superar las tipologías de lectores que simplifican el análisis de las prácticas de lectura de los sujetos clasificados como “buenos” o “malos” lectores⁵².

Proponer una investigación que intentara resolver estos problemas sería demasiado pretensioso, sobre todo, si quisiera encontrar respuestas para la infinidad de prácticas de lectura de literatura que se dan en la realidad. Por ello este trabajo, como ya se ha señalado, se centrará en la escuela, en cómo ciertos sujetos leen en esta institución. También, la escuela permite abarcar esa dimensión institucional de la lectura antes mencionada y centrar en el análisis a un lector que mediante este agente cultural y del campo literario, y aquí sí la teoría de Bourdieu acerca del campo literario resulta significativa, encuentra parte

⁵² El problema de la estigmatización de los sujetos en el campo educativo ha sido abordado mediante trabajos de campo por Pierre Bourdieu. Ver: Bourdieu, Pierre y de Saint-Martin, Monique, "Las categorías del juicio profesoral", en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, n° 3, 1975. En el caso de la Argentina Carina Kaplan, docente de la cátedra de Sociología de la Educación e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, ha desarrollado una investigación sobre la naturalización de los juicios por parte de los docentes acerca de las “causas” que estarían determinando la inteligencia o su “falta” en los alumnos. Así, Kaplan analiza cómo las tipologías de “buenos” y “malos” alumnos están sustentadas por la creencia social de la inteligencia como un “don”, creencia que se sustenta a su vez por medio de una fuerte carga ideológica y política. Ver: Kaplan, Carina. “Concepciones de inteligencia en el trabajo docente. Notas críticas sobre el determinismo biológico en contextos neoconservadores.” *Versiones*, Buenos Aires, Nro. 5, 1995, pp. 8-14.

de su iniciación⁵³. Es decir que es sometido a una experiencia de enseñanza de la literatura que supone prácticas de lectura de literatura conservadas y retransmitidas históricamente y consensuadas social y culturalmente por las clases que detentan el capital simbólico legitimado. Como señala Gustavo Bombini la escuela ha transmitido, y transmite, “ideologías arraigadas” que conllevan “tradiciones escolares de lectura”, en tanto, “aparato interpretativo y canon de lecturas propiamente escolar”⁵⁴. En resumen, tanto la producción de textos literarios como su recepción tienen un fuerte carácter institucional, es decir que acordando con Bourdieu están inscriptos dentro de la lógica del campo literario donde, en el caso de la lectura, la escuela configura en los sujetos modos de leer con los cuales siguen operando en sus posteriores experiencias de lectura. De esta manera, los modos de leer de los sujetos que están finalizando la antigua escuela media, como así también, los ingresantes a la universidad, se constituyen en lecturas que permiten explicar cómo opera el tan mentado “público lector” con la literatura. A su vez, se puede afirmar que una investigación sobre los modos de leer literatura por parte de los diferentes sujetos debe, en principio, redefinir la categoría “público lector” despojándola de su connotación negativa, en tanto que denomina a los “malos lectores”, a lectores homogéneos que supuestamente leen desde una actitud de desventaja cultural, superficial o ingenua⁵⁵. También, retomando

⁵³ Como señala Remo Ceserani, para muchos jóvenes la escuela “es la única y verdadera relación con la dimensión de lo literario en toda su vida. Para muchos otros, en todo caso, se trata de una relación fundante y condicionante, que es el soporte de cualquier posterior exploración respecto de esta particular dimensión cultural”. Ceserani, Remo. “Cómo enseñar literatura”, en: Gustavo Bombini (compilador). *Literatura y educación*, Bs. As., CEAL, 1992, pp. 80-102.

⁵⁴ Bombini, Gustavo (1996). Op. Cit., pág. 214.

⁵⁵ Esta posición se aprecia tanto en el trabajo de Bourdieu, como en los de la Estética de la recepción y el de Barthes que ya han sido comentados en el capítulo anterior. Aunque difieran en sus posiciones paradigmáticas no pueden resolver el hecho de plantear dicotomías y tipologías entre los lectores o consumidores culturales. Por ejemplo, Néstor García Canclini ha intentado avanzar sobre el estudio de la recepción de diversos productos culturales y analizar con cierto grado de especificidad el caso de las recepciones que denomina “masivas”. No obstante, si bien reconoce y justifica que los receptores ubicados en un gran público no deben

a Bombini, debe considerar al “aparato interpretativo escolar” como una de las variables socioculturales que históricamente ha interferido, e interfiere, en las prácticas de lectura. Esto es que el “aparato interpretativo escolar” es la puesta en acto del modo de leer institucionalizado de los sujetos que no han transitado, o aún no lo han hecho de manera completa, por una formación académica en relación con la literatura. Este aparato interpretativo escolar es consecuente con una de las variables que según Bourdieu actúa en la legitimación de lecturas: la exposición prolongada a la escuela (10 años aproximadamente en el caso de Argentina). Pero a su vez, Bourdieu señala que existe otra, la exposición prolongada a distintos bienes culturales que también atraviesa la “percepción” de los objetos artísticos⁵⁶, la que puede confluir en un sentido de ratificación de sentidos socialmente compartidos con la exposición prolongada a la escuela, más ajustado para esta investigación, “el aparato interpretativo escolar”⁵⁷.

ser considerados como inferiores frente a la recepción de las élites culturales, insiste en sus hipótesis en que la distribución desigual del capital cultural en las sociedades modernas latinoamericanas indica recepciones más ajustadas a las propuestas estéticas de los creadores culturales o menos ajustadas. Este hecho para García Canclini significa uno de los nudos sociales que impiden la democratización cultural, aunque insista en el concepto de “diferencias culturales”. En definitiva, el trabajo de García Canclini no puede liberarse de cierta mirada evaluativa a la hora de explicar las diferentes recepciones de los productos culturales y de ciertos criterios deterministas cuando analiza los vínculos entre políticas culturales y modalidades de los receptores. Ver: García Canclini, Néstor. “Artistas, intermediarios y público”, en: *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Sudamericana, 1992, pp. 129-148. Un problema similar, es decir, el sesgo evaluativo sobre las distintas recepciones de los productos culturales por parte del público, presenta el trabajo de Beatriz Sarlo. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel, 1994. Nos referimos específicamente al capítulo “Culturas populares nuevas y viejas”, pp. 107-132.

⁵⁶ Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pág. 442. Y “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística”, en: *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Montessor, 2002, pp. 61-96.

⁵⁷ Un ejemplo de cómo los medios ratifican enunciados del aparato interpretativo escolar y de cómo ratifican la creencia en tipologías de lectores es el artículo de tapa del suplemento “Educación” del diario *Clarín* del domingo 15 de julio del 2001. Su titular es: “Para que los chicos lean”, su volanta: “Estrategias y consejos”. En el artículo, aparece una nota interna titulada “Pautas para docentes”. Allí, a modo de punteo, se indican una serie de consejos (“Consejos para hacer mejores lectores”) para los docentes. Uno de ellos es el siguiente: “Otorgarle un sentido a la actividad (la lectura). Leer para opinar, para investigar, para saber qué otras cosas escribió ese autor que tanto les gustó” (pág. 4). Estos consejos, dice el diario, fueron formulados desde el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación. El artículo central de Victoria Tatti, comienza con la siguiente sentencia: “En el encuentro con los libros y **el placer de la lectura**, los chicos están

Este modo de leer institucionalizado en Argentina puesto en acto a través del aparato interpretativo escolar cobra dimensiones que trascienden a la escuela. Es decir que el modo de leer institucionalizado compone, forma parte y da forma a un “sentido común” acerca de lo que la literatura es y de cómo debe ser leída. Entonces resulta pertinente traer a esta investigación trabajos provenientes de la antropología cultural y la historia cultural que han tomado como objeto de estudio a la lectura de literatura o a la recepción de distintos bienes culturales en tanto sus relaciones con las construcciones de valores de clase en occidente. Así, se encuentra el estudio de Clifford Geertz acerca de los modos en que los hombres conocen “lo real” y de quien se ha tomado aquí la categoría “sentido común”. De esta manera la define Geertz:

El sentido común es más que nada una interpretación de las immediateces de la experiencia, una glosa de éstas, como lo son el mito, la pintura, la epistemología o cualquier otra cosa, entonces está, como ellos, construido históricamente y, como ellos, sujeto a pautas de juicio definidas históricamente. (...) En suma, se trata de un sistema cultural, aunque por lo común no esté demasiado integrado, y descansa sobre la misma base en que lo hacen otros sistemas parecidos: la convicción de que su posesión se relaciona con su valor y su validez.⁵⁸

El “sentido común” de Geertz habilita la explicación de una de las manifestaciones del modo de leer institucionalizado que va más allá del “aparato interpretativo escolar” aunque lo suponga. Esto es que posibilita el análisis de la existencia en estas prácticas de lectura de nociones como “vida del autor”, “sentimientos del autor”, “enseñanza y/o mensaje” y otras, en el sentido de concebirlas como propiedades inmanentes de la literatura. Estas nociones que se estudiarán con mayor precisión más adelante forman parte de un sistema cultural

divididos. Algunos leen bien y disfrutan. Otros tienen dificultades con las letras y las sílabas, les cuesta, no les gusta, y leen poco.” (pág. 4).

⁵⁸ Geertz, Clifford. “El sentido común como sistema cultural”, en: *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós, 1994, pág. 96.

históricamente constituido que las integran como juicios, axiomas, para conocer y o explicar las razones por las que se lee un texto literario de determinada manera. Estos juicios de valor no responden siempre, o necesariamente, al “aparato interpretativo escolar”. Es decir que en todo caso estos juicios encuentran en la institución escuela un agente de puesta en circulación y ratificación social de gran alcance, pero esto no implica que le sean propiedad exclusiva.

De este modo, resulta también pertinente traer a esta investigación los avances generados por Roger Chartier en su historización cultural de la lectura y de los usos socioculturales del objeto libro. Para Chartier, no se puede encarar una historia de las prácticas de lectura sin tener en cuenta las arbitrariedades metodológicas y teóricas que supone la distinción entre unas lecturas producidas por la “cultura de élite” y otras efectuadas por la mal llamada “cultura popular”. Esta falsa dicotomía aparece como un obstáculo epistemológico cuando se revisan las formulaciones acerca de la cultura provenientes de los paradigmas historiográficos, las Historias de las mentalidades y de las Ideas hasta hoy, según Chartier. Así, el historiador francés retoma a Carlo Ginzburg con su trabajo *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*⁵⁹. Esta filiación se debe a que Chartier comparte con Ginzburg el uso del método de investigación etnográfico y su complejización de las distinciones entre “cultura hegemónica” y “cultura subalterna”. Chartier advierte que no se puede alcanzar una ajustada comprensión histórica acerca de la lectura si ésta no es entendida desde una teoría cultural de las prácticas que revierta la tradicional oposición entre “lo erudito” y “lo popular” en tanto reductora del problema. Dice Chartier:

⁵⁹ Ginzburg, Carlo. *El Queso y los Gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Muchnik Editores, 1994.

Por un lado, la asignación social de las prácticas populares es ahora vista de una manera más compleja. ¿La religión “popular” es la de los campesinos, del conjunto de los dominados (por oposición a los clérigos)? ¿La literatura “popular” alimenta las lecturas (o la atención) de la sociedad campesina, o de un público medio situado entre el pueblo analfabeto y la minoría de los letrados, o constituye en sí una lectura compartida por toda una sociedad, que cada grupo descifra a su manera, desde la simple localización de los signos hasta la lectura corriente? Debates difíciles, pero que en todo caso indican que no es simple identificar un nivel cultural o intelectual, como sería el de lo popular, a partir de un conjunto de objetos o de prácticas.⁶⁰

Así, Chartier no sólo desarma la dicotomía “cultura de élite/cultura popular” inscribiéndose en el mismo camino metodológico que Ginzburg y asumiendo como mirada más ajustada acerca de lo que es la cultura a la instituida por Clifford Geertz⁶¹, sino que se adentra en una redefinición de la categoría “público lector” a partir del comercio de significados que se da entre ambos sectores culturales. Dice Chartier:

Definida como “otra producción”, el consumo cultural, por ejemplo, la lectura de un texto, puede escapar a la pasividad que se le atribuye tradicionalmente. Leer, mirar o escuchar son, en efecto, actitudes intelectuales que, lejos de someter al consumidor a la omnipotencia del mensaje ideológico y/o estético que se considera que modela, autorizan a la reapropiación, el desvío, la desconfianza o la resistencia. Esta constatación debe llevarnos a repensar totalmente la relación entre un público designado como popular y los productos históricamente diversos (libros, imágenes, sermones y discursos, canciones, fotonovelas o emisiones de televisión) propuestos a su consumo⁶².

Entonces, ya no será un público lector ubicado en los escalafones más “bajos” de una supuesta jerarquización cultural homologada a otra social y económica, sino que estamos frente a lectores que practican un consumo cultural no entendido como alienación sino como reapropiación de los significados culturales compartidos tanto por las clases ideológicamente dominantes como por las subalternas. Es ese “sentido común” de Geertz el

⁶⁰ Chartier, Roger. “Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas”, en: *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 34.

⁶¹ Así lo hace retomando el trabajo de Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992. Chartier, Roger (1999). Op. Cit., pág. 43.

⁶² Chartier, Roger (1999). Op. Cit., pág. 38.

que estaría dando cuenta de estos sistemas culturales compartidos por diversos sujetos inscriptos en diferentes grupos socioculturales o clases (según el recorte que se tome) que se ponen en práctica cuando se lee un texto literario en tanto búsquedas de sentidos en él. Ya Michel de Certeau, antes que Roger Chartier, había alertado acerca de la reducción que supone vincular a un público lector asociado a una “cultura popular” definida como una masa que tan sólo reproduciría los discursos dominantes acerca de la lectura. Precisamente, de Certeau es quien permitió en nuestro trabajo plantear la existencia de dos modos de leer en los sujetos estudiados cuando efectuaron prácticas de lectura con textos literarios. Pero en principio, traeremos aquí la crítica que de Certeau hace a las sociologías, en su mayoría cuantitativas, del público lector:

Fijación de consumidores y circulación de los medios. A las muchedumbres les quedaría solamente la libertad de rumiar la ración de simulacros que el sistema distribuye a cada uno.

Ésa es precisamente la idea contra la cual me levanto: semejante representación de los consumidores resulta del todo inadmisibile.

En general, esta imagen del “público” no se muestra. Se encuentra sin embargo en la pretensión que tienen los “productores” de *informar* a una población, es decir, de “dar forma” a las prácticas sociales. Las protestas mismas contra la vulgarización/vulgaridad de los medios a menudo son muestra de una pretensión pedagógica análoga; inclinada a crear sus propios modelos culturales necesarios para el pueblo en vista de una educación de los espíritus y de una edificación de los corazones, la élite conmovida por el “bajo nivel” de la prensa sensacionalista o de la TV postula siempre que el público está moldeado por los productos que se le imponen. Se equivoca en lo tocante al acto de consumir. Se supone que “asimilar” significa necesariamente “volverse parecido a” lo que se absorbe, y no “hacerlo semejante” a lo que se es, hacerlo suyo, apropiárselo o reapropiárselo. Entre estas dos significaciones posibles, la alternativa se impone, y primero en razón de una historia cuyo horizonte resulte necesario delinear...⁶³

De este modo, de Certeau establece una doble lógica lectora en los sujetos superando los criterios clasistas acerca del público lector con los que discute. Esa doble

⁶³ de Certeau, Michel. “Leer: una cacería furtiva”, en: *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000, pág. 178.

lógica se halla en una tendencia a reproducir una lectura “literal”, “informada” legitimada antes por la iglesia y hoy por las instituciones que según él la han reemplazado en el sentido de dominación de subjetividades, esto es la escuela y los medios, y otra lectura “creativa” condenada al silencio del ámbito privado. Dice de Certeau:

Con el repliegue de la institución (iglesia), aparece entre el texto y sus lectores la reciprocidad que ocultaba, como si, al ocultarse aquélla, se dejara ver la pluralidad indefinida de las “escrituras” producidas por unas lecturas. La creatividad del lector crece a medida que decrece la institución que la controlaba. Este proceso, evidente desde la Reforma, inquietaba ya a los pastores del siglo XVII. Hoy, son los dispositivos sociopolíticos de la escuela, de la prensa o de la TV los que aíslan de sus lectores el texto poseído por el maestro o por el productor. Pero detrás del decorado teatral de esta nueva ortodoxia, se oculta (como ayer ya era el caso) la actividad silenciosa, transgresora, irónica o poética, de lectores (o televidentes) que conservan su actitud de reserva en privado y sin que lo sepan los “maestros”⁶⁴.

Es importante señalar que de Certeau llega a proponer esta doble lógica de las prácticas de lectura a partir de su intención de generar una teoría de las prácticas. Para ello, a diferencia de Chartier⁶⁵, de Certeau revisa las que para él son las dos teorías de las prácticas más logradas hasta el momento: el disciplinamiento de Michel Foucault y la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. Estas dos teorías de las prácticas se caracterizan por su metodología multidisciplinaria, cuestión que resulta fundamental para de Certeau. Pero, por otro lado, para de Certeau estas dos posiciones no dejan de tener cierto sesgo

⁶⁴ de Certeau, Michel (2000). Op. Cit., pág. 185.

⁶⁵ Nos referimos al trabajo citado de Chartier. No obstante, sí efectúa una revisión de teorías de las prácticas para asumirlas como paradigmas a seguir en *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires, Manantial, 1996. Aquí Chartier plantea la importancia para los estudios históricos culturales de los trabajos de estos tres autores puesto que interpelan a las prácticas sociales desde la compleja relación que sostienen con los discursos sociales. Tanto en Foucault, de Certeau como en Marin, Chartier estaría viendo ese espacio necesario para la teorización que supone concederles a los sujetos ciertas actividades y pensamientos autónomos en función de los discursos dominantes. Cuestión que no aprecia ni en Bourdieu ni en Robert Darton, ideólogo de la Historia antropológica y precursor junto con Carlo Ginzburg del uso del método de investigación etnográfico para los estudios históricos culturales. Este debate puede apreciarse en Bourdieu, Pierre; Chartier, Roger y Darton, Robert. “Diálogo a propósito de la Historia cultural”, en: Hourcade, Eduardo y otros (comp.). *Luz y contraluz de una Historia antropológica*. Buenos Aires, Biblos, 1995, pp. 81-98.

“determinista”, en el sentido de que, en algún modo u otro, tanto Foucault con sus “sociedades disciplinadas” y Bourdieu con sus relaciones entre “campo/illusio/habitus” condenarían a los sujetos a estar atrapados en los poderes de los discursos dominantes y en consecuencia lo mismo ocurriría con sus acciones como sujetos sociales⁶⁶. Por ello de Certeau hace tanto hincapié en las “creatividades” de los sujetos y en señalar permanentemente en su trabajo citado aquí que existen prácticas como la lectura que realiza un sujeto de manera individual que no poseen discurso alguno⁶⁷.

Por lo tanto, se podría plantear que estos trabajos, estas teorías de las prácticas, con sus similitudes y diferencias, pero enmarcadas en paradigmas interpretativos, multidisciplinarios y cualitativos en cuanto a sus métodos de investigación, abren un interesante camino para formular el siguiente problema que nos interesa: ¿cómo son esas prácticas de lectura de ese “público”, entendidas como “creativas”, “privadas” ?, en términos de de Certeau. O siguiendo a Chartier ¿cómo son esas lecturas que denotan una “apropiación y/o reapropiación” de los contenidos culturales considerados singulares de las clases de élite? Y también, ¿cómo funciona esa doble lógica de la lectura formulada para esta investigación como los modos de leer institucionalizados (aparato interpretativo

⁶⁶ Precisamente este problema es el que revisan Foucault y Deleuze haciendo un meta-análisis de sus producciones teóricas en “Un diálogo sobre el poder”. Allí, dice Deleuze: “En mi opinión tú has sido el primero en enseñarnos algo fundamental, tanto en tus libros como en el campo práctico: la indignidad del hablar por los otros. Quiero decir: nos burlábamos de la representación, decíamos que estaba acabada, pero no se sacaba la consecuencia de esta conversión “teórica”, a saber, que la teoría exigía que la gente involucrada hablase por fin prácticamente por su cuenta”. En: Foucault, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Bs. As., Alianza, 1995, pág. 11. Por nuestra parte, y como se apreciará más adelante, creemos que Foucault avanza en su epistemología sobre esos determinismos denunciados por de Certeau.

⁶⁷ Dice de Certeau:

“Un problema particular se plantea cuando, en lugar de ser, como es habitualmente el caso, un discurso sobre otros discursos, la teoría debe aventurarse sobre una región donde ya no hay discursos. Desnivelación repentina: falta el suelo del lenguaje verbal. La operación teorizante se encuentra allí en los límites del terreno donde funciona normalmente, como un coche sobre el borde del acantilado. Más allá, el mar. Foucault y Bourdieu sitúan su empresa sobre este borde, el articular el discurso sobre prácticas no discursivas”. En: de Certeau, Michel (2000). Op. Cit. “Artes de la teoría”, pág. 71.

escolar) y otros modos de leer (las lecturas propias que realizan los sujetos con los textos literarios) lo que se asemejaría al planteo “creativo” de de Certeau?

