Anales de la educación común

# 1 FORMACIÓN LECTORA

# Equipo Editorial

Rafael Gagliano
Cristina Planas
Florencia Laguna Weinberg
Matías Maggio Ramírez

Daniel Scarfò
Luciano Padilla López
Valeria Gatti

**Colaboradores**
Gabriela Urrutibehety
Martín Legarralde
Graciela Bialet
Daniel Lauria
John Berger
Claudia Piñeiro
Liliana Bodoc
María Silvia Serra
Irina Podgorny
Mirta Zaida Lobato
Doris Sommer
Valeria Sardi
Daniela Miriuca

**Agradecimientos**
Doris Sommer, John y Beverly Berger, Liliana Bodoc, Claudia Piñerio, Jaime Peire y Mirta Z. Lobato, Les Luthiers, Bibliotecarios Capacitadores CENDIE, Docentes y alumnos de la Escuela de Arte N° 1 Gustavo Chertudi de San Antonio de Areco: Aldana Cairo, Noelia Comelo, Cecilia Rattagan, Esperanza Gonzalez, Estafania San Martin, Marta Gallo.

**Editores y prensa:** Jorge Waldhuter, Natalia Méndez, María Fernanda Pampín, Mariana Casullo, Octavio Kulesz, Leopoldo Kulesz, Ezequiel Martínez, Amaranta Gojman,Teodora Scaufalos, Fernanda Carrizo, Victoria Riobó, Ana Manzzoni y Deborah Lapidus.

# Sumario

**EDITORIAL**
- Editorial. Por: Dra. Nora Silvana de Lucía

**BAJO LA LUPA**
- Las investigaciones sobre la lectura de libros: una mirada reflexiva . Por: Martín Legarralde
- Prácticas lectoras de los profesores de literatura: el placer diferido. Por: Gabriela Urrutibehety

**TERRITORIOS BONAERENSES**
- Sarmiento y la construcción de imaginarios culturales modernos. Las bibliotecas populares como vanguardia de la ciudad letrada. Por: Rafael S. Gagliano

**OTROS TERRITORIOS**
- Memorias en el andén: dos décadas trabajando. ¿Por qué no leemos? Varios mitos y algunas reflexiones. Por: Graciela Bialet

**ARTE Y EDUCACIÓN**
- Cuando lo que se leen son imágenes: lo que el cinematógrafo hace visible en la escuela. Por: María Silvia Serra
- El niño en su crisis. Literatura infantil. Por: Liliana Bodoc
- Medio pan y un libro
- Ficcionaria: encuentro en la Biblioteca. Por: Claudia Piñeiro
- La primera y última receta: El “Ulises”. Por: John Berger

**CIENCIA Y EDUCACIÓN**
**- Florentino Ameghino: santo de los maestros, ejemplo para los niños.**

**CIENCIA Y EDUCACIÓN**
- Florentino Ameghino: santo de los maestros, ejemplo para los niños. Por: Irina Podgorny

**DOSSIER**
- Papeles olvidados. Para una historia de la lectura en la escuela. Por: Valeria Sardi
- Pre-textos: alfabetización cívica y admiración artística . Por: Doris Sommer
- La prensa gremial en el Río de la Plata. Buenos Aires y Montevideo, 1890-1955. Por: Mirta Zaida Lobato

**HUMOR**
- Al lector salteado . Por: Macedonio Fernández
- Monólogo de Daniel Rabinovich.
- De la condición y ejercicio del famoso hidalgo D. Quijote de la Mancha.

**DIÁLOGOS CON EL PASADO**
- Cuando la historia se hizo revista. Por: Claudia Bracchi
- La lectura. Por: Arturo Marasso
- La enseñanza de la lectura y la escritura. Por: William S. Gray

**EXPERIMENTOS**
- Leer en el arroyo: La biblioteca popular Santa Genoveva y su bibliolancha.

**RESEÑAS**
- La lectura como proyecto social. Por: Daniela Miriuca
- La complejidad de la historia actual y el compromiso del historiador: para leer a Hayden White. Por: Jaime Peire
- Lobos. Por: Matías Maggio Ramírez

**ENTREVISTA**
- Entrevista a Gustavo Bombini. Por: Equipo revista Anales

**REVISTAS DE EDUCACIÓN**
- Revista Saberes.

**ENLACES SUGERIDOS**
- Enlaces de interés en la web.

**SALÓN DE LECTURA**
- Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Por: Gustavo Bombini
- Las lecturas de los jóvenes. Por: Gemma Lluch
- Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. Por: Cerlalc/Aecid
- Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. Por: Cerlalc/Aecid
- La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría 1957-2007. Por: Hayden White

**VIDEOS Y AUDIOS**
- Crear alianzas para hacer lectores.
- Lectores, espectadores e internautas.
- Cambiando los paradigmas.
- Había una vez una escuela.
- Escuchando voces mundiales.

**Dra. Nora Silvana de Lucía**

# Editorial

Celebrar la reaparición de una publicación siempre es una alegría, pero si esa publicación es la Revista Anales de la Educación común, el acto celebratorio adquiere otra dimensión.

Desde su creación, hace más de ciento cincuenta años, la Revista ha pasado por muchas etapas. De cada una de ellas ha resurgido fortalecida gracias a su posición acerca del pasado, la reflexión sobre el presente y, fundamentalmente, gracias a la firme decisión de apostar a un futuro que avance, mejore y alcance la justicia social educativa para todos los ciudadanos de nuestro país y la comunidad bonaerense en particular.

La Revista se propone en esta nueva etapa mostrar el trabajo de los docentes en distritos y regiones así como servir de puente entre ellos. En consecuencia, sus páginas albergarán y difundirán las buenas experiencias y prácticas que realizan los docentes y florecen a diario en las aulas de las escuelas. Darlas a conocer, difundirlas, hacerlas visibles y ponerlas en diálogo con otras, supone pensar en formas de aprendizaje colectivo que enriquecen y acompañan a todos en la tarea cotidiana.

Esta publicación se ofrece al lector como un insumo, instrumento y herramienta de trabajo tanto para la reflexión teórica como para la observación de las propias prácticas, y se constituye así en otro aporte para el enriquecimiento de la acción educativa provincial.

La Revista Anales de la Educación Común, fundada por Sarmiento en 1858, es la publicación periódica decana de la educación no solo de la provincia de Buenos Aires y Argentina, sino también de América Latina. Paradójicamente es también hoy una de las más jóvenes dado que de ahora en más estará a disposición de todos los lectores en forma digital, aun cuando se mantendrá una edición limitada en otros formatos. La decisión se basa en que es obligación del Estado dar a conocer de manera democrática y amplia sus políticas educativas y líneas de trabajo.

Diseñar e implementar los mejores y más justos escenarios educativos exige reflexión y rigurosidad académica por parte de todos los actores, sean estos los responsables de definirlas o los encargados de implementarlas en nuestras escuelas en el día a día. Es por ello que compartir lecturas, revisar posturas epistemológicas, marcos críticos, conocer y poner en tensión las propias concepciones con la de los académicos, permitirá construir consensos y fortalecer la educación de la provincia de Buenos Aires, ya que hay un desvelo que nos congrega: los sujetos de derecho que aprenden.

En este sentido la Revista ancla en dos leyes nodales, la Ley Nº 13.688 de Educación Provincial y la Ley N° 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, considerando que estas reflejan los consensos sociales alcanzados en el presente y que comprometen a la tarea docente.

En consecuencia, no solo deseamos que los artículos, secciones, dossieres sean leídos, comentados y discutidos con los colegas. Aspiramos a que el diálogo se prolongue a través de las páginas de la Revista con el aporte de los nuevos soportes comunicacionales que permitirán recepcionar consultas, hacer comentarios, sugerencias y proponer temáticas.

La Revista también invitará a colaborar –tal como lo ha hecho en este número– no solo a los autores más reconocidos en el campo de la investigación académica educativa, la reflexión pedagógica, la filosofía, la psicología, la sociología, el medio ambiente, la literatura sino también a docentes y supervisores de nuestro sistema educativo. Albergará pluralidad de ideas y de enfoques, y la única exigencia para su publicación será la rigurosidad de los textos.

