

Valeria Sardi

Papeles olvidados. Para una historia de la lectura en la escuela

Pensar en las prácticas de lectura en la escuela trae el debate y la discusión; y se exponen creencias, discursos y, por qué no, dogmas en torno a qué leer y cómo se debería leer en el ámbito escolar.

Un aporte interesante para reflexionar en torno a las prácticas de lectura en la escuela en el presente es incursionar en la historia de los discursos, dispositivos y modos de leer que se pusieron en juego en la institución escolar. Para ello se trata de recurrir a papeles olvidados, manuscritos desperdigados en bibliotecas y archivos, testimonios orales de sujetos que narran sus experiencias de lectura como alumnos o maestros, como así también es necesario considerar las voces del discurso hegemónico dispersas en textos administrativos como circulares, memorias de gestión, expedientes. Una trama polifónica a partir de la cual podemos hacer una sistematización de la historia de la lectura en la escuela dando cuenta del envés de la trama que deja ver las zonas conflictivas, los desvíos, las resistencias.

La perspectiva de la didáctica sociocultural de la lengua y la literatura (Bixio, 2003; Bombini, 2006) –enriquecida por los aportes de un marco teórico transdisciplinar constituido por la historia cultural (Chartier, 1999), la historia crítica del currículum (Goodson, 1999) y la sociología de la vida cotidiana (Heller, 1994)– se vuelve fundamental como encuadre teórico ya que pone el foco en la reconstrucción de la singularidad de las prácticas de lectura con el objetivo de arribar a generalizaciones teóricas que dan cuenta de cuestiones didácticas como las políticas del libro y de la lectura, los modos de leer, la enseñanza de la literatura, las rutinas didácticas, la formación de lectores y su relación con los procesos sociohistóricos y culturales más amplios.

En este artículo, entonces, nos proponemos presentar un recorrido posible por la historia de la lectura en la escuela a partir de la reconstrucción de la experiencia cotidiana escolar en el nivel primario entre 1900 y 1940, en un contexto sociohistórico y cultural teñido por la imposición de mecanismos de nacionalización que toman a la literatura como herramienta simbólica para llevar adelante el proyecto de aculturación identitaria a la nacionalidad argentina.

En ese contexto, las políticas educativas en nuestro país estuvieron orientadas a responder, de algún modo, al interrogante: ¿qué cultura literaria debe formar parte de la cultura escolar? De allí que se diseñaron políticas de construcción de subjetividades y de imposición de universos simbólicos, y la escuela se constituyó en una herramienta fundamental para la argentinización en la que se vuelven habituales prácticas como la imposición del monolingüismo; la práctica de la escritura en la escuela a través del género “composición”, como instrumento para la difusión de la educación patriótica; la prohibición de la lectura de textos extranjeros (Sardi, 2011); la implementación del teatro escolar para que los niños dramaticen hechos históricos destacados y sean, de algún modo, protagonistas de la historia; y la imposición de un discurso patriótico exaltado en desmedro de otras expresiones culturales.

Los libros escolares aparecen en este contexto como instrumento para la conformación identitaria ya que acercan a los lectores textos literarios en lengua española y que remiten al imaginario nacional, anécdotas moralizantes, biografías ejemplares de próceres argentinos, poesías que son ejemplo de las bellas letras, narraciones de sucesos históricos insoslayables. Se constituyen en dispositivos pedagógicos que presentan el conocimiento escolar legitimado y “cierto modo de pensar lo social, lo político y lo cultural con el objetivo de homogeneizar y educar simultáneamente a la población escolar” (Sardi, 2010: 67). De allí que los textos escolares promueven la transmisión de conocimientos específicos y la formación de una ciudadanía argentina sin elementos extranjerizantes. Este discurso oficial tensiona con discursos que proponen el uso de libros escolares que generen interés en los lectores a través de universos imaginarios y alienten prácticas de lectura como experiencias subjetivas más allá de la prescripción escolar.

Durante este período se utilizaron diversos géneros de libros escolares que dan cuenta de la franca expansión del mercado editorial escolar para la época y, asimismo, de la necesidad de utilizar textos diferentes en función de objetivos didácticos específicos. Los libros de lectura por antonomasia que organizan los contenidos en lecciones con la inclusión de algún texto y consignas de lectura, vocabulario y la biografía del autor, es uno de estos géneros. Como por ejemplo, *Nuestra patria* (1910) de Carlos O. Bunge, que se propone como un tratado de la nación argentina. El libro de cosas se caracteriza por la presencia de lecturas sobre diversas temáticas sin relación unas con otras, como por ejemplo *Nueva jornada* (1937) de Arturo Capdevila y Julián García Velloso. Otro género es la novela pedagógica que se caracteriza por relatar la historia de un personaje entramada con contenidos curriculares, como por ejemplo *El abuelo* (1926) de Juan Comorera. Las antologías o trozos selectos, género en el que se seleccionan textos literarios de autores preferentemente argentinos, canónicos y de temática nacional, como por ejemplo *Hogar y patria* (1916) de Felisa Latallada. Por último, los libros complementarios, textos literarios que se leen en la escuela no incluidos en los libros escolares, como *Leyendas argentinas* (1906), de Ada María Elflein. [1]

Los libros escolares, entonces, se constituyen en instrumentos pedagógicos que buscan moldear al sujeto en una trama identitaria nacional a través de prácticas de lectura institucionalizadas inscriptas en discursos en torno a la lectura. Por un lado, la lectura se piensa como hábito, como un ejercicio que se adquiere por la repetición y que conlleva la fijación de ciertas pautas que encarnan disciplina, control del cuerpo y de los sentimientos (Sardi, 2010:128). Por otro lado, se configura el discurso de la lectura como formación moral y puerta al conocimiento (ibídem:129) a través de la cual los niños aprenden pautas de urbanidad y adquieren saberes morales y patrióticos. En contraposición, maestros y profesores que se distancian del normalismo como Ricardo Ricotti y Pedro Henríquez Ureña (ibídem: 132-135), proponen la lectura como práctica ligada a la imaginación, como modo de estimular la fantasía y vincularse con la propia experiencia desde el extrañamiento.