Hasta el momento existe tan sólo una investigación publicada que desde este tipo de marco teórico intenta explicar parte de estos problemas. Se trata de la investigación de Michèle Petit⁶⁸, efectuada desde la Antropología cultural con métodos de investigación cualitativos, que se presenta como el trabajo que más ha avanzado en relación con la explicación y producción de hipótesis acerca de las experiencias de lectura de sujetos específicos para atender a ese carácter “creativo” de las prácticas de lectura. Básicamente, por medio de entrevistas no estructuradas⁶⁹, Petit hace un análisis de los relatos acerca del vínculo que sostienen con la lectura una serie de campesinos franceses y, sobre todo, un grupo de jóvenes inmigrantes que componen el sector urbano marginal en Francia. Desde la interpretación cualitativa de esta empiria redefine la lectura como una práctica social que, antropológicamente, incide en la construcción de las subjetividades de las personas. Así, Petit desarticula los postulados cuantitativos en torno a la lectura, interpretando de los dichos de sus entrevistados que esa práctica no se mide en términos de “cantidad” de libros

⁶⁸ Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁶⁹ La entrevista no estructurada es un método de recolección de datos del campo utilizado en las investigaciones cualitativas. A diferencia de la entrevista característica de trabajos cuantitativos basada en la conformación de un cuestionario preelaborado que busca la determinación de datos fácticos (respuestas del tipo sí/no/no contesta/no sabe) la entrevista no estructurada apunta a una conversación con el entrevistado sin que se pierda de vista el problema sobre el que se quiere indagar, pero atendiendo a que se produzcan respuestas más complejas, con mayor carga de significados que el mero dato cuantificable. A su vez, la entrevista no estructurada permite acceder a un conocimiento más riguroso de las creencias y prácticas culturales, por ejemplo, del entrevistado en tanto que habilita a que el sujeto desarrolle un metadiscurso acerca de ellas. También, dada la confianza que se puede llegar a lograr con esta conversación se puede avanzar sobre explicaciones menos susceptibles a estar sesgadas por las resistencias de los entrevistados que pueden simular y/o mentir ante el interrogatorio. Ver, Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis, 1997.

leídos o en lecturas “correctas” o “incorrectas” según los discursos de la élite letrada o semiletrada, sino, en términos de impacto en la conformación de subjetividades⁷⁰.

Se debe aclarar que la investigación de Petit no tiene como objetivo estudiar la especificidad de la lectura de literatura. Por ello, la empiria de su trabajo habla de la lectura en general, en la que no se distinguen los textos literarios de otros y en la que tampoco se registran análisis de experiencias concretas de lectura. Igualmente, la investigación de Petit interesa aquí puesto que establece las complejas relaciones entre prácticas de lectura y conformaciones de subjetividades lo que significa un avance sobre esas formulaciones teóricas generales de Chartier y de Certeau, dado por un riguroso trabajo etnográfico. Además, en éste demuestra el carácter arbitrario de las dicotomías “cultura de élite/cultura popular” (ninguno de los entrevistados por Petit pertenece al primer término del par) y cómo, aunque ella no lo utilice a modo de marco teórico, ese “sentido común” de Geertz atraviesa las subjetividades en tanto que les confiere un sistema epistemológico para conocer sus realidades. Pero este conocimiento se produce mediante decisiones particulares de los sujetos. Decisiones particulares que estipulan cómo operar desde ese conocimiento cultural o en oposición a él. Por ejemplo, Michèle Petit, cita un fragmento de *Camino de la*

⁷⁰ Dice Petit:

“Escuchando a los lectores, me dije que en el fondo lo esencial de la experiencia de la lectura quizás fuera eso: a partir de imágenes o fragmentos recogidos en los libros, podemos dibujar un paisaje, un lugar, un habitáculo propio. Un espacio donde podemos dibujar nuestros contornos, comenzar a trazar nuestro propio camino y desprendernos un poco del discurso de los otros o de las determinaciones familiares o sociales. La lectura nos abre hacia otro lugar, donde nos decimos, donde elaboramos nuestra historia apoyándonos en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros. (...)”

Ya lo mencioné en otras conferencias, me parece reductor hablar simplemente de “identificación” o de “proyección” a propósito de estos encuentros que ayudan al lector a enunciar su propia historia, a elaborar una posición de sujeto. (...) Siempre digo que escuchando a los lectores recordamos que el lenguaje no puede ser reducido a un código, a una herramienta de comunicación, a un simple vehículo de informaciones. El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino.” En: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 112-114.

escuela del escritor Patrick Chamoiseau⁷¹ como parte de su explicación sobre las relaciones que establecen las personas con los textos por medio de las prácticas de lectura y cómo esas relaciones se traducen en esa construcción de subjetividades. Dice ese fragmento:

El negrito recomponía los libros a partir de las imágenes, imaginaba historias y se esforzaba por encontrarlas en los textos impresos siempre indescifrables (...) Construía sus propios relatos, los difuminaba entre las letras incomprensibles y los seguía oscuramente, frase a frase, de ese modo hasta el final. Aprendió a amplificar un suceso para que correspondiera al número de líneas de una página. Pronto supo lanzarse desde una imagen para alcanzar la siguiente, adaptándose bien. Se hubiera dicho que estaba haciendo como si leyera; pero, en realidad, leía realmente lo que su delirante imaginación proyectaba cada vez en el libro⁷².

Petit señala que en la relación que el personaje establece con la escritura se aprecia que antes de “descifrar” esos signos desconocidos “lee”. Es decir, que la lectura va más allá de la decodificación de las palabras y de la decodificación de esas palabras en el conjunto que conforman, es decir, en el texto. Petit explica que el texto de Chamoiseau sirve para apreciar que la actividad de leer supone una “construcción de narraciones”, una elaboración de historias propias⁷³, las del lector, que surgen a partir de la combinación de los relatos que

⁷¹ Este es otro aspecto interesante de la investigación de Petit. La antropóloga permanentemente pone en relación testimonios de escritores o ficciones sobre la lectura y, así, analiza cómo se corresponden con los discursos de sus entrevistados. Más allá del problema de las ficcionalizaciones que suponen estas operaciones de los escritores, lo que interesa es que Petit focaliza ese punto de fuga en la dicotomía cultura de élite/cultura popular que venimos comentando.

⁷² Petit, Michèle (1999). Op. Cit., pp. 32-33.

⁷³ Una mirada similar se encuentra en el trabajo de Margaret Meek, especialista en literatura infantil. Dice Meek:

“Los estudios de las respuestas de los niños a la literatura suelen limitarse a relacionar lo que ellos dicen sobre los libros que leen con alguna teoría o modelo del desarrollo cognitivo o afectivo, o a probar si algún tema o historia es o no “apropiado” para niños de una cierta edad. Los adultos hacen preguntas sobre la historia, los niños “responden”. Por cuenta propia, y sin ser estimulados por preguntas, los niños prefieren hablar de aspectos del relato diferentes a aquellos que podrían interesar a los adultos. Aquí citamos unas líneas transcritas de una conversación no supervisada entre niños de seis años acerca de *The Shrinking of Treehorn* (Heide, 1975)

Brett: En realidad no me gusta encogerme. Quiero crecer, no encogerme.

Carolyn: ¿Qué crees que se sentirá al encogerse?

Ian: terror

Nathan: (el niño más pequeño). La gente te diría: “Hazte a un lado, pequeñuelo”

motivan su propia imaginación y las imágenes que el texto le muestra. En definitiva, el personaje del negrito sabe leer porque interpreta, en otras palabras, porque puede vincular lo que el libro le muestra, aunque no sepa descifrar el código lingüístico, con lo que sus pensamientos y su imaginación le sugieren. La historia de este personaje, el negrito, continúa con su tránsito por la escuela donde le enseñan a decodificar la escritura, pero también le disciplinan sus lecturas, sus interpretaciones. Así, el personaje seguirá con sus prácticas de lectura algunas determinadas por la escuela y otras atravesadas por su subjetividad. Resulta también significativo traer otro momento del estudio de Michèle Petit en el que se cita un fragmento de una entrevista realizada a un joven lector senegalés, Daoud:

La lectura para mí no es una diversión, es algo que me construye. La biblioteca me dio la posibilidad de imaginar películas, como si fuera un realizador. Muchas veces iba allí a leer cómics, pero me quedaba en el área de libros. Con esos librotos gordos, a veces leía el resumen, me imaginaba la historia, leía la primera página, la primera línea, y me contaba todo lo que pasaba⁷⁴.

Daoud es un lector. Pero como puede apreciarse en su comentario sobre sus prácticas de lectura, éstas no se presentan al modo en que comúnmente la élite letrada las supone. Daoud no lee en forma completa “esos librotos gordos” cuya extensión pareciera cansarlo de antemano, tampoco da cuenta de sus títulos y de sus autores, sino que lee sus resúmenes, algunas de sus líneas, sus primeras páginas. Para Petit, Daoud lee porque esos pequeños momentos que descifra del texto le sirven para interpretar esos fragmentos del

Los tres primeros niños hacen conjeturas; el cuarto presenta al grupo su experiencia. Todos juntos asimilan una “experiencia virtual” para usar el término de Susanne Langer (1953, p. 212). Los niños discuten el lenguaje y sus posibilidades (Los humanos se agrandan. ¿Pueden encogerse?), crean en mutua colaboración un tejido de comprensiones que ningún adulto sería capaz de suscitar con preguntas. (...)” En: “¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?”, en *Theory into Practice*. Vol XXI, nro. 4, 1982, pp. 24-25.

⁷⁴ Petit, Michèle (1999). Op. Cit., pág. 31

libro, es decir que le permiten “imaginarse la historia”, “contársela a sí mismo”. Estas subjetividades analizadas por Petit dan cuenta de los procesos de apropiación y reapropiación⁷⁵ de los significados de la cultura y en estos procesos se definiría lo que es una subjetividad. Estos procesos de apropiación y reapropiación se ponen en acto en las prácticas de lectura que suponen un acto individual y particular en los sujetos más allá de sus adscripciones al “sentido común” ratificado y puesto en circulación por la escuela⁷⁶.

Por ello, se puede afirmar que los únicos pasos metodológicos pertinentes para este tipo de investigaciones son los que se encuentren articulados en rigurosos trabajos de

⁷⁵ Michèl Petit desarrolla de manera más específica este problema en: (2001). Op. Cit. “La cultura se hurta. Montaje de ‘trozos escogidos’”, pp. 85-102.

⁷⁶ Elsie Rockwell, investigadora mexicana en etnografía de la educación, desarrolla de manera detallada el estatuto teórico explicativo del concepto de “apropiación de contenidos culturales” en prácticas de escritura. Preocupada por los reduccionismos que la escritura ha sufrido en diversos estudios que se ocupan de la alfabetización en culturas indígenas, Rockwell señala lo siguiente:

“Quisiera reparar un momento en la idea de apropiación, utilizada por Roger Chartier en conexión a la lectura, ya que permite -más que otros conceptos, como difusión, socialización, o adquisición- insistir en dos cuestiones. Primero, acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura. En segundo lugar, permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos. En palabras de Chartier, «... la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe...» (Chartier 1991:19, mi traducción). (...) He reunido diversos relatos de las vías alternativas de acceso a la escritura en comunidades indígenas. Entre éstos, resalta el caso que me contaron en Chiapas de un joven huérfano que vivía con su padrino; debía trabajar todo el día y no tenía permiso de ir a la escuela. Durante la misa, escuchaba la lectura del Evangelio en tzeltal y quedó impresionado. Pidió permiso a su padrino de aprender a leer por su cuenta, pero éste no le permitió prender una vela de noche mientras los demás dormían. Entonces construyó su propio cuartito para pasar la noche en vela, estudiando, y al cabo de una quincena, se dice, logró entender el texto, a tal grado que pudo participar leyendo en la siguiente celebración dominical. Seguramente este logro suponía un conocimiento previo de la «Palabra de Dios», un conocimiento que provenía de una práctica oral, o más bien aural, que le permitió un rápido desciframiento del código alfabético. El joven llegó a ser diácono de su comunidad. Otros relatos semejantes dan testimonio de esfuerzos individuales realizados para aprender a leer y a escribir, frecuentemente ante la necesidad de resolver alguna situación vital, como los requerimientos de un trabajo o la necesidad de ayudar a los hijos con la tarea. (...)

A partir de estos testimonios, podemos constatar que la escuela no siempre detenta el monopolio pretendido sobre el acceso a la escritura, ni tampoco garantiza este aprendizaje, como lo evidencia el gran número de analfabetas funcionales que egresan del nivel básico. Los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales. En cada momento o situación, diversos procesos sociales impulsan la diseminación de la palabra escrita y conforman los contextos de apropiación posible. Por ello, una apreciación del carácter múltiple de la cultura escrita requiere entrelazar las trayectorias particulares de los individuos con las historias sociales de diseminación de la escritura.” En: Rockwell, Elsie. 2000. «La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura.». *Diversité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

campo que permitan observar e interpretar desde la etnografía los particulares modos de leer literatura de los distintos sujetos, para lograr un estatuto explicativo teórico de amplio alcance.

Hasta aquí, lo que ya se ha dicho acerca de la doble lógica que suponen las prácticas de lectura de literatura, pero a partir de escasos trabajos que toman como objeto de estudio a la lectura institucionalizada y a la “creativa” (con sus consecuentes modos de leer literatura) cuando se observan y se interpretan cualitativamente. Esa “lectura creativa” de de Certeau, esas “apropiaciones y reapropiaciones culturales” señaladas por Chartier, esas “subjetividades” que develan la lectura para Petit se constituyen como punto de partida para establecer nuevos recortes del complejo objeto de estudio “lectura de literatura”.

En esta investigación se planteará en principio el siguiente recorte: los modos de leer no institucionalizados. Es decir, no los basados en los comentarios que pueden efectuar las personas acerca de lo que es la lectura para ellos y en los que sí podemos hallar desvíos de la institución lectura (Petit), sino que nos referimos a cómo mediante el uso del método de investigación social etnográfico y la interpretación cualitativa de prácticas de lectura de literatura efectivas el investigador puede detectar modos de leer que no han sido configurados ni por la escuela, ni por ninguna de las instituciones encargadas de ello⁷⁷. En otras palabras, preguntarse qué operación de lectura de literatura supone el comentario de, por ejemplo, un adolescente que detecta rasgos de la especificidad literaria en un texto sin poseer ningún tipo de formación teórica al respecto deriva en la atención de otro problema,

⁷⁷ Tampoco se utilizarán aquí explicaciones basadas en categorías como “imaginación” o “fantasía” puesto que sus altos grados de ambigüedad generan problemas a la hora de plantear sus posibles significados. En este sentido esta investigación se aleja de la Petit quien para abordar estas capacidades humanas y otras se sitúa en el paradigma del psicoanálisis. Como ya se ha dicho antes, a esta investigación le interesan marcos teóricos situados en paradigmas culturales, sociológicos e históricos. De ahí que sí asuma como línea de análisis las explicaciones tendientes a pensar las prácticas de lectura como producción de metaficciones o relatos culturales que también se encuentran en el trabajo de Petit.

conviniendo que este tipo de formación no se halla en la escuela y que es de circulación restringida.

Por lo tanto, esta investigación circunscribirá dos objetos de estudio, interrelacionados pero diferentes. Por un lado, un modo de leer literatura institucionalizado que supone un lector institucionalizado y, por otro, un modo de leer literatura epistémico que implica a un lector epistémico.

El modo de leer epistémico, interesará más en esta investigación porque supone un avance acerca de los estudios sobre la lectura y, en especial, de la lectura de literatura. Y el abordaje del problema se efectuará desde paradigmas culturales interpretativos porque permiten encontrar estatutos explicativos más cercanos a una producción de conocimiento a partir de la teorización de la empiria que los usos especulativos de lo empírico en función de la constatación de universales establecidos en el escritorio del investigador.

Otra característica de este trabajo es el hecho de que se genera desde el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura. Campo que se distancia de la llamada Didáctica general porque no le interesa producir metodologías de gran alcance que permitieran enseñar diversidad de objetos de conocimiento, sino que gran parte de sus preocupaciones se centran en las maneras en que los sujetos enseñan y aprenden objetos de conocimiento específicos que, por esta misma cuestión, su especificidad, atraviesan las prácticas desde su constitución particular⁷⁸. Y esa constitución particular del objeto es para la Didáctica Especial una construcción histórica, sociocultural y epistemológica entendida desde una sociología de la ciencia⁷⁹. De ahí que una investigación formulada desde el campo de la

⁷⁸ Bombini, Gustavo (2001). Op. Cit., pp. 24-33.

⁷⁹ Dice Gustavo Bombini:

Didáctica de la lengua y la literatura se sitúa en la multidisciplinaredad que permite el uso de paradigmas interpretativos y no positivos. Para este campo los sujetos no son tan sólo “cognición”, no son tan sólo “educandos” o un dato de clase social o pertenencia cultural, por el contrario, son una subjetividad compleja atravesada y conformada por una/s historia/s sociales y culturales pero también individuales, diversas y diferentes que se encuentran permanentemente tensionadas por los discursos hegemónicos, por los contrahegemónicos y por los modos particulares en los que se apropia del saber y de contenidos culturales que le permiten entender y reentender la realidad⁸⁰. Entender y reentender, significar y resignificar, apropiarse y reapropiarse indican un durante, una simultaneidad que nos permite pensar no a un sujeto cerrado, hecho, desde su psiquis, su cultura, su historia y su Historia, su inscripción social o su relación con los saberes legitimados socialmente sino a una subjetividad en permanente construcción y reconstrucción; nos permite aprehender como sujeto/objeto de estudio a un “sujeto que se hace una y otra vez”⁸¹ a unos “saberes sujetos”⁸². Y esta variable, las relaciones entre

“La didáctica como disciplina de intervención propone una dimensión política y se constituye, en definitiva, como una práctica de interpelación de los sujetos sociales. No se trata del somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos, sino de situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento”. (2001).Op. Cit., pp. 25-26

⁸⁰ Geertz, Clifford (1994). Op. Cit. También Roger Chartier apunta a este problema en relación con el reduccionismo que supone el concepto de “cultura popular” en tanto explicación de los sujetos que la integrarían. Dice Chartier:

“Lo ‘popular’ no habita en corpus a los que bastaría señalar, inventariar y describir. Antes que nada, califica un modo de relación, una manera de utilizar objetos o normas que circulan en toda sociedad pero que son recibidos, comprendidos y manejados de diversas maneras. (...)”

Entender la ‘cultura popular’ es entonces situar en este espacio de enfrentamientos las relaciones establecidas entre dos grupos de dispositivos: por un lado, los mecanismos de dominación simbólica que se proponen hacer aceptar por los mismos dominados las representaciones y consumaciones que justamente, califican (o más bien descalifican) su cultura como inferior, como ilegítima; por el otro, las lógicas específicas en los empleos, los usos, los modos de hacer suyo lo que es impuesto.” En: “‘Cultura popular’: retorno a un concepto historiográfico”. *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora, 1995, pp. 128-129.

⁸¹ Así lo señala Henry Giro:

“Aunque hablar de la muerte del sujeto se ha convertido en un tópico, muchos teóricos se niegan a dar por sentado que, dada la multiplicidad del sujeto, sea inevitable suponer que no hay base para reconocer

saberes procedentes de diversos órdenes y/o instituciones y los sujetos (relaciones que se dan a lo largo de la vida y que los modifican permanentemente) será sustancial para explicar los modos de leer literatura propuestos como objeto de estudio en este trabajo.

Desde distintas investigaciones realizadas en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y, sobre todo, a partir de la tesis doctoral de Gustavo Bombini⁸³ hemos comprobado la viabilidad del uso de la etnografía como método de investigación

participación en el yo propio ni en los otros. Por el contrario, Judith Butler ha expresado claramente una de las cuestiones teóricas básicas planteadas en este debate decisivo: ‘La participación es siempre y únicamente una prerrogativa política. Como tal, parece crucial cuestionar las condiciones de su posibilidad, no darla por supuesta como una garantía a priori. En vez de eso, hemos de preguntar: ¿qué posibilidades de movilización se producen sobre la base de configuraciones existentes de discurso y poder? ¿Dónde están las posibilidades de volver a elaborar esa matriz misma de poder que nos constituye, de reconstruir el legado de esa constitución y de elaborar, en contraste mutuo, esos procesos de regulación que pueden desestabilizar regímenes existentes de poder? Pues si el sujeto lo constituye el poder, ese poder no cesa en el momento en que se constituye el sujeto, ya que dicho sujeto nunca está constituido plenamente, sino que es sometido y producido una y otra vez’. (cita de Butler, Judith. <<Contingent Foundations>>). En: Giroux, Henry. “Estudios culturales y estrategias pedagógicas. El giro hacia la teoría”. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 192-193.

⁸² Esta categoría de “saberes sujetos” es de Michel Foucault. Aquí adelantamos su uso para circunscribir a los sujetos en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Dice Gustavo Bombini:

“...intentaré ahora que me ayude Michel Foucault quien, en la Primera Lección del 7 de enero de 1976, de su *Genealogía del racismo* plantea la idea de ciertos “retornos de saber”, algo así como –dice Foucault- ‘no más saber sino la vida, no más conocimientos sino lo real’. Se trata –les explica a sus alumnos- de la insurrección de los ‘saberes sujetos’, es decir, contenidos históricos que fueron sepultados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Ahí, en los contenidos históricos se podrá encontrar ‘la eclosión de los enfrentamientos y las luchas que los arreglos funcionales y las organizaciones sistemáticas se han propuesto enmascarar’. Se trata de saberes que estaban enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que –precisamente- se pueden reconstruir a través del instrumento de la erudición. También entiende Foucault por saberes sujetos, aquellos que han sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido. Se trata de saberes considerados bajos, no calificados o hasta descalificados (como los del psiquiatrizado, del enfermo, del enfermero, del médico que tiene un saber paralelo y marginal respecto del saber de la medicina, o los del delincuente), esos saberes –dice Foucault- que yo llamaría el saber de la gente.” En: “Formación docente y saberes”. Comunicación presentada en el panel “Didáctica de la Lengua y la Literatura y Formación docente” del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, coorganizado por las universidades Nacional de Córdoba y Nacional de La Plata, Córdoba, 1, 2 y 3 de noviembre del 2001, pág. 4. En prensa.