La Revista Anales de la Educación Común adopta una postura sistémica acerca de los problemas y las soluciones educativas, a la vez que alienta enfoques interdisciplinarios tanto didácticos como organizacionales. Lo hace en el convencimiento de que el sistema educativo se encuentra en el centro mismo del sistema de garantía de derechos que reposiciona a la escuela como un actor fundamental en la formación humana y

ciudadana del conjunto social.

En cuanto a su estructura, cada número tendrá una temática central que – como un gran calidoscopio– aspira a acompañar la ampliación de las referencias culturales de los docentes. Encontraremos secciones fijas como “Bajo la lupa”, “Territorios bonaerenses”, “Otros territorios”, “Arte y Educación”, “Ciencia y Educación” y un dosier temático. También contará con secciones de “Humor”, “Diálogos con el pasado”, “Experimentos”, “Reseñas de libros”, “Entrevistas”, “Enlaces sugeridos”, un “Salón de lectura” y otro de videos y audios.

Por último, ratificamos nuestro compromiso irrenunciable coneducación pública, gratuita y obligatoria a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos. Afirmamos nuestra convicción de un Estado educador, garante de la educación pública entendida como un derecho social y del conocimiento como un bien público.

**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, Blastein 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 (Verónika 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 libreros 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 prerrequisito 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 atrapará. 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.

n 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, paradojalmente, 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 trasmitirá el incentivo, la necesidad, la utilidad, el amor y la pasión por la lectura? Este regalo cultural sólo la escuela lo pude 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 mamotrética; 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 prerrequisito 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.

**Martín Legarralde**

# 1. De dónde viene el interés por los lectores y la lectura

La preocupación de los Estados por la producción de información acerca de la lectura es bastante reciente. A diferencia de la prolongada historia que tiene la enseñanza sistemática de la lectura, la construcción de estadísticas e investigaciones sobre la lectura comenzó en el período de entreguerras, particularmente en los Estados Unidos y Alemania (Poulaine, 2004: 18). En esta etapa, la necesidad de dimensionar el grado de difusión de las prácticas de lectura estaba asociada al interés del sector editorial y a las políticas de modernización cultural impulsadas por los Estados nacionales.

En Francia –país que ha desarrollado un intenso debate sobre este tema– las encuestas de lectura se comenzaron a desarrollar sistemáticamente desde la década de 1950, cuando se intensificó el interés acerca de la formación de lectores y se trataba no solo de dar cuenta de la difusión de la práctica de la lectura sino también del perfil de quienes leían (Donnat, 2004).

Recientemente, el desarrollo de una sociología de la lectura se alimentó de un recrudecimiento de la noción de "crisis del libro y la lectura". Esta idea hizo su aparición en la última década del siglo XIX en Francia y se presentó como una crisis por sobreproducción: se trataba de una industria editorial que producía más de lo que el mercado lector francés (en decidido crecimiento desde mediados de siglo) podía absorber. En cambio, la noción actualmente extendida de crisis del libro y la lectura no se relaciona tanto con el consumo de la producción editorial sino con el cambio cultural, particularmente en términos de la competencia entre el libro y otros soportes para la lectura como las pantallas de computadoras (Chartier, 2003: 21).

En la Argentina estos estudios tienen antecedentes recientes. El Sistema Nacional de Consumos Culturales (Jefatura de Gabinete de

Ministros, 2004 y 2006) incluye, en encuestas periódicas, el consumo de libros dentro de sus relevamientos. A su vez, este sistema estudia un conjunto más amplio de prácticas de lectura consideradas como diversas formas de consumo cultural (lectura de libros, revistas, diarios). Estos estudios se dirigen fundamentalmente a producir información sobre la evolución de los mercados culturales, incluyendo un universo de actividades relacionadas con el cine, la televisión, el tiempo libre, el teatro, la participación ciudadana, el turismo, la radio, la música y las nuevas tecnologías. En algunos casos específicos se han realizado investigaciones de consumos culturales de los docentes considerados como una población particular y mediante una metodología que permite la comparación a escala regional respecto a docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay (Tenti-Fanfani, 2005).

Los estudios actuales sobre la difusión de la lectura provienen de dos actitudes diferentes. Por un lado, la sociología de la lectura se propone dar cuenta del tipo de prácticas y sentidos relacionados con la lectura. Estos estudios coinciden en mostrar que, más allá de un posible retroceso en la lectura de libros, las prácticas de lectura se diseminan, se multiplican, se difunden y se vuelven cada vez más heterogéneas.

La otra actitud proviene directamente del proyecto ilustrado. La idea de que la construcción de una ciudadanía democrática requiere un acceso irrestricto a los bienes culturales reinstala la preocupación en relación con la lectura de libros. Por una parte, formar lectores críticos es dotar a las nuevas generaciones de herramientas de ciudadanía. Por otra parte, los libros son un vehículo privilegiado para el pensamiento crítico y reflexivo frente a otros soportes y modos de organización de los textos.

El riesgo de la tensión entre una actitud ilustrada que concede privilegios al libro y una sociológica que asume la proliferación de prácticas de lectura es caer en una añoranza melancólica acerca de una edad de oro pérdida de la lectura de libros (Chartier, 2003:  78 y 179). Frente a esta actitud de restauración, la lectura de libros puede plantearse como un desafío político emancipatorio y democratizador que se apoye en el reconocimiento de una diversidad de prácticas de lectura (Programa Provincial de Lectura en la Escuela, DGCyE, 2009).

Los estudios producidos en el campo de la sociología de la lectura han dado lugar a un debate acerca de las encuestas de lectura. Las discusiones se han centrado en la interpretación de mediciones sobre la lectura de libros construidas en torno de preguntas tales como "¿cuántos libros leíste en el último año?". Con esta medición se trata de determinar la condición de lector asiduo, ocasional o "no lector" de quien responde (Robledo, 2007). Esta pregunta puede parecer de respuesta sencilla: un número, una cantidad resuelve el asunto. Sin embargo, tras la inmediatez de la unidad "libro" y de la práctica "lectura" se oculta una gran complejidad.

Las críticas a las mediciones sobre la lectura se han centrado en la cuestión de la legitimidad social e histórica variable con que se encuentra investida la práctica de lectura de libros (Poulain, 2004: 29). Por otra parte, la propia noción de medición involucra una norma de lectura que, oculta en los cuestionarios o en la mirada de los investigadores, pueden invisibilizar otras prácticas de lectura (Détrez, 2004: 90).

Estas críticas no invalidan las encuestas sobre la lectura sino que abren un campo de reflexividad necesario. Llevan a prestar atención a la construcción histórica y social de unas normas de lectura y al modo en que distintos sujetos sociales se posicionan en relación con estas.

## 2. Cantidad y calidad

La medición de la condición del lector se apoya en el supuesto de que la lectura de libros es una "unidad de medida" adecuada para determinar cuantitativamente el valor de un lector. Esta es una tentación difícil de resistir en el campo de los estudios de gran escala. La reducción a unidades cuantitativas discretas, que permiten cuantificar con independencia de la diversidad cualitativa de las prácticas y los objetos, resuelve el problema de determinar para una población dada el grado de difusión de esas prácticas.

Esta operación requiere tener presente que se está tratando un conjunto diverso de prácticas y objetos como si fueran prácticas y objetos homogéneos, comparables entre sí, asimilables a una misma escala.

Una cuantificación de este tipo permite realizar importantes operaciones de comparación, pero exige otro tipo de indagaciones para comprender dichas prácticas y la complejidad de las relaciones que establecen las personas con distintos objetos culturales.

Los estudios que se centran en encuestas cerradas, que producen información cuantitativa sobre una práctica cultural, en este caso sobre la lectura, tienen la limitación de que la información producida puede dar una respuesta limitada al análisis de la práctica que toman por objeto. Es decir, un estudio cuantitativo puede dar respuesta a las necesidades de comparación: determinar si un segmento etario lee más o menos cantidad de libros que otro, si la sociedad de un país o de una región lee más o menos libros que en el pasado, si quienes poseen una educación superior leen más o menos. Sin embargo, estos estudios no son suficientes para responder a qué se deben esos fenómenos ni cuál es la naturaleza de la relación entre libros y lectores.

