

Entrevista a Gustavo Bombini

“Hay que hacerles preguntas a esos enunciados apocalípticos como ‘los chicos no leen’, porque no nos están dejando ver otras cuestiones” sostiene Gustavo Bombini, doctor en Letras y profesor titular de la materia Didáctica de la Lengua en las universidades nacionales de La Plata, Buenos Aires y San Martín. Rodeado de cajas con libros de vivos colores en que las ilustraciones conviven en armonía con el texto, Bombini coordina junto a su equipo la producción de contenidos en el Ministerio de Educación de la Nación, donde conjuga en la práctica su pasión por la lectura y el arte de contagiarla. “Desconfío de los enunciados generalizadores que hablan de la crisis. Esto de repetir que la escuela siempre está en crisis, en algún momento dio un paso hacia algún lugar o algo mejoró”, declara con ímpetu propio de quien conoce el sistema educativo desde dentro. Su experiencia (tanto en la gestión de los primeros años del Plan Nacional de Lectura, así como las acciones realizadas desde su cátedra de la Universidad de La Plata) hace del profesor Bombini un referente privilegiado acerca de la formación de lectores.

Revista Anales: ¿Cuál fue su recorrido profesional en la promoción de la lectura?

Gustavo Bombini: Quizás esto que se ha dado en llamar formación de lectores como un campo de desarrollo específico, en el caso de mi trayectoria personal tiene que ver con la confluencia de distintos intereses y actividades. Por un lado, la formación de docentes, el campo de la didáctica de la lengua y la literatura que es mi especialidad inicial, y la formación de docentes en ese campo. De ahí, paso a los problemas más generales vinculados con la enseñanza. Por otro lado, cierta trayectoria relacionada con el conocimiento del campo editorial y, en tercer término, con la gestión, el lugar apasionante de la gestión pública que se vincula con la concreción de líneas de acción, de proyectos. En ese sentido, del año 2000 en adelante ha sido muy fructífera en el Ministerio

de Educación de la Nación y también en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en gestiones anteriores. Actualmente en la Universidad Nacional de La Plata soy profesor titular concursado desde el año 1993, en un área que en ese momento no estaba desarrollada. Durante estos últimos 18 años hemos logrado avanzar dentro del campo disciplinar, al poder contar con un equipo de trabajo en diferentes líneas de investigación, así como en la producción de tesis en el marco de las dos cátedras. También trabajo en la Universidad Nacional de San Martín, donde junto a un equipo estamos desarrollando un espacio vinculado con temas de la formación de lectores y de docentes. Recientemente hemos inaugurado un profesorado universitario de Letras, y nos centramos (entre otras áreas) en la investigación respecto de la llamada, entre comillas, promoción de la lectura, porque creemos que es un área vacante. En ese sentido, estoy preparando un libro que va a publicar el Fondo de Cultura Económica sobre políticas de lectura en Latinoamérica.

RA: ¿Cómo se articuló el Plan Nacional de Lectura con las escuelas?

GB: La malla pedagógica donde se insertan los planes de lectura sirve para ponerle un subrayado, un resaltador a algo que es en realidad una misión histórica de la escuela. En el comienzo de la gestión, en 2003, pensamos no comenzar con la idea de crisis, que es poco productiva, sino que fomentamos en todas las jurisdicciones un relevamiento inicial de las experiencias que ya se estaban realizando pese a que veníamos de un momento complicado en el país. El hecho político de empezar con el relevamiento era hacer gestión en el terreno, en las prácticas efectivas. No se impone un plan, un programa, una línea desde arriba, sino que se trama desde las escuelas, mientras se recuperan las buenas prácticas. Por supuesto, hay un proceso de formación de mediadores de lectura y de gente que está dentro del sistema. No hay actores externos a la escuela que vayan a salvarnos de lo que la escuela no puede, o que vayan a hacer eso que la escuela no puede hacer. Así, se supone que llega un técnico externo y nos salva. Las intervenciones tienen que promover la formación, el desarrollo, las posibilidades dentro del sistema educativo para que los planes de lectura no se transformen en estructuras paralelas

desvinculadas con el día a día de las escuelas. El destinatario de un plan de lectura no son unos ocasionales, son los docentes y bibliotecarios del sistema. Las escenas de la llamada promoción de la lectura son las aulas: de lunes a viernes en el turno mañana o turno tarde.