⁸³ La tesis doctoral de Gustavo Bombini se sitúa en el paradigma de las teorías de las prácticas. Su objeto de estudio se centra en la historia de la conformación del campo de la Didáctica de la literatura en Argentina. A partir de esta historización Bombini establece y analiza los fundamentos epistemológicos de esta disciplina. Bombini, Gustavo: “Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina, 1884-1960”, dirigida por la doctora Ana María Barrenechea. (FFyL. UBA. 1999). En prensa.

sociológico cultural⁸⁴. Por un lado, porque permite en términos epistemológicos trabajar de manera multidisciplinaria con diversos paradigmas interpretativos y por otro porque brinda la posibilidad de analizar, en términos cualitativos y no cuantitativos⁸⁵, los modos en que los sujetos se relacionan con los textos literarios. Así, se ha encarado la situación de aula como un “campo” al que se arriba con una “mirada etnográfica”, es decir, que se lo enfrenta como si fuese desconocido⁸⁶. De esta manera, las cotidianas prácticas de enseñanza de la literatura y de lectura de literatura efectivas se vuelven extrañas y posibilitan la producción de nuevas hipótesis en torno a los concretos modos de leer de los participantes de esas prácticas, como así también, permite que el investigador se despoje de preconceptos arraigados, de su etnocentrismo, que obtura la mirada epistemológica según su formación acerca de lo que deben o deberían ser las lecturas “correctas” de los textos literarios. Por lo tanto, el uso de la etnografía, ya deteniéndonos en la investigación didáctica, nos facilita circunscribir y acceder en forma cualitativa al objeto de estudio desde los diferentes aspectos que conciernen a la práctica. Uno de ellos, es el relacionado con los modos de leer de los alumnos en las clases de literatura sin la mediación del docente o por medio de una mínima participación, en la que no pone en evidencia ni su lectura del texto literario en cuestión, ni en la que aporta saberes disciplinarios, sino que tan sólo les pregunta a los alumnos qué los motivó a realizar determinado comentario.

⁸⁴ Como marco para el método etnográfico seguimos a Burgess, R. *In the field: an introduction to field research*. Londres, Routledge, 1995. También, en cuanto a la mirada epistemológica que supone el uso del método etnográfico: Geertz, C. (1992). Op. Cit. y Bourdieu, P. y otros (1986). Op. Cit.

⁸⁵ Ver Bryman, A. *Quantity and Quality in social research*. Londres, Routledge, 1988. Y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Buenos Aires, CEAL, 1993.

⁸⁶ Para la disposición epistemológica que supone el trabajo de campo etnográfico seguimos a Cardoso de Oliveira, R. “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”, en: *Revista de antropología*, vol. 39, Nro. 1, 1996.

Los registros etnográficos de los comentarios que los alumnos realizan a partir de la lectura de los textos literarios, o los comentarios previos a esa lectura, se presentan como un material esclarecedor para indagar en las relaciones, complejas y específicas, que se entablan entre los sujetos y los textos literarios. Estos comentarios, por lo general despreciados o censurados en las prácticas de enseñanza, son unidades de análisis que permiten acceder a las propias voces de los sujetos, a sus lecturas de literatura tanto institucionales como epistémicas que se le muestran al investigador como la vía de acceso a sus subjetividades. El aula, entendida como campo para la observación e interpretación cualitativas presenta como dificultad el hecho de estar objetivada desde los *habitus* docentes y de los alumnos en el marco de la *illusio* escolar⁸⁷. Pero, y esto es lo más significativo, hace que se produzcan lecturas en el sentido de que la reactividad⁸⁸ ante el observador presenta niveles más bajos a los de situaciones reelaboradas como la encuesta cara a cara, aunque no estructurada, en la que se le pide a una persona que lea un texto literario y realice comentarios sobre él⁸⁹.

En la lógica del aula no existe únicamente el sometimiento disciplinador del docente como agente del campo literario y/o pedagógico, sino que también es donde se dan los chistes, los comentarios por lo bajo, las interpelaciones al docente y las resistencias a sus

⁸⁷ Aquí sí resulta pertinente el uso de las categorías de Pierre Bourdieu para comprender a la escuela dentro de lo que se puede denominar campo pedagógico o escolar en el que sus agentes, en tanto agentes de ese campo históricamente constituido, sí presentan un accionar objetivado por las lógicas de ese campo. Es decir, que sí existen *habitus* cuando un docente enseña y un alumno aprende en tanto acciones predispuestas de antemano y que determinan y son determinadas por la *illusio* de ese campo. Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pp. 260-261. En cuanto a los *habitus* de docentes de literatura, ver: Bombini, Gustavo (1998). Op. Cit. Capítulo 7.

“Enseñanza de la literatura y aspectos específicos del *habitus*”.

⁸⁸ La “reactividad” es el efecto no deseado por el investigador que utiliza el método de investigación social etnográfico. Consiste en las resistencias y los actos artificiosos (simular, mentir, etc.) que pueden presentar los sujetos estudiados antes la mirada del investigador. Ver, Burgess, R. (1995). Op. Cit.

⁸⁹ Burgess, R. (1995) Op. Cit.

discursos. En estos actos se vería el carácter creativo del *habitus* según Bourdieu⁹⁰. Precisamente, más adelante veremos cómo ciertas características de la lectura de literatura se develan en los dichos “por lo bajo” del aula o en las acciones “indisciplinadas”, de resistencia a los discursos hegemónicos, pero también y a la vez, de aceptaciones y de ratificaciones de los sentidos hegemónicos.

Es decir, que para este trabajo “subjetividades”, como se podrá apreciar más adelante con mayor precisión y a partir de lo expuesto anteriormente, significará las distintas maneras en que los sujetos adscriben o rechazan diversidad de discursos sociales en torno a la literatura durante sus prácticas de lectura de textos literarios. Pero, estas “subjetividades” no representan únicamente una “posición de sujeto”⁹¹ durante la lectura de literatura que implique solamente agenciarse en un discurso en especial. Sino que los sujetos, estas subjetividades, también se alejan de esos discursos y ponen en práctica una reflexión epistemológica sobre la literatura cuando leen. Esto es que, como se desarrollará en los próximos capítulos, los sujetos ponen en práctica cuando leen textos literarios unas producciones de saberes nuevos para ellos, desconocidos hasta el momento, que hacen a la conformación de nuevas posiciones de sujeto que asumen frente a la literatura.

Unas subjetividades complejas y contradictorias, tensionadas por el conflicto aparecen en el aula motivadas por ese objeto extraño, y conocido a la vez, que es la literatura. Y esas subjetividades se traducen, se vehiculizan; encuentran un discurso posible para manifestarse en los diversos modos de leer literatura. En este sentido se entiende aquí como literatura a “un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la

⁹⁰ Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pp. 267-269.

⁹¹ Aquí seguimos a Michèl Petit y su reformulación de la noción de sujeto que realiza desde el paradigma psicoanalítico. Op. Cit. (2001), pp. 112-120.

fusión de dimensiones estéticas e ideológicas... (que) afecta de un modo especial, por su densidad formal y semántica”.⁹²

En definitiva, lo que las teorías de la lectura revisadas en el capítulo 1 de este trabajo no han tenido en cuenta, por ejemplo, los comentarios que realizan los alumnos “por fuera” de la lógica de una clase de literatura, le develan al investigador cómo leen literatura los sujetos que pasaremos a caracterizar con mayor precisión más adelante.

3. la lectura institucional en Argentina: la historización de una práctica

Al situarse en el paradigma de la Historia cultural, más específicamente en los trabajos de Roger Chartier y Michel de Certeau, se puede realizar un recorrido histórico para comprender cómo se fue gestando en Argentina un modo de leer institucional que tiene a la escuela como uno de sus agentes de divulgación y ratificación social. A su vez, las formulaciones específicas sobre la lectura de estos dos teóricos son susceptibles de ser

⁹² Sarlo, Beatriz. “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”, en: *Revista de Crítica cultural*, Santiago de Chile, 1997, pág. 36.

emparentadas con las explicaciones acerca de la sociogénesis del campo literario de Pierre Bourdieu⁹³. Es decir, que para lograr una comprensión teórica de los modos de leer institucionalizados puestos en práctica a la hora de leer textos literarios por distintos sujetos en la actualidad⁹⁴, ese modo de leer debe ser historiado para así avanzar en formulaciones teóricas que no queden limitadas a un mero descriptivismo⁹⁵. Este movimiento metodológico remite a la necesidad de centrar a la lectura de literatura realizada por sujetos que no pertenecen, o que aún no pueden considerarse como pertenecientes a la “élite letrada”, en términos de Chartier, como una práctica sociocultural e histórica que trasciende los límites de pertenencias de clase para constituirse en una práctica que supone transacciones, resignificaciones y continuidades de contenidos culturales representativos

⁹³ Dice Pierre Bourdieu:

“En realidad, comprender la génesis social del campo literario, de la creencia que lo sostiene, del juego de lenguaje que en él se produce, de los intereses y de los envites materiales o simbólicos que en él se engendran, no es plegarse al placer de reducir o de destruir (...). Es sencillamente mirar las cosas de frente y verlas como son.

Buscar en la lógica del campo literario o del campo artístico mundos paradójicos capaces de inspirar o de imponer los <<intereses>> más desinteresados, el principio de la existencia de la obra de arte en lo que tiene de histórico, pero también de transhistórico, es tratar esa obra como un signo intencional habitado y regulado por algo distinto, de lo cual también es síntoma. Es suponer que se enuncia en ella un impulso expresivo que la formulación impuesta por la necesidad social del campo tiende a hacer irreconocible.” (1995). Op. Cit., pp. 14-15.

⁹⁴ Así lo señala Ivor Goodson en su desarrollo de una teoría del currículum. En contra de una Historia de la educación de corte positivista y, por el contrario, utilizando al igual que esta investigación el paradigma interpretativo de la Historia cultural, Goodson historiza los procesos sociales y políticos que imbrican la constitución de los currículos y de las disciplinas escolares para, de este modo, generar una teoría que intente explicar su actual complejidad. Dice Goodson:

“El punto de partida de este libro es la creencia de que los estudios históricos pueden desarrollar nuestra comprensión de los temas del currículum contemporáneo y poner a prueba la elaboración de la teoría del currículum. (...). Desde mi punto de vista, la Historia de la Educación debería establecer, como un criterio muy importante, la preocupación por elucidar, allí donde sea posible, los precedentes, antecedentes y limitaciones que rodearon el currículum y la práctica contemporánea.” En: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1995, pp. 21-22.

⁹⁵ Esta preocupación se halla en el trabajo de Raimundo Cuesta Fernández acerca de las relaciones entre una Historia social del currículum y la sociogénesis de la Historia como disciplina escolar. Dice Cuesta Fernández que no se puede comprender el estado actual de la disciplina escolar Historia en España si no se historizan sus modos de constituirse estrechamente vinculados con el currículum, si no se efectúa su sociogénesis en la que se puedan centrar estos problemas sociales porque toda investigación social debe concebirse como una genealogía de sus problemas en el presente. Ver: “La Historia social del currículum y la Historia como disciplina escolar”. En: *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997, pp. 9-25.

del complejo mundo occidental⁹⁶. Para reconstituir y explicar esas transacciones, resignificaciones y continuidades de contenidos culturales detectados en prácticas de lectura de literatura efectuadas hoy, se tomarán tres momentos de la Historia de la Enseñanza de la literatura en Argentina que permiten visualizar la conformación de un modo de leer institucionalizado. Esto es que se revisarán aquí tres periodos paradigmáticos estrechamente vinculados con la sociogénesis de la disciplina Enseñanza de la literatura en nuestro país en el sentido de su significación para la formación de lectores a través de dispositivos estatales, de mercado y provenientes de ambos. Para abordar este problema, resulta reveladora la tesis doctoral de Gustavo Bombini sobre la Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina, porque reconstituye la sociogénesis de esta disciplina⁹⁷, puesto que expone las estrechas relaciones entre todos los agentes constitutivos, sobre todo la escuela, del campo literario argentino en vías de autonomización. Estas relaciones se evidencian por medio del análisis de distintos materiales (documentos oficiales, manuales o libros de texto y entrevistas a docentes) que permiten analizar el papel de la escuela secundaria como fundadora, formadora y divulgadora de ciertos modos de leer en lo que provisoriamente llamaremos “público lector argentino”.

Se debe aclarar que este trabajo no es, no supone la elaboración de una Historia de la lectura en Argentina, sino que utiliza a la historización desde los paradigmas de la Historia cultural como parte de su marco teórico y de su método de investigación social

⁹⁶ Para el concepto de “continuidades” en una revisión histórica que contempla el problema de la epistemología de las ciencias sociales seguimos a Michel Foucault. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1985. Este problema también ha sido trabajado en Romero, José Luis. “¿Quién es el burgués?”, en: *¿Quién es el burgués? Y otros estudios de historia medieval*. Bs. As., CEAL, 1984.

⁹⁷ Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit. Precisamente, Bombini en este trabajo utiliza como marco los trabajos de Pierre Bourdieu, Goodson y Cuesta Fernández.

etnográfico. Método que implica formulaciones teóricas sobre el objeto de estudio que investiga.⁹⁸

3.a. La fundación de un modo de leer institucionalizado: literatura y escuela media a finales del s. XIX en Argentina⁹⁹

Cuando se historian los procesos de sociogénesis del campo literario argentino ya desde la mitad del siglo XIX hasta entrado el XX se aprecia que las polémicas suscitadas en torno a la literatura fueron trasladadas, o mejor dicho encontraron un foro, en el novel ámbito escolar secundario. Es decir que existe, siguiendo el trabajo de Bombini, una operación fundante llevada a cabo por el Estado mitrista: la inclusión de los debates acerca de la literatura, correspondientes al periodo de conformación del campo literario argentino en la institución escolar secundaria hacia fines del siglo XIX¹⁰⁰. Así, tanto Mitre, mentor de la escuela media en Argentina, como Calixto Oyuela, fundador de una tradición literaria escolar, utilizaron a esa escuela media como vehículo de gran alcance para neutralizar el ascenso de la posición de la “vanguardia en vías de consagración”¹⁰¹, es decir, el núcleo de escritores y críticos vinculados a la industria cultural¹⁰² y, de este modo, reforzaron su

⁹⁸ Elsie Rockwell en “Etnografía y teoría en la investigación educativa” polemiza con las líneas ateóricas y subjetivistas dentro del campo de la etnografía de la educación, puesto que reducen a la investigación cualitativa a una mera recolección de datos y a un consecuente descriptivismo. En realidad, la etnografía es un método de investigación social que apunta a la producción de conocimientos acerca del objeto de estudio seleccionado. Disponible en:

http://www.upnqueretaro.edu.mx/biblioteca/investigacióneducativa/etnografía_teoría.htm

⁹⁹ Este apartado se basa en el trabajo realizado para la aprobación del seminario tutorial “Surgimiento del campo literario argentino: 1880-1920”, dictado por el Dr. Miguel Dalmaroni (UNLP). Este curso fue efectuado en el marco de la carrera de Licenciatura para la que este trabajo se constituye como su tesina.

¹⁰⁰ Bombini, Gustavo (1998). Op. Cit., pp. 33-39.

¹⁰¹ Utilizamos esta categoría de Bourdieu referida a los escritores que pugnan por lograr que su posición estética sea la predominante y legitimada dentro del campo literario. Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit.

¹⁰² Utilizamos esta denominación para este grupo de escritores de Rivera, Jorge B. “Prólogo”, en: *El escritor argentino y la industria cultural*. J. B. Alberdi, R. J. Payró y otros. *El camino hacia la profesionalización*

posición conservadora e hispanista dentro del campo en vías de consolidación¹⁰³. Mientras que en Europa, como señala Bourdieu¹⁰⁴, la escuela cobrará una presencia importante en el campo literario luego de su autonomización, en Argentina se instala de manera simultánea a los procesos de surgimiento y autonomía del campo y a la explosión de la industria cultural.

En el gobierno de Mitre, por medio del decreto de 1863 que establecía la creación de los colegios nacionales en las capitales de las provincias, se dio inicio a la organización del sistema de enseñanza secundaria en Argentina. Así, se funda en 1863, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, el Colegio Nacional Buenos Aires. Este proceso fundador abarcó varias provincias hasta casi entrada la década de 1890¹⁰⁵. Como señala Bombini, el sentido de la creación de estos colegios nacionales y, en consecuencia, de la sistematización del nivel medio de enseñanza, era netamente político: “En cada provincia estos colegios iban a cumplir su función política: formar una élite para desenvolverse en la vida pública y ratificar el carácter oligárquico de la educación secundaria argentina del siglo XIX”¹⁰⁶. Por ello, en su discurso pronunciado en el senado Mitre explicita la necesidad de formar ciudadanos “para el perfeccionamiento del gobierno”¹⁰⁷.

La reforma de 1884, momento en que Eduardo Wilde estaba a cargo del Ministerio de Instrucción Pública, es la que se constituirá como modelo fundante para la Enseñanza de la literatura en la escuela media. Los autores de los programas de literatura correspondientes a esta reforma fueron Calixto Oyuela y Ernesto Quesada. Ambos eran

1810-1900. Buenos Aires, CEAL, 1980. También del mismo autor: “El escritor y la industria cultural. El camino hacia la profesionalización”, en: *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, CEAL, 1983.

¹⁰³ Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit., pp. 33-39.

¹⁰⁴ Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit., pp. 98-127.

¹⁰⁵ Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit., pp. 28-31.

¹⁰⁶ Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit., pág. 29.

¹⁰⁷ Mitre, Bartolomé. *Discurso en el Senado*, del 16 de julio de 1870. Citado en: Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit., pág. 29.

profesores del Colegio Nacional Buenos Aires y se convirtieron, de este modo, en los primeros “literatos-pedagogos y planificadores”¹⁰⁸. Será Oyuela desde el diseño del currículum y la escritura de su manual, consecuente con esos lineamientos, ambos, instrumentos prescriptivos por excelencia, quien consolidará el proyecto político cultural mitrista.

La primera edición de *Elementos de teoría literaria* es de 1883, justo un año antes de que Calixto Oyuela ingresara como planificador al Ministerio de Instrucción Pública. Este manual fue reeditado trece veces. Su versión final fue la corregida en su tercera edición de 1902. Para esta fecha, Oyuela presentaba el siguiente *currículo vitae* consignado en la portada de su manual: “M. C. DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Catedrático de Literaturas de la Europa Meridional en la Facultad de Filosofía y Letras, de Teoría Literaria y Literatura Castellana en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza. Ex Catedrático de Estética y Literatura General de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de Filosofía en la Escuela Normal de Profesores, y de Teoría Literaria y Literatura Castellana en el Colegio Nacional de la Capital”¹⁰⁹. Estos espacios de poder institucionales, no solamente se constituyeron como importantes instancias de legitimación, es decir, de los usos oligárquicos de la literatura y de su consecuente control desde los poderes políticos, sino que también, permitieron oficializar un discurso acerca de la literatura frente al joven alumnado y, por ende, a la sociedad.

Elementos de Teoría literaria, comienza con la “Advertencia a la primera edición” escrita en 1883. Allí, Oyuela señala:

¹⁰⁸ Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit., pp. 30-31.

¹⁰⁹ Oyuela, Calixto (1902). Op. Cit., pág. III.

Cumplo, al dar á luz este libro, con el deber que me impone mi cátedra de literatura en el Colegio Nacional. Escribo un texto propio, en vez de adoptar uno extraño, porque abrigo la convicción de que no es posible enseñar bien un campo cualquiera, y en especial los que no pertenecen a la ciencia pura, sin tomar en cuenta el estado intelectual del país en que se ejerce esa enseñanza. Sólo estudiando detenidamente ese estado, sus buenas y malas tendencias, podrá saberse la extensión con que conviene tratar ciertos puntos y el mejor modo de exponerlos todos. (...) Los fundamentos y procedimientos de este arte han sido ya claramente dilucidados, y fuera ridículo querer inventar á su respecto nuevas teorías y explicaciones. (...) El que no funda el hecho en la teoría, no se da cuenta de lo que es ni de lo que quiere; no tiene ideal, ni rumbo fijo, y queda á merced del primer viento que sopla. (...)

Y estas verdades se comprueban evidentemente si por un instante se considera el estado actual de nuestra cultura literaria. La falta de estudios teóricos suficientes, privándonos de toda base sólida, nos pone diariamente á merced de la *moda*, de las más diversas y contradictorias influencias extranjeras; nos dicta los mayores delirios é insulseces; inutiliza ó indigesta las más vastas lecturas, y hace incurrir á personas inteligentes en monstruosidades críticas como no se habrán escrito jamás en país alguno de la tierra.

Á remediar este mal, en la esfera de mis facultades y atribuciones, dedico el resultado de mis estudios. (...)

Ciertos adversarios de mis opiniones literarias, que no se han juzgado con armas suficientes para combatir las con honradez y de frente, han preferido desnaturalizarlas, suponiéndome miras estrechas, mezquinas preocupaciones retóricas y pseudo-clásicas, gusto amanerado y tímido y simpatías absurdas que públicamente más de una vez he rechazado. (...) Y bien, yo creo que este libro desmiente en absoluto tan infundados asertos. Todo él está inspirado en las más sanas, amplias y adelantadas doctrinas estéticas, y exento de cuanta rutina teórica contamina la mayor parte de las obras destinadas á la enseñanza de la literatura.¹¹⁰

Esta extensa cita sirve, por un lado, para comprobar la operación que efectúa Oyuela en cuanto a trasladar al ámbito escolar los debates en torno al campo literario en vías de constitución y, por otro, para desglosar los componentes ideológicos de su posición, ya que, la mayor parte de su texto está dedicada a fundamentarla. El manual de Oyuela se divide en tres partes: “Nociones estéticas”, “Arte literario” y “Del lenguaje”¹¹¹. En principio, coloca a

¹¹⁰ Oyuela, Calixto (1902). Op. Cit., pp. V-IX.