Llevando al extremo este razonamiento, podría decirse que “leer” no es lo único que puede hacerse con los libros. Ray Bradbury en Fahrenheit 451 advierte acerca de la quema de libros como una de las expresiones de un régimen represivo con consecuencias profundas en la constitución subjetiva de los personajes. Por su parte, Vázquez Montalbán, a través de su personaje Pepe Carvalho, relata un provocador uso de la quema de libros como el modo en que el protagonista de sus novelas ajusta cuentas con su pasado. En El nombre de la rosa, Umberto Eco hace de un libro en particular el vehículo de la muerte para impedir la circulación de un conocimiento perturbador para el orden establecido en un monasterio medieval. Incluso en un registro menos extremo, Walter Benjamin relata una relación emotiva con los libros que desplaza la lectura a un segundo plano. En su artículo “Desembalo mi biblioteca (discurso sobre la bibliomanía)”, Benjamin (1986) cuenta las pasiones que animan al coleccionista de libros. Detalla las vías a través de las cuales se forma la biblioteca del bibliómano y revela un tipo particular de relación con los libros: la posesión, la fascinación por la historia que subyace a la apropiación de los libros.

Sin leerlos, entonces, los libros pueden prestarse a múltiples usos como objetos culturales (Chartier, 2003). De este modo, así como hay un conjunto de prácticas de lectura que exceden la lectura de libros, hay usos de los libros que exceden las prácticas de lectura.

3. La memoria de las prácticas

Por otra parte, las indagaciones acerca de la lectura de libros suelen suponer que es posible contabilizar, llevar algo así como una memoria o inventario de los libros leídos, con cierta precisión. Sin embargo, la operación de evocar los libros que se han leído en un cierto período puede ser muy compleja (Chartier, Anne-Marie, 2004). La lectura como conjunto de prácticas diversas, animadas y apoyadas en lazos subjetivos de distinta naturaleza con los libros hace que sea difícil determinar el conteo. ¿Cómo despejar en esa mirada retrospectiva la lectura en tiempo de ocio, la lectura placentera, la lectura compulsiva, la lectura "pasajera" o para ocupar el tiempo, la lectura instrumental, y toda la diseminación de vínculos y afectos que subtienden la lectura de libros?

La cuestión planteada en torno de esta objeción es el carácter "memorable" u ordinario de una práctica. La condición rutinaria de una práctica puede permitir su rápida rememoración, aunque por lo mismo, frecuentemente inhabilita su reconocimiento y por lo tanto su medición o dimensionamiento para los propios actores de dichas prácticas. En cambio, una práctica excepcional puede volverse memorable porque interrumpe el flujo cotidiano de los acontecimientos y acciones. Ahora bien, entre uno y otro extremo existen múltiples configuraciones que pueden hacer que una práctica se vuelva más o menos reconocible para un actor (Chartier, Anne-Marie, 2004: 113). En el caso de la lectura eso puede dar lugar a que los entrevistados tiendan a identificar solo las lecturas "memorables" mientras se eclipsen las lecturas rutinarias.

Además, existe otro supuesto que es posible determinar con claridad: qué quiere decir "haber leído un libro". ¿Leer un libro significa hojearlo? ¿Es posible decir que se ha leído un libro cuando se comenzó la lectura y se la interrumpió? ¿Es condición haber leído el libro por completo, en el orden esperado y con un ritmo regular? ¿Cuántos modos distintos existen de leer un libro? ¿Qué sucede con los libros en nuevos soportes, como los

soportes digitales, por ejemplo?

Estas preguntas, que complejizan la noción de “haber leído un libro”, no solo son expresión de cambios actuales o recientes en relación con las prácticas de la lectura. Las prácticas de lectura tienen una historia, han experimentado transformaciones en el tiempo. La lectura como práctica individual, la lectura silenciosa, la lectura privada, la lectura como práctica de ocio, son invenciones que se han agregado para configurar un modelo de práctica cultural valorado, frente al cual se contrastan otras modalidades de la lectura (Chartier y Cavallo, 1998).

Los cambios culturales que dan lugar a las transformaciones políticas de fines del siglo XVIII en Europa y a los procesos de la emancipación americana, involucran el nacimiento de la esfera de la vida privada, incluyendo allí las prácticas de lectura individual y silenciosa, pero a la vez un nuevo espacio público de circulación de los textos impresos, particularmente los libros, como uno de los fundamentos de la nueva ciudadanía política (Chartier, 2003: 85-86).

Por otra parte, esta historicidad de la lectura parece volverse más compleja en años recientes, cuando los cambios culturales presagian una transformación radical en los soportes de lectura, los modos de interactuar con los textos y los usos posibles y efectivos de la lectura.

## 4. Conclusiones

Los estudios sobre los lectores y la lectura son el resultado de una intersección entre tres campos de problemas: el lector como sujeto, la lectura como práctica y el libro como objeto cultural. La lectura de libros es solo un elemento de esta intersección. Los libros pueden ser objeto de múltiples prácticas más allá de la lectura, y pueden ser investidos de un amplio conjunto de sentidos. Asimismo, la lectura no solo involucra libros, sino que puede leerse cualquier soporte textual, y en el límite, sería posible también las ciudades, leer los ciclos naturales, los signos de la vida cotidiana (Darnton, 2009: 13).

Atendiendo a este carácter histórico situado de la lectura, es importante mantener en vigencia la pregunta sobre cuántos libros se leen. Un

tratamiento irreflexivo de la información producida por estos estudios puede esconder un patrón de valoración de un cierto tipo de práctica: la lectura individual, como actividad privada y silenciosa, de libros entendidos como unidades discretas, medibles y comparables, preferentemente en contextos de ocio. Para lograr explotar la potencia explicativa que se oculta detrás de esta pregunta resulta necesario entonces abrir otros interrogantes que permitan dimensionar en qué medida estas imágenes privilegiadas sobre lo que significa "haber leído un libro" eclipsan otras prácticas de lectura, otros materiales de lectura, otros soportes y otros usos de la lectura.

Explicitar la norma de lectura que anima estas investigaciones no implica renegar dicha norma. Por el contrario, la inscripción de la norma de lectura de libros en el contexto de un proyecto político-educativo democratizador y emancipador, como un elemento de la formación de ciudadanos críticos y como un factor enriquecedor de los sujetos, debe ser defendida, y a ese propósito deben contribuir las investigaciones en marcha.

## 5. Bibliografía


Benjamin, Walter, Desembalo mi biblioteca (discurso sobre la bibliomanía), en Revista Punto de Vista, Año IX, N° 26, abril de 1986.

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

Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo (dir.), Historia de la lectura en el mundo occidental, Madrid, Taurus, 1998.

Chartier, Roger, Cultura escrita, literatura e historia, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Darnton, Robert, La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

Détrez, Christine, "Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes", en Lahie, Bernard (comp.) Sociología de la lectura, Barcelona, Editorial Gedisa, 2004.

Mauger, Gérard, "El retroceso de la lectura. Cuatro hipótesis", en Lahie, Bernard (comp.) Sociología de la lectura, Barcelona, Editorial Gedisa, 2004.

Poulaine, Martin, "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el

desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX", en Lahie, Bernard (comp.), Sociología de la lectura, Barcelona, Editorial Gedisa, 2004.

Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2009.

Robledo, Beatriz Helena, "Alcances y limitaciones de las encuestas sobre la lectura", en Revista Trama & Texturas, Número 4, diciembre de 2007.