RA: Hubo discursos que hablaban de desescolarizar...

GB: No es para oponerse a tal línea o tal gestión, sino para pensar el problema pedagógico que implica. Nosotros hablamos de educación formal y no formal. Desescolarizar sería hacer que la educación formal se parezca a la no formal. En realidad, dentro de una buena definición de estos campos de la educación, se los piensa como un continuum, no como oposiciones. Se genera un discurso de la innovación, de la novedad, de la promoción, donde parece que todo lo que se hace fuera de la escuela o que se hace el día sábado está condenado al éxito y todo lo que se hace de lunes a viernes está condenado al fracaso. Sobre esa polarización no construimos política educativa desde los programas vinculados a la formación de lectores.

RA: De hecho, en su artículo “Prácticas usuales y nuevas urgencias para la agenda de la promoción de la lectura” usted critica las escenas festivas de lectura como gestos espasmódicos en la formación de lectores.

GB: Por eso la promoción de lectura debe estar imbricadísima con el campo curricular, los proyectos de alfabetización, los proyectos de formación de bibliotecas escolares, y ya no pensaría la promoción de la lectura como ligada únicamente al trabajo con la literatura. De allí que me guste usar la palabra enseñanza, hablar de materiales educativos. También la palabra conocimiento, esto es, la literatura vinculada con formas de decir el conocimiento. Ahí tenemos el campo de la biblioteca escolar como espacio privilegiado donde aparecería la biblioteca multimediática, por supuesto, y con ella distintas maneras en que el conocimiento circula. En realidad somos promotores de formas de

circulación del conocimiento en la escuela.

RA: En su libro *Reinventar la enseñanza en la lengua y la literatura* usted propone ya no pensar en “literaturizar” para pensar en las narrativas del conocimiento.

GB: Exacto, tuvimos que pensar las narrativas del conocimiento. En el año 2003 [cuando estaba a cargo del Plan Nacional de Alfabetización, durante la gestión del ministro Daniel Filmus] teníamos un imperativo de justicia curricular, en el sentido de recolocar algo que en el currículum de los 90 estaba desplazado: la literatura como objeto de enseñanza. La propia política del Cepa -en el postítulo en literatura infantil- apuntaba también a ese reposicionamiento de un objeto cultural que había quedado como medio disuelto, en tanto los paradigmas lingüísticos habían dominado la escena del currículum en los 90. En ese sentido, el plan de lectura fue una óptima estrategia para reposicionar ese contenido cultural, no solo en el sentido curricular centrado en la materia, sino también en una transversalidad como, por ejemplo, la idea de talleres de lectura con docentes, y que los docentes pasaran por la experiencia de la lectura literaria, no como objeto de enseñanza sino como objeto de su propia formación. También tenemos que revisar las formas en que el conocimiento escolar circula por la escuela, los soportes materiales específicos. Tenemos el desafío de las netbooks, tenemos que repensar todo el tiempo el lugar del libro del texto en el aula y sus maneras de formar / formatear la práctica, tenemos las bibliotecas como parte del lugar fundamental que les da el artículo 91 de la Ley Nacional de Educación. Las bibliotecas, no solo conformadas por libros de texto, proponen un desafío hacia el trabajo cotidiano del docente muy distinto, como lo proponen también las netbooks en secundaria. Así, hablo de modos de decir el conocimiento, tal como un pedagogo canadiense que me gusta mucho que se llama Kieran Egan, y habla de narrativizar. La gente de ciencias sociales ha trabajado con Egan, y ahí tenemos que ver cuáles son las consecuencias materiales concretas. Esa manera de pensar ese conocimiento narrativizado, ¿qué supone en términos de prácticas concretas en el aula? Por ejemplo, consultar libros de

divulgación que ponen en juego el conocimiento de manera narrativa, la presencia de la ilustración en relación con el conocimiento, pero no solo referencial e informativa sino también otros modos de la ilustración como forma de apelación estética.

RA: En su artículo “Lengua y literatura: campo de didáctica específica y prácticas de enseñanza” mencionaba este “giro” desde la lengua hacia la literatura, de modo que todavía deben indagarse los modos de articular, por ejemplo, la gramática, para evitar ese movimiento pendular que alterna entre ella y la literatura.