¹¹¹ Tanto en la primera parte, como en la sección primera de la segunda parte del manual, Oyuela se encarga de reforzar sistemáticamente su posición enunciada en la “Advertencia...”. Ya en los primeros enunciados del capítulo primero de la primera parte: “De la belleza”, se registran las adscripciones que realiza Oyuela para constituir sus saberes acerca de la literatura.

la Estética como marco pertinente para abordar el estudio del objeto literatura. Así, desde una matriz netamente clásica griega, más precisamente, platónica y aristotélica¹¹², inicia una serie de definiciones y clasificaciones de la belleza. Mediante analogías con la naturaleza, al igual que los filósofos antiguos, asevera que la belleza no es de carácter subjetivo sino que “...es sin duda, la única (opinión) autorizada y segura aquella que considera la belleza como una *propiedad inmaterial*, común a las substancias corporales y espirituales, é independiente del alma que recibe sus esplendores.”¹¹³ Este caso sirve como ejemplo, ya que sería interminable y, a su vez, una verdad de Perogrullo, enumerar todos los tópicos clásicos griegos, desde los postulados ontológicos de Platón hasta los constitutivos de la *Poética* de Aristóteles, a los que Oyuela apela en las explicaciones y fundamentaciones de su manual. Ahora bien, es importante dar cuenta de este aspecto ya que resulta fundamental para circunscribir su posición en el campo literario. Si se sigue atentamente el discurso de Oyuela y, si se lo historiza, se puede ver cómo para él, la producción literaria puede ser sometida al estudio científico positivo, el que permite, por otro lado, comprobar según los preceptos clásicos si un texto presentado como literario alcanza o no el estatuto de obra de arte. En definitiva, el manual de Oyuela representa o es la puesta en texto escolar de las ideologías acerca del arte y, más específicamente, de la literatura de mayor presencia entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX¹¹⁴.

¹¹² Para determinar específicamente las líneas filosóficas clásicas griegas que toma Oyuela, seguimos el conocido trabajo de Carpio, Adolfo P. *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Buenos Aires, Glauco, 1995 (segunda edición). En particular, los capítulos: “El mundo de las ideas. Platón” (pp. 79-111) y “El mundo de las substancias. Aristóteles” (pp. 113-132).

¹¹³ Oyuela, Calixto (1902). Op. Cit., pág. 4.

¹¹⁴ En cuanto a la incidencia de las ideologías positivas en la Argentina de estos años, seguimos aquí al clásico estudio de Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo. *Ensayos argentinos, de Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires, CEAL, 1983. En cuanto a los complejos entramados ideológicos estéticos de los intelectuales conservadores hispanistas y de los modernistas seguimos a Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. México, FCE, 1989.

Ese cruce paradigmático se constituirá en el manual de Oyuela como el argumento de base para diseñar lo que serían los objetivos de la Enseñanza de la literatura y, como veremos más adelante, en uno de los axiomas que constituyen los modos de leer institucionalizados en Argentina.

Resulta evidente que esos enunciados de Oyuela referidos a, en términos generales, “las malas tendencias de la intelectualidad argentina”, responden a una caracterización de los escritores de la industria cultural.¹¹⁵ Son innumerables los momentos del manual en los que Oyuela trabaja la dicotomía entre el “buen” y “mal” artista. Por ejemplo, Oyuela continuará con su extensa explicación de lo que es un artista definiendo sus propiedades como el “sentimiento”, el “conocimiento del mundo natural”, el “ingenio”, la “inspiración” y la distinción entre el “escritor” que se dedica a la prosa y el “artista” que cultiva la poesía. De este modo, mediante el cruce de tópicos clásicos (supremacía de la poesía sobre el resto de los géneros literarios, la idea de “belleza” y la del “bien” como ideas supremas, musas inspiradoras) con algunos de raigambre romántica (inspiración, genio creador) y el

¹¹⁵ Entre 1843 y 1846 Bartolomé Mitre escribió su *Diario de Juventud*. Allí, aparecen una serie de observaciones tituladas “La cosa más inmundada que la imaginación más torpe puede crear” que, como señala Jorge Rivera, “reflejan una generalizada opinión sobre la ‘literatura industrial’ y la novela romántica”. Rivera, Jorge (1980). Op. Cit., pág. 20-21. En este texto Mitre diseña una “imagen de escritor” que funcionará como argumento central para la desautorización de los escritores de la industria cultural por parte del sector conservador. Esa imagen de escritor, más bien decadentista es retomada en los enunciados de Oyuela: “intemperantes y extraviadas pasiones”, “se encienden con el brillo enfermizo de la exaltación y la fiebre”, “ficticia excitación de los nervios”, los que concuerdan con esos “principiantes poseídos por el vértigo” que sufren “los más lastimosos extravíos” de los que habla Mitre en su diario. Por otro lado, en 1899 con el motivo del primer aniversario de *Caras y Caretas*, sus redactores explican las posibles causas de su éxito en una nota editorial (*Caras y Caretas*. Buenos Aires, 7 de octubre de 1899). En Rivera, Jorge (1980). Op. Cit., pp.89-90. Más allá de sus claras referencias irónicas a Mitre y a la literatura clásica, este texto legitima, contrariamente a la posición conservadora, el valor artístico de los “extravíos” y el valor de un público antitético, “refinado e instintivo”, capaz de apreciar estéticamente “lo bizarro” de sus producciones. La cuestión del público lector también es uno de los ejes argumentativos de esta polémica. Mientras que para los escritores de la industria cultural ese público existe, no en el sentido mercantilista que le otorgan los intelectuales tradicionales, sino en el sentido de que detenta un gusto, es decir, que sabe apreciar el arte, para los conservadores como Oyuela ese público no tiene identidad alguna, cuestión que afirma en “Asociaciones literarias” trabajo de 1906 (en: *Estudios Literarios*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, t. II, pág. 364). Citado en: Rivera, Jorge (1980). Op. Cit., pp. 104-105.

despliegue de una ciencia positiva de la literatura basada en la teoría estética y la retórica clásica, en el manual de Oyuela se indican unos parámetros generales que proporcionan una serie de argumentos para validar o refutar si determinado autor, junto con su obra, son dignos de ser considerados literarios. A su vez, esos parámetros permiten centralizar una enseñanza de la literatura en la tradición hispánica que opera como neutralizadora de la nueva escuela francesa, y de las intenciones de los jóvenes intelectuales argentinos que pugnan por otorgarles a sus producciones un carácter de literatura nacional¹¹⁶.

Antes se afirmaba que no se puede encarar una investigación acerca de los modos de leer del llamado público lector argentino sin indagar en la sociogénesis de esas prácticas de lectura. En este sentido, la breve reseña de la fundación curricular de la disciplina Enseñanza de la literatura realizada aquí desde el trabajo de Bombini junto con la revisión del manual de Calixto Oyuela, se presentan como paradigmáticas. Es decir, que a partir de estos análisis se puede comprender cómo, durante el siglo XX y hoy por hoy, luego de la masificación de la escuela media en Argentina, existe una lectura de literatura institucionalizada, en términos de Cavallo y Chartier¹¹⁷ que responde a esas matrices de sentido oyuelistas anteriormente analizadas: sacralización de la literatura, imagen de escritor basada en el poeta (heroico, provisto de un genio inspirador, capaz de controlar racionalmente sus pasiones); la literatura asociada con la sensibilidad y la razón. Este hecho supone también la fundación de un conocimiento escolar sobre la literatura que sigue teniendo un fuerte efecto residual hasta en los últimos lineamientos curriculares para el área

¹¹⁶ Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit.

¹¹⁷ Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus, 1998.

y en sus consecuentes libros de texto¹¹⁸. Y ese conocimiento escolar forma parte del sistema epistemológico “sentido común”, definido en el capítulo anterior con Geertz, compartido por amplios sectores sociales medios del país. Así también, esta historización de la construcción de ese conocimiento escolar fundado en la creación del currículum para la Enseñanza de la literatura como disciplina escolar y en los debates acerca del campo literario argentino en vías de constitución permite pensar, más allá de la conformación de cánones, ciertos usos escolares de la literatura concebida como una entidad “sagrada” que vendría a “proteger” a los sujetos del consumo nocivo de otros productos culturales (televisión, etc.) como puede registrarse en el imaginario docente, en el “sentido común” de los grupos sociales dominantes argentinos y en el mercado¹¹⁹. Así, cuando se efectúan recortes sincrónicos para abordar desde paradigmas cualitativos cómo leen literatura sujetos que no presentan ningún tipo de inscripción dentro del campo literario se registran axiomas de procedencia escolar, esas “ideologías arraigadas” antes señaladas que operan como semas naturalizados y constitutivos del aparato interpretativo escolar que se pone en juego

¹¹⁸ El análisis de los actuales libros de texto y de los estudios preliminares de las colecciones escolares, sobre todo los destinados a la enseñanza de la literatura en el nuevo nivel Polimodal (reemplazante del antiguo nivel medio), muestra claramente esta situación residual con respecto a ciertos paradigmas de la enseñanza de la literatura que, supuestamente, habían sido superados. Así, si se toman las editoriales más importantes, en cuanto a su tirada y consecuente uso en las escuelas de sus correspondientes manuales y/o colecciones, se puede apreciar cómo la literatura sigue siendo abordada desde nociones tales como la de “autor” antes desarrolladas, aunque también se trabajen contenidos más relacionados con la crítica literaria o con algunos paradigmas teórico literarios. Por ejemplo, en el estudio preliminar de la antología *Elemental, Watson*, que contiene tres textos de Arthur Conan Doyle, de la Editorial Cántaro se señala lo siguiente: “No hay duda de que existen, en el mundo real, personajes muy atractivos; **pero no cualquier escritor logra aprovechar los modelos de realidad para inventar** un protagonista de la talla de Sherlock Holmes. **El escritor fue capaz de trasladar** el ingenio de un médico para interpretar los síntomas de los pacientes, a un investigador que sería capaz de reconocer, en la pista más insignificante, la identidad del culpable.” (La negrita es nuestra). En: Doyle, Conan A. *Elemental Watson*. Estudio preliminar y actividades Groppo, Marcela e Imperatore, Adriana. Buenos Aires, Cántaro, 2000, pág. 16. Colección del Mirador dirigida por Teresita Valdetaro.

¹¹⁹ Con esto, no se quiere negar la existencia dentro de esa gran masa llamada “público lector” de sujetos corridos de esos “modos de leer” fundados en su escolarización. Este problema será desarrollado con más precisión cuando en este trabajo se analicen los modos de leer literatura epistémicos.

en las lecturas de literatura de sujetos que asumen los modos de leer institucionalizados. Parte de esas matrices, algunas inalteradas, continuas, otras resignificadas a través del tiempo, constituyen esas ideologías arraigadas sobre la literatura de gran circulación social en Argentina¹²⁰.

3.b. La segunda institucionalización de lecturas a través de la escuela media argentina: la irrupción del mercado editorial escolar de los años sesenta.

Si la fundación de un currículum para la enseñanza de la literatura que tuvo como a uno de sus representantes a Calixto Oyuela instala ideologías acerca de lo que es la literatura y cómo debe ser leída en Argentina, a partir de las polémicas suscitadas en el periodo de conformación del campo literario argentino, las décadas del sesenta y del setenta presentan un panorama distinto. Revisadas desde el punto de vista de la institucionalización de modos de leer literatura en el país, se puede apreciar cómo se ha olvidado ese debate acerca de la legitimidad de la literatura argentina y de sus autores. A su vez, pensando en una didáctica de la lectura de literatura más ligada a la formación de individualidades lectoras, pero no desligada de objetivos de ciudadanía, aparece en la escuela de estas décadas una apertura del canon escolar y una redefinición de los objetivos de la enseñanza literaria. En este sentido, resulta de suma importancia la tesis de maestría de Paola

¹²⁰ En este sentido resulta interesante el trabajo de Beatriz Sarlo acerca de la novela semanal (1917-1927). Allí Sarlo intenta restituir los modos de leer de un público lector en proceso de conformación desligado del circuito letrado. Por medio de estas narrativas románticas, la literatura “rosa”, Sarlo interpreta un modo de leer basado en la exaltación de los sentimientos amorosos y sus consecuencias psicológicas dados por medio de la acción y la construcción de personajes. Por nuestra parte podemos señalar que esos modos de leer presentan importantes vínculos con los fundados por la escuela media argentina. Aunque para las décadas que estudia Sarlo no se podría hablar de la masificación de esta institución, sí se puede señalar que estos lectores de la novela semanal son representativos de los modos de leer más generalizados que se encontraban en germen, es decir, que representan la primera etapa de la sociogénesis de un público lector argentino. Sarlo, Beatriz. *El Imperio de los sentimientos*. Buenos Aires, Norma, 2000.

Piacenza, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Rosario¹²¹. Allí, Piacenza revisa la ampliación y renovación del canon escolar que significó la colección GOLU de la editorial Kapelusz. Ya no serán tan sólo los escritores “universales”, sobre todo los pertenecientes a la tradición hispánica, los que los adolescentes¹²² deberán leer y conocer en el nivel medio sino también Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. En definitiva, GOLU capitalizó para su propuesta el “boom” de los sesentas que para beneficio de esta colección trascendía el ámbito académico y escolar.

En relación con una historización de los modos de leer institucionalizados del llamado público lector en Argentina, GOLU marca un antes y un después en este sentido. Siguiendo a Piacenza esta colección no significó tan sólo una ampliación del canon escolar producida por una mirada hacia las operaciones legitimadas y legitimantes de la crítica argentina del momento, sino además, y esto es lo más importante para este trabajo, un proyecto de formación de lectores que aunque no provino de los mandatos estatales resemantizó fuertemente las maneras de enseñar literatura en la escuela media argentina, hecho que se refractó en la formación docente y que tiene un fuerte carácter residual hasta nuestros días¹²³.

¹²¹ Nos referimos a la tesis “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina. (1966-1976)”, dirigida por el Dr. Gustavo Bombini. Tesis que fue aprobada para cumplimentar el Master en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario. Aquí seguimos un artículo de la autora que reseña sus hipótesis y demostraciones centrales. Piacenza, Paola. “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina. (1966-1976)”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El hacedor, año 1, nro. 1, septiembre del 2001, pp. 86-85.

¹²² Entiéndase aquí una continuidad del debate acerca de la formación de lectores en Argentina.

¹²³ Este carácter residual, o esta continuidad, se aprecia en las propuestas editoriales basadas en colecciones de textos literarios para la escuela. Las dos más importantes en la actualidad provienen de la editorial Colihue y de la editorial Cántaro de las que se puede indicar que son tan sólo nuevas versiones de la propuesta de GOLU. También resulta significativo cómo GOLU encuentra en su aparición una matrícula más que ampliada en la escuela media, circunstancia que explica las ventajas comerciales que suponía este público y el alcance de esta oferta sobre la masa lectora proyectada en su adultez. Piacenza, Paola (2001). Op. Cit.

No obstante, si la propuesta de esta colección renueva criterios de selección de textos literarios para el corpus manejado tradicionalmente por la escuela media, su proyecto de formación de lectores adolescentes restituible no solamente por ese canon ampliado sino también por sus propuestas para el aula ratifican ese sentido común de ese público lector modelizado por la escuela que señalábamos antes.

María Hortensia Lacau, mentora de la *Didáctica de la lectura creadora* y con una fuerte presencia en el proyecto de la colección GOLU, diseña una especie de teoría de la lectura que convivirá con la tradición de saberes escolares en torno a la literatura fundada en el gobierno de Mitre. Legitimándose a través de su experiencia como docente de literatura en la escuela media¹²⁴, esto significa, como conocedora de la “sensibilidad” adolescente y de un estado de las cosas escolar responsable de las dificultades para acercar a estos sujetos a la literatura, Lacau postula que los jóvenes deben “comprometerse” con la obra que leen, “entrar” en ella para lograr su lectura “profunda”. Dice Lacau en el prólogo de su libro:

Es con afecto y emoción como evoco los años de mi vida pasados junto a adolescentes, intentando enseñarles a amar a los libros, la lectura en profundidad, la posibilidad de expresarse.

Intentando hacerles sentir que el buen gusto es algo tan formativo que llega a constituir una norma de vida; que la sensibilidad nada tiene que ver con la sensiblería; que la posibilidad de aprender a leer con hondura embellece el vivir y amplía su ámbito, lo lleva más allá de sí mismo y, como la música, abre el pórtico del viaje sin que nos apartemos del sillón predilecto. (...)

Que así como en la vida cada tanto se hacen adquisiciones humanas, y uno encuentra un ser con el que tiene algo que decirse, así también cada tanto se adquiere un autor para siempre y se adopta para siempre un libro¹²⁵.

¹²⁴ También, al igual que Calixto Oyuela, resulta notable la legitimidad asignada por ciertas instituciones. Lacau fue docente del colegio Nacional Buenos Aires.

¹²⁵ Lacau, María Hortensia. *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966, Pág. 11. También citado en Piacenza, Paola. Op. Cit., pág. 89.

A partir de estos principios, Lacau despliega el comentario de su metodología mediante la transcripción de experiencias de clase. No interesa aquí desarrollar un análisis de todo el trabajo de Lacau sino señalar que en él se encuentran de manera más que clara los procesos de continuidad y resignificación de los significados adjudicados a la literatura fundados por la escuela media mitrista. Si Oyuela alertaba acerca de lo pernicioso de los escritores de la industria cultural y de la misión de los docentes de literatura de “librar de este mal” a los jóvenes y a la sociedad en su conjunto, Lacau piensa desde ciertos usos de la divulgación del psicoanálisis a un sujeto “desvalido” que transita de manera problemática su camino hacia la adultez y que necesita “ser guiado por la vida”. La lectura será la vía para encaminar a estos sujetos sin rumbo claro y para transmitirles las “esencias” y “los valores humanos”. Lo que en superficie parece “liberador” resulta ser un disciplinamiento de un modo de leer controlado desde los parámetros de “los valores universales” y “la sensibilidad”. Si los alumnos en sus diversos trabajos enmarcados en la lectura creadora daban cuenta de esos valores y esa sensibilidad, para Lacau, habrían logrado “la pasión” necesaria para ser más humanos.¹²⁶

El alcance de esta propuesta en un sentido de institucionalización aunque no vía estatal¹²⁷, resulta revelador cuando se comparan la metodologías de Lacau con las que perviven hasta hoy en la escuela media, como ya se ha dicho. En este sentido resulta más que significativo traer aquí una de las consignas de Lacau junto con el texto resultante de uno de sus alumnos y el comentario que la autora hace de él. Manuel A. F. había leído *Los*

¹²⁶Dice Lacau: “Ese es el justo término: apasionada. No bien descubrían (los alumnos) lo que cada uno de ellos y su respectivo libro podían dar en asociación cálida, llena de latidos y sugerencias, el trabajo nacido como ocupación escolar se transformaba en práctica de vida, en un ‘expresarse’, con todo lo que el término encierra de existencial y también de lingüístico.” Lacau, María Hortensia (1966). Op. Cit., pág. 51.

¹²⁷Piacenza, Paola (2001). Op. Cit.

gauchos judíos de Alberto Gerchunoff y, consecuentemente, tuvo que escribir un texto a partir de lo que Lacau llama “temas” y, en este caso, como subgrupo del anterior “ángulo de enfoque”. Este ángulo de enfoque para el alumno Manuel era “¿Qué he aprendido leyendo esta obra?”. Transcribimos algunos momentos del texto del alumno:

Lo primero que he aprendido y lo más importante, según creo, es que hay en la literatura argentina una figura destacada que se llama Alberto Gerchunoff. (...) A través de estas páginas pude conocer, con bastante claridad, cosas del mundo judío ignoradas hasta ahora por mí, tales como la imponente ceremonia de las lamentaciones, en la cual hombres y mujeres lloran recordando la pérdida de la ciudad santa de Jerusalén.

He aprendido también el profundo respeto que los judíos sienten por el Talmud...

El respeto ciego hacia los rabinos...

Por este libro me he informado, además, de distintos caracteres de hombres judíos, representantes en cada caso de un personaje diferente. Por ejemplo el viejo Liske, hombre bueno y trabajador; rabí Abraham, judío bueno y piadoso que murió asesinado por su peón don Goyo; Jacobo, muchacho juguetón y cabeza dura y muchos otros. (...)

Esta obra se lee con interés y simpatía, porque en forma rápida y amena, Gerchunoff nos cuenta la vida de estos personajes que los sábados se reunían, ya en la sinagoga, ya en casa de algún vecino prestigioso, para discutir problemas referentes a la colonia¹²⁸.

Las partes que no han sido citadas de este escrito, responden a la caracterización de la cultura judía y a datos históricos tales como que el barón Hirsch fue quien trajo a la Argentina a esta comunidad judío rusa, por ejemplo. En nada se diferencia esta consigna y este resultado a las realizadas en la escuela en la actualidad, las que revelan modos de leer literatura institucionalizados y este tipo de lectura es el que legitima la comunidad docente como el correcto¹²⁹. Así, lo manifiesta Lacau en el análisis que hace del texto de este alumno, salvedades de por medio:

¹²⁸ Lacau, María Hortensia (1966). Op. Cit., pp. 62-63.