Sistema Nacional de Consumos Culturales. Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación. www.consumosculturales.gov.ar

Tenti-Fanfani, Emilio,  La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

**Rafael S. Gagliano**

# Sarmiento y la construcción de imaginarios culturales modernos. Las bibliotecas populares como vanguardia de la ciudad letrada

La Biblioteca Pública –más tarde Nacional– surge como un acontecimiento implicado en el proceso revolucionario de Mayo. El coraje de las nuevas ideas se acoplaba al valor de los ejércitos que habrían de expulsar a los españoles de América. Institución que nace al calor del concurso popular, tiene el sello fundacional de una experiencia democrática en tiempos inciertos. La batalla por las ideas de cambio y transformación promueven el imaginario revolucionario como un plural espacio formativo de las nuevas formas simbólicas que la generación de los hombres de Mayo lleva al dominio público. El pasaje de súbdito a ciudadano postulaba un distinto orden moral, ilustrado por una pedagogía cívica que alentaba la gestación de lectores criollos virtuosos. Los libros, de extraña mercadería que circulaba por derroteros barrocos en tiempos coloniales, pasaron a constituirse en catalizadores y motores de la revolución. Libros, lectores, bibliotecas y mundo urbano se articularon en la vida republicana independiente como una trama solidaria que fijó las direccionalidades del cambio educativo y cultural. El uso público de la razón ilustrada buscó en las publicaciones periódicas y en los libros, memorias y documentos, un cauce para apropiarse de los nuevos derechos y conquistar inéditas libertades. Hannah Arendt señala en su libro La condición humana que toda revolución tiene prioridades: la libertad, sostiene, es más importante y necesaria que la liberación. San Martín refuta el aserto: conjuga las victorias militares –y sus consiguientes emancipaciones nacionales– con la diseminación de

Con los ejemplos de San Martín y Belgrano en sus espaldas, que supieron articular libertades con liberación, Sarmiento confió en el poder de las ideas que –con su sentido bifronte– tanto pueden regenerar como hundir a los pueblos. Las ideas forjan narrativas que simultáneamente prometen y amenazan: de allí sus potenciales deslizamientos dogmáticos y apocalípticos. Sucede que en los procesos sociales e históricos de larga duración, lo que principia como amenaza puede transformarse en promesa redentora, como le aconteció a la figura del "desierto" sarmientino, devenido en prósperas pampas abiertas al mundo de la producción, el trabajo y la riqueza, una generación más tarde. Para su tiempo y su época, la ausencia de ideas es barbarie pura, pero también se sostiene que hay barbaries del presente –el interior rural, desértico y caudillesco– y hay barbaries del pasado, aún vigentes en ese momento, procedentes del dominio colonial español. Las culturas orales y las tradiciones hispánicas son portadoras de concepciones de mundo, y sus sentidos y atribuciones simbólicas contienen tanta complejidad como las ofrecidas por la instrucción letrada moderna. Sin embargo, para Sarmiento, no hay ninguna posibilidad de síntesis hegeliana entre las antinomias excluyentes de su universo categorial. La ciudad letrada –con sus escuelas y bibliotecas– ha de vencer completamente a las culturas orales rurales, a sus mundos de significación, sus sociabilidades nómades y sus corporeidades pulsionales. En la historia concreta de la república independiente desaparecieron de modo irreversible lenguas, saberes y acervos. Pero la historia de la barbarie la ha escrito la civilización.

Sarmiento configuró su propia biografía personal sobre la base de sus lecturas eslabonadas como secuencia de identificaciones profundas. En su "vida textual" hay otras vidas entrelazadas como modelos idealizados de realización humana. Sobre él gravita el "modelo sublime" de Benjamin Franklin, con el cual se confunde y mimetiza. Leer a Franklin, para Sarmiento, es actuar a Franklin: su identidad lectora se construye bajo la modalidad política de "leer es hacer(se)". Si el trabajo humano es una "virtud enseñable", la costumbre de leer ha de consolidarse como un hábito republicano que canaliza el amor a la patria. Vive las vidas de otros antes de vivir la suya propia: construye una identidad vicaria, entrando y saliendo de ella como personaje de una ficción novelada. Es la novela de la Nación argentina en su proceso de modernización liberal.

En Recuerdos de Provincia escribe:
La vida de Franklin fue para mí lo que las vidas de Plutarco para él […] Yo me sentía Franklin; ¿ y por qué no? Era yo pobrísimo como él, estudioso como él, y dándome maña y siguiendo sus huellas podría algún día llegar a formarme como él […] y hacerme un lugar en las letras y en la política americana.
La trayectoria vital vendría a cumplimentar lo leído o también escrito en su autobiografía y plurales "defensas". Sarmiento es un hombre hecho de bibliotecas, ideas incorporadas a libros, sensibilidades y gustos forjados al calor de contratos lectores ávidos y desordenados. Fue un self-made man antes que un "estudiante patentado". Su universidad fue los muchos libros y los autores con los que dialogó y se peleó a lo largo de su vida.
El valor ontológico y existencial del libro en Sarmiento signa su mirada de la transmisión cultural en escuelas e instituciones bibliotecarias. El libro como tal –objeto nimbado de aura propia– establecerá su intransferible autoridad cultural más allá de los vínculos formativos, los contratos intergeneracionales y los protocolos de lectura.

El país recién independiente fundó antes una biblioteca que una escuela. Esa marca olvidada de los orígenes necesita ser meditada porque contiene supuestos –ideas que no sabíamos que teníamos– y factores implícitos que pueden ayudarnos a pensar otros horizontes de inteligibilidad para la cultura pública argentina, sus modos de transmitirla y apropiarse de ella. Confiar en bibliotecas como primera institución de la libertad americana en el Río de la Plata no solo dirime viejos pleitos con el monopolio eclesiástico de la cultura letrada colonial y sus exclusivos y excluyentes repositorios, sino que también forja un programa de futuro vinculado a la democratización de los saberes y las profundas connotaciones entre sujetos de la cultura –lectores asiduos– y sujetos políticos –electores como ciudadanos republicanos–. La Biblioteca Pública asocia la pertenencia cultural a la sociedad criolla independiente, merced a la posibilidad cierta de la educación permanente, en igualdad de derechos para hombres y mujeres sin distinción. La experiencia de sentirse libre frente a un texto, leído sin obligaciones ni temores, sin subordinaciones jerarquizadas, constituye una escena de inédito cambio conceptual. Esta impronta original conformará un impulso característico de la vida social argentina, aunque en los siguientes cincuenta años

fueron tantas más las bibliotecas saqueadas o destruidas que las efectivamente constituidas. Ambientes premodernos con instituciones modernas y la mediación del libro como revulsivo constituyen un desafío mayúsculo para las primeras generaciones criollas. Gregorio Funes señalará las precauciones conservadoras en tiempos de cambio revolucionario. No todo el pueblo de Mayo estaba en condiciones de dar sentido a las derivas de los tiempos, ya que él "desde bien lejos había ido nutriendo su espíritu con la lectura de Platón, Aristóteles, Pufendorf, Condillac, Mably, Rousseau, Reynal y otros furtivamente escapados de la vigilancia de los jefes" (1960: 1532).

También en las leyes, las bibliotecas se adelantaron a las escuelas y sus sistemas de organización política y administrativa. Durante la presidencia de Sarmiento se promulga el 23 de septiembre de 1870 la Ley 419 de Protección de Bibliotecas Populares. El Tesoro Nacional auxiliará a las asociaciones de particulares que establezcan bibliotecas populares en todos los centros urbanos de la República, creando una Comisión Protectora para el fomento e inspección de las instituciones iniciadas bajo su auspicio. Estamos ante una normativa que propicia el asociacionismo vecinal mediante el lazo social responsable, al promover por medio de suscripciones y estatutos propios una nueva institución cultural. El Poder Ejecutivo se hará socio de la iniciativa aportando una suma equivalente destinada a la compra de libros. Y la Nación será responsable del envío.

Al terminar el año 1872 las bibliotecas populares totalizan 106. En 1874 la Memoria presentada por la Comisión Protectora señala (Echagüe, 1939: 21) que de las 35 bibliotecas que habían remitido los datos estadísticos se contaban 32.621 volúmenes y sus lectores estaban divididos en dos categorías: los que asistían a los salones a leer u "oír leer", y los que llevaban los libros a domicilio. Lo de "oír leer" era entonces cosa frecuente, sin duda por la abundancia de analfabetos. Aquí la hibridación de las culturas orales con las escritas ofrece un asombroso emergente: en 1916 las bibliotecas protegidas llegan a 522, en 1922 alcanzan las 1000 y en 1930 unas 1400.