GB: Mi tesis de doctorado es sobre la historia de la enseñanza de la literatura, pero habría que hacer una tesis suplementaria referida a la historia de la enseñanza de la lengua, y se confundirían ambas en un único libro. Para la gente del nacionalismo de comienzos de siglo XX la ligazón lengua-literatura era natural. Se lo podemos preguntar a Lugones, que estaba sentado aquí al lado [en referencia a la Biblioteca Nacional del Maestro]. Eso sucede hasta el estructuralismo, que es la teoría que despolitiza más fuertemente, que vuelve más técnica la lengua y la separa de la literatura. Sin embargo, si uno mira los manuales clásicos del estructuralismo de Rossetti, Kovacci y Bratosevich, los tres de la década de 1960, todos los ejemplos de oraciones para el análisis sintáctico están tomados de textos literarios. Por ahí podemos pensar que era un poco precario ese vínculo, pero nosotros en los 80 y 90, en la Universidad y en el currículum, generamos una doble especialización en lingüística y en literatura que seguramente responde a la lógica de los campos de investigación, pero no responde a la lógica de la construcción pedagógica, de la construcción didáctica ni, te diría, de las políticas lingüísticas. Me parece que las políticas lingüísticas se construyen también en diálogo con la producción discursiva en sentido amplio, incluyendo la literatura. Ni Clarín como referente de la lengua media, la lengua periodística (pero en algún documento alguna vez se dijo eso, entonces el eje se desplazaba de la literatura al discurso de los medios),

ni tanto ni tan poco, digamos. Me parece que la producción literaria sigue ocupando un lugar. Ahí nos falta cierto ejercicio (de esto opinarán mejor que yo los expertos en política lingüística), pero lo que quiero decir es que en la construcción curricular, y de eso sí puedo hablar, tenemos que pensar estas articulaciones. Y para poder pensarlas las podemos historizar. Por eso traía el ejemplo de Lugones en el Centenario. De ahí en adelante intentemos ver cómo se produce una trama para no separar objetos, para no generar un doble objeto donde quizá no lo haya.

RA: Hay teóricos que dicen que la literatura no puede enseñarse y que no puede enseñarse a enseñar literatura. ¿Cómo ve usted la relación entre la teoría literaria y la práctica de la enseñanza de la literatura?

GB: Creo que de por sí el discurso literario nos invita a generar cierto discurso “literario” acerca de la enseñanza de la literatura. Plantear “no se puede enseñar literatura” es de alguna manera plantear una inquietud, cierta zozobra, cierto sentido de pregunta, lo que está bueno con respecto a la solución técnica: que hay una didáctica de la literatura que nos dice cómo se enseña literatura. Ni tanto ni tan poco, otra vez. No puede enseñarse literatura en la paradoja de que efectivamente se enseña, cuando esta podría definirse como lo que efectivamente se enseña y se reproduce, porque la literatura está tan institucionalizada como la escuela. La escuela es una institución de mediación más de la literatura entre el mercado editorial, la crítica y la investigación académica. Son todas instancias que hacen exactamente lo mismo: construcciones de mediación que definen qué es literatura. Literatura es lo que se publica, lo digno de ser objeto de investigación, lo que se enseña. Me parece que es un lindo artilugio para empezar una discusión y nada más, porque efectivamente nuestro sistema educativo, nuestras universidades, nuestros institutos terciarios forman personas que salen con credenciales de habilitación para enseñar eso. Seamos pragmáticos en este sentido.

RA: Gemma Lluch sostiene que los mediadores tradicionales, como la escuela y los padres en tanto prescriptores de lectura, se ven remplazados por el mercado editorial y la recomendación entre pares en las redes sociales.