Leer, entonces, construye significaciones diversas y genera prácticas concretas en el escenario escolar. La lectura en voz alta o artística era una práctica habitual de textos poéticos como narrativos. Se proponía como “un arte bello que tiene reglas fijas” y el lector como “un artista [que] revive a través de su sensibilidad la belleza y la emoción que duerme en las páginas olvidadas del libro” (Herrera de Babini [1935] en Sardi 2010: 146). Esta lectura requería de un entrenamiento vocal y físico propio de un actor. La lectura también es entendida como mecánica, es decir, como decodificación de los signos lingüísticos y como mero acto intelectual. Otra práctica instituida es la lectura explicada que se propone como análisis descriptivo del texto que lleva a su disección con el fin de ser estudiado en sus mínimos elementos y vincularlo con la moral. Por último, la lectura libre es una práctica donde se instala la paradoja didáctica: se leen textos seleccionados en principio por los alumnos y luego mediados por el maestro que ejerce un control atento de las lecturas y la construcción de sentidos. La lectura libre se propone formar a los niños como lectores, ampliar sus horizontes culturales y literarios bajo la estricta tutela del maestro.

Estos modos de leer institucionalizados configuran, también, un tejido de resistencias, apropiaciones e invenciones que se inscriben en prácticas concretas donde maestros y niños lectores proponen otros modos de vincularse con la cultura escrita. Por ejemplo, como relata un entrevistado, un maestro en una escuela del barrio de Liniers durante 1932 propone la lectura explicada de un texto de la revista *Billiken* para que sus alumnos interpreten el texto vinculándolo con sus experiencias de vida e imaginen otros universos ficcionales. O bien, la propuesta de otro maestro (Sardi, 2010: 161) que sugiere que sus alumnos lleven un diario de lecturas donde escriban sus pensamientos a partir de lo leído en la práctica de lectura libre. También las “cajas de lecturas libres” que propone el maestro Luis Iglesias (Sardi, 2010: 161-162), donde los niños encontrarán diversidad de textos, sin importar la valoración moral o el contenido cívico. O los relatos de iniciación literaria que exalumnos, que cursaron la escuela primaria durante esos años presentan como fundantes de su relación con la literatura y que tienen a la biblioteca como escenario privilegiado, como cuenta Roberto Raschella que a sus once años en una biblioteca de Burzaco leyó *Los miserables* de Victor

Hugo, El Noventa y tres de Victor Hugo, Alejandro Dumas” o el relato de Alcides, un entrevistado que narra que a la misma edad empezó a leer los libros de la biblioteca familiar y más tarde, incursionó en la biblioteca popular de su barrio acercándose a textos de Verne y Salgari. En este sentido, la reconstrucción de las prácticas de lectura en la escuela se propone dar “visibilidad al lector no solo como producto del efecto del texto sino también como su creador y que, más allá de las coerciones, imposiciones discursivas y mecanismos de aculturación, encuentra el modo de desviarse, leer a contrapelo y de esta manera, resistir frente a la potencia del discurso hegemónico y su violencia epistémica” (Sardi, 2010: 18).

¿Se puede, entonces, plantear dogmas en torno a la lectura y la formación lectora? Es claro que la lectura en la escuela da cuenta de la multiplicidad de discursos y prácticas que señalan, ciertamente, que “siempre existe una brecha entre la norma y lo vivido, el dogma y la creencia, las órdenes y las conductas” (Chartier, 2007: 66). En este sentido, la historia de la lectura en la escuela deviene, de algún modo, en un viaje etnográfico por los discursos sobre la lectura, los textos y los modos de leer del pasado escolar que pueden pensarse como una colección de formas de pensar la lectura que dan cuenta de las tensiones entre las estrategias institucionales y las tácticas de los sujetos.

La implementación de propuestas y políticas del libro, la lectura y la formación lectora hace necesario revisar la historia de la lectura en la escuela para observar continuidades y discontinuidades en la conformación de tradiciones de lectura y concepciones de enseñanza de la literatura que muestran la necesidad de vincular las condiciones de legibilidad de los textos, los procesos de construcción de sentido y las sociabilidades lectoras en cada contexto sociohistórico y cultural. De allí que cuando nos referimos a la lectura es imperativo abandonar los supuestos, soslayar las imposturas teóricas, desestimar las intrusiones academicistas y poner el foco en las prácticas situadas teniendo en cuenta que la lectura no se desarrolla en una sola dirección sino, por el contrario, da cuenta de prácticas que se transforman de modos inesperados y desconcertantes.

Bibliografía

Bixio, B., "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado" en Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 1, N° 2, noviembre del 2003, Barcelona, Octaedro, 2003.

Bombini, G. , Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Chartier, R., La historia o la lectura del tiempo, Barcelona, Gedisa, 2007.

_____ El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación, Barcelona, Gedisa, 1999.

_____ Escribir las prácticas, Buenos Aires, Manantial, 1996.

Goodson, I., Historia crítica del currículum, Barcelona, Pomares-Corredor Ediciones, 1999.

Heller, A., La sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península, 1994.

Sardi, V., Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo de Amicis , Buenos Aires, Miño & Dávila, 2001.

_____ El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2010.