¹²⁹ Un ejemplo significativo de este problema es la siguiente propuesta de clase efectuada por un docente en el marco de un curso de perfeccionamiento. Nos referimos a los cursos realizados en el año 2000 por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, modalidad Trayectos Formativos.

Segunda clase

ANÁLISIS de EL ALEPH, de Jorge Luis Borges.

1)- Identifica el narrador de esta historia y explica la situación inicial.

Dentro de una redacción sencilla, de tipo expositivo, se desarrolla acertadamente el planteo. El lector refleja la simpatía con que abordó la obra y sintetiza lo más importante en cuanto a adquisición de conocimientos.

Sintetiza y caracteriza bien.

Su visión no es completa pero es significativa, y está sentida¹³⁰.

Desarrollar “acertadamente el planteo” significa dar cuenta de una lectura esperada que se centra en la ponderación de la figura del autor y en depositar la mirada en los “valores” que el texto literario contendría: transmitir conocimientos y “sentir” sus acciones y personajes.

3.c. La pervivencia de la lectura institucionalizada: los productos editoriales escolares de los ochenta y los noventa como agentes de ratificación

Esta lectura institucionalizada que toma como únicas referencias a la figura del autor y a los “valores” que la literatura transmite no presentará grandes modificaciones en los '80. Aunque trabajos como *La trama de los textos* de Gustavo Bombini¹³¹ en el que se cuestiona al paradigma historiográfico escolar para formular la enseñanza de la literatura

2)- *¿En qué época histórica ubicas el relato y cuáles son las pistas que sigues para poder hacerlo? Amplía la información.*

3)- *¿Qué opinión te merece el final? ¿Qué tipo de final puedes reconocer?*

4)- *¿Cuántos personajes aparecen en el texto de Borges?*

5)- *Dí a qué género discursivo pertenece la obra y fundamenta tu respuesta a través de cinco características esenciales.*

6)- *¿Qué párrafo u oración te ha impactado más en tu lectura? Extrae la cita textual (teniendo en cuenta la normativa) y explica ¿por qué?*

El objetivo inicial de esta docente para sus clases era trabajar con el problema de los géneros literarios, los géneros discursivos y el discurso narrativo. Lo que resulta curioso, es que esos problemas no aparecen en este texto que daría cuenta de cómo se efectuaría su práctica. Por el contrario, se evidencian preguntas que responden a la tradición escolar de Oyuela: contenidista, enciclopédica y clasificatoria y el tipo de consignas pareciera revelar la tradición editorial iniciada por GOLU. Es la lógica de la “identificación”, del “reconocimiento” del contenido, léase “tema”, y de la “restitución” del dato por medio de una “lectura/análisis” dirigida, la que impera y la que es homologada a la lectura, al acto de leer, por decirlo de algún modo. Esto es, leer es igual al análisis escolar y más aún es responder al tipo de cuestionario que se halla en las ediciones de clásicos de GOLU, en las de Colihue, Cántaro o cualquier manual escolar. También, estos cuestionarios, apelan a la formación de cierto sentido ético instaurado en la escuela (la importancia de leer) y a cierta práctica de la “libre opinión” que más que productiva opera como la ratificación del sentido común.

¹³⁰ Lacau, María Hortensia (1966). Op. Cit., pág. 63.

¹³¹ Para la revisión de estos problemas seguimos a Bombini, Gustavo (1989). Op. Cit. También Bombini, Gustavo y López, Claudia (1994). Op. Cit.

tuvieron un fuerte impacto en la comunidad docente, la potencia de esa lectura institucional que suponía ese paradigma no fue del todo neutralizada y, por otro lado, siguió siendo reforzada por manuales y colecciones escolares de la época y de entrados los noventa. Tomamos como punto de referencia el mercado editorial escolar porque para estos años continúa siendo más significativo a la hora de modelizar nuevas prácticas docentes que cualquier disposición estatal. Si algo caracteriza a los productos editoriales escolares de los '80 es el ingreso de las nuevas teorías que impactaron en la formación académica. Cuestión que se dio tan sólo en el área de Lengua para la que los manuales comenzaron a diseñar saberes provenientes de las teorías comunicacionales, la pragmática y la lingüística textual principalmente.¹³² En el caso de la enseñanza de la literatura, aparecen algunas nociones narratológicas conviviendo con la tradición historiográfica, los usos de los mencionados paradigmas lingüísticos y los conocimientos escolares a los que se viene aludiendo.

A su vez, las fundamentaciones de los manuales de literatura y de los estudios preliminares se encuentran atravesadas por ciertas “pedagogías del placer”¹³³ que parecieran constituirse desde, por un lado, cierta lectura paratextual de *El placer del texto* de Barthes y, por otro, desde la continuidad de los significados acerca de los “buenos sentimientos” que deben relacionar a los sujetos con el mundo literario y las vinculaciones que este hecho sostendría con la figura de autor. Así, el hasta hoy vigente “placer del texto”¹³⁴ en el ámbito escolar parece significarse desde una concepción efectista de la literatura. Esta búsqueda de “sensaciones”, a su vez, se encuentra asociada a un “mensaje”

¹³² Para esta revisión de los libros de textos seguimos a Bombini, Gustavo y Krickeberg, Gabriela. "De texto los libros I (Argentina)". En: *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Homo Sapiens, 1995.

¹³³ Bombini, Gustavo (1997). Op. Cit.

¹³⁴ Este tema se halla analizado en Díaz Súnico, Mora (2000). Op. Cit.

de transparencia en relación con la “comprensión de los textos literarios”¹³⁵. Esa “transparencia” se explica por medio de un rechazo a la teoría. Así, el saber teórico es presentado como obturador, como aislado de la literatura. Por ejemplo, en la fundamentación de la edición de *Cántaro del Lazarillo de Tormes* (paratexto de editor que acompaña a todos los números) se señala lo siguiente: “Su punto de partida y de llegada (el de la colección) es aumentar las competencias lingüística (sic) y comunicativa de los chicos y, en lo posible, inculcarles amor por la literatura y por sus creadores, sin barreras de ningún tipo.”¹³⁶ Esta cita resulta paradigmática para explicar el estado de la enseñanza de la literatura del momento y, por consiguiente, de qué manera la escuela seguía y sigue formando lectores desde modos de leer institucionalizados. Por un lado, aparece la relación, totalmente forzada, entre la lingüística y la literatura; relación que continúa hasta hoy al servicio de la descripción de los textos literarios. Por otro lado, ya apuntando a lo que se debe lograr en sí con la formación de lectores aparece la inscripción al axioma lacauiano: “amor hacia la literatura y sus autores”. También, en el estudio preliminar de dicha edición (llamado “Puertas de acceso”) se encuentra un compilado de informaciones provenientes de la Historia positiva y de la Historia de la literatura. Luego se pasa a *El Lazarillo de Tormes*, al texto, con su prosa castellana de comienzos del s. XVI, cuya lectura demanda operaciones complejas de traducción. Por último, en “Manos a la obra” (guía de trabajos para los alumnos) se delinea un cuadro basado en el esquema de los elementos de la comunicación de Roman Jakobson en el que se estipula que Lázaro adulto es emisor,

¹³⁵ Y aquí el uso del paradigma de la psicología cognitiva para explicar la lectura de textos, lo que se presenta como otra de las características de las propuestas editoriales para la enseñanza de la literatura.

¹³⁶ Lazzari, César D. Y Vila, Susana C. “Colección Del Mirador. Literatura complementaria para una nueva escuela”, en: *La vida de Lazarillo de Tormes. De sus fortunas y adversidades*, Bs. As., Cántaro, 1995, pág. 6.

Vuestra Merced el receptor, y se deduce que la carta es el canal del mensaje cuyo contenido deben restituir los alumnos a modo de actividad. También manuales de literatura como el de Kapelusz¹³⁷ y el de Ediciones Don Bosco¹³⁸, lo mismo que la contratapa *El Lazarillo de Tormes* de Colihue¹³⁹ en la que aparece otra de las versiones del placer que proclama la vivencia del texto, presentan un trabajo paratextual con las nociones de “placer” y “goce”: “El texto como fuente de goce y apertura. Literatura española” (Kapelusz), “Literatura española entre la obligación y el placer” (Ediciones Don Bosco) y “...para vivir al pícaro en clase (...) así se puede lograr el acercamiento de la obra literaria al aula...” (Colihue). “Amar a la literatura”, lograr “el placer estético” que supone, “vivenciarla” se constituyen como postulados de base para formular una formación de lectores que aparece como problemática. Mientras Calixto Oyuela necesitaba captar a los jóvenes lectores para “salvaguardarlos” de las tendencias perniciosas de la nueva industria cultural, ya con Lacau se instala el problema de la falta de lectura de literatura y sus consecuencias culturales; desde los ’80 en adelante se consolida el uso de la literatura en función de la conservación de la cultura frente a la “existencia” de una masa social denigrada, “empobrecida culturalmente”, por los medios masivos de comunicación. Y la manera de preservar la cultura por medio de la literatura se constituye mediante la ratificación de los modos de leer institucionalizados. Llegar al autor por medio del texto y a los valores que el texto literario supuestamente conserva y preserva son ideologías arraigadas no solamente en el imaginario docente sino en el sentido común de los grupos sociales medios. De ahí que no sorprenda

¹³⁷ Faisal Montes de, Susana. *Literatura española. El texto como fuente de goce y apertura*. Bs. As., Kapelusz, 1993.

¹³⁸ Noro, Jorge. *Literatura española. Entre la obligación y el placer*. Bs. As., Ediciones Don Bosco, 1991.

¹³⁹ Bracco, M. y Grumelli de Sabarots, María del C. “Introducción, notas y propuestas de trabajo”, en: anónimo. *La vida de Lazarillo de Tormes. De sus fortunas y adversidades*. Bs. As., Ediciones Colihue, 1997.

cómo al analizar cualitativamente modos de leer de alumnos de la escuela secundaria argentina procedentes de zonas urbanas o de estudiantes de Letras, como así también, de docentes de literatura estos aparezcan atravesados por estos axiomas de los modos de leer institucionalizados.

3.d. Modos de leer institucionalizados, aparato interpretativo escolar y accesos epistemológicos a lo literario¹⁴⁰

Existe un grupo social en tanto agente representativo del campo literario y del problema tratado aquí que interesa para lograr un estatuto explicativo de los modos de leer institucionalizados en Argentina mediante el análisis cualitativo de trabajos de campo efectuados en la actualidad: los ingresantes a la carrera de Letras¹⁴¹. Mediante el análisis de diversas observaciones de clases de Trabajos Prácticos de la materia Introducción a la Literatura (UNLP) se intentará reconstituir y precisar cómo pervive en la actualidad ese modo de leer institucionalizado al que se ha hecho referencia en el apartado anterior. A su vez, se cotejará este trabajo de campo con registros de clases efectuadas con alumnos ingresantes a las carreras de la Universidad Nacional de Quilmes, puesto que son representativos del amplio alcance de los modos de leer institucionalizados. Esto se debe a que ninguno de ellos ha elegido estudiar Letras lo que supone que estos sujetos no sostienen una relación continua con la literatura, por lo menos en gran parte.

¹⁴⁰ Este apartado se basa en un trabajo de campo efectuado para la aprobación del seminario tutorial: “Los modos de leer literatura de los ingresantes a la carrera de Letras”, dictado por Dr. José Luis De Diego (UNLP). Este seminario formó parte de la cursada de la carrera Licenciatura en Letras para la que este trabajo se constituye como su tesina.

¹⁴¹ El análisis cualitativo de los modos de leer de los ingresantes a la carrera de Letras resulta significativo para esta investigación, puesto que suponen a unos sujetos que han decidido profesionalizarse en el campo literario y de ahí que sean representativos de los problemas que se vienen desarrollando. A su vez, la mayoría de los ingresantes pertenecen a los grupos medios que asumen el sentido común de las clases que detentan el capital simbólico legitimado. En relación con lo último, lo mismo ocurre con los ingresantes a las carreras de la Universidad Nacional de Quilmes.

El trabajo de campo efectuado con alumnos ingresantes a la carrera de Letras estuvo acompañado de una serie de entrevistas que apuntaron a relevar datos acerca de sus representaciones de la literatura, la cultura letrada y su trayectoria como lectores. No se comentarán aquí los resultados de todo ese trabajo dado que situaría a esta investigación en otro problema, más de tipo ideológico en relación con sujetos que han decidido inscribirse en el campo literario. Pero sí resulta pertinente traer aquí algunas de las conclusiones que arrojó el análisis cualitativo de esas entrevistas.

Algunas de las conclusiones a las que se arribaron en el mencionado trabajo son las siguientes: por un lado, los sujetos que han decidido formarse en la carrera de Letras no estarían manifestando un interés por el objeto literatura en sí mismo, ni por una especialización disciplinar acerca de él, sino por la búsqueda de una continuidad con el modo en el que han accedido a dicho objeto por medio de la escuela. Es decir que estos sujetos estarían buscando en la carrera de Letras una ratificación del aparato “interpretativo escolar”¹⁴² como modo de leer institucionalizado que estaría configurado desde un modo de acceso epistemológico a la literatura (el sentido común de Geertz), un conjunto de saberes escolares, constituidos históricamente, que deben esgrimirse a la hora de hablar acerca de un texto literario, como se ha analizado en el apartado anterior. Precisamente, esto es lo que pondera la primera entrevistada que homologa la decisión de estudiar Letras a su gusto por “el análisis de textos” según la usanza escolar¹⁴³.

¹⁴² Gustavo, Bombini (1997). Op. Cit.

¹⁴³ I: *¿Por qué elegiste estudiar Letras?*

C: *Porque me gusta analizar textos como en la escuela... (se queda mirando).*

I: *¿Cómo era ese análisis que hacías en la escuela?*

C: *Veíamos las partes de las obras, cómo eran los personajes, en qué persona estaba el narrador... (intenta seguir recordando, parece que le cuesta) eh..., no sé, eso, lo común.*

I: *¿Y te parece que en Introducción... hacen lo mismo?*

C: *Sí, un poco más difícil.... (se produce un silencio) ...*

Dos clases observadas de trabajos prácticos de la materia Introducción a la Literatura resultan sumamente significativas para comprobar el alcance del aparato interpretativo escolar puesto en funcionamiento a través del modo de leer institucionalizado.

Luego de que la profesora encargada del curso en cuestión, se había dedicado en una de sus clases a desarticular minuciosamente dos ideas básicas de gran circulación social en torno a la literatura: la creencia de que los textos literarios son una manifestación de “los sentimientos del autor” y la que la presenta bajo una “función didáctica y moralizante”, un hecho producido con los alumnos en clases posteriores indicaba cómo esa clase no había incidido para nada en sus sentidos comunes acerca de lo que el objeto es y que, por lo tanto, este sentido común compartido se presenta como una ideología arraigada que condiciona las lecturas de literatura más allá de cualquier trabajo previo que tienda a “desactivarlas”, por decirlo de algún modo, que tienda a poner en suspenso el aparato interpretativo escolar.

Cuando se trabajó la teoría de Pierre Bourdieu acerca de la conformación del campo intelectual y su correlato con el campo literario, se leyó en el curso “El escritor argentino y la tradición” de Jorge Luis Borges. Así, la profesora comenzó a indagar a los alumnos acerca de cómo este texto daba cuenta de dicho problema en la tradición literaria argentina, a partir de lo que obtuvo dos tipos de respuestas. Por un lado, los alumnos no

Otra de las entrevistadas señala lo siguiente:

V: No, no siempre, bah, lo que pasa es que en mi casa no se leía mucho, entonces, no había muchos libros. Me empezó a gustar en la escuela, en tercer año, antes no me importaba porque los profesores me aburrían, creo hoy que los libros que nos daban eran buenos, pero si no te motivan.... viste. En tercero tuve una profesora genial, tomaba temas: la muerte, el amor, la política y los veíamos reflejados en los libros, qué pensaba el autor de esos temas que siempre te aportaban algo distinto, algo bueno. Por eso me gusta, aprendés de la vida, te da sensibilidad y es muy importante.

podían dejar de reproducir el texto, información tras información, para elaborar alguna clase de hipótesis al respecto, aunque, la profesora los ayudaba con comentarios que tendían a orientarlos hasta el punto, dada la imposibilidad, de transmitirles directamente algunas de ellas. Por supuesto, “el aparato interpretativo escolar” concibe a la lectura de cualquier clase de texto como una restitución de datos. Interpretar es la ratificación del supuesto sentido literal de los textos¹⁴⁴. Esta concepción escolar acerca de la lectura y del acceso al conocimiento por medio de ella, encontró sus orígenes en la tradición historiográfica¹⁴⁵ propia de la escuela la que se ve reforzada en la actualidad por lo últimos modelos lingüísticos que han ingresado en ese ámbito¹⁴⁶. De allí, que cuando la profesora logró que los alumnos abandonaran esa lógica de la reposición de informaciones aisladas y enunciadas según los registros etnográficos del siguiente modo: “habla de los gauchos”, “nosotros seguimos a España”, “los camellos son lo mismo que las vacas”; el aparato interpretativo escolar se activó desde otra de sus variables: el axioma basado en que todo texto literario puede ser explicado según “las intenciones de su autor”, según sus “sentimientos”. Así, la atención de los alumnos quedó centrada en el siguiente momento del texto de Borges:

Todo lo que hagamos con felicidad los escritores argentinos pertenecerá a la tradición argentina (...) Por eso repito que no debemos temer y que debemos pensar que

¹⁴⁴ Cuesta, Carolina. “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, año 1, Nro. 1, septiembre del 2001.

¹⁴⁵ Bombini, Gustavo (1999). Op. Cit.

¹⁴⁶ Cuesta, Carolina (2001). Op. Cit. Nos referimos a los nuevos modelos lingüísticos llevados al currículo escolar a través de la última reforma educativa. La lingüística textual, la pragmática, las teorías comunicacionales estarían postulando universales de la lengua que pueden ser detectados y descriptos según modelos fijos. Estos supuestos de base son los que ha tomado la escuela para continuar la tradición de la enseñanza de la lengua fundada por el estructuralismo. Para este problema también ver: Bixio, Beatriz. “Grietas entre el hablar y el hacer”, en: Herrera de Bett, Graciela (comp.) *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, 2000, pp. 43-52.

nuestro patrimonio es el universo; ensayar todos los temas, y no podemos concretarnos a lo argentino para ser argentinos: porque o ser argentino es una fatalidad y en ese caso lo seremos de cualquier modo, o ser argentino es una mera afectación, una máscara.

Creo que si nos abandonamos a ese sueño voluntario que se llama creación artística, seremos argentinos y seremos, también buenos o tolerables escritores¹⁴⁷.

Lo que intentaba hacer la profesora era que los alumnos comprendieran las hipótesis borgeanas, el desarrollo de los argumentos que tendían a corroborarlas y la fundamentación final acerca de qué sería una “tradicción literaria”. Frente a las reposiciones parciales y fragmentarias de informaciones a las que se hacían anteriormente referencia, la profesora los llevó a releer estos momentos finales del texto para que los alumnos se concentraran en la interpretación y explicación de estos sentidos más globales, articuladores del ensayo. El corolario de esta certera operación didáctica no fue el esperado o el que se suponía esperable. Los alumnos, abandonaron por completo aquellas reposiciones parciales de las que se podría decir que, de algún modo, se acercaban a las zonas más significativas del texto, aunque no habían sido problematizadas por los pocos alumnos que las habían enunciado. Ese “abandono” sirvió para abogar por una lectura más consensuada; fuertemente cerrada en la convicción de que Borges apelaba a una “liberación” de los escritores argentinos. Una “liberación” que no era planteada por los alumnos como la revisión de una “invención de la tradición literaria argentina”, fundada en las operaciones efectuadas por Lugones y Rojas, puntos neurálgicos del texto y más que visibles en él, explícitos. Por el contrario, “la liberación” propuesta, según los alumnos, era una que apelaba a la búsqueda del “placer” y del “cumplimiento de los sueños” de los escritores argentinos. De este modo, varios alumnos ligaron estos términos con las palabras

¹⁴⁷ Borges, Jorge Luis. “El escritor argentino y la tradición”, en: *Obras completas*. Buenos Aires, Emecé, 1994, pp. 273-274. Tomo I.

“felicidad” (mencionada en un momento del texto de Borges¹⁴⁸) y “sentimientos” para postular que la literatura representaba o radicaba en “la sensibilidad humana” como su espacio de “expresión” y, que a esto, apuntaba Borges. En vano fueron todas las aclaraciones realizadas por la profesora acerca de los significados, sobre todo de la palabra “sueño”, que tienen esos términos en la poética borgeana y su apelación a que no perdieran de vista el problema político literario que el ensayo desarrolla. Una alumna de alrededor de cincuenta años tomó la voz y casi proclamó: “es lo que yo digo, la literatura expresa los sentimientos del autor, es eso”. Varios acordaron y otros, confundidos, intentaban escuchar las explicaciones de la docente.

El aparato interpretativo escolar se puso en funcionamiento con toda su potencia y no permitía la problematización de la lectura, sino que por el contrario produjo en la mayoría del grupo la fijación de ese sentido, de ese saber escolar acerca de la literatura que habían motivado tan sólo estas palabras sueltas del texto de Borges. En estos comentarios que resistían las propuestas de lectura de la profesora del curso se reflejaba ese modo de leer institucionalizado explicado en el apartado anterior: “autor”, “expresión”, “sensibilidad” y “placer” concentran todo el recorrido histórico que da cuenta de los significados y continuidades de significados convertidos en los saberes legítimos, en los axiomas del aparato interpretativo escolar. Resulta interesante en este punto del trabajo traer otra situación observada en las clases de trabajos prácticos de Introducción a la literatura. En este caso ante la devolución de los exámenes parciales dos alumnas, de alrededor de dieciocho años de edad, se acercaron a la profesora a cargo del curso para manifestarle su descontento con la corrección de sus evaluaciones. Las alumnas citaron una

¹⁴⁸ Dice Borges: “Todo lo que hagamos con felicidad los escritores argentinos pertenecerá a la tradición argentina...”. Op. Cit (1994), pág. 273.

consigna que apuntaba al problema de la especificidad literaria. Estas alumnas habían respondido que una de las “funciones” de la literatura era “enseñar”. La profesora les recordó que habían estado una clase entera desarticulando esas aproximaciones al objeto dado su reduccionismo. Pero las alumnas insistían que no, que ellas tenían en sus apuntes esa afirmación y que además “era lo que ellas creían”, por ende, debía respetarse la legitimidad de ese criterio. En relación con nuestra experiencia y la compartida con otros colegas a cargo de cursos de enseñanza de la literatura en la escuela, de observaciones de clases y trabajos con docentes se puede señalar que esta manera de resolver la lectura de un texto literario o algún tipo de consigna acerca de las características de la literatura; de fijar con un único sentido ciertos problemas epistemológicos en torno a la literatura es común y generalizada¹⁴⁹. A su vez, tiene el mismo estatuto de operatividad para docentes y alumnos como el axioma “los sentimientos del autor”. Es decir, que se clausura la reflexión teórica que la consigna está demandando con alguna creencia en torno a la literatura o al arte en general, esgrimiendo como respuesta definitiva: “es lo que yo opino”, “son los sentimientos que me despierta”, y otras, cuestión que podría vincularse con la teoría de la lectura de Lacan. Lógica del “dejarse llevar” que encuentra su opuesto en el estudio de la lengua o de la matemática, objetos que se perciben socialmente como instalados en una dimensión objetiva y comprobable del conocimiento. La “libre opinión” acerca de los objetos del arte pareciera tener tres componentes: “la sensibilidad”, “la enseñanza” y “los

¹⁴⁹ Precisamente, la mayoría de los manuales y las colecciones escolares en sus guías de análisis incluyen el ítem: “Escribe tu opinión personal acerca de lo que has leído”.

valores éticos y morales”¹⁵⁰. Y esta “libre opinión” estaría integrando los axiomas que a su vez conforman el aparato interpretativo escolar.

Una serie de registros de clases efectuadas con ingresantes a la Universidad Nacional de Quilmes¹⁵¹ señalan el alcance explicativo del modo de leer institucionalizado, en cuanto a la comprensión teórica de prácticas de lectura de literatura por parte de sujetos que no se hallan comprometidos de algún modo u otro con el campo literario. Durante los años 1998, 2000, 2001 y 2002 se trabajaron como contenidos del curso de ingreso problemas del discurso literario. En orden cronológico, los textos que se leyeron para abordar ese eje programático fueron *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mister Hyde* de Robert. L. Stevenson, *Frankenstein* de Mary Shelley y *Boquitas pintadas* de Manuel Puig. Novelas disímiles, sobre todo la última en relación con las dos primeras, fueron leídas de manera semejante por los alumnos en tanto uno de sus aspectos constitutivos: las construcciones de sus personajes. Los alumnos focalizaban insistentemente en sus lecturas a los personajes y los describían formulando pares dicotómicos, a saber: Jekyll vs. Hyde, Víctor Frankenstein vs. el monstruo, Rabadilla vs. Nené. Con estas dicotomías los alumnos tendían a caracterizar cada personaje en función de “valores humanos” que poseerían o no. Así, Jekyll, Frankenstein y Raba eran catalogados como “los protagonistas buenos” y Hyde, el

¹⁵⁰ En este sentido resulta significativo lo que señala Walter Benjamin: “En este pantano la hydra de la estética escolar se encuentra a sus anchas, con sus siete cabezas: creatividad, intropatía, intemporalidad, recreación, experiencia vivida en común, ilusión y goce artístico. Si se desea conocer mejor el mundo de sus adoradores, basta hojear la más reciente antología representativa en la que los historiadores alemanes de la literatura actual se esfuerzan por rendir cuentas de su trabajo y de la que hemos tomado las citas precedentes. (...) Así la historia de la literatura se ha instalado en la morada de la creación literaria porque las posiciones de lo “bello” de los “valores de experiencia vivida” del “ideal” y otros ojos de buey son excelentes coberturas para abrir fuego.” En: Benjamin, Walter. “Historia literaria y ciencia de la literatura” en: *Ficha de Cátedra de Teoría Literaria III* (Prof. titular Nicolás Rosa), publicación del CEFyL de la UBA, s/d, pág. 6.

¹⁵¹ Estas experiencias de lectura de literatura se realizaron en el marco del Eje de Lengua correspondiente al curso de ingreso de la mencionada institución. Estos alumnos presentan la particularidad de no haber elegido como futura profesión la carrera de Letras. Por el contrario, la mayor cantidad de la matrícula se distribuye entre carreras como Administración hotelera, Biotecnología y diversas orientaciones dentro del campo de la Ingeniería.

monstruo y Nené como los “protagonistas malos”. Dada la extensión de este trabajo tan sólo comentaremos lo que ocurrió con el caso *Boquitas pintadas*, porque se presentaba como más problemático para sostener esas certezas sobre los personajes de Nené y Raba. Es decir, que es lógico que en principio frente a las novelas de Stevenson y Shelley los lectores establezcan esa oposición, porque están jugando con ellas para tensionar el desarrollo de las acciones. Además, se debe señalar que cuando los alumnos finalizaron las lecturas de esos textos aceptaron, aunque algunos seguían firmes en sus posiciones, que sus dos finales tendían a desbaratar esas creencias victorianas acerca de quiénes serían los “buenos” y quiénes los “malos”. En el caso de la novela de Puig resultó llamativo cómo al transitar determinados pasajes y traer a la clase ciertos hechos, por ejemplo, que Nené había sido en definitiva quien había cumplido con los mandatos sociales de la época y que Raba más allá de su “bondad” había asesinado a un hombre (estas reducciones se efectuaron para que los alumnos pudieran focalizar el problema que se intentaba plantear), los alumnos insistían con que: “pero Nené se prostituyó con Aschero y se casó por conveniencia no por amor”. Contrariamente para ellos Raba era “buena” porque: “mató por amor, porque fue traicionada por Pancho”. A lo que se sumaba la permanente evaluación positiva de Raba frente al resto de los personajes femeninos: “Raba fue la única que se entregó por amor”, decían los alumnos insistentemente. Si la escuela pondera como elementos de análisis al autor y sus sentimientos, también hace demasiado hincapié en la caracterización de los personajes desde estas lógicas distintivas. Varios de los alumnos señalaban que “siempre hay un bueno y un malo en los textos” y que ese hecho se relacionaba con “los mensajes que el autor quería transmitir”. Cuando se los interrogó acerca de por qué estaban tan convencidos de esa situación, de esa única manera de explicar un texto literario,

absolutamente todos los alumnos que participaban activamente de las discusiones señalaron que “en la escuela lo habían aprendido así”. Otros, que intentaban marcar ciertas distancias con su formación escolar pero que igualmente sostenían este modo de leer apelaron a que “era lo que opinaban y que cada uno podía pensar lo que quisiera de las novelas”. De esta manera, en los comentarios de estos alumnos aparecía otro axioma del aparato interpretativo escolar: los personajes son proyecciones de los pensamientos del autor y estos pensamientos deben ser moralizantes.

Los registros de clases analizados cualitativamente y antes desarrollados resultan paradigmáticos para comprender teóricamente el complejo entramado de los modos de leer institucionalizados en Argentina vehiculizados y legitimados por la escuela. La tríada escolar vida/autor/obra fundada en el currículum mitrista y reforzada por Oyuela, resignificada por Lacau en tanto asociada a la “sensibilidad”, la transmisión de “conocimientos” y “valores” que supondría el texto literario tienen su correlato actualizado en los trabajos de campo antes desarrollados en los que aparecen, también, como versión “renovadora” de estos axiomas “el placer del texto” y la “opinión libre”.

Revisar y teorizar estas prácticas de lectura de literatura abre un camino para comprender y analizar continuidades de significados acerca de la literatura entre docentes, manuales escolares, un joven ingresante a la carrera de Letras y también a otras carreras. En este punto es donde cobra asidero el enunciado de Bourdieu acerca de la exposición prolongada que experimentan los sujetos a la escuela y cómo este agente modeliza sus “miradas puras”¹⁵² en relación con la literatura e inaugura ideologías arraigadas en torno a

¹⁵² Dice Bourdieu:

“Aun cuando ante sí misma se presente bajo la apariencia de un don de la naturaleza, la mirada del aficionado al arte del siglo XX es el producto de la historia: en cuanto a la filogénesis, la mirada pura, capaz de

ella, es decir, un aparato interpretativo escolar, un modo de leer institucionalizado. De ahí, parte las continuidades explicadas. Continuidades que se registran, y esto es lo que aquí más interesa, en los modos de leer literatura de alumnos del colegio secundario argentino, hoy nivel Polimodal. Este hecho resulta significativo puesto que el modo de leer institucionalizado aparece en sujetos adolescentes que presentan una clara resistencia a leer literatura y que de hecho no lo hacen en el sentido clásico del término. Cuestión que resultaría por demás paradójica, dado que la resistencia implicaría un rechazo al disciplinamiento institucional. No obstante, como se desarrollará más adelante, los sujetos que se resisten a la lectura de literatura ponen en juego también un modo de leer institucionalizado frente a los textos literarios.

Seguramente una Historia de la lectura en Argentina quedará por hacerse. Pero ya no será la Historia de la lectura de los “entendidos”, como diría Bourdieu, sino que siguiendo sus términos la de los “aficionados”. Historizar estos modos de leer supone como lo indican también Geertz, Foucault, Chartier y de Certeau establecer otros recorridos históricos, recuperar como legítimos otros saberes de la cultura en torno a los objetos estéticos que imbrican sus recepciones y que presentan zonas de comercio con los legitimados por las sociedades occidentales. De esta manera se podría avanzar sobre las dicotomías que estigmatizan esos “saberes populares” como “incorrectos” o “inválidos” y

aprehender la obra de arte como exige ser aprehendida, en sí misma y para sí misma, como forma y no como función, es inseparable de la aparición de productores animados por un propósito artístico puro, a su vez indisoluble de la emergencia de un campo artístico autónomo, capaz de plantear y de imponer sus propios fines en contra de las demandas externas, e indisoluble también de la aparición correlativa de una población de <<aficionados>> o de <<entendidos>>, capaces de aplicar a las obras producidas de este modo la mirada <<pura>> que demandan; en cuanto a la ontogénesis, la mirada pura va asociada a unas condiciones de aprendizaje absolutamente singulares, como la frecuentación precoz de los museos y la exposición prolongada a la enseñanza escolar y sobre todo a la *skhole* como ocio, distancia respecto a los requerimientos y a las urgencias de la necesidad que la mirada supone.” Op. Cit. (1995), pp. 423-424.

desde estas nuevas Historias y concepciones antropológicas de la cultura transformarlos en objeto de estudio.

4. Lecturas tensionadas. El modo de leer institucionalizado como posibilidad del epistémico¹⁵³

En un trabajo de campo realizado en el año 1998 con alumnos del Bachillerato de Bellas Artes, dependiente de la UNLP, y de la Escuela de Enseñanza Media Nro. 33 (ex Normal Nro. 2), cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 20 años (la muestra es de aproximadamente 100 alumnos)¹⁵⁴ se pudo comprobar la complejidad de sus modos de leer en tanto prácticas que se hallan tensionadas entre el acceso epistemológico al texto literario mediante el aparato interpretativo escolar y modos de leer a los que se llamará aquí epistémicos. El trabajo de campo al que se hace referencia se desarrolló con la lectura de

¹⁵³ Este apartado se basa en el trabajo presentado para la aprobación del seminario “La batalla de los géneros (la novela gótica vs. La novela de aprendizaje)” dictado por el Dr. José Amícola (UNLP). Este seminario fue realizado como parte la carrera de Licenciatura para la que este trabajo es su tesina.

¹⁵⁴ Los alumnos pertenecen a los sectores sociales medios de la ciudad de La Plata. En el caso de los que asistían al Bachillerato de Bellas Artes, la mayoría son hijos de profesionales. Parte de este panorama era encontrado en la Escuela Media Nro. 33 pero con la singularidad de que más de la mitad de este grupo pertenece a una clase media empobrecida, hijos de empleados públicos y algunos de ellos hijos de pequeños comerciantes. Muchos de los alumnos de esta institución también eran repitentes. Lo que une a estos sujetos es que sus imaginarios responden al sentido común de las clases que detentan el capital simbólico legitimado. A su vez, muy pocos alumnos presentaban una trayectoria de lectura privada de literatura y, por el contrario, la mayoría aducía resistencias a la lectura de literatura. Con “lectura privada” nos referimos a lo que Michèl Petit indica como prácticas de lectura que realizan los sujetos en sus ámbitos privados, es decir, por fuera del espacio de lo institucional.

Otra vuelta de tuerca de Henry James¹⁵⁵ simultáneamente en ambas escuelas de la ciudad de La Plata. Este texto fue elegido, porque por un lado resulta permeable para que los sujetos lo lean según el modo de leer institucionalizado. Esto es que la *nouvelle* facilita la restitución de sus historias, también permite interpretar sus lógicas de causalidades por medio de la construcción de los personajes y establecer distintos pactos de lectura en función de la amplia gama de los *fantasy*¹⁵⁶. Pero, por otro lado, presenta una disposición narrativa compleja¹⁵⁷, porque configura su construcción discursiva a partir de ficciones enmarcadas y un entramado de diversos puntos de vista y focalizaciones que demoran el desarrollo de las historias. Es decir que *Otra vuelta de tuerca* (en adelante OVT) presenta una constitución de narradores y personajes que si posibilitan esa lectura sostenida en causalidades, por ejemplo la mayoría de los lectores señalaban la siguiente relación causal: “como la institutriz está loca ve fantasmas”, también dados sus puntos de vista y focalizaciones desarrolladas de manera fragmentaria y siempre sometidas a las interpretaciones de la institutriz, encargada de la narración del relato enmarcado, hacen que esta voz determine lecturas muy consensuadas con el modo en que este personaje narrador instituye en la ficción lo que es “real”¹⁵⁸ y lo que no lo es. Es decir que esta característica del texto permitía que los sujetos tuvieran que colocarse en una posición epistemológica

¹⁵⁵ James, Henry. *Otra vuelta de tuerca*. Bs. As., Andrómeda, 1990.

¹⁵⁶ Aquí, seguimos a Jackson, Rosemary. *Fantasy. Literatura y subversión*. Bs. As., Catálogos, 1986.

¹⁵⁷ Para el análisis narratológico seguimos a Bal. Mieke. *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid, Cátedra, 1998.

¹⁵⁸ Dice Jackson:

“La narrativa fantástica confunde elementos de lo maravilloso y de lo mimético. Afirma que es real lo que está contando –para lo cual se apoya en todas las convenciones de la ficción realista- y entonces procede a romper ese supuesto de realismo, al introducir lo que –en esos términos- es manifiestamente irreal. Arranca al lector de esa aparente comodidad y seguridad del mundo conocido y cotidiano, para meterlo en algo más extraño, en un mundo cuyas improbabilidades están más cerca del ámbito normalmente asociado con lo maravilloso. El narrador no entiende lo que está pasando, ni su interpretación, más que el protagonista; constantemente se cuestiona la naturaleza de lo que se ve y registra como ‘real’. Esta inestabilidad narrativa constituye el centro de lo fantástico como modo”. Op. Cit. (1986), pp. 31-32.

diferente a la que el aparato interpretativo escolar les indicaba y de ahí que este trabajo de campo presente esta tensión que antes se comentaba.

Por lo tanto, centraremos en el análisis cualitativo de este trabajo de campo cómo funcionó el aparato interpretativo escolar para producir lecturas del texto de James, en tanto mecanismo de los modos de leer institucionalizados, pero también, cómo a su vez se registraba en la misma práctica una lectura epistémica por parte de los alumnos¹⁵⁹.

Cabe destacar, que los lectores no habían recibido ninguna caracterización previa del texto de James, en cuanto a la pertenencia a un género determinado¹⁶⁰. Tan sólo se les solicitó que leyeran en el transcurso de una semana ese texto. El objetivo de esta práctica se basaba en el hecho de establecer dos momentos diferenciados en el trabajo de campo. El primero consistió en que los sujetos leyeran solos el texto y trajeran a las clases esas lecturas privadas que se suponía que habrían realizado. La hipótesis que guiaba la interpretación de este momento era que los lectores manifestarían modos de leer institucionalizados. Por un lado, porque el texto se los permitiría fácilmente, como ya se ha señalado, y por otro porque los sujetos responderían a lo que suponen como “lectura

¹⁵⁹ Los comentarios que se utilizarán como unidades de análisis representan lo que la mayoría de los sujetos manifestó o consensuó en sus lecturas.

¹⁶⁰ Acordamos con Rosemary Jackson acerca de la adscripción del texto a la tradición gótica inglesa. Dice Jackson: “En contraste con la literatura “feérica” de J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis y T. H. White, hay una serie de obras del siglo veinte que continúan la tradición fantástica desarrollada a partir del gótico por Dickens, Poe, Dostoievski, Stevenson, etcétera. (...) Las diversas Transformaciones semánticas que *experimentó* el fantasy literario desde fines del siglo dieciocho hasta fines del siglo diecinueve fueron explicadas por los cambios en las ideas y creencias. El desplazamiento gradual de los elementos residuales de magia y sobrenaturalismo, el modo de pensamiento cada vez más secularizado del capitalismo, produjeron cambios radicales en la interpretación y presentación de la otredad, es decir, de lo demoníaco, el tema tradicional del fantasy. (...) Los fantasy literarios, desde *El castillo de Otranto* hasta *Jekyll y Hyde*, se determinan por estas transiciones: desde el diabolismo convencional de *Vathek* de Beckford, pasando por los equívocos de *Frankenstein*, *Melmoth* y *Las confesiones de un pecador justificado*, hasta las figuras internalizadas de *Dorian Gray* y los “fantasmas” auto-generados de *Otra vuelta de tuerca* y *The jolly corner*”. Op. Cit. (1986), pp.165-166.

esperada” por la institución. Cuestión que como se verá más adelante no ocurrió totalmente. El segundo momento tendía a establecer el posible estatuto explicativo de la hipótesis acerca de los modos de leer epistémicos. Para ello se interrogó a los alumnos sobre ciertos problemas de sentidos que OVT presenta. Si se decidían por uno (por ejemplo, establecer algún tipo de final para la nouvelle) se los interpelaría acerca de ello con el objetivo de situarlos en una mirada epistemológica diferente, cuestión que se explicará más adelante. Si a partir de este hecho dudaban, se los interrogaría acerca de los motivos que les generaban esas indecisiones. Estas interrogaciones servirían para que esos alumnos produjeran nuevos comentarios que mostraran cómo y desde qué aspectos de OVT fijaban sentidos que el modo de leer institucionalizado no les permitía. Y aquí otra de las hipótesis que guiaba este trabajo de campo: en estas variantes aparecerían lecturas que indicarían la existencia del modo de leer epistémico.

4.a. El modo de leer institucionalizado vs. el modo de leer epistémico: un acceso a la lectura de *Otra vuelta de tuerca*

Ese primer momento del trabajo de campo antes comentado se inauguró tan sólo con una pregunta a los alumnos de ambas escuelas: qué les había parecido el texto. Ante esta pregunta la mayoría demostró que lo había leído, hecho singular si se tiene en cuenta que las más de las veces en las que se les encarga a alumnos de un colegio leer en sus hogares este hecho no ocurre. Esto indicaba que los motivos por los que se había elegido el texto de James antes explicados tenían asidero. A su vez, los alumnos que tomaban la voz comenzaron a restituir su argumento y a explicar sus lógicas causales. Algunos de ellos adujeron que no les había gustado porque era: “una historia de terror”. Por lo tanto, en estos primeros comentarios aparecía el modo de leer institucionalizado mediante dos de sus

posibilidades: la atención sobre el nivel de la historia y su clasificación en tanto un género determinado. La mención del género al que correspondería el texto de James produjo que los lectores pactaran una lectura gótica¹⁶¹ a medida que avanzaron con los comentarios sobre la nouvelle, estableciendo dicho pacto a través de los tópicos más convencionales del género: el castillo (Bly, la mansión inglesa es descrita como un castillo gótico), la heroína gótica, perseguida y pasiva y la irrupción de los espectros¹⁶². Ahora bien, los lectores se enfrentaron permanentemente a un doble problema en sus lecturas de OVT. Mientras fijaban sentidos por medio de los tópicos convencionales del gótico, conocidos por ellos a través del cine y de los comics, principalmente, como así también del ingreso al canon escolar de la literatura fantástica y por el conocimiento que poseían de otro clásico escolar: la literatura de Edgard A. Poe, se sentían inseguros con las certezas que éstos les producían. Muchos, aunque avalaban sus posiciones a partir de esos tópicos manifestaban: “pero yo creo que está loca y ve visiones (sic)”. Esta observación contradecía sus anteriores afirmaciones respecto de la existencia de los fantasmas. Es decir, que la fuerte subjetividad

¹⁶¹ Para la categoría “pacto de lectura” en tanto la especificidad que supone en la amplia gama de las narrativas fantásticas seguimos a Rabkin, Eric S. *The fantastic in literature*. Princeton, Princeton University Press, 1976.

Los postulados de base más importantes en la teorización de Rabkin son “el cambio de perspectiva” del lector originado por las reglas del mundo de la narrativa. De este modo, texto literario y lectura se combinan, se potencian, conformando zonas de sentido que instalan al fantasy o al fantástico como marca genérica narrativa. Así, el fantasy *Trough the looking glass* de Lewis Carroll resulta para Rabkin un texto paradigmático, puesto que le permite cierto nivel de comprobación de sus formulaciones teóricas, ya que los cambios de perspectiva del lector aparecen textualizados en las reacciones de Alicia. Dice Rabkin que de la misma manera que Alicia queda atónita frente a las plantas que hablan, el lector lo hace frente al texto que lo obliga a decidir acerca de qué “pacto de lectura” realizará con el mismo.

¹⁶² Dice Kilgour: “Gothic criticism often inverts this creation of a whole from fragments: what the writer puts together, the critic pulls apart. It seems easier to identify a gothic novel by its properties than by an essence, so that analysis of the form often devolves into a cataloguing of stock characters and devices which are simply recycled from one text to the next: conventional settings (one castle –preferably in ruins; some gloomy mountains –preferably the Alps; a haunted room that locks only on the outside- and characters (a passive and persecuted heroine, a sensitive and rather ineffectual hero, a dynamic and tyrannical villain, an evil prioress, talkative servants)”. En: Kilgour, Maggie. *The rise of the gothic novel*. London, Routledge, 1995, pp. 4-5.

puesta en juego por la narradora, la institutriz, en sus permanentes reflexiones sobre la veracidad de su propio relato hacían que los lectores pusiesen en duda la existencia “real” de los tópicos góticos en el texto sin darse cuenta de ello. Esta cuestión se hacía más notoria cuando los lectores ponían en relación en sus lecturas las actitudes de los otros personajes con respecto a las declaraciones de la institutriz. Mientras que los dos niños declaran no ver a los fantasmas, la Sra. Grose, ama de llaves, tampoco da cuenta de creerle a la institutriz. Pero, precisamente, este personaje es quien aporta a la ambigüedad del relato en el sentido de que caracteriza a los espectros como los de Jessel y Quint, ante las presiones de la narradora. Los alumnos señalaban: “bueno, pero ella le dice que son ellos aunque no directamente”¹⁶³. Aquí se produjo una encrucijada para los lectores en cuanto a que el texto los obligó a decidir en quién depositar su confianza en relación con la veracidad de los hechos. En todos los casos, los lectores creyeron en la institutriz, ya que les parecía “digna de confianza”¹⁶⁴ y se dejaron llevar por su subjetividad hasta el final del relato. En consecuencia, comprendían que la muerte de Miles había sido producto del “susto” que le

¹⁶³ Los alumnos hacían referencia al episodio en el que la institutriz le narra a la Sra. Grose que ha visto irrumpir en la casa a un hombre. Dice el texto:
“-No usa sombrero- comencé la descripción y noté que ese detalle le permitía reconocer, con miedo, a alguien, razón por la que seguí agregando otros rasgos (...)
Mientras completaba mi descripción iba viendo cómo el rostro de la señora Grose iba poniéndose blanco. Pestañeó y exclamó:
- ¡Un caballero! ¿Un caballero, él?
-Entonces... ¿lo conoce?
En vano trataba de dominarse.
-Caballero no es, pero, ¡vaya si es bien parecido!
-Muy bien parecido- la animé a que siguiera.
-... y viste con mucha elegancia, ¿no es cierto?
-Sí, pero se nota que la ropa no es suya.
La señora Grose no pudo contenerse y farfulló:
- ¡Es la ropa del patrón!
- ¡Dígame!, ¿quién es?
- ¡Quinta! –exclamó...”

James, Henry Op. Cit. (1990), pp. 40-41.

¹⁶⁴ Seguimos a Booth, Wayne C. “Distancia y punto de vista. Ensayo de clasificación”. Traducido por Anahí D. Mallol para la cátedra de Teoría literaria II (UNLP) de *Poétique du recit*. Paris, Editions du Seuil, 1977.

produjo la aparición del fantasma de Quint. De este modo, los lectores cerraron lo que podría llamarse la lectura más “de superficie” de la nouvelle de James, en el sentido de que los tópicos más convencionales del gótico, como así también, los efectos de la narración en primera persona prevalecieron sobre las sospechas que habían manifestado y que les generaban problemas en sus lecturas del texto. Un modo de leer institucionalizado, un aparato interpretativo escolar fundado no solamente en la exposición prolongada al canon escolar y a su modo de leer sino también a la que suponen otros productos culturales¹⁶⁵, fue lo que llevó a que estos sujetos manifestaran, en su mayoría, que tan sólo habían leído “una historia de terror más”.

Luego de la práctica de lectura anteriormente descripta, efectuada sin ningún tipo de mediación, se comenzó a interrogar a los alumnos sobre otros aspectos del texto. Aquí fue cuando se inició el segundo momento de este trabajo de campo. En principio, se les preguntó qué representaban estos espectros de los antiguos cuidadores de los niños, cuestión que no aparecía mencionada en sus primeras lecturas. Varios de los lectores establecieron que Jessel y Quint venían a restablecer el pasado vivido por los niños con ellos que se veía en peligro ante la presencia de la nueva institutriz. Este sentido aparecía en comentarios tales como: “los fantasmas se sienten invadidos”, “tienen que sacarla del medio para seguir haciendo lo mismo con los chicos”. A partir de la teoría sobre el género gótico, y según Maggie Kilgour¹⁶⁶, estos comentarios de los lectores se inscriben en el “pasado que inexorablemente irrumpe en el presente”, tópico específico del género. Este fue uno de los momentos en el que los lectores operaron con la especificidad literaria del

¹⁶⁵ Bourdieu, Pierre (1995). Op. Cit.

¹⁶⁶ Kilgour, Maggie (1995). Op. Cit., pág. 15.

texto, a partir del conocimiento particular que les exigía dado que este tópico, siguiendo a Kilgour no ha sufrido las operaciones de convencionalización de otros¹⁶⁷.

Luego, se los interrogó sobre la relación entre la institutriz y los niños para que notaran la semántica sexual del texto. Los lectores se centraron en el vínculo entre la mujer y Miles, el niño, caracterizando dicha relación como “degenerada” en términos sexuales. Algunos de sus comentarios fueron: “estaba enamorada del nene”, “quería hacerle lo mismo que los otros”. A la hora de fundamentar dicha aseveración, los lectores focalizaron los momentos del texto en los que la institutriz describe a Miles como si fuese un adulto seductor y, especialmente, la escena en la que en la cama del niño se besan. Los lectores que no habían tenido en cuenta este aspecto en su lectura, declararon entender lo manifestado por el resto, comprendiendo, ahora, por qué les había parecido que la institutriz actuaba más que como protectora de Miles, como una mujer enamorada (este comentario se manifestó sistemáticamente en todos los cursos en los que se efectuó este trabajo de campo). Cabe señalar, que en esta instancia de la experiencia los sujetos demostraron cierta “vergüenza” o “incomodidad” ante la verbalización de esta semántica sexual textualizada en la nouvelle. Aquí se los interpeló acerca de qué significaba que una mujer estuviera enamorada de un niño o que le quisiera hacer “lo mismo que los otros”. Ante esta interpelación respondían: “bueno, usted ya sabe”. Esta elipsis es un indicador del modo de leer institucionalizado tensionado con el modo de leer epistémico pero que, a su vez, supone una habilitación del último. Es decir que para el modo de leer institucionalizado no hay representación literaria que trabaje con la sexualidad y mucho menos si aparece como

¹⁶⁷ Kilgour se refiere a tópicos de la literatura gótica que han sido retomados por el cine, el cómic y algunos productos televisivos. Por ejemplo, el castillo gótico y los espectros. Ver: Kilgour, Maggie (1995). Op. Cit., pp. 20-21.

“desviada”. Al preguntárseles por qué no verbalizaban lo que pensaban como lectores respondieron que nunca habían fijado sentidos de ese tipo en sus lecturas de textos literarios, ya sea porque no los habían encontrado o porque no eran punto de atención en las clases de literatura. Por lo tanto, se discutió si esa línea de lectura en OVT les resultaba forzada o inválida a lo que respondieron negativamente¹⁶⁸. Aunque no la habían detectado en un principio, acordaron que sí estaba en el texto y que, aún más, les servía para comprender varias cuestiones que les habían generado interrogantes, como, por ejemplo, las permanentes sospechas de la institutriz sobre la relación “perversa” que habían sostenido los niños con sus antiguos cuidadores. Aquí los alumnos centraban la construcción de los personajes para repensar quién era en realidad la perversa de esta historia. De este modo, muchos de los lectores resignificaron su anterior lectura poniendo en duda la veracidad de lo narrado por la institutriz, para concluir que en realidad ella es la “desequilibrada” de la historia porque toma al niño como objeto de amor y deseo sexual. Otros continuaron sosteniendo su lectura fantástica. Según la teoría sobre el género gótico esta lectura establecida por los sujetos responde a “las relaciones edípicas”¹⁶⁹ que se despliegan en los

¹⁶⁸ Varios alumnos indicaron de manera explícita que: “nunca habían leído algo sexual”. Otros, enunciaban un enojo: “acá siempre todo es si el género, si el autor...”. De este tipo de comentarios interpretamos la referencia a que, en su trayectoria escolar, hasta el momento, no habían experimentado una lectura de algún texto literario que centrara esta clase de sentidos. Por otro lado, hubo dos casos de comentarios bastantes disímiles a los de la mayoría de los grupos en este momento del trabajo. Una alumna quedó sumamente enojada con Henry James por el hecho de contar “una historia pervertida”, lo que igualmente indicaba la tensión entre estos dos modos de leer, pero a diferencia del resto de sus compañeros ella se volcaba a seguir significando el texto desde una lectura institucionalizada: sanción de lo representado homologada a la figura del autor. Precisamente esta alumna dijo que: “seguro que James era un degenerado y que a él le gustarían los chicos”. En otro curso otra alumna sancionó fuertemente al mediador porque creía que estaba induciendo esa lectura del texto y que ello era ser “demasiado frío con la institutriz” porque se estaba confundiendo su “amor de madre” con “una perversión”. Es muy interesante señalar que estos comentarios provinieron de alumnas lo que podría estar indicando un modo de leer en tanto construcción de género en los sujetos. Aquí no se tomará esta variante dado que excedería los límites de este trabajo, pero seguramente será una línea de investigación para indagar que queda vacante. Esto es teorizar los modos de leer literatura en tanto construcción histórica y cultural de la femineidad y la masculinidad.

¹⁶⁹ Kilgour, Maggie (1995). Op. Cit., pág. 8; pp. 20-31.

textos literarios inscriptos en la línea del gótico. Es decir, que el vínculo amoroso entre la institutriz y Miles resulta equiparable a las relaciones amorosas entre padres e hijos instituidas históricamente como una de las marcas particulares del género. Como señala Kilgour, lo edípico no ha sido punto de atención de la crítica y se presenta como uno de los aspectos menos conocidos del gótico¹⁷⁰. A su vez, el hecho de caracterizar a la institutriz como una “desequilibrada” indicó el distanciamiento que lograron estos lectores con respecto a la subjetividad del narrador protagonista que, como señala la narratología, siempre instala en el relato la duda con respecto a la “credibilidad” de la historia¹⁷¹. En estos comentarios producidos tan sólo a partir de las interrogaciones del mediador y no de explicaciones de estos tópicos, aparecieron en las prácticas de lectura estos modos de leer epistémicos. Esto es, detectar elementos constitutivos del texto no contemplados por el modo de leer institucionalizado, pero sí demandados por la especificidad literaria.

La última instancia de esta parte de la experiencia, consistió en preguntarles a los lectores por la articulación entre el relato marco y el relato enmarcado, ya que en todos sus comentarios el primero no había sido mencionado en absoluto, como si la única historia de OVT fuese la narrada por la institutriz. Los lectores demostraron no recordar las acciones concernientes a Douglas y sus amigos, y, por otro lado, muchos de ellos manifestaron que Miles era el poseedor del manuscrito. Esta declaración podría ser juzgada por otro tipo de investigación como un “error” de lectura basado en la confusión de personajes y, por consiguiente, en una “incomprensión” del final del texto en el que Miles muere, por lo tanto, no podía poseer el manuscrito. Pero en este caso, por el contrario, se indagaron los motivos que podrían haber causado que casi la mitad de la muestra de los lectores haya

¹⁷⁰ Kilgour, Maggie (1995). Op. Cit., págs. 20 y 31.

¹⁷¹ Nuevamente seguimos a Bal y a Booth. Op. Cit.

fijado el mismo sentido. Cuando Douglas en el relato marco presenta a la institutriz, cuenta que era mayor que él, que había trabajado en su cuidado y que los dos se habían sentido atraídos mutuamente. Esta situación es idéntica a la vivida por Miles y la institutriz en la ficción enmarcada, por lo que se deduce la presencia en el texto de otro de los elementos menos conocidos por estos lectores del género gótico: el doble¹⁷². Sin lugar a dudas, Miles y Douglas se constituyen como dobles en la nouvelle, cuestión que generó en los lectores esa identificación entre los dos personajes basada en la confusión de uno por otro, acentuada a su vez, por la poca presencia del relato marco dentro del texto en general. Esto fue indicado por ellos mismos. Cuando los alumnos manifestaron esa “confusión” se la dejó en suspenso y se releyó parte del relato marco en la que Douglas cuenta cómo era su relación con la institutriz¹⁷³. Los lectores dijeron: “Ah... era éste”. Inmediatamente se los interrogó acerca de por qué pensaban que se podrían haber confundido a lo que respondieron: “porque con los dos pasa lo mismo”. Cuestión que confirmaron también a un nivel de situación porque Douglas cuenta que cuando conoció a la institutriz ella era la protectora de su hermana. De allí derivaron otra relación de dobles: la hermana de Douglas y Flora.

¹⁷² Ver Kilgour, Maggie (Op. Cit.) Pág. 63. También, Jackson, Rosemary (Op. Cit.), Capítulo 3: “Relatos y novelas góticas”, pp. 97-126.

¹⁷³ Este es el fragmento de OVT que se releyó:

“-Era una persona encantadora, por supuesto, pero diez años mayor que yo. Se trataba de la institutriz de mi hermana mayor –dijo con suavidad- (...) Cuando ella no estaba ocupada, paseábamos por el jardín y conversábamos. De este modo descubrí lo inteligente y agradable que era. No se rían ustedes; es cierto, yo la encontraba seductora y ahora, todavía, me agrada pensar que yo también le gustaba. De no ser así, no me habría confiado la historia. Nunca la había contado a nadie. Esto era evidente. Cuando hayan oído el relato sabrán por qué.

- ¿Por qué las derivaciones habían sido tan preocupantes?

-Usted lo comprenderá enseguida. Usted comprenderá –repetió.

Lo miré.

-Estaría enamorada de usted... –observé.

- ¡Qué sagaz es usted! –sonrió por primera vez-. Sí, estaba enamorada, pero no de mí. Mejor dicho, lo había estado...”

James, Henry (1990). Op. Cit., pág. 15.

Este doble juego de observación e intervención permitió que los lectores manifestaran modos de leer epistémicos en el sentido de que asumieron una posición epistemológica novedosa para ellos que apuntaba a dar cuenta de las particularidades del texto de James. Así, esta segunda práctica de lectura dejó de tensionarse con la primera, hizo que los sujetos abandonaran lo previsto por sus modos de leer institucionalizados, esto es, la repetición y fijación sistemática de los sentidos aprendidos en tanto que caracterizarían a estas narrativas del *fantasy*. Sino que esa segunda lectura, la irrupción de ese modo de leer epistémico, indicaba que ya la lectura no podía ser explicada teóricamente como un mero acto cognitivo o hermenéutico. Esta práctica de lectura señala que ese “consumo cultural”, en términos de Chartier, esa “lectura creativa”, en términos de de Certeau está hablando de una operación de producción de conocimiento sobre un objeto cultural particular, en este caso la literatura, que al desactivar los modos de leer institucionalizado genera que se la “mire” de otra manera. De ahí que en esta investigación se haya postulado como categoría para explicar estas prácticas de lectura “modo de leer epistémico”. Ya la elección de “modos de leer” no es ingenua en tanto que busca afiliarse con la manera en que Gustavo Bombini, a partir de Josefina Ludmer, ha explicado este concepto para la enseñanza de la literatura. La existencia de diversos modos de leer que en un “campo de enfrentamientos, luchas y debates en el interior del cuerpo social” pugnan “por el poder y el dominio sobre el leer, interpretar, el dar sentido, el poder de decir, postular qué es o qué no es literatura”¹⁷⁴ refuerza la idea de que leer está suponiendo, entre

¹⁷⁴ Como se ha indicado anteriormente, Bombini retoma las clases Josefina Ludmer de su curso de Teoría literaria II de 1985 (UBA), para formular las relaciones entre teoría y crítica literaria y la enseñanza de la literatura. Bombini, Gustavo (1989). Op. Cit., pág. 44.

otros aspectos, una puesta en juego de saberes y de producción de nuevos saberes en torno a la literatura. Para Bombini, en efecto, “el discurso de la enseñanza de la literatura postula modos de leer más o menos homogéneos (...) dentro de este planteo, es evidente que el conocimiento, el saber sobre la literatura no es neutral sino que el conocimiento es polémico y estratégico”¹⁷⁵. Esto vale en nuestro trabajo tanto para los modos de leer institucionalizados, dado que ponen en escena saberes históricamente constituidos y consensuados socialmente, también, más allá de su circulación escolar, instituidos como axiomas del sentido común de las clases detentadoras del capital simbólico, como para los modos de leer epistémicos puesto que “epistémico” refuerza ese sentido de “un nuevo saber”, en referencia a estos sujetos que lo producen. Esos saberes asumen su carácter de “novedad” para estos sujetos porque los modos de leer institucionalizados les han conferido un conjunto de “verdades”¹⁷⁶ con las que ordenan la realidad literaria. Y esta novedad en tanto otros saberes que se disponen a adquirir se estaría gestando en una puesta en suspenso de esos modos de leer institucionalizados provocada por el desorden epistemológico que les produce el hecho de dejar liberadas sus dudas a la posibilidad de otras explicaciones exógenas a esas naturalizadas por la lectura institucional. Es decir que toman el lugar de una nueva “episteme”, en términos de la epistemología foucaultiana, que hace que se “olviden” de las certezas escolares y de su sentido común acerca de la literatura. Dice Foucault:

Existe un comentario bibliográfico sobre este seminario de Ludmer efectuado por Rubén Biselli, “Reflexiones en torno al discurso didáctico sobre la literatura: bibliografía comentada”. En: AA.VV. *Cuaderno Nro. 1. Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura*. Rosario, UNR, 1997, pág. 43.

¹⁷⁵ Bombini, Gustavo (1989). Op. Cit., pág. 44.

¹⁷⁶ Para el problema de las verdades instituidas en los discursos seguimos a Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets, 1991.

Así, entre la mirada ya codificada y el conocimiento reflexivo, existe una región media que entrega el orden en su ser mismo: es allí donde aparece según las culturas y según las épocas, continuo y graduado o cortado y discontinuo, ligado al espacio o constituido en cada momento por el empuje del tiempo, manifiesto en una tabla de variantes o definido por sistemas separados de coherencias, compuesto de semejanzas que se siguen más y más de cerca o se corresponden especularmente, organizado en torno a diferencias que se cruzan, etc. Tanto que esta región “media”, en la medida en que se manifiestan los modos de ser del orden, puede considerarse como la más fundamental: anterior a las palabras, a las percepciones y a los gestos que, según se dice, la traducen con mayor o menor exactitud y felicidad (por ello esta experiencia del orden, en su ser macizo y primero, desempeña siempre un papel crítico); más sólida, más arcaica, menos dudosa, siempre más “verdadera” que las teorías que intentan darle una forma explícita, una aplicación exhaustiva o un fundamento filosófico. Así existe en toda cultura, entre el uso de lo que pudiéramos llamar los códigos ordenadores y las reflexiones sobre el orden, una experiencia desnuda del orden y sin modos de ser.¹⁷⁷

Esa “región media” entre los distintos órdenes de la cultura y la ciencia es un modo de leer epistémico. Si el modo de leer institucionalizado se organiza por una serie de continuidades históricamente ratificadas, el modo de leer epistémico nace de la discontinuidad. Discontinuidad que señala cuando unos sujetos institucionalizados asisten al desmoronamiento del orden que los había reificado hasta ese momento, en este caso, producido por el impacto de un discurso que se resiste al poder de la taxonomía, como lo es el literario. En este sentido, también resulta significativo traer aquí las reflexiones de Foucault acerca de los cambios paradigmáticos que supusieron los sesenta y setenta en tanto nuevas miradas sobre la compleja categoría de “sujeto”. Para Foucault la caída de los discursos disciplinares hegemónicos produjo la emergencia de unos nuevos sujetos para la investigación con identidades propias que permitieron producir teorías locales sobre una nueva concepción de la empiria. Los “retornos al saber” y la irrupción de “los saberes sujetos” en la “genealogía” del saber foucaultianas abren un camino para repensar las

¹⁷⁷ Foucault, Michel. “Prefacio”, en: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona, Planeta Agostini, 1984, pág. 6.

relaciones entre “saberes legítimos” y “saberes ilegítimos” en una historia de la constitución de conocimientos en occidente. Dice Foucault:

Cuando digo “saberes sujetos” entiendo dos cosas. En primer lugar, quiero designar contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales (...). En segundo lugar, cuando hablo de saberes sujetos entiendo toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido (...) de estos saberes que yo llamaría el saber de la gente (y que no es propiamente un saber común, un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda). (...) He aquí, así delineada, lo que se podría llamar una genealogía: redescubrimiento meticuloso de las luchas y la memoria bruta de los enfrentamientos. Y estas genealogías como acoplamiento de saber erudito y de saber de la gente sólo pudieron ser hechas con una condición: que fuera eliminada la tiranía de los discursos globalizantes con sus jerarquías y todos los privilegios de la vanguardia teórica. Llamamos pues “genealogía” al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales.¹⁷⁸

El modo de leer epistémico como categoría que intenta explicar la actividad de un sujeto que mediante la lectura de literatura pone en práctica una serie de saberes de distintos órdenes puesto que está pensando unas nuevas epistemes, es decir la emergencia de unos saberes sujetos, permite complejizar las relaciones entre una lectura instituida y ratificada por un sentido común como sistema epistemológico cultural en términos de Geertz y las prácticas de lectura efectivas de los sujetos que no se estarían oponiendo de manera simplificada a la primera. Por el contrario, la metáfora de Foucault del acoplamiento histórico entre saberes eruditos y saberes sujetos estaría indicando la posibilidad de generar un estatuto teórico de cierto alcance para encontrar explicaciones de

¹⁷⁸ Foucault, Michel. “Genealogía 1. Erudición y saberes sujetos”, en: *Genealogía del racismo*. La Plata, Altamira, 1996, pp. 17-18. Colección Caronte Ensayos.

los diversos modos de leer literatura por parte de sujetos desjerarquizados en las escalas de lo que se ha considerado históricamente como saber legítimo.

4.b. El modo de leer epistémico como práctica de resistencia al modo de leer institucionalizado

En el marco de este trabajo, resulta pertinente analizar los comentarios efectuados por un grupo de alumnos del 5to año del Bachillerato de Bellas Artes, previos a la lectura del *Martín Fierro* en situación de una clase de literatura a cargo de un practicante, alumno de la cursada 1999 de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras (UNLP). El siguiente registro fue efectuado in situ. Se lo ha transformado en texto para que se comprenda y es él que se presenta a continuación:

El texto fue tratado en clase por un practicante. La primera clase consistió en la realización un diagnóstico sobre las representaciones que los sujetos poseían del texto. Todos comentaron que seguramente era un “libro aburrido”. La causa de esta apreciación, básicamente, remitía según los alumnos a que la historia contada era “la de un gaucho” y que no les interesaba en absoluto “ese tipo de historias”. Por otro lado, manifestaron saber que dicho texto era importante “para los argentinos”. A su vez, todo el grupo señaló que nunca lo había leído y que no habían visto ninguna de sus versiones cinematográficas.

Luego del diagnóstico, se comenzó con la lectura del primer canto. Varios alumnos empezaron a reírse del texto y a leerlo en voz alta intentando imitar la “tonada gauchesca”. Por tal motivo, les pregunté, ya que el practicante no daba cuenta de esta situación, ignorándola, por qué se reían. Uno de ellos manifestó que esa lengua en la que estaba escrito el texto le parecía “ridícula”, como la de los tangos. Así, comenzaron una serie de comentarios que, en definitiva, tendían a explicitar el carácter artificioso del texto, no solamente por esa “lengua ridícula”, sino también por ese “personaje ridículo” que es, para ellos, el gaucho Martín Fierro. Uno de los alumnos dijo que iba a menudo a General Madariaga, capital nacional del gaucho, aclaró, y que allí había “verdaderos gauchos” que no eran ni hablaban como Martín Fierro. De pronto, uno de los alumnos dijo: “es como esa Soledad que se cree más argentina por cantar folclore y por andar vestida con bombachas y revolear un poncho. Yo no soy menos argentino por no hacer eso”. Todos acordaron con su compañero. El practicante estaba abrumado.

La primera cuestión que hace visible el análisis de estos comentarios es cómo los sujetos manejan representaciones sobre la literatura y de textos literarios específicos, como

en este caso del texto de Hernández, aunque nunca hayan efectuado una lectura de manera efectiva. Estas representaciones los predisponen de manera específica a la hora de plantearse una práctica de lectura de un determinado texto literario, sobre todo, del *Martín Fierro*, en tanto texto literario canónico escolar y paradigmático de la tradición cultural argentina. Es decir que los sujetos “tienen una idea”, o se “hacen una idea” de lo que encontrarán en un texto literario, entendido como “texto de la cultura dominante”¹⁷⁹ antes de ser leído en sentido estricto. Si se acuerda con que el *Martín Fierro* es un texto de la cultura dominante argentina al que estos sujetos han decidido “releer” desde la resistencia a los discursos disciplinadores que le confieren, y le han conferido, una marca identitaria de lo nacional y, en ese sentido, la relación sacralizadora que todo argentino “debe” sostener con él, se acordará también con el hecho de que estos sujetos decidieron asumir un modo de leer epistémico. El modo de leer institucionalizado de circulación escolar señala al *Martín Fierro* como el texto literario que de manera apoteótica consume la existencia de una literatura nacional y de ahí su carácter de representatividad de “lo nuestro”. La resistencia estudiantil, observada desde la pedagogía crítica “como una forma de conocimiento que se debe visibilizar”¹⁸⁰ señala la característica epistémica de ese acto. Es la zona media foucaultiana en la que los sujetos deciden ubicarse, lo que genera el desbaratamiento de las verdades institucionalizadas en una sociedad.

Todos los enunciados contenidos en este registro hablan claramente de una resistencia por parte de los alumnos a la lectura concreta del texto. Pero, si se quiere paradójicamente, esos enunciados demuestran operaciones de lectura, son modos de hallar

¹⁷⁹ Dice Giro a propósito de la escritura, cuestión que se podría transpolar a la lectura: “...escribir ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos, no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada”. (1996) Op. Cit., pág 191.

¹⁸⁰ Giroux, Henry (1986). Op. Cit., pág 190.

sentidos en el texto. Es decir que lo curioso de este registro es cómo los sujetos centraron en sus comentarios aspectos específicos de la constitución del *Martín Fierro* en tanto ficción literaria y de sus usos político-ideológicos en la Historia argentina. Esta hipótesis cobra estatuto explicativo cuando se analizan de manera particular esos enunciados de los comentarios de los que la teoría literaria y la crítica literaria pueden dar cuenta¹⁸¹:

-“Un libro aburrido”, “la historia de un gaucho” y el desinterés por “ese tipo de historias”: es la detección del género gauchesco como patrón de lectura.

- “Un libro importante para los argentinos”: es la detección del *Martín Fierro* como texto representativo de la cultura y también del canon literario nacional, sobre todo, escolar.

-Imitación de la tonada gauchesca, “gaucho ridículo” y “lengua ridícula”: es, además de la detección del género gauchesco, la detección de la ficción literaria como componente particular del objeto literatura. En el caso específico del *Martín Fierro* por medio de la constitución de un registro (lengua gauchesca) y de un estereotipo (el personaje del gaucho Martín Fierro) para construir literariamente la representación del “ser nacional”, inscripta en la tradición del género gauchesco.

-Relaciones con los “gauchos” de General Madariaga y la cantante Soledad: es una indagación sobre el verosímil como otro de los aspectos de la especificidad literaria, que pone en evidencia el problema de la representación literaria vinculada con los distintos verosímiles que ésta supone. Los sujetos ponen a prueba “la verosimilitud de la

¹⁸¹ Para el problema del verosímil, ficción y especificidad literaria, básicamente, seguimos a: Auerbach, E. *Mimesis. La realidad en la literatura*. México, FCE, 1950. Barthes, Roland. “El efecto de realidad”, en: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1987, pp. 179-187. Desde la crítica literaria, para el problema del género gauchesco y su inscripción en la tradición cultural argentina, seguimos a: Ludmer, Josefina. *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Bs. As. Sudamericana, 1988.

representación” de ese “ser nacional” construida en el texto, a través de la comparación con otros objetos culturales argentinos, es decir, extraliterarios.

Cabe aclarar que si el investigador a la hora de interpretar cualitativamente estos comentarios no se sitúa en un lugar etnocéntrico, lo que significaría para el método de investigación etnográfica un error metodológico, puede avanzar sobre el hecho de que estos enunciados aunque no estén contemplando un uso de un metalenguaje teórico literario específico, igualmente, están dando cuenta de una mirada que está atendiendo a la constitución específica de la literatura en tanto sus mecanismos de producción. Es decir, que no se debe pensar que el uso de un metalenguaje teórico y crítico literario a la hora de generar comentarios sobre los textos literarios es la única manera de verbalizar saberes o de establecer la posibilidad de apropiarse de saberes sobre la literatura. Sobre todo, si se acepta que ese metalenguaje es de circulación académica restringida.

Si en el trabajo de campo con *Otra vuelta de tuerca* unos adolescentes mostraban en sus prácticas de lectura efectivas una tensión entre un modo de leer institucionalizado y otro epistémico puesto en relieve a través de las interrogaciones del mediador¹⁸², la experiencia de lectura con el *Martín Fierro* nos instala en la reflexión teórica un objeto de estudio más delimitado: un modo de leer literatura desde la resistencia a los modos de leer institucionalizados escolares y a sus discursos disciplinadores de la identidad nacional, de

¹⁸² Hasta aquí, hemos utilizado el término “mediador” sin precisarlo. Creemos que recién a esta altura del trabajo se podrá comprender mejor qué sentido se le está atribuyendo para desligarlo de sus usos más corrientes sobre todo en el ámbito de la educación no formal. No se está considerando aquí al “mediador” como la persona encargada de exponer saberes sobre la literatura ante los alumnos, esto es como lo haría un profesor en el sentido más tradicional, ni a la persona encargada de facilitarle a otra un libro o proponerlo para su lectura en un taller, por ejemplo, tarea característica de bibliotecarios o animadores culturales. Sino que entendemos al mediador como aquél que en prácticas de lectura efectivas con otros sujetos puede “autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo...” Petit (1999). Op. Cit., pág. 155. Esta definición de Petit sirve para avanzar en la definición del mediador que le interesa a esta investigación en particular y así proponer que el mediador es aquél que posibilita modos de leer epistémicos en prácticas de lectura de literatura, ya sean en el marco de una clase de literatura como en un taller de lectura de literatura.

la ciudadanía en términos del currículum oficial¹⁸³. El disciplinamiento del discurso de la ciudadanía escolar estaría cifrando los constantes mecanismos de violencia simbólica sufridos por los sujetos en las conformaciones de sus identidades que han encontrado históricamente en Argentina, como se ha comentado aquí desde Calixto Oyuela en adelante, a la asignatura Literatura como uno de sus espacios de consolidación. Pero las subjetividades son más complejas de lo que las instituciones suponen y el acto de “indisciplinamiento a la disciplina” se erige como una práctica epistemológica que capitaliza la disposición epistémica que el objeto cultural puesto en juego demanda, esto es aquí el texto literario. El objeto literatura no solamente pide ser conocido desde su especificidad sino que también produce apropiaciones y reapropiaciones por parte de los sujetos en procura de establecer vínculos entre el hecho de “conocer” los objetos legitimados por una cultura y constituir mediante ese acto una identidad¹⁸⁴.

¹⁸³ Existe una extensa tradición de investigaciones dedicadas al estudio de las relaciones entre estado y currículo en cuanto a proyectos identitarios del primero canalizados por el segundo. Citaremos dos ejemplos clásicos centrados en el manual escolar como agente del currículum oficial. Bini, Giorgio, *Los libros de texto en América Latina*, México, Ed. Nueva Imagen, 1977. Apple, Michael W.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Paidós Ibérica, 1989. También, en nuestro país, pero más ancladas de una Historia de la enseñanza de la literatura, la tesis doctoral de Gustavo Bombini (1999). Op. Cit. y el proyecto de doctorado de la Lic. Valeria Sardi D’Arielli, inscripto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) acerca de los usos del *Cuore* por parte del estado decimonónico para el disciplinamiento de los inmigrantes italianos en nuestro país.

¹⁸⁴ En cuanto a las relaciones específicas entre los objetos de la cultura y las identidades de los sujetos estudiadas en el marco de la enseñanza seguimos al paradigma de la pedagogía crítica. Giroux, Henry (1996). Op. Cit. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós, 1990 y *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, 1992. McLaren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique-Ideas-Rei, 1994 y *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI, 1994. Para el problema del disciplinamiento escolar seguimos desde la etnografía de la educación a Trilla, Jaume. *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Laertes, 1985. Y a Calvo, Beatriz. “Etnografía de la educación”, en: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*. México, Vol. XII, Nro. 42, 1992.

5. Conclusiones

Pero por qué la lectura de literatura liberada de condicionamientos culturales hegemónicos o de sus modos de leer institucionalizados estaría revelando más que una operación interpretativa o de comprensión lectora una disposición epistemológica específica hacia el objeto que, a su vez, señala procesos de construcciones de identidad en los sujetos.

Como se ha indicado durante todo este trabajo, el estudio cualitativo de diversas producciones referidas a la lectura de literatura; a saber, libros escolares y el registro etnográfico de lo que dicen adolescentes que pertenecen a sectores sociales medios acerca de los textos literarios, antes o durante su lectura, abre interesantes debates, teóricos y metodológicos, en torno a nuevas maneras de entender a la lectura de literatura como práctica sociocultural históricamente constituida, por un lado, y como una práctica social que supone una lógica epistemológica en el sentido de la sociología de las ciencias sociales¹⁸⁵. Así, se ha llamado a la primera “modos de leer institucionalizados” y a la

¹⁸⁵ Así define Pierre Bourdieu a la concepción epistemológica que subyace a una sociología de las ciencias sociales:

“El sociólogo está tanto mejor armado para descubrir lo oculto cuanto mejor esté armado científicamente (...) y cuanto más “crítico” sea, cuanto más *subversiva* sea la intención consciente o inconsciente que lo anima, y más interés tenga por revelar lo que está censurado, reprimido en el mundo social”. En: “Una ciencia que incomoda”. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990, pág. 82.

En un sentido similar Michel Foucault desde su mirada multidisciplinaria pone en el centro de sus reflexiones el hecho de repensar la epistemología de las ciencias sociales desde la revisión de los paradigmas históricos.

Dice Foucault:

“Cómo diversificar los niveles en que podemos colocarnos y cada uno de los cuales comporta sus escansiones y su forma de análisis: ¿cuál es el nivel legítimo de la formalización? ¿Cuál es el de la interpretación? ¿Cuál

segunda “modos de leer epistémicos”. Estos dos modos de leer literatura centrados aquí como objetos de estudio, tensionan a los sujetos en sus búsquedas de sentidos en los textos literarios definidos aquí con Beatriz Sarlo como discursos “tensionados por el conflicto” y marcados por su “densidad semántica”¹⁸⁶. A su vez, esas búsquedas de sentidos están suponiendo decisiones de los sujetos, aunque algunas parciales o contradictorias, sobre sus subjetividades o identidades en tanto sus inscripciones o resistencias al sentido común de las clases que detentan el capital simbólico en torno a lo literario. Esas decisiones estarían siendo tomadas desde unos usos particulares del saber, tanto del saber instituido escolarmente como de saberes disciplinares de circulación más restringida. En consecuencia, aparece un nuevo objeto de estudio: esas relaciones entre los saberes de diversos órdenes y las construcciones continuas de subjetividades en las prácticas de lectura de literatura. Esas relaciones entre saberes y construcciones de subjetividades detectadas en prácticas de lectura de textos literarios tan sólo se han comentado en este trabajo como parte de su desarrollo puesto que, seguramente, su estudio necesita la elaboración de una investigación más específica.

Además, seguramente, otros trabajos de campo cualitativos con otros sujetos que no poseen esta pertenencia a las clases medias urbanas y estas edades podrán revelar otros modos de leer literatura de los que aquí no se han dado cuenta¹⁸⁷. Por otro lado, esta

es el del análisis estructural? ¿Cuál el de las asignaciones de causalidad? En suma, la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos.” En: *La arqueología del saber*. (1981). Op. Cit., pp. 7-8. También, en *El orden del discurso*. (1991). Op. Cit.

¹⁸⁶ Sarlo, Beatriz (1997). Op. Cit.

¹⁸⁷ En este sentido existen múltiples investigaciones situadas en el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura en nuestro país. En la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Comahue, la profesora María Elena Almada dirige un proyecto de investigación tendiente a explicar mediante técnicas cualitativas cómo leen literatura infantil niños en edad escolar. En esta investigación se postula, coincidiendo con

investigación interesa a la Didáctica de la literatura y a los desafíos que supone en relación con una resignificación de las prácticas docentes del área. Estos comentarios antes analizados, que hubiesen sido desechados por docentes e investigadores, a raíz de su carácter de “poco pertinentes” o de “irreverentes”, ponen en evidencia que aún no se sabe demasiado acerca de los lectores a los que se está formando, si una investigación sobre este problema se ubica en paradigmas interpretativos. Este cambio paradigmático también revela lo poco que se sabe todavía de las complejas relaciones que se establecen entre los

Margaret Meek, la existencia de una “poética de los chicos” en tanto modos de leer particulares de los niños. En la Universidad Nacional de Tucumán, la profesora Elba Amado se encuentra desarrollando un trabajo de campo con sujetos pertenecientes a sectores desfavorecidos de la provincia de Tucumán. Este proyecto que se halla en la etapa de recolección de datos y construcción de marcos teóricos apunta a circunscribir modos de leer literatura en niños y adultos atravesados por el capital cultural de sus grupos de pertenencia. Ver: “¿Un docente en los bordes? Reseña de una innovación en la formación docente de Letras”, ponencia presentada en el III Simposio de enseñanza- aprendizaje de lengua y literatura, 2 y 3 de agosto de 2002, ciudad de México, en prensa. En la Universidad Nacional de Salta, la profesora Patricia Bustamante trabaja para su tesis de maestría con el problema: “La enseñanza de la literatura en educación de adultos en Salta, Capital”. En esta investigación se analiza cómo las representaciones y el sentido común de los docentes acerca de lo que es la literatura y su enseñanza, repercute en la formación de lectores de literatura. En la Universidad Nacional de Buenos Aires, en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Filosofía y Letras, se encuentran los trabajos de la Lic. Paula Labeur sobre las evaluaciones de calidad educativa y las tensiones entre los modos de leer literatura instituidos como legítimos y los puestos en juego por los alumnos que las efectuaron; también, acerca de la modalización de lectores que suponen las colecciones de literatura escolares. La Lic. Mirta Gloria Fernández, desarrolla una investigación con la lectura de literatura infantil por parte de niños antes comentada. La Lic. Mónica Bibbó se encuentra trabajando con las articulaciones entre la lectura y la escritura de literatura en adolescentes en tanto posibilidad de formación de lectores de literatura. En el caso de la Universidad Nacional de La Plata están las investigaciones que historizan modos de leer en la Argentina como parte de las preocupaciones ya mencionadas del Dr. Gustavo Bombini y la Lic. Valeria Sardi D’Arielli (proyecto de tesis doctoral ya citado). En la misma institución la profesora Liliana Peralta ha registrado y teorizado modos de leer y escribir literatura por parte de adolescentes pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos y que se hallan en situación de reclusión carcelaria. Ver: Peralta, Liliana. “Escuela y escritura: una dupla problemática”. En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año I, Nro. 1, septiembre del 2001, pp. 112-117. El profesor Sergio Frugoni ha iniciado una investigación que apunta a establecer como objeto de estudio los vínculos entre la escritura y la constitución de identidades en adolescentes escolarizados que presentan interesantes relaciones con prácticas literarias. También desde la UNLP se está desarrollando desde el año 2001 un proyecto de extensión universitaria, inscripto en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras (UNLP) dirigido por el Dr. Gustavo Bombini que atiende a diversas prácticas de escritura y lectura de literatura, como así también de producciones de relatos orales, efectuadas con niños y adultos mayores que asisten a comedores municipales y a centros de jubilados de la ciudad de La Plata. Así, los profesores integrantes de este proyecto Liza Batistuzzi, María Laura Di Cundo y Germán Reimondo han comenzado a establecer líneas cualitativas de trabajo para explicar los modos de relacionarse con la literatura o con la producción de ficciones culturales por parte de estos sujetos. En el mismo marco se encuentra el trabajo de los estudiantes de Letras William Roso y Paula Silvestri quienes se hallan realizando talleres de lectura y escritura de literatura con niños escolarizados pertenecientes a grupos sociales medios de la localidad de Chascomús, provincia de Buenos Aires.

mecanismos de producción y de legitimación literarias y los de recepción, en las prácticas concretas de lectura por parte de los alumnos y sobre los que habrá que indagar aún más. A su vez, estos comentarios que denotan lecturas literarias, puesto que hallan un estatuto explicativo en la legitimidad de modos de leer institucionalizados o en los modos de leer epistémicos de la teoría y la crítica literaria nos señalan la necesidad de superar las posiciones arraigadas dentro del campo de las didácticas generalistas que se asumen como paradigmas para explicar lo que es la lectura; que insisten con que la teoría literaria y la crítica literaria no deben ser saberes a articular en las prácticas de enseñanza de la literatura. También, el resultado del análisis de estos comentarios nos indica que la articulación teoría-práctica¹⁸⁸ en la enseñanza de la literatura no se basaría en la reducción de la teoría literaria a un contenido a transmitir, para luego ser utilizada como un modelo meramente descriptivo de los textos literarios. En contraposición a esta creencia, los enunciados de estos lectores nos muestran que los complejos y específicos procesos de producción y legitimación literarias se les presentan como problemas de sentidos, pero no como una imposibilidad de lectura. Por el contrario, en realidad, se les presentan como la manifestación de que la lectura de los textos literarios radica allí, en esos problemas de sentidos que ellos ayudados por un mediador o solos detectan, porque la especificidad literaria se los impone en sus prácticas de lectura.

¹⁸⁸ Bombini, Gustavo (1996). Op. Cit.