GB: En sociedades desarrolladas debe ser así, porque a la luz de la experiencia de muchas prácticas realizadas aquí, en la biblioteca PIE, la biblioteca de los cien libros (que fue para la escuela media), todos los libros que circularon en el programa de apoyo al último año -los cursos de los días sábados para los chicos que van a entrar en la universidad o en el nivel terciario-. Este programa tiene siete u ocho años, ya resistió tres gestiones, y 50.000 adolescentes por año pasan por un dispositivo de nueve sábados por la mañana. Ven literatura, lectura de textos informativos y problemas en matemáticas. Empiezan por literatura, reciben material que les da el Ministerio: libros ilustrados, libros que se habían publicado acá que se llaman Leer por leer y unas guías de trabajo que un equipo de acá y de la Universidad de la Plata confeccionaron. Con eso, vemos cómo la escuela vuelve a ocupar ese lugar de mediación de determinados recortes, llamémosle canon o como fuese, de la cultura escrita. En los países desarrollados, incluso con sus indignados, encuentran los mediadores su lugar en la difusión de las editoriales. En los lugares más significativos del NOA, del NEA o en el tercer cordón del Conurbano Bonaerense, los pibes entran en contacto con materiales de la cultura escrita, repiensan sus trayectorias posibles, sus futuros, etcétera. En ese momento la escuela y el Estado -como garante de la presencia de bienes culturales, como dice nuestra Ley de Educación- opera y genera transformaciones. Eso lo vemos. Estamos por publicar una investigación que hicimos acá en el Ministerio: recopilamos diarios de los chicos, y ellos nos dicen acerca de los efectos que la lectura de determinados textos o el desarrollo de ciertas prácticas de escritura tienen en sus modos de relacionarse con el conocimiento.

RA: En su formación como ciudadanos...

GB: Ciudadanos que pueden apropiarse del saber que no está lejano, que es posible aun en la escena de un polimodal devastado, intenta convertirse en una nueva secundaria.

RA: En este contexto tal vez debamos preguntarnos sobre la ética docente, y si las prácticas se van burocratizando. En ese sentido, ¿qué espacio hay en los Institutos Superiores de Formación Docente para repensarse desde el área de la literatura?

GB: Uno podría pensar en todos los proyectos de formación docente. En la formación docente inicial, donde tal vez ese vínculo con la lectura también se escolariza, y luego en las trayectorias de lo que llamaríamos profesionales, en la formación continua, y sus estrategias. Por eso hoy recalaba: reposicionemos las estrategias de la literatura como un objeto cultural de vida cotidiana de los maestros y profesores. Esta me parece una invitación que debería hacerse a todos los lugares de formación, incluso a los planes de lectura en tanto sean considerados estrategias de formación para esa circulación cultural de la literatura, en términos de presencia de diversidad de libros. Y digo: la fantasía de que hay un canon oficial es una fantasía teórica. En realidad uno ve que cotidianamente en las escuelas circula una diversidad. Las editoriales mismas, con todos los sesgos que esto implica, también tienen una presencia constante informando a los docentes, etcétera. Hacer de todo esto una pedagogía de cierta libertad para la circulación cultural me parece un camino que debe allanarse. Para eso necesitamos buenas condiciones materiales, escuelas con bibliotecas...

RA: ¿Y qué rol cumplen los bibliotecarios allí?

GB: Fundamental, no sólo de preservadores del patrimonio sino también un rol dinámico. Siempre en referencia a los bibliotecarios escolares en primaria, a mí me gusta decir “maestros bibliotecarios”.

RA: ¿Cambia según los niveles?

GB: Tiene que ser igual. Maestro bibliotecario o profesor que estará en la biblioteca: es alguien que trabaja en la enseñanza desde otro posicionamiento. Trabajo desde el aula o desde la biblioteca. Ahí en esas redes hay cantidad de experiencias. El tema bibliotecas es algo que a mí me apasiona y sobre lo cual hay mucho todavía por recorrer en términos de, insisto, no el día de fiesta de la biblioteca, la biblioteca de la sociólogo y antropóloga francesa Michèle Petit donde se rescataron los africanos (bienvenido sea eso). En cambio, es un lugar donde hay una construcción compleja de la práctica escolar misma, y el maestro del aula con el maestro bibliotecario articulan estrategias. Nosotros, con el postítulo de literatura infantil, ya hace varias gestiones, y también con otras estrategias de las que se llaman capacitación en servicio, o con “Cepa en la escuela” que trabajaba fundamentalmente en articular los proyectos en las escuelas. Un invitado principal para la construcción del proyecto curricular de las escuelas era el bibliotecario... El bibliotecario ponía a disposición recursos, nos decía cuáles eran los materiales, muchas veces se sorprendía de que lo convocasen a una reunión donde estaban el vicedirector, los coordinadores de ciclo y los maestros, en una construcción colectiva dentro de la escuela... Creo que tenemos que colectivizar más esto. El otro día miraba unas imágenes que pasaban por acá, creo que eran de los archivos de la Biblioteca Nacional del Maestro. Y presentaban una escena de aula de escuela pública de finales del siglo XIX, y uno veía un salón muy grande. Los bancos estaban de un lado, y del otro había bastante espacio vacío. Era un escuela pública, y en ese otro lado del aula había gran cantidad de materiales -pensando en el nombre de esta área [Materiales Educativos]-, tenían de todo. Había mapas, láminas, libros, y otros aparatos. Un aula con materiales educativos. En mi aula de la escuela primaria de Mar del Plata había un placarcito con llave de donde la maestra sacaba algunas cosas. Quiero ser bonaerense en esta entrevista.

RA: Entre sus múltiples actividades usted también edita la revista Lulu Coquette. ¿Qué puede encontrarse el lector interesado en la promoción

de la lectura en su revista?

GB: Lulu Coquette, revista de didáctica de la lengua y la literatura, es una revista anual cuyo próximo número sale con colaboraciones de colegas españoles. Por lo general, siempre hacemos un trabajo de traducción. Elegimos algún referente que nos parece necesario conocer. En ese sentido, nos proponemos ir armando cierto recorrido. Tradujimos, por ejemplo, a una investigadora brasileña, Sandra Sawaya, que había hecho un trabajo muy interesante sobre las prácticas de cultura escrita en las favelas de San Pablo. Ella pudo ver cómo los chicos de esos sectores populares desarrollaban estrategias de conocimiento diferentes que muchas veces la escuela no vuelve visibles y no recupera. Fue una investigación etnográfica muy interesante. En su momento la invitamos a la Universidad de San Martín. Ella cuestiona el constructivismo en Brasil y dice que, de los potenciales saberes que los chicos traen a la escuela, la escuela constructivista sabe ver a quienes están más vinculados con los saberes y los modos de decir el conocimiento de las clases medias. Lo percibe en algún sentido la etnomatemática, cuando ve que los chicos de la calle tienen un gran conocimiento del cálculo. Estos chicos que no van a la escuela y están todo el tiempo en el barrio, en la favela en este caso, son portavoces de secretos, de narraciones. Y los adultos, que durante el día están fuera porque han ido a trabajar, cuando vuelven les preguntan a estos chicos, poseedores de unas capacidades narrativas adquiridas en esa lengua y en la oralidad cotidiana.

Esto sostiene Sawaya, y este tipo de investigación nos ayuda a pensar cuestiones que para mí están vinculadas directamente con el campo de la enseñanza de la lengua. Nosotros recurrimos al paradigma etnográfico para la construcción de una didáctica que problematice la práctica. Hay que evitar caer en una didáctica de pura prescripción de secuencias correctas que aplicar, para pensar una didáctica que problematiza esa dimensión de lo empírico, que tiene que ver también con poner en discusión cualquier forma de la generalización. Hacerles preguntas a esos enunciados que justamente son los de crisis, los enunciados apocalípticos como “los chicos no leen”, “los chicos no comprenden lo

que leen”, “el iletrismo”. Esos enunciados, al ser una generalización, están encubriendo otro problema, no dejan ver otras cuestiones. Desconfío de los enunciados generalizadores en términos de escuela, que hablan de la crisis, como ese libro de Jaime Etcheverry, La tragedia educativa.

Esto de repetir que la escuela siempre está en crisis. En algún momento la escuela dio un paso a hacia algún lugar o mejoró algo. Lo dice también el Ministro de Educación, Alberto Sileoni, y a mí me gusta que lo diga. No me importa PISA, yo discuto los resultados de PISA, discuto sus instrumentos, no me interesa esas hipótesis de homogeneidad y busco cuanto estudio aparezca de gente que discute en el mundo el dispositivo PISA, y se lo discute desde la calidad del instrumento. Más allá de que eso es una herramienta política, de penetración de políticas pedagógicas, es a la vez un instrumento que tiene falencias. Nosotros, como técnicos o como académicos, tenemos que ir a mirar y cuestionar eso. Ahora va a salir un libro, que es una compilación donde hay un trabajo mío de unos paneles que se hicieron en la Universidad de San Martín en las Jornadas de Didácticas Específicas, y una colega chilena –país de la evaluación– también cuestiona la evaluación. En ese libro, que va a salir pronto por Miño y Dávila, cuestionamos la evaluación. Ahí tomo algunos ejemplos de cómo estas pruebas miden con una vara que siempre va a dejar a una mitad afuera y a otra mitad adentro.

RA: ¿Hay en este panorama de alarmas alguna a la cual prestarle atención?

GB: Primero, estas alarmas nos dejan a todos en una situación de malestar. Cuando hay una alarma que se manifiesta únicamente como alarma, nos faltan elementos teóricos que nos permitan analizar. Una alarma en realidad es síntoma de un problema nuevo que no conocemos bien, y que por eso lo tapamos con alguna categoría que traemos de otro lado y otro tiempo. Siempre está en estos discursos de las alarmas la nostalgia de una edad de oro en que los niños no tenían faltas de ortografía, tenían buena letra, estaban atentos y les gustaba leer. Mentira,

eso nunca existió. Y si existió fue en un contexto histórico que no es en el que estamos conviviendo actualmente. Operar con ese tipo de comparación y de anacronismo me parece por lo menos pobre. Respecto de la generalización alarmista la teoría empírica diría: vamos a develar más claramente lo que hay ahí, vamos a describir esa comunidad particular, vamos a tomar conocimiento de la singularidad de esas escuelas, y desde ahí nos haremos las nuevas preguntas...

RA: ¿Qué preguntas nos tendríamos que hacer sin ser alarmistas?

GB: La complejidad de una sociedad que desde la década del 90, y a partir de la implementación de las recetas neoliberales, en que la pirámide de la pobreza se invirtió y, si en la década del 70 luchábamos por un 10% de pobres, en los 90 teníamos que luchar por un 60 o 70%. Seguramente en estos últimos diez u ocho años estamos intentando una reconstrucción. Habría sido anormal que la escuela, los modos de relacionarse los sujetos con la cultura escrita, las condiciones materiales, no resultasen afectadas, que la escuela se mantuviese indemne a lo que pasó afuera. La escuela es un lugar afectado por las políticas neoliberales, y en esa afectación culpabilizar a los sujetos no es el camino para construir una pedagogía que permita inclusión. Si el desafío de las políticas es la inclusión, cómo volver, cómo sostener a los chicos dentro de la escuela, las preguntas que se hace la pedagogía, que se hace la sociología de la lectura, que se hace la didáctica y que debe hacerse la gestión, son preguntas de cómo incluir a esos sujetos que son producto de quizá dos o tres generaciones afectadas por la falta de trabajo. Los hijos de los hijos de los que nunca tuvieron empleo, por ejemplo. Esos contextos nos obligan a pensar nuevos vínculos. Los docentes que somos de clase media “pretendemos” que nuestros alumnos se parezcan a nuestros hijos. Después, cuando no se parecen a nuestros hijos, estamos desconcertados. Ahí hay mucho que aprender de determinadas experiencias pedagógicas que realmente se propusieron incluir a los chicos de la clase trabajadora o a los chicos de la calle. Se piensa en el maestro Iglesias o en Freire, donde tenemos que buscar nuevas pedagogías que no supongan juzgar al otro por lo que no sabe, lo que es un error terrible. Y los discursos de las crisis están fuertemente marcados por el juicio negativo acerca del otro, a quien debemos

enseñar, y precisamente no tenemos que decirle que no sabe: tenemos que enseñar lo que no sabe. Muchos discursos de la crisis son discursos que no se hacen cargo de los problemas, más bien los señalan y los tremendizan, pero no los instalan en situaciones concretas de trabajo. Cuando un pibe escribe un texto de esos que se dicen ilegibles, que están tan mal escritos “que no sé por donde empezar a corregirlo” (algo que los docentes siempre te dicen), nosotros debemos darle herramientas a ese docente para leer ese texto en una nueva clave, no para decir que está bien, sino para que ese texto sea el punto de partida para otro tipo de construcción.

Siempre resurgen las alarmas nostálgicas de una edad de oro en que los niños no tenían faltas de ortografía, tenían buena letra, estaban atentos y les gustaba leer. Mentira, eso nunca existió. Y si existió fue en un contexto histórico que no es aquel con el que estamos conviviendo.