Sarmiento pone a la par escuelas y bibliotecas como instituciones de la cultura y la formación humana, pero formula distinciones importantes. Reconoce que la biblioteca es el libro y que los libros piden escuelas así como las escuelas demandan libros. En Sarmiento. Cincuentenario de su

muerte. Páginas selectas de Sarmiento sobre Bibliotecas Populares, se transcribe un artículo escrito por Sarmiento en El Monitor de las Escuelas Primarias, publicado en Chile en junio de 1853:
Haya escuelas, parece decir el buen sentido, y después vendrán, naturalmente, los libros. Haya libros, empero, ha dicho ya la experiencia, y las escuelas tendrán su razón de ser. Las escuelas educarán a los niños. ¿Quién educa a los adultos? Las escuelas no instruyen a los niños, sino que los preparan para recibir instrucción. ¿Quién instruirá a los niños y a los adultos?(1939: 16)

Escuela y biblioteca tienen desarrollos diferenciados y convergentes. Como instituciones modernas portan una novedad: los saberes están disponibles para todos, favoreciendo una sociabilidad que permite discutir el orden imperante de la tradición y la autoridad. La República liberal inicia una nueva genealogía cultural atenta al proceso de secularización de las costumbres y la fugacidad de los gustos y la transformación de las sensibilidades. La escuela alfabetiza como interés público: la instrucción es transmisión metódica de saberes y la escuela interpela al ciudadano como soberano. La instrucción es pública y la educación constituye asunto privado, que le habla al ser humano. La biblioteca es el espacio de la educación particular de cada quien. La escuela republicana transmite saberes de orden universal que vuelven iguales a los hombres particulares, en tanto ciudadanos abstractos. Sarmiento tiene una mirada instrumental de la educación primaria: ella instruirá en recursos e instrumentos que el joven o adulto lector de libros en bibliotecas desarrollará amplia y libremente, motivado por su propio esfuerzo personal. Sus comentarios críticos, compartidos en la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia el 20 de julio de 1883, resultan aquí pertinentes:
Los niños de escuela no leen libros de ningún género, mientras están en la escuela. Algunos leen los diarios. Uno por mil, como un petit prodige, habrá que desenvuelva la pasión de leer desde chicuelo […] Los niños no leen hasta la adolescencia […] De manera que puede asegurarse que la inteligencia del hombre está paralizada en América en cuanto atesorar datos y conocimientos, hasta la adolescencia, principiando entonces a moverse, atraída primero y casi exclusivamente por lecturas de ficciones, de cuentos fantásticos que excitan su imaginación, como el espumoso

champaña nos alegra un momento, dejándonos caer en seguida al mismo estado en que nos encontró, si no es con un dolor de cabeza más (1939: 203).
En sus últimos años de vida Sarmiento percibe que la población, mayoritariamente, está en los comienzos de la vida intelectual, y la Biblioteca Pública con 33.000 volúmenes solo es consultada por 21 lectores cada día, un promedio bajísimo que revela el carácter de archivo vetusto antes que el de una biblioteca abierta y moderna.
El proyecto cultural de Sarmiento hace una apuesta decidida por las Bibliotecas populares como centros de vida cultural urbana, con casa propia construida para dicho fin. Respecto a ellas sostiene con firmeza la condición de los libros como capital circulante, que debe prestarse a domicilio generando lazos de lectura familiar. Proponía que las bibliotecas populares estuviesen dotadas de libros recientemente publicados, para estimular la curiosidad de los lectores. Capta con singular percepción los cambios epocales de gustos literarios y de sensibilidad estética. Así, afirma:
¡No os riáis de la novela, oh sabios! La novela es la vida humana, la sociedad, el ideal mismo […] La novela es la gran maestra del pueblo […] Si una niña lee, si un niño es goloso de las novelas de Verne, ese niño está salvado, y aquella niña será más coquetamente elegante, o más elegantemente coqueta (1939: 208).
Sarmiento está convencido de la perfectibilidad humana y el gradual refinamiento del gusto y las costumbres por medio de la lectura, pasando por géneros y temáticas desde los más triviales a los más serios y científicos.  Con una visión positivista ortodoxa dirá convencido en 1883 lo que ya había anticipado para las escuelas en Educación Popular (1939: 212)

Si suponéis dos millones de hombre leyendo Los Misterios de París quince días, habréis disminuido de la estadística criminal todas las acciones vituperables que habrían ejecutado esos dos millones de hombres y mujeres en la lucha por la existencia, en esos quince días.

La Biblioteca es el corazón de la ciudad letrada, la vanguardia que guarda sus tesoros y ayuda a entenderlos. Como núcleo duro de la sociabilidad liberal, la Biblioteca debe enseñar a salir del monolingüismo abriendo

sus anaqueles a obras escritas en los principales idiomas vivos de su tiempo: francés, alemán, inglés, italiano. La Biblioteca debe también ser catalizadora de una sostenida política de traducciones, tal que oxigene los universos propios de la lengua materna, pobre en producciones de alta creatividad literaria o científica. En una carta de febrero de 1888, dirigida al presidente de la Biblioteca de Mercedes (provincia de Buenos Aires), Sarmiento reflexiona:

Sin libros en español, recientes, renovados con los que ocupan las inteligencias de los otros pueblos, la raza española e indígena va a ir deprimiéndose de día en día hasta caer con su lengua en el oscurantismo. Es necesario traducir, traducir, traducir, como decía Larra, so pena de ver morir intelectualmente al pueblo que no sabe otro idioma que el propio, ya que el gobierno manda suprimir el inglés en las escuelas que lo enseñaban, de puros tontos que son los poetas que dirigen hoy la educación sin ton ni son, cuando debieron hacer obligatoria otra lengua… (1939: 234).

En su último año de vida, Sarmiento luchaba por la traducción al castellano de la Biblioteca Científica Internacional que reflejaba la divulgación de la ciencia reciente, con 59 volúmenes ya publicados por entonces. Para convencer de tal emprendimiento recurre figuradamente a la comparación con el impacto que produjo la creación del Parque 3 de Febrero para el embellecimiento de la Ciudad de Buenos Aires, con sus jardinerías de formatos estudiados, árboles frondosos y bulevares espaciosos. Los libros y las bibliotecas constituyen la vanguardia de la ciudad liberal, abierta al mundo y al trabajo de todos los hombres.

Las bibliotecas están atadas a las modas y mutaciones del gusto de los lectores y deben renovarse con ellos. Los deseos del lector moderno son fugaces y las bibliotecas deben capturar esa velocidad de los cambios culturales. Así reflexiona sobre la condición lectora de las nuevas subjetividades:

Los libros, sin perder su forma se desvanecen con el tiempo, en presencia de nuevos libros más avanzados o de nuevas formas del gusto y la literatura […] ¿No era Walter Scott el modelo clásico de la novela? ¿No

hemos derramado lágrimas con Balzac, Dumas y los románticos de ahora veinte años? ¿Qué queda de todo ello? Unos libros viejos y no leídos y buscados. Hay, pues, una corriente de ideas y una sucesión de libros que necesitan, para ser perennes, medios adecuados a su capacidad y sucesión […] No hay libros de mérito perdurable, los libros pasan con las ideas que contienen.

No se hace leer a nadie por amor a la patria u honor del país. Leemos por curiosidad, por estar al corriente de las ideas, por no quedarnos atrás. Es preciso, pues, que el libro que se lee sea necesario, buscado, impuesto, digámoslo así, por la opinión de los demás, por la fama de su autor, por la novedad de su asunto; y cada día, cada semana, cada mes, debe traer su contingente de lecturas nuevas, para alimentar la curiosidad o el hábito de alimentar el espíritu, como en condiciones menos cultas cuidamos del cuerpo (1939: 160-162).

Sarmiento cambió las representaciones culturales del lugar simbólico de las bibliotecas populares en el entramado de las instituciones republicanas. Articuló de modo creativo sus vínculos con la escuela pública, marcando sus fronteras y sinergias posibles. Favoreció el asociacionismo popular en la creación de nuevas instituciones formativas y confió en la inteligencia del hombre común como eje de una sociedad democrática. Ayudó a desacralizar el texto impreso y democratizar sus usos y apropiaciones lectoras. El mundo que pensó y ayudó a construir está aún desplegándose.

Bibliografía

Echagüe, Juan Pablo, Libros y bibliotecas: influencia de las bibliotecas en el proceso histórico argentino. Bases para una organización bibliotecaria, Buenos Aires, Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, 1939.

Funes, Gregorio, “Ensayo histórico”, en Biblioteca de Mayo, Buenos Aires, Senado de la Nación Argentina, 1960.

**Graciela Bialet**

# Memorias en el andén: dos décadas trajinando. ¿Por qué no leemos? Varios mitos y algunas reflexiones

Con el retorno de la democracia reapareció en la Argentina la preocupación en torno a qué había pasado con los libros, la lectura, la literatura infantil y juvenil (LIJ).

En los años 1970-1980, como educadora, mi lugar de insilio y resistencia fue el aula de primer grado, donde aprendí a leer a Piaget, Luria y Vigotsky (del ruso traducía "en vivo" para nosotros Ducho Saal, porque no solo estaban prohibidos, sino que ni siquiera se conseguían en castellano). Con mi compañera Mirella Canu, nos dimos cuenta de que era imposible enseñar y aprender a leer y escribir diciendo estupideces como "la osa amasa sesos en su mesa: ¿usa la sal?", entonces elaboramos nuestros propios recorridos y los volcamos en los libros de lectura Pasito a paso[1] y en modestos ensayos. [2]

Ya en 1985, me reincorporé a la Universidad Nacional de Córdoba para terminar mi carrera de Comunicación interrumpida por resoluciones expulsivas durante la dictadura. En esa época, un proyecto de lectoescritura me convocó a capitalizar mi experiencia en alfabetización, [3]y así conocí a la pionera de la LIJ, Malicha Leguizamón, con quien aprendí, trabajé y, por estímulo, comencé a escribir literatura.

Estas aproximaciones e investigaciones sobre el abordaje al mundo lectoescrito, nos llevaron a entender que sin la participación colaborativa del lector (en tiempos y espacios reales y contextualizados) en la construcción de significados del texto, no hay comprensión, y sin comprensión no hay lectura. Y que más allá de un problema de didáctica y métodos, la lectura es una problemática sociocultural que debe

abordarse decididamente con políticas públicas de lectura.

Por eso en el año 1993 creamos Programa de Promoción de la Lectura en Córdoba, Argentina –que con el tiempo tomó el nombre de Volver a Leer–, el primero que funcionó sistemáticamente y sin interrupciones desde una órbita estatal, por lo cual recibiera en 2005, un reconocimiento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
El programa Volver a Leer de Córdoba
Para iniciarlo, pensamos que había, al menos, dos caminos posibles que seguir: uno guiado por experiencias realizadas en otros países que podían replicarse; y otro, consistía en preguntarles a los docentes cómo creían que podía resolverse el problema de la escasa práctica de lectura en nuestras escuelas. Se optó por esta última, basada sobre criterios constructivistas en que supuestos (esquemas previos) permiten generar nuevas nociones. [4]

Al realizar este relevamiento de hipótesis surgieron tres núcleos de ideas:

a) No había libros en las escuelas (recordemos que en los inicios de los 90 aún no había distribuciones masivas de libros desde el Estado);

b) la primacía de los medios de comunicación, y sobre todo de la TV (tampoco habíamos ingresado a la era digital por esos años);

c) los nuevos estilos de socialización y horarios familiares habían cambiado los nexos comunicativos y relacionales. Los padres no leían a sus chicos.

Uno a uno se fueron generando proyectos e instancias de debate y formación docente donde trabajar estos tópicos emergentes. De 1993 a 2007, desde el programa Volver a Leer, se realizaron 17 publicaciones teóricas, dos videos educativos, 14 jornadas de educación en la Feria del Libro de Córdoba, 52 trayectos anuales de formación profesional, centenares de encuentros donde poner en lectura acciones conjuntas con los docentes.

A su vez, comenzaron las masivas compras de libros para las escuelas,

que al comienzo llegaban sin demasiadas explicaciones para los docentes acerca de su procedencia y posibles usos. Así, esas compras estatales se convirtieron en grandísimos negocios editoriales más que en imprescindibles dispositivos para la formación de lectores desde la escuela. Daniel Divinsky [5]reveló una analogía esclarecedora al referir:

Voy a contarles el final del cuento al principio: los Reyes Magos
NO SON LOS PADRES. […] al menos en nuestro continente: los principales compradores de libros para niños y jóvenes en los países latinoamericanos son los respectivos gobiernos nacionales.

No era responsabilidad de la TV ni de los padres que en la escuela no se leyera. ¿Y el nudo del ovillo?
¿Solo los docentes leen poco?
Con el siglo XXI comenzaron a difundirse datos estadísticos y comentarios acerca de lo poco que leían los profesores y maestros. Algunas opiniones se refirieron al escaso contacto con los bienes culturales; otras, más simplistas, aseguraban que con lo que ganaba un docente no alcanzaba para lecturas.

¿Solo los docentes leen poco? Y los demás, ¿qué leen? Más allá de opiniones coyunturales, se hizo necesario ensayar otro tipo de respuestas que pudiesen ahondar en el tema y tratar de revisar esta problemática desde una mirada más profunda y sociológica. Por eso se procedió al siguiente recorrido de investigaciones, sintetizado en este cuadro:

Estado social de la lectura

| Año o período | Libros por habit. / año | Bagaje léxico (en cantidad de palabras) | Leyes de educación en la Argentina | Repartición productora del Currículum | La lectura aparece en la disciplina | Nombrada como | Evaluada en boletín de calificaciones como |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***finales del siglo XIX – inicios del siglo XX*** | | | ***1870*** **Ley 419** Creación de las Bibliotecas Populares ***1884*** **Ley 1420 de Educación Común:** la palabra LECTURA aparece 2 veces, la palabra LIBROS, 7 y BIBLIOTECAS, 10 | ***1913*** Consejo Nacional de Educación | Programa de LECTURA | LECTURA | LECTURA |
| ***década de 1930*** | | | | ***1938*** Consejo Gral. de Educación de Córdoba | Lenguaje | LECTURA | LECTURA |
| ***década de 1940*** | | | | ***1949*** Ministerio de Educación de la Nación | Idioma Nacional | LECTURA | LECTURA |
| ***década de 1950*** | 2,8 | | | ***1956*** Consejo Gral. de Educación de Córdoba | Lenguaje | LECTURA | LECTURA |
| ***década de 1960*** | de 3 a 4 | entre 4000 y 5000 | | ***1962*** Consejo Gral. de Educación de Córdoba | Formación lingüística | LECTURA y escritura | LECTURA |
| ***década de 1960*** | de 3 a 4 | entre 4000 y 5000 | | ***1962*** Consejo Gral. de Educación de Córdoba ***1968*** Dirección Gral. de Escuelas Primarias | Formación lingüística | LECTURA y escritura | LECTURA |
| ***1970-1976*** | 3,4 | | | ***1971*** Ministerio de Educación de la Nación | Lengua | LECTURA mecánica | LECTURA |
| ***1976-1983 '76-'79-'81*** | 1,8 1 0,8 | entre 1500 y 2000 | | ***1978*** Consejo Gral. de Educación de Córdoba | Lengua | Comunicación oral | Expresión oral |
| ***1983-1990 '84-'86 '87-'88*** | 1.8 1 | ***1986*** entre 2500 y 3000 ***1989*** entre 2000 y 2500 | ***1993*** **Ley Federal de Educación:** Las palabras lectura, libros ni bibliotecas. NO formaron parte del texto | ***1987*** Secretaría Ministerio de Educación de Córdoba. Reforma educacional de Córdoba. | Lengua | LECTURA dentro del principio organizador Recepción e interpretación del mensaje | s/d |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1983-1990 '84-'86 '87-'88*** | 1.8 1 | ***1986*** entre 2500 y 3000 ***1989*** entre 2000 y 2500 | ***1993*** **Ley Federal de Educación:** Las palabras lectura, libros ni bibliotecas. NO formaron parte del texto | ***1987*** Secretaría Ministerio de Educación de Córdoba. Reforma educacional de Córdoba. | Lengua | LECTURA dentro del principio organizador Recepción e interpretación del mensaje | s/d |
| ***1999-2003*** | 0.8 | entre 800 y 1500 palabras | | ***1994*** Ministerio de Educación y Cultura de Córdoba<br>***1996*** Ministerio de Cultura y Educ. Nación<br>***1997*** Ministerio de Educación y Cultura de Córdoba | Lengua<br>Lengua<br>Lengua | Lengua escrita<br>Mensaje oral<br>Lengua escrita | Expresión oral<br>Expresión oral<br>Expresión oral |
| | | | ***2006*** **Ley de Educación Nacional 26.206:** Reaparece especificada la temática de la lectura y su promoción (articulo 91) | **NAP** (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) | Lengua | **Conceptualizaciones diversas que revisar.** Aparece como: Saber, Hábito lector, Comportamiento, Competencia, Formación lectora | s/d |

Fuentes: las tres primeras columnas reproducen datos extraídos del libro Culturicidio de Francisco Romero (3ª ed.: Resistencia: Librería de la Paz, 2007). La cuarta columna refiere a las leyes de educación argentinas en relación con la lectura, y las demás, a un análisis del tratamiento de la lectura en dispositivos curriculares para nivel primario del siglo XX en Córdoba, realizado por Graciela Bialet en el marco del Programa Volver a Leer.

En su ya mencionado libro Culturicidio, el chaqueño Francisco Romero presenta datos muy reveladores con respecto al “estado social de lectura” en nuestro país, desde 1960 hasta 2003. Como puede observarse en el cuadro anterior, la época de mayor expansión de uso del idioma y de la lectura fue en los años sesenta. A comienzos de los 70, en la Argentina se editaban 50 millones de libros, y nuestra industria editorial era reconocida como una de las más desarrolladas en el ámbito hispánico. Pero llegaron los años de la represión que nos pasó por encima, en vidas y también en palabras. En 1976 se editaron en nuestro país sólo 17 millones de libros y, de ellos, únicamente el 18% eran literarios, en su mayoría best sellers estadounidenses. Quizá la panacea de los dictadores se concretó

con las quemas del fondo editorial del Centro Editor de América Latina, de Eudeba; y en Córdoba, con las fogatas públicas ordenadas por los genocidas. Llevar un libro bajo el brazo se tornó peligroso, y el miedo no se borra fácilmente. Pero esos siete años horribles de nuestra historia han sido la mancha más oscura, no la única.

1977. Predio del III Cuerpo de Ejército, Córdoba (Foto: Archivo de La Voz del Interior)

Al desaparecer la palabra lectura, desaparecieron los espacios de lectura
Es que la educación también funcionó como herramienta para coartar lectores. Cuando se revisan los programas escolares vigentes durante el siglo XX, puede observarse que la desmejora en los comportamientos lectores de la población ha tenido un correlato proyectivo en las utopías pegagógicas y los diseños curriculares de enseñanza de la lectura.
Al panorama que presenta F. Romero se han agregado datos curriculares: [6] el Programa de estudios vigente en 1913 a escala nacional, en su primer capítulo, prescribía un programa de lectura. Por supuesto, eran épocas de gran flujo de inmigrantes, a los cuales había que sumar a la soñada "Nación Argentina". Había un proyecto claro: reunir mediante la cultura letrada a los miles de ciudadanos de distintas etnias y lenguajes en torno a una cultura nacional. En 1938, la lectura literaria, gracias a antologías promovidas por el Estado, exigía una dedicación horaria prioritaria en la escuela primaria.
En 1949, con el ascenso del peronismo al poder, la cobertura escolar se extendió y la asignatura "Lenguaje" pasó a nombrarse "Idioma nacional". En el 56 pierde nuevamente esa nomenclación identitaria, la cual muta (entre los años 1956, 62, 68, 71 y 78) de Lenguaje a "Formación lingüística" y a "Lengua". Lengua, como el órgano bucal.
Lengua, no el idioma, sin nombrar a nuestro pueblo, como hacen con el suyo los franceses que hablan francés o los alemanes que hablan alemán… Lengua, como si hablar de cualquier "lengua" fuese lo mismo.
Y es que el idioma no consiste en un cúmulo de palabras: es la expresión misma de una cultura. Perder las palabras lleva al mutismo, deja al descubierto ausencias de identidad.
Y así, a ese ritmo, era casi una consecuencia forzosa que las cargas horarias se achicasen. Los espacios curriculares para la Lectura no se

diferenciaron de los espacios de la Escritura, a tal punto que, ya en los años 80, en los boletines de calificaciones tampoco aparece la palabra lectura, y a la hora de evaluar se plantea como categoría lengua oral y escrita. Al desaparecer la palabra lectura, también desaparece la oferta de espacios de lectura.
Al ver estos datos podría deducirse que en realidad, si no hubo una mano negra que delinease un proyecto para eliminar lectores entre los argentinos, se dieron coincidencias altamente sospechosas. Una dedicada y concienzuda intención de formar no-lectores. Por lo tanto, los docentes que hoy se paran (con lo que tienen y son) frente a nuestras aulas: son y somos personas educadas con esos programas de estudios y en esa realidad social y política de la Argentina. Y, por qué no decirlo, a algunos de nosotros nos salvó en más de una ocasión la literatura.

Gradualmente se eliminaron espacios curriculares y se quitaron horas a la exdisciplina “literatura” (porque tampoco hay hora de literatura, sino “lengua”). Técnicos educacionales opinaron que los “diseños son abiertos y flexibles”, y cada docente tiene la entera libertad de decidir lo que quiera a la hora de elegir lecturas. Otros creemos que el dejar hacer librado al azar ese aspecto resulta tan limitante como la más estricta de las listas.

El Plan Nacional de Lectura (PNL) define acciones
Con la Ley de Educación Nacional (la 26.206 de 2006), reaparece la temática de la lectura, planteada ya en la Ley 1420 y luego “desaparecida” en la nefasta Ley Federal. El Ministerio de Educación fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de ellas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. [7]

Prescribir espacios curriculares de lectura es el actual desafío. Algunos especialistas dan cuenta de que [8] un tiempo diario de prácticas lectoras en voz alta por parte de un adulto significativo y otros tantos en contacto directo con los textos, son necesarios para consolidar un vínculo entre textos y lectores.

Desde 2008 en adelante, el PNL insta y promueve espacios curriculares para la lectura en voz alta todos los días en la escuela como una estrategia iniciática, modelar, que permita sin tareas posteriores y "gratuitamente", [9] entrar en proceso de lectura, legitimar ese espacio como lugar de participación y experiencia. También impulsar la idea de volver a posicionar la hora de lectura semanal, que se entienda la lectura como un contenido escolar y no como una actividad que se realiza solo si el docente tiene inquietud, si hay tiempo, o como tarea para el hogar. Una hora pensada con contenidos, objetivos y acciones pedagógicas que estimulen y garanticen la formación lectora de los estudiantes.

Lectura para enamorarse, empantanarse, para conocer, para sufrir, para aprender, conmoverse, para poder experimentar que no hay distancias ni imposibles, que el alma puede despegar de las costillas, que las urgencias cotidianas no aúllan, que uno puede ser uno y mil, pero irrepetible, irrenunciable. Libertad. Imaginación. Ideas. Lectura como patrimonio cultural, no como una competencia.

La docencia es una profesión de lectores y la alfabetización, su razón social y laboral. Si lo parodiamos podríamos plantear: ¿qué tal si a un cirujano no le gusta ver sangre? Un herido llega a la sala de emergencias y el médico le dice "ay… es que me da asco…". No sería descabellado decir que ese doctor se equivocó de profesión.

El docente es un profesional de las palabras: las enseña, las socializa, las hace circular. Si se reconoce no-lector asumir su déficit es el primer paso para resolverlo.

Como enseñó Paulo Freire, habilitar la palabra (darla al otro) es también habitarla. Y es a través de la lectura de la palabra que se aprende, ante todo, a leer el mundo; entonces así el hacer (en este caso, leer) se convierte en quehacer (con lo que se lee, claro). Entonces el para qué, el por qué, el contexto, la otredad, lo social, lo cultural y político de la lectura se sostiene en una concepción humanística cuya finalidad es "desvendar la razón de ser del mundo". [10]

En estas dos décadas que pasé trajinando políticas de lectura pude

desvendar algunas razones de ser y ver el mundo mediante las palabras. ¿Por qué la lectura es cercenada? Porque la lectura en general (y la literaria en especial) nos permite reencontrarnos con lo no dicho para afuera, con lo que jamás de los jamases nadie sentirá como nosotros: nos permite ser únicos, originales y exclusivos en un mundo que obstinadamente quiere masificarnos.

Importan dos maneras de concebir el mundo. Una, salvarse solo, arrojar ciegamente los demás de la balsa y la otra, un destino de salvarse con todos, comprometer la vida hasta el último náufrago… [11]

Habilitar la lectura, o sea, la libertad y el pensamiento para todos, será siempre la brújula en este océano compartido.

**Daniel Lauria**

# Palabra e imagen en el contexto escolar

"Ni la lectura es el bien ni la imagen es el mal" (Umberto Eco)
"La televisión ha hecho maravillas por mi cultura. En cuanto alguien la enciende,
me voy a la biblioteca y leo un buen libro" (Groucho Marx)
[*] Existe una fuerte percepción entre los actores involucrados directamente en la actividad educativa y en los beneficiarios indirectos de la misma (empresarios en primer lugar), que los saberes transmitidos por la institución escolar no responden a las demandas sociales de la época.

Al margen de la contradicción establecida a partir del contenido de lo que se enseña en la escuela y las necesidades que aparecen en la vida cotidiana, en estos momentos vemos que existe un serio problema de comunicación entre docentes y alumnos formados básicamente en lenguajes diferentes.
La canonización de la palabra, especialmente en su forma escrita a partir de la utilización de los textos con criterio de autoridad, ha llevado a muchos colegas docentes a una práctica reduccionista: el conocimiento se encuentra centrado básicamente en el texto. Consecuentemente, toda otra forma de acercamiento al saber es cuestionada o directamente negada. Sin embargo, actualmente nuestros alumnos consumen imágenes, mucho antes de aprender a leer o escribir.
Al modelo unidireccional de acercamiento al saber encarnado en la docencia tradicional, la palabra impresa (el texto) le es absolutamente funcional debido al fomento de la actividad pasiva por parte del alumno. Resulta obvio que ningún docente puede dudar del valor del texto como herramienta pedagógica. Sin embargo parece cuestionable que sea presentado como el único instrumento válido para generar acciones de conocimiento.
Actualmente el conocimiento transita por caminos sumamente diversos y con una profunda fragmentación. Esto llevó a que desde variados sectores se escucharan fuertes cuestionamientos hacia las instituciones

y las personas que históricamente se encargaron de su custodia y transmisión. El acelerado recorrido hacia la desvalorización en el reconocimiento social de la educación y los educadores que se registra en nuestros días, probablemente se explique, entre otras razones, en la ruptura del monopolio del conocimiento representado por la escuela. La consideración social de la escuela como institución básica encargada de transmitir cultura y saberes, probablemente tienda a agravarse en la medida en que los docentes se refugien en un discurso tradicional que niegue toda posibilidad de ampliación de los márgenes por donde circula la autoridad del conocimiento. Cada día llegan nuevos alumnos a la escuela con saberes provenientes de un entorno fuertemente enraizado en lo comunicacional, lo cual provoca un desfase de los saberes-lectivos impartidos en las aulas con relación a los saberes-mosaico que circulan en los límites exteriores de la escuela. La realidad marca que hoy resulta sumamente complicado identificar con claridad los lugares y los tiempos donde se produce el fenómeno de transmisión y aprendizaje del saber. Esta des-localización/des-temporalización incomoda aún más a la escuela.

Parecería ser que llegó el momento impostergable de descentrar el libro de texto en las prácticas escolares y simultáneamente recurrir a otros lenguajes en donde se encuentran interesantes saberes. Según las palabras de Jesús Martín-Barbero en “Des-centramiento del libro y estallido de la lectura”, “Descentramiento significa que el saber se sale de los libros y de la escuela. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro.” [1]

En el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, el texto (la palabra) funciona no solamente como ordenador y jerarquizador de los saberes sino que se constituye en el elemento central, ya que las secuencias didácticas suelen estar atadas a la lógica lineal de la escritura. Si efectivamente estamos convencidos que existen circuitos diferenciados y fragmentados por donde corre el saber, resulta contradictorio y objetable que en la escuela la actividad pedagógica la sustentemos exclusivamente en la autoridad del libro. La fragmentación de los saberes que se manifiestan por distintos caminos provoca fenómenos de “[ ... ] hibridaciones no sólo de diferentes tipos de saber sino de distintas

racionalidades y lenguajes.” (Martín-Barbero).[2]

En el estado actual de la cultura y del desarrollo tecnológico, recurrir a otros recursos y lenguajes resulta imprescindible para sostener un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. La radio, la televisión, la informática, los teléfonos celulares, el multimedia, los audiovisuales y el cine son herramientas que se deben tener en cuenta dentro de una cultura de la comunicación que se hace cada vez más compleja e interesante.

Sin embargo debemos admitir que no resulta tan simple incorporar el lenguaje audiovisual a la tarea educativa ya que, en términos generales, aún se conoce poco sobre el impacto cognitivo que posee el lenguaje de las imágenes en movimiento. ¿Acaso conocemos las posibilidades, significación y funcionamiento del lenguaje audiovisual de la misma forma que conocemos las posibilidades, significación y funcionamiento del lenguaje de las palabras escritas? Si bien hay una gran cantidad de estudios en marcha, todavía no disponemos de investigaciones que con absoluta certeza nos permitan conocer y aplicar el lenguaje de las imágenes en términos cognitivos y pedagógicos.

Actualmente la referencia a la expresión lenguaje audiovisual parece contener significados muy distintos en muchos casos.Son muchos los escritos que consideran que la clave para comprender el mensaje audiovisual, radica en que el significado del mensaje está dado por la interacción entre imagen y sonido dentro de un contexto secuencial, identificando así el lenguaje audiovisual con lo verbo-icónico. Todos los elementos sonoros (música, ruidos, silencios) son parte constitutiva del mensaje junto con las imágenes. Es decir que la percepción del mensaje se produce en forma simultánea por dos canales: el visual y el auditivo.

Existe otra línea de interpretación que describe la composición audiovisual planteando que la lógica de presentación no es lineal, ni secuencial, ni hipotético-deductivo, ni causal. Así lo audiovisual se presenta como un mosaico en donde el orden se percibe al final del proceso.

Otros autores consideran que el lenguaje de los medios audiovisuales está vinculado a los sistemas de codificación.En términos pedagógicos, aunque las posibilidades del lenguaje audiovisual no se encuentren totalmente exploradas, algunos autores plantean que las imágenes en movimiento poseen un amplio potencial de acercamiento al conocimiento ya que en ellas se registran elementos de información, comparación, análisis y síntesis.

Por su parte otros investigadores plantean que el uso del lenguaje audiovisual resulta muy positivo para generar emociones en los receptores, con lo cual el mensaje transmitido resulta de carácter fuertemente afectivo. Simultáneamente parecería ser muy baja su capacidad de transmitir pensamientos abstractos y/o conceptos, es decir que el lenguaje audiovisual permitiría sentir, más que comprender. Todo lo contrario sucede con el lenguaje verbal.

Ante la complejidad de la relación establecida entre la palabra y la imagen y las diversas corrientes que la explican y la sitúan en la escuela como campo de divergencia, resulta pertinente plantearnos una serie de interrogantes que en el estado actual de la cuestión parecen de complicada respuesta.

¿Nos encontraremos acaso ante el comienzo del fin de la palabra como forma básica de comunicación y consiguientemente estaremos entrando en una civilización de la imagen?
¿Será, tal como plantean algunos, realmente la imagen, liberadora y más democrática que la palabra como instrumento cultural, tomando en cuenta que su acceso es más simple?
¿Estaremos regresando a una situación de dominio del instinto y lo sensorial representada en la imagen, por sobre lo racional de la verbalización?
Si la imagen está socialmente instalada y aparece enfrentada a la palabra ¿qué rol le corresponde jugar a la escuela en esta nueva realidad?
Con las limitaciones del caso y lo provisorio que puede ser intentar alguna respuesta, partimos de algunos supuestos necesarios.
En la situación actual -revolución tecnológica mediante- si bien los significados pueden ser vehiculizados por signos no verbales (la imagen

por ejemplo), es la palabra la que le otorga sentido y contenido a la comunicación. Por lo tanto es complejo pensar hoy en una civilización donde la imagen se constituya en el elemento cultural dominante. Roland Barthes en “Retórica de la imagen” dice que “Actualmente, a nivel de las comunicaciones de masas, parece evidente que el mensaje lingüístico esté presente en todas las imágenes: como título, como leyenda, como artículo de prensa, como diálogