

Gabriela Urrutibehety

Prácticas lectoras de los profesores de literatura: el placer diferido

¿Cómo leen literatura los profesores que la enseñan? La pregunta, por sí sola, requiere, antes de pensar una respuesta, considerar la pertinencia de su formulación: ¿es que existen varias maneras de leer literatura? Y una vez formulada y justificada, remite a las utilidades de un planteamiento similar.

Podríamos comenzar diciendo a favor de nuestro empeño, que antes de analizar –y criticar– el acercamiento de los jóvenes a la lectura literaria, es necesario pensar qué hacen con ella los encargados de transmitirla. En principio, porque la escuela es, por su masividad, el medio más frecuente a través del cual los chicos entran en contacto con ese particular mundo que es el de la literatura. Finalmente porque, como señala el saber popular, nadie puede dar lo que no tiene, retomando el lema que en 2011 propuso el 14º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro durante la Feria del Libro de Buenos Aires: “Si nosotros leemos, ellos leen”.

Y aunque suene antipático, también su inversa: si nosotros no leemos, por qué quejarnos de ellos.

A partir de esta pregunta, se llevó a cabo una investigación entre docentes de educación secundaria que revistan al frente del área. [1] Los involucrados respondieron una encuesta de tipo cuantitativo y, posteriormente, una entrevista individual en profundidad. Este artículo reseña algunos de los resultados obtenidos.

Prácticas en tensión

En su libro *La trama de los textos* (2005), Gustavo Bombini señala:

El profesor como lector. Parece que es ahí donde reside la clave. Al menos una pista que nos orienta para pensar otra vez en la enseñanza de la literatura. Por encima o por debajo de las tramas textuales y de las tramas institucionales, de lo que define “por dentro” o “por fuera” a la literatura, hay algo que es del orden de las prácticas: la práctica de leer y la práctica de enseñar. Y el docente ahí: olvidado de la primera y distraído de la segunda. Dos prácticas en tensión y un sujeto ahí (20-21).

Frente a las cifras que mencionan un retroceso del libro en general y entre los estudiantes en particular (Chartier, 2004; Sistema Nacional de Consumos Culturales, 2005), nos parece necesario preguntarnos si los docentes que ejercen su profesión al frente de esos alumnos leen y, si lo hacen, cómo, a fin de establecer cómo influye su modo de leer en la forma en que enseñan a hacerlo.

Estas preguntas no pueden estar alejadas del contexto en el que se desarrollan las prácticas. Cuánto se lee en un país en el que los libros son caros y las bibliotecas públicas, anémicas; cuánto y qué se lee en una pequeña ciudad de provincia en el que las librerías y las bibliotecas son pocas; cuánto se lee en una sociedad en la que la difusión está marcada por las elecciones de los medios masivos de comunicación (y el consecuente impulso publicitario de las editoriales más poderosas), son interrogantes que ayudan a delinear algunos aspectos de esta compleja problemática.

Qué le pasa a alguien cuando lee; qué le pasa a los textos cuando son leídos; qué se hace con lo que se lee; cuántas son y qué características tienen las diferentes maneras de leer; cómo nace, se alimenta, crece esa necesidad de la que con tanta añoranza se habla cuando se dice que hoy ya no se lee. Son preguntas que aparecen en la teoría y la crítica literaria, los estudios culturales, la didáctica de la lengua y la literatura y que, desde esta pluralidad de perspectivas, pueden acercar respuestas complementarias para trazar el cuadro que estamos proponiendo.

Peroni (2004) sostiene que la lectura puede ser considerada desde dos

aspectos: como práctica cultural o como actividad de recepción.

Considerar la lectura una práctica la hace, de entrada, una actividad empíricamente observable, [...] regulada socialmente. Como toda práctica, la lectura es vista como algo que se sitúa bajo la influencia de la coacción social, como algo que determinan, en sus diferentes modalidades, los cuadros sociales (Peroni, 2004).

En este sentido, no está alejada de otras prácticas culturales, por lo que debe ser analizada en este contexto y en comparación con otras actividades de este tenor.

Las encuestas parecen ser las herramientas más apropiadas para analizar estos aspectos (Peroni, 2004; Donnat, 2004; Chartier, 2004) Ahora bien, los sociólogos de la lectura han marcado las distorsiones que se producen en las declaraciones habituales de quienes son consultados sobre lo leído, en virtud de lo que Bourdieu denomina “efecto de legitimidad”, esto es, el hecho de que en cuanto alguien es consultado sobre sus lecturas buscará inmediatamente en su memoria aquellas que merecen la pena ser mencionadas en virtud de diferentes factores de legitimación. Este es un punto particularmente sensible para el docente que, como menciona Chartier “no confiesa con facilidad (no se confiesa con facilidad) que mira tanta televisión como sus alumnos; tampoco declarará que lee muy poco” (2004; 112). Esto marca un límite claro de la metodología estadística que no podrá obviarlo en las conclusiones y complementar la investigación con otros instrumentos.

El segundo aspecto que menciona Peroni, es la lectura como recepción, que apoya en los aportes de la Escuela de Constanza y otros autores como Michel de Certeau y Roger Chartier: “Ya no ‘leer: una práctica cultural’ sino ‘leer: una trasgresión’, es decir, una práctica ilegítima” (Peroni, 2004). Es decir, la lectura como apropiación, como encuentro. En esta línea se desarrollaron las investigaciones de Michèle Petit, que tanta difusión han tenido en el país, basadas en narrativas e “historias de lecturas”. Ambas perspectivas, sostiene el autor, se presentan como complementarias, aunque, como es obvio, requieren metodologías de análisis diferente

Consumos culturales

Donnat sostiene que “para comprender los factores de tan desigual repartición de la lectura en una sociedad debemos interesarnos en otras actividades que las personas interrogadas pueden preferir como entretenimiento” (2004: 82).[2] Por esta razón, la primera de las preguntas está relacionada con el uso del tiempo libre: se listan una serie de actividades y se les solicita a los entrevistados una cuantificación aproximada (frecuencia) del tiempo que dedican a esa actividad. Dentro de las opciones hay algunas relacionadas con la vida social (salir con amigos, participar de actividades comunitarias, sindicales o políticas), con las actividades físicas y deportivas, con las actividades domésticas (incluyendo jardinería o cría de animales) y con los consumos culturales.

Las actividades domésticas ocupan una importante porción del tiempo no dedicado a la actividad profesional (77%), dato que debe contrastarse con el hecho de que se trata de una población exclusivamente femenina.

Es notorio el porcentaje de “nunca” en actividades artísticas amateurs (68%), realización de artesanías (58%) o la navegación por internet (59%), sumados a los porcentajes en la opción “poco frecuentemente” de otros rubros como ir al teatro (59%), ir al cine (68%) o mirar videos en casa (59%). Esto ofrece un panorama de muy poca diversidad de consumos culturales.

Leer aparece como la opción casi excluyente, puesto que todos los entrevistados optaron por marcarla como de realización “muy frecuentemente” o “frecuentemente”. Las otras dos actividades culturales predilectas para ocupar el tiempo libre son “escuchar música” (MF:41% y F: 45%) y “mirar televisión” (MF: 5% ; F 54%). [3]

La lectura de diarios es una actividad que declaran realizar todos los encuestados: ninguno marcó la opción “nunca” y el 64% sostuvo hacerlo muy frecuentemente. Es un poco menos frecuente la lectura de revistas (MF: 23% y F: 54%).

Sin embargo, la pregunta por la cantidad de horas destinadas a la lectura despierta algunos interrogantes. El 54% de los encuestados dedica de 2 a 7 horas semanales a la lectura (lo que, en el mejor de los casos, implicaría una hora diaria). Aparecería aquí una contradicción entre la importancia de la lectura dentro del tiempo libre, sumada a la importancia otorgada a la lectura de diarios y revistas, con la muy escasa disponibilidad de tiempo para hacerlo. Estamos, presumiblemente, en otro de los cruces entre lo deseable y lo posible, entre el mandato profesional y/o vocacional y la realidad (Chartier, 2004).

Podemos cruzar este dato con las percepciones que de sí mismos tienen como lectores (preguntas 14 y 15) según las cuales el 54% se evalúa como asiduo lector de literatura y el 50% estima que en la actualidad lee menos literatura que hace diez años. [4]

La pregunta por los objetivos de lectura tiene otra estructura ya que se les solicitó a los encuestados que marcaran tres opciones, en orden de importancia. En términos absolutos, trabajo y placer fueron las más elegidas (18 cada una), seguidas de cerca por estudio (16).

Tomando en cuenta la elección en primer lugar, trabajo fue marcada por 11 personas, seguida por placer, con 8 marcas. En segunda y tercera instancia, estudio marca una preferencia notoria. Si se agrupan las opciones en términos de “utilitarismo” (trabajo, estudio) estas son las razones que predominan (34 opciones), frente a placer y “matar el tiempo” (19). “Estar informado”, que fue marcado en 10 oportunidades, resulta ambiguo para ser calificado en una u otra alternativa: ¿es un placer? o ¿es de nivel utilitario?

Los libros leídos

La mención de libros leídos se aborda desde tres perspectivas temporales: al preguntar por el presente (“¿Está leyendo algún libro en este momento?”), la época de trabajo inmediatamente anterior a

la de la realización de la encuesta (“¿Qué libros recuerda haber leído en los últimos tres meses?”) y las vacaciones (¿Leyó algún libro en las vacaciones pasadas? ¿Cuál?). En todos los casos se les pedía consignar título, autor y género.

El 81% declaró estar leyendo un libro en el momento presente, el 77% haberlo hecho en las vacaciones y todos los encuestados, menos dos casos, señalaron títulos leídos en los últimos tres meses.

Se observa una importante dispersión de títulos y autores, aunque hay un predominio notable de la narrativa sobre otros géneros. [5]

En el caso de los libros que se leen en el presente, once encuestados (50%) declara estar leyendo “clásicos”, incluyendo Don Quijote, El sonido y la furia de Faulkner, París era una fiesta de Hemingway, El tercer hombre de Graham Greene, o El jardín de los cerezos de Chejov. Libros de edición reciente se mencionan sólo tres: Ley de juego de Miguel Briante (2002), Voces en la noche de Isidoro Blaisten (2004) y ¿Qué hacer? (2005) de Marcos Aguinis. Del rubro autoayuda se menciona El alquimista de Paulo Coelho (ubicándolo en el género novela). Entre los autores argentinos se indican, además de los mencionados Aguinis, Blaisten y Briante, a Ernesto Sábato y Rodolfo Walsh. Cuatro personas listan textos relacionados con la actividad profesional (enseñanza, didáctica de la lengua y la literatura). Sólo una persona declara estar leyendo poesía (Cantos de Inocencia de William Blake); la misma entrevistada menciona que simultáneamente está leyendo El jardín de los cerezos (único texto teatral mencionado), ensayos de Chesterton y Padres e hijos de Turgueniev. Con excepción de dos encuestadas, quienes declararon estar leyendo mencionaron un solo título.

Descontando los de libros de enseñanza o didáctica, los únicos autores vivos mencionados son Coelho, Aguinis, Sábato y Eduardo Galeano. Todos ellos son autores consagrados y de fuerte presencia ya sea en el canon escolar, ya en los medios masivos de comunicación.

En el caso de esta pregunta se puede observar el peso de la lectura profesional, tanto en la mención de textos de didáctica o enseñanza como en la centralidad de las lecturas canonizadas: autores prestigiosos, casi ninguno de ellos vivo; poca importancia de la literatura contemporánea y práctica inexistencia de autores contemporáneos más experimentales o alejados de los circuitos de canonización masiva.[6]

En cuanto a los géneros, predomina la narrativa (13 títulos), con algún peso del ensayo (3 títulos) y escasísima participación de la poesía y el teatro (1 título de cada uno). Los textos profesionales citados son 6.

Las mismas conclusiones pueden extenderse en el caso de las otras preguntas referidas a libros leídos durante los últimos tres meses. La encuesta fue realizada en mayo-junio, por lo que se abarca el primer trimestre del ciclo escolar. Esto justifica la mención de textos relativos a la enseñanza, los que desaparecen en la lectura de vacaciones. Se repite la mención de autores prestigiosos, aunque aparecen algunos libros fuertemente publicitados en los medios: El código Da Vinci de Dan Brown (mencionado dos veces) o Mitos de la historia argentina de Felipe Pigna. En estas respuestas aparece la "historia" o "novela histórica" [7] como un género no mencionado anteriormente, pero muy frecuentado. También es mayor la incidencia de autores vivos o libros recientes, aunque todos con fuerte presencia en los medios masivos. Aparecen también escritores del género "autoayuda". En el caso de los clásicos, se incluye en algunas oportunidades la mención "relectura": [8] Antígona de Sófocles y Antígona Vélez de Marechal; obras completas de Miguel Hernández y Federico García Lorca. Una encuestada señaló (sintetizando la tendencia general) solamente "relectura de clásicos". También aparecen textos absolutamente relacionados con la enseñanza escolar de la literatura como El matadero de Esteban Echeverría y Fausto de Estanislao del Campo. Entre los autores canónicos argentinos de narrativa aparecen, además de los mencionados, Borges, Cortázar, Denevi, Briante (varias veces citados en antologías de cuentos). Entre los extranjeros, Miguel de Unamuno, Jack London, Oscar Wilde (El fantasma de Canterville), Graham Greene, Robert L. Stevenson, Kafka, Conrad, Pushkin, Anatole France, Gogol, Maupassant, Mariano Azuela y Melville.

A la hora de considerar la poesía, aparecen menciones como Poesías

selectas de Amado Nervo, Las 100 mejores poesías líricas de Menéndez Pelayo, Setenta balcones y ninguna flor de Baldomero Fernández Moreno y las obras completas de Hernández y García Lorca. Estas son las únicas menciones de poesías, lo que no hace más que reforzar (y aun exacerbar) la tendencia general: escasez de lectura de poesía y ausencia total de vanguardias contemporáneas.

El teatro no corre mejor suerte: Pigmalión, de Bernard Shaw y La importancia de llamarse Ernesto de Oscar Wilde (junto con las aludidas obras de García Lorca o La malasangre de Gambaro), son las únicas menciones a este género.

La lectura de vacaciones no cambia el panorama en cuanto a títulos y autores. Vuelven El código Da Vinci y los Mitos... de Felipe Pigna, reaparecen García Márquez (Historia de un secuestro [sic]), Paulo Coelho (Verónica decide morir) y Cortázar (Rayuela). Se suman autores vivos como Sydney Sheldon (El capricho de los dioses), Guillermo Martínez (Crímenes imperceptibles), Eduardo Sacheri (Lo raro empezó después), Gérald Messadié (El complot de María Magdalena), Rosa Montero (El corazón del Tártaro, Crónicas de Desamor, Historias de mujeres), todos ellos habitantes habituales de las listas de best sellers o las páginas de los diarios.

La narración o ficción histórica también tiene su lugar a través de Mariquita Sánchez de María Sáenz Quesada, Los Borgia de Iván Cloulas, La novela de Perón de Tomás Eloy Martínez, Los crotos de Justo P. Sáenz.

Quienes responden con títulos clásicos lo hacen con los más canónicos: el Quijote, la Divina Comedia, Voltaire, Nietzsche, Neruda, Orwell, Proust, Whitman, Rulfo, Dostoievsky.

En cuanto a la lectura individual, de las 16 respuestas positivas que se obtuvieron, uno declaró no haber leído un libro completo en las vacaciones, seis declararon haber leído un libro, tres haber leído dos, cuatro haber leído tres libros y dos más de cuatro.

Un caso notorio es el de una encuestada que señaló una lista de más

de diez textos, entre los que se encontraban: Un amor de Swann de Proust; Así habló Zaratustra y El crepúsculo de los dioses de Nietzsche; Memorias de Adriano de Yourcenar; Confieso que he vivido de Neruda; Modelo para armar, Todos los fuegos el fuego y Bestiario de Cortázar; Antología de Voltaire; Antología de A. Bierce; 1984 de Orwell y Hojas de hierba de Whitman. Más allá de los cuestionamientos que puede (o no) despertar esta respuesta acerca de aspectos de sinceridad, es sumamente ilustrativa sobre lo que se considera prestigioso en el campo de los profesores de literatura.

Las docentes encuestadas señalaron mayoritariamente a “la compra” como el modo principal de obtener libros para leer. “Préstamo de amigos/colegas” fue seleccionada por 9 encuestados en segundo lugar y 9 en tercer lugar. La opción “préstamo de bibliotecas” fue elegida por un total de 13 personas, lo que indica una baja incidencia de estas instituciones, la que puede ser confirmada por las respuestas a la pregunta siguiente, que indaga por la forma en que selecciona los libros: las recomendaciones de bibliotecarios ocupan un muy pequeño lugar en este ítem.

Estos docentes, que se hacen de los libros fundamentalmente a través de la compra, sin embargo, no tienen tampoco en los libreros buenos mediadores a la hora de seleccionar los textos que adquirirán. La principal forma de seleccionar los libros es a través de recomendaciones de colegas, de medios de comunicación y de amigos. Aparecen aquí nuevamente dos aspectos que habíamos mencionado: en principio, la “endogamia” (son los colegas los que prestan y recomiendan libros, principalmente) y la influencia de los medios masivos. [9]

Conseguidos fundamentalmente a partir de la compra, las encuestadas estiman en su mayoría la cantidad de libros que poseen entre los 200 y 500 ejemplares (58%). Más de 500 estima poseer el 23% y menos de 200, el 14%. Como todos los datos cuantitativos que aparecen en este tipo de encuestas, cabe mencionar la dificultad de mensurar entidades

cuya determinación no corresponde a las necesidades de la vida práctica. Como señala Donnat (2004: 69). “¿Quién hace un cálculo de ese tipo en la vida cotidiana? ¿Quién siente la necesidad espontánea de cuantificar sus propias lecturas?”. Sin embargo, puesto que “el objetivo de toda encuesta no es producir cifras, sino sentido” (Donnat, 2004: 60), se puede pensar en si tal cantidad de libros es un número considerado por el sujeto como suficiente, satisfactorio, representativo de lo que es “una buena biblioteca”. La encuesta no diseñó una pregunta al respecto, aunque puede deducirse del hecho de que la mayoría se considera “un asiduo lector de literatura”, sumado a la centralidad de la compra como modo de conseguir libros. [10]

La pregunta por el lugar de compra de los libros preveía marcar opciones en orden de importancia (hasta tres). Mayoritariamente (17 casos), se marcó en primer término “en su ciudad”, aunque la suma total es equivalente (21 casos) a la de la opción “en otra ciudad cuando viaja”. Hay una importante cantidad de encuestados que encarga libros a otras personas, menor la incidencia de la compra por catálogo, pero es prácticamente inexistente (una sola marca, como segunda opción) la compra a través de internet.

Cuando a las docentes encuestadas se les pide la evaluación sobre la oferta de libros en librerías y bibliotecas de la ciudad, el 59% considera que es “buena”. Sin embargo, cuando justifican la respuesta pueden encontrarse argumentaciones tanto positivas, como negativas. Como si se tratara del análisis de la botella medio llena o medio vacía, el “bueno” puede corresponder tanto a “porque hay demoras en la entregas del material, casi siempre”, “porque hay libros que no consigo”, “porque generalmente se encuentra lo necesario y los precios se ajustan al resto del mercado” o “hay una sola librería bastante actualizada; no hay actualización en bibliotecas”. En las respuestas abiertas, también se menciona que no hay librereros especializados y son varios los que insisten en la demora del material que se encarga a las librerías (aunque también menciones en contrario).

Primeras conclusiones

Del análisis de los datos puede concluirse:

- en el tiempo libre, además de leer, escuchar música o mirar televisión, no se realizan otras actividades culturales. Otros consumos culturales, como el cine o el teatro, tienen escasísima incidencia en el tiempo libre. Prácticamente no se participa de actividades artísticas y/o creativas.
- es muy importante el consumo declarado de diarios y, en menor grado, de revistas. Predominan los medios del grupo Clarín;
- pese a la centralidad declarada de la lectura, se sostiene que se le dedican pocas horas diarias a esta actividad (una o menos);
- el principal objetivo de la lectura es el trabajo y el estudio, relegando al placer;
- la narrativa ocupa prácticamente la totalidad del panorama de lecturas. Es importante la presencia del género histórico (ficción histórica, divulgación histórica, novela histórica, entre otras denominaciones);
- la poesía y el teatro son géneros casi inexistentes en las lecturas de las docentes. Cuando las hay se trata de obras absolutamente canónicas, sin presencia de autores contemporáneos;
- hay una tendencia (casi excluyente) a declarar lecturas prestigiosas, legitimadas por el canon escolar, o de autores con fuerte presencia en los medios masivos de comunicación. En el primer caso, se suele aclarar que se trata de relecturas;
- la compra es la principal forma de conseguir libros. La mayoría declara poseer entre 200 y 500 ejemplares;

- las colegas y los medios de comunicación son los principales mediadores en la selección de textos para leer;
- el papel de libreros y bibliotecarios en la promoción de la lectura es considerado negativo. Sin embargo, la evaluación de la oferta de las librerías es motivo de desacuerdo;
- el uso de internet es absolutamente minoritario. No se navega ni se compra por este medio;

Cómo leen los que enseñan a leer

Ahora bien, el análisis cuantitativo realizado más arriba debe ser complementado, sin dudas, con aspectos de tipo cualitativo que permitan acceder a una visión más clara de cómo leen los que enseñan a leer. Por eso, buscamos en una segunda etapa, una descripción de los modos en que nuestras entrevistadas llegan a la literatura como un prerequisite necesario para entender cómo se da luego la particular relación que supone la enseñanza.

Cuando las docentes entrevistadas describen su actividad lectora actual, marcan una distinción explícita entre lo que podríamos llamar una "lectura laboral" y una "lectura por placer". La distinción aparece referida tanto a finalidades y modos de lectura como a tiempos, y en algunos casos, espacios, muy definidos.

La lectura laboral es la que se realiza con el objetivo de conseguir material apropiado para dar clase, es decir, el destinatario es el alumno o grupo determinado de alumnos. Es, en definitiva, una lectura funcional. El objeto "literatura" aparece recortado en función de su instrumentalidad didáctica y eso se percibe como opuesto al placer.

Ahora estoy en una etapa que estoy empezando a leer para disfrutar, porque hasta ahora estoy, como todo profesor de literatura, leyendo para ver qué podría dar de esto con los chicos. Tomo un ejemplo, una

antología de cuentos, en vez de disfrutar del cuento, estoy pensando en los chicos, si les gustará, los atraparé. Siempre tengo la costumbre de marcar, de escribir al costado, pero es como que hago un trabajo, me siento en situación de profesora y no de leer como leía antes, por el simple disfrute. (E 3 d.e.) [11]

En estas docentes se advierte una tensión, porque si bien la lectura por placer aparece valorada, esa valoración es menor a la de la situación laboral, por lo que puede, aunque no sin cierto dolor, ser diferida. El campo laboral no es campo de placer sino de provecho: se entiende como el reino del deber y la lectura que en ese ámbito hacen es una lectura por deber. Deber similar al que implicaba la obligación del estudio durante la formación.

En la lectura profesional, la literatura adquiere un estatus equivalente al de otros discursos, por ejemplo, textos de diarios o revistas, que también se someten a esta revisión en función de su posible uso didáctico. A la vez que se lee, se está alerta para encontrar un material apropiado para la clase. La búsqueda insume, de acuerdo con lo expresado por las entrevistadas, la mayor parte de su tiempo. En muchos casos es vista como tediosa o incompleta. Es la modalidad de lectura que ocupa la mayor parte del año (la duración del ciclo lectivo) y se contrapone en varios casos a "lectura de vacaciones". Se presenta como una lectura fragmentaria (no completa) o de textos breves (cuentos, poemas).

Esta lectura funcional está orientada tanto por el currículo ("lo que hay que dar") como por los "intereses de los alumnos". En este último caso, el criterio de selección pasa en exclusividad por lo temático (cuentos de fútbol, de adolescentes) y, en pocos casos, genérico (cuentos de terror, de detectives). E7 explica en qué consiste para ella este proceso de leer "para los alumnos":

Es el estar atento a cosas que puedan corresponder al mundo de ellos e interesarles. Por ejemplo, a los alumnos la ciencia ficción les gusta. Y a mí también. Yo pensaba que este tipo de cosas que están cerca de ellos, no a todos porque no a todos les gusta el fútbol, no sé, lo que yo busco

es darle variadas opciones para que ellos elijan para ver qué les gusta. En general, me doy cuenta de que los cuentos de detectives, de misterio, les gustan. Además sirven para el procedimiento deductivo, la lógica, el razonamiento.

Hay, en este testimonio, referencia a géneros (ciencia ficción, cuentos de detectives y misterio), al tiempo que una nueva insistencia en los gustos del docente. Pero tampoco puede escapar de la lógica del aprovechamiento, por cuanto señala que los cuentos de detectives se justifican por su utilidad para desarrollar capacidades cognitivas. Algo similar indica E6 (d.e.) cuando menciona que aun de la lectura de best sellers se puede sacar enseñanza. Es interesante el uso del aun para destacar la subordinación del placer al provecho, la justificación de aquel en función de este último.

Porque yo sigo creyendo que aun cuando uno lo haga por placer, siempre hay un aprendizaje, se aprende a ser mejor lector en definitiva, a seleccionar. (E6. de)

Las categorías teóricas que se manejan son argumento y personajes, y en ellas se juega básicamente el criterio de identificación que mencionaba Bourdieu. No existe búsqueda por cuestiones formales, modalidad de tratamiento del tema u otras. Es más, una lectura que indague más en lo formal puede ser rechazada por destructora del placer, [12] como señala E5, quien sostiene que “a mí no me gusta ‘destripar’ los libros”, porque esta actividad se opone al placer. E5 describe algunas de las prácticas habituales de enseñanza de la literatura y marca su disenso con ellas. La lectura por placer parecería estar definida en dar a los alumnos una obra “para leerlo, simplemente, y no meternos a analizar nada del libro”. La operación que E5 denomina “destripar” está basada, por un lado, en el establecimiento de relaciones, y en el análisis lingüístico-gramatical, por el otro. Existe, en esta crítica al primer aspecto, una descripción de un modo de lectura relacional que “ahora se usa mucho”. Presumiblemente, sea la misma actividad que las docentes noveles rescatan de la formación del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) 168, aunque podemos suponer que E5, como docente experta, esté denostando las exageraciones y las relaciones arbitrarias. Sin

embargo, existe una oscilación en su discurso cuando debe remitirse al contexto escolar, donde es necesario realizar actividades de enseñanza, lo que no se condice con esto de dar un libro “para leerlo, simplemente”. La tensión entre estas dos alternativas las resuelve proponiendo textos diferentes para uno y otro fin:

hora se usa mucho eso, y vamos a hacer comparaciones y qué tiene de parecido un ensayo de Savater con este cuento, pongámosle de Borges, a ver vos hacé un paralelo. Claro, hay que darle actividades, pero yo propondría elegir texto para actividades, por ejemplo, El Principito, donde vos podés sacar discurso directo, indirecto, narración, diálogo, de todo tiene El Principito para “destriparlo”. Primero lo leés por placer, para disfrutarlo, después que lo incorporaste, que el chico lo incorporó, sacás lo que quieras para hacer oración bimembre-unimembre, estructura de la lengua. Tiene que haber libros leídos por placer, simplemente. Darle por ejemplo Oliver Twist para leerlo, simplemente, y no meternos a analizar nada del libro. Porque ahí no llegamos al chico. (E5 d.e.)

Frente a la lectura funcional surge otro tipo de lectura, diferenciada de la anterior, la “lectura por placer”: muchas veces denominada “lectura para mí”, lo que la contrapone a la lectura “para los alumnos”. Generalmente, aparece fijada en un tiempo diferido, tanto hacia el pasado –la infancia, la adolescencia, la época de estudiante– como hacia el futuro –la perspectivas de una jubilación– o ubicada en el tiempo de ocio, esto es, diferida hacia al período de vacaciones.

Una de las quejas frecuentes es la falta de tiempo para leer. Es obvio, sin embargo, que estas docentes pasan buena parte del tiempo leyendo, pero que esta lectura profesional no adquiere las características de lectura genuina, en razón de su funcionalidad. En esto no difieren del comportamiento de cualquier trabajador que reclama un tiempo propio para efectuar lecturas diferentes a las que su labor le obliga a realizar. Sin embargo, en este punto se genera otra paradoja si se considera que la lectura profesional, funcional, es también lectura de literatura. Y en la

paradoja surge una nueva tensión, representada en el “fastidio” que se explica en este testimonio:

Yo asocio, durante el período lectivo, la lectura con el estudio y yo misma me encuentro dándome fastidio con eso, pero no tengo otra posibilidad de leer por leer, porque no tengo tiempo material para hacerlo. (E6. de)

Se operaría, entonces, frente a un mismo objeto, una disociación que lo transforma en dos entidades diferenciadas: una, ligada a la noción de trabajo; otra, vinculada al placer. De esta manera, se equipara placer a ocio, en una lógica que envía el arte a las esferas de la gratuidad y, consecuentemente, a la del tiempo no productivo (Bourdieu, 1988; Bahloul, 2002). La literatura como objeto de una lectura laboral, en esta representación, queda desvirtuada por la exigencia y la obligación. Aunque, paradójicamente, es la que mayor cantidad de horas insume. Entonces, solo el tiempo libre es el espacio disponible para la lectura “por placer”. Si se remite a los resultados de la encuesta, en cuanto a actividades realizadas en tiempo libre cruzadas con la estimación de las horas de lectura, se encuentra que el primer uso del tiempo libre es el de realizar tareas domésticas, en tanto que la lectura insume de 2 a 7 horas semanales. Se puede suponer, en esta línea, que esta estimación (como máximo, una hora diaria) no abarca toda actividad lectora, sino la de esta lectura gratuita, aunque incluye también la de periódicos.

En su análisis de la “falta de tiempo” que manifiestan el grupo de los “poco lectores” franceses, Bahloul sostiene que “[...] no puede dejar de ver en ello la racionalización discursiva de un problema social que rebasa con mucho la simple inversión de tiempo” (Bahloul; 2002, 81). Mientras indica que existe una lógica de lectura relacionada con lo ocasional y lo fortuito que la vincula con la marginalidad del libro con respecto al tiempo activo del lector.

La lectura es percibida esencialmente como un ocio y como una huida del ritmo de vida profesional y activa, aparece como lo “negativo” –

prácticamente en el sentido fotográfico del término– del empleo del tiempo estructurado y planificado de la vida activa (Bahloul, 2002: 84).

Por eso se lee en lo que la autora denomina “tiempos muertos”, aquellos en los que no se puede producir. En nuestro caso, además de típicamente las vacaciones, aparece la lectura antes de dormir, cuando “voy al baño” (E2) o durante un viaje largo (E19). La lectura por placer es absolutamente marginal porque se subordina a la función laboral y, por eso, aparece siempre diferida.

Esta lógica es la que le permite a Bahloul explicar la asistematicidad en la lectura de los “poco lectores”, asistematicidad que también hemos encontrado en nuestras entrevistadas y que hemos caracterizado en la “falta de línea” que ellas experimentan una vez terminada la formación.

En esta lógica, el trabajo y el placer aparecen como polos opuestos, irreconciliables, aún cuando el trabajo sea la lectura de literatura, a la que se propone como lectura por placer. Placer que se reclama como esencial a la hora de transmitir hábitos de lectura en los alumnos, como vimos al considerar cómo se llega a ser profesor o lector.

Lecturas diferidas

Ahora bien, ¿en qué consiste la lectura de los tiempos diferidos, muchas veces presentada como una expresión de deseos o solo posible en épocas de receso laboral? Como mencionamos, aparece como una lectura gratuita, sin finalidad externa, llamada también por las entrevistadas “lectura para mí”. De acuerdo con esta denominación, la lectura es representada como un acto solitario, por oposición a los otros, representados por los alumnos. La idea de soledad aparece explícita en varios de los testimonios:

¿Cómo te ves leyendo “para vos”?

Espectacularmente cómoda, en la cama, con un pucho, sin que nadie me

interrumpa. (E3, g.i.)

Lo que me pasa también es que como no tengo tiempo para leer me entusiasmo a la noche, y la vista no me da más y estoy cansada y me entusiasmo, una hojita más y una más... (E1, d.e.)

En líneas generales, esa lectura pospuesta aparece como cancelación de cuentas pendientes, libros que no se han podido abordar hasta el momento, aunque también como oportunidad de relectura.

Me gustaría leer cosas nuevas, porque de lo viejo, viejo quiero decir de la mitad del siglo XX, lo tengo leído. Pero de la mitad del siglo XX para acá, me gustaría incursionar, me falta mucho (E7, d.e.)

Yo quisiera volver a releer cosas desde otro lugar, desde ahora, leer algunos clásicos que, como no los necesito, no los vuelvo a leer. Quisiera volver a leer La Ilíada, por ejemplo, La Odisea, leerlos ya con otra perspectiva, porque, cuando los leí, los leí con la presión de dar un final. (E6. d.e.)

Cuando las entrevistadas describen el proceso de lectura para sí, insisten en aspectos no racionales y de enajenación. Analizando la forma en que E9 (d.e.) narra su biografía lectora y describe su proceso de lectura puede apreciarse cómo funcionan estos aspectos. Para esta docente la lectura de libros tiene un efecto doble: por un lado, "impacta"; por el otro, "fascina". En el primer caso, se objetiva la lectura con una metáfora cargada de cierta violencia, correlacionada con la de que el Cumbres Borrascosas "cayó en mis manos". Este libro, a diferencia de Martín Fierro y los que se leen en la escuela, debió leerlo "a hurtadillas", lo que junto con la noción de misterio refuerza la de la emoción de lo prohibido. Emoción que se repite en la manera eufemística de referirse a la homosexualidad de Oscar Wilde: "ese me impactó mucho, si conocemos un poco la vida privada, bueno".

Para estas lecturas literarias, E9. utiliza términos que la relacionan con una actividad de baja racionalidad, aunque a partir de su ingreso a la escuela secundaria, la literatura (escolar, en este caso) aparece más racionalmente justificada por la posibilidad de tener "una opinión

formada”. Mientras que en la época escolar “siempre” podía exponer sus opiniones (al punto de decir “tenía la desfachatez de discutirle al profesor”), ahora no se considera capaz de opinar si no se tiene suficiente conocimiento, esto es, una nueva racionalización de la lectura literaria:

Porque yo siempre digo que para decir ‘me gusta este autor’ tengo que haber leído mucho y conocer mucho para decir me gusta Borges más que Sabato (E9. d.e.)

La “fascinación”, por otra parte, sale del ámbito literario y alcanza el de la gramática, a la que se refiere con los verbos “impactó, me incliné, sentí un gusto”. Los efectos irracionales de la lectura literaria no quedan relegados a la época escolar. Cuando se refiere a la actualidad utiliza una vez “impactó”, referido a A sangre fría, y sobre El código Da Vinci, “me apasiona”. La irracionalidad también está presente en el tono de la narración cuando relata que se quedaba leyendo hasta la madrugada.

Frente a este acercamiento no racional sino pasional hacia la literatura, están las otras formas, más racionales, de lectura de periódicos o historia que ya no fascinan sino interesan y que, además, tienen una utilidad inmediata: poder responder al alumno. Cuando menciona la posibilidad de “transmitir” (metáfora ontológica referida al conocimiento [Lakoff y Mark, 2004]) referida a la literatura y el arte, señala la necesidad de “analizar” estableciendo un filtro racional necesario a la hora de entablar una relación pedagógica, de lo que podemos deducir que el saber que puede transmitirse debe ser un saber absolutamente “racional”.

Este movimiento de racionalización de la literatura se percibe cuando habla de su falta de “afinidad” con la poesía. De ella dice “reconozco la belleza, por supuesto, pero no siento afinidad”. Está presente el reconocer pero no el sentir afinidad. Logra, entonces, un acercamiento racional pero no uno emocional. Podríamos ver en el “por supuesto” la presencia del mandato formador de un profesor de Lengua y Literatura, puesto que la poesía forma parte indiscutida de su campo de enseñanza. Sin embargo, al explicar por qué no siente afinidad utiliza un argumento absolutamente racional: “No me siento como capacitada. Me cuesta mucho analizar la poesía”.

Podemos, entonces, relacionar dos lógicas: una vinculada a lo laboral, que incluye lo funcional y lo racional; frente a otra, marcada por la gratuidad, la irracionalidad y el placer. La primera pertenece al campo de lo exterior y de los otros; la segunda es el ámbito del interior y del “para mí”. La primera es la del presente y la actualización; la segunda, la del tiempo diferido y la virtualidad. La primera es la de la acción; la segunda, la del deseo. Ambas (con pocas excepciones) son antagónicas y excluyentes. Esta exclusión plantea, en definitiva, el problema de la enseñanza: cómo transmitir placer y pasión cuando estos aparecen disociados (expulsados) de la práctica lectora cotidiana. Al respecto, es sumamente significativa la expresión de Tonucci (1995):

El resultado de una investigación realizada en Italia fue que los maestros se encuentran dentro de la franja de adultos que leen menos, y el argumento que más se sostiene es la falta de tiempo. Pero, ¿es posible que una persona que no lee resulte ser la responsable de enseñar a leer? Seguramente podrá enseñar a reconocer las letras, pero esto no sirve en una escuela, ya que es suficiente con la televisión, los posters, las publicidades, la ciudad entera está hecha de letras. Los niños podrán aprender a dibujar las letras y luego a reconocerlas sin necesidad de la escuela, pero ¿quién les transmitirá el incentivo, la necesidad, la utilidad, el amor y la pasión por la lectura? Este regalo cultural sólo la escuela lo puede dar y no se puede justificar a alguien que no tiene tiempo para realizar lo indispensable (73).

Encontramos, entonces, una división tajante entre lectura laboral, funcional, y lectura por placer, gratuita. Ahora bien, ¿qué es lo que se lee en este segundo momento? El objetivo de evasión aparece en varias entrevistas como la principal fuente de placer. La idea de lectura liviana, asociada a momentos libres, especialmente vacaciones, es la que signa en un buen número de casos esta concepción. La metáfora del peso configura el campo semántico con el que se califican los libros que se leen por placer. En la oposición antes/ahora que caracteriza el eje narrativo de las biografías lectoras, lo liviano (en algunos casos unido a lo fragmentario) se ubica en el ahora. Las lecturas más complejas se difieren, ya hacia el pasado ya hacia el futuro. El argumento “tiempo”

está profundamente vinculado con esta elección de lecturas, tanto en el sentido mencionado como en la falta de oportunidad para dedicarse a otra cosa, por escasez de tiempo libre producto de la actividad laboral.

Por otra parte, aparece el mandato de legitimación propio de la titulación: las docentes que admiten este tipo de lecturas no dejan de indicar que reconocen que se trata de textos de baja calidad literaria. Son las docentes expertas las que aluden con menos reparos a este tipo de lecturas, en tanto que las docentes noveles hacen menciones al canon más legitimado.

Lo que pasa es que últimamente no tengo disposición de una lectura que sea medio mamotétrica; le huyo a lo que sea medio complejo o denso, porque no tengo ganas de concentrarme a esta altura. (E2, de)

Después, otros libros: la cosa pasatista. Me llamó la atención lo bien hecho que está Las viudas de los jueves. (E15 de)

Y ¿qué leo? Best sellers. [...] Hubo otra época que se me dio por leer a Isabel Allende que después me hartó porque son todas iguales, pero las leía y las desechaba. (E6. de)

En verano me leo alguna novelita como para pasar el tiempo, medio livianita, como para pasar el tiempo, medio ilegibles pero las leo igual, porque me gustan.

¿Qué es eso de ilegible?

Qué sé yo, novelas malas, best sellers malos, los leo igual. (E1 de)

La lectura de best sellers se justifica en vacaciones por instauración del tiempo de ocio, tiempo no productivo. El mandato de la titulación hace que no se omita la calificación negativa hacia estas obras (similar al que se hace con respecto a las novelas sentimentales, justificadas en el tiempo no productivo de la adolescencia). Pero entonces se descubre el total diferimiento de las obras más legitimadas (legitimación que, por otra parte, no se discute): no se las lee por falta de tiempo en el período laboral, no se las lee durante el tiempo de ocio por preferencia de otro

tipo de libros. De ahí que esta lectura sólo tenga lugar en el pasado (período de la formación) o en el futuro (a partir de la jubilación). La lectura de obras más legitimadas, entonces, está ubicada solamente en el tiempo del deseo.

Esta lectura por placer abarca narraciones, fundamentalmente novelas, ya que el cuento aparece más vinculado a la lectura laboral. Con respecto a las razones para preferir la novela, predomina la explicación basada en la identificación y la participación (Bourdieu, 1988), así como en la concepción vivencial (Bombini, 2004). Se lee para vivir vidas prestadas como señala E6. Por eso, de las novelas lo que se rescata es la trama, la intriga, que se sigue a través de un proceso de inmersión sin distanciamiento. No es grande la diferencia con los motivos que se esgrimen a la hora de seleccionar textos para los alumnos. La preferencia por la novela histórica, que aparece más marcada en las encuestas que en las entrevistas, también reconoce esta misma matriz.

Cuando leo una novela histórica, que me gusta porque me gusta la historia, también. Cuando leí Cleopatra, porque además me gusta esa época, me encantan los egipcios como me gusta la Edad Media, me apasiona esa época, yo siento como que soy Cleopatra, voy mirando la parte histórica todo lo que aprendés, todo lo que por ejemplo en Cleopatra no solamente me centro en el personaje sino que me centro en todo. (E1, de)

Este testimonio, además, explicita la necesidad de “provecho” que mencionamos anteriormente, por cuanto la literatura se justifica por el aprendizaje de historia sin cuestionar los límites entre el conocimiento histórico y el literario, aunque E7, cuyo patrón de lecturas difiere en varios puntos de sus colegas, rechaza esta preferencia:

Me pone un poco nerviosa la novela histórica porque no sabés qué es historia. Prefiero leer historia o leer novelas, ficción sin base en la historia.

A la hora de caracterizar la lectura que provoca placer no hay referencia a aspectos formales o de construcción. El placer está únicamente ubicado

a nivel de la intriga o de los personajes, por el proceso de identificación. No aparecen mencionadas formas narrativas experimentales o transgresoras, a excepción del Ulises que, en quienes lo señalan, aparece ubicado en el campo de la lectura por obligación, aunque en este caso la obligación puede ser la del estudio (E15) o la de la propia identidad lectora (E5).

Conclusión

Creemos que para comprender ciertas prácticas de enseñanza de formación de lectores jóvenes es necesario, previamente, tener en claro qué tipo de lectores son quienes los forman. De las entrevistas llevadas a cabo puede deducirse que existe un modo de leer literatura característico que tiene como eje la diferenciación entre lectura laboral y lectura “por placer”, dos polos que no parecen tener puntos de encuentro por más que la labor llevada a cabo sea, precisamente, enseñar literatura. Las entrevistadas distinguen funcionalidad de gratuidad, y colocan la primera en el campo laboral, es decir, en el de la enseñanza. De donde podemos inferir que, en este campo escolar, la literatura tiene un fuerte sentido funcional, con un rechazo de lo gratuito referido a la lógica del trabajo y de los tiempos muertos descripta por Bahloul (2002).

Frente a este discurso funcional, aparece la literatura “por placer”, alejada del espacio escolar e, incluso, diferida de los tiempos de labor. Sin embargo, en los tiempos no laborables, como las vacaciones, se prefiere otro tipo de literatura, sustentada en la identificación y signada por el objetivo de la evasión.

Esta concepción entra en tensión con los mandatos de la titulación y los sentidos del objeto “literatura” vigentes en el campo literario académico y crítico. Esta tensión parece resolverse a partir de un segundo diferimiento: la literatura legitimada o las formas más complejas se ubican en el pasado de la formación o en el futuro de la jubilación, por lo que no aparecen sino en el tiempo del deseo.

Esta cadena de diferimientos del placer literario y la ubicación de la literatura funcional de lleno en el campo laboral conforman una

noción del objeto de enseñanza “literatura”, que subyace oculto, como prerequisite de las prácticas docentes, por lo que lo consideramos clave para el análisis y comprensión de los modos de enseñanza.

BIBLIOGRAFIA CITADA

Bahloul, Joëlle, *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, México, FCE, 2002.

Bombini, Gustavo, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

Chartier, Anne-Marie, “La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores”, en LAHIRE, Bernard (comp.), *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Donnat, Olivier, “Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método”, en LAHIRE, Bernard (comp.), *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Jitrik, Noé, *Cuando leer es hacer*, Santa Fe, UNL, 1987.

Jitrik, Noé, *Lectura y cultura*, México, UNAM, 1990.

Lahire, Bernard (comp.), *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa, 2004.

Montes, Graciela, *La frontera indómita*. México, FCE, 2000.

Peroni, Michel, “La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia”, conferencia pronunciada en el II Encuentro de la Lectura, XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México, 2004.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, FCE, 1999.

SISTEMA NACIONAL DE CONSUMOS CULTURALES (2005) [www.consumosculturales.gov.ar]. En línea. Consulta: noviembre 2012.

Tonucci, Francesco, *Con ojos de maestro*. Buenos Aires, Troquel, 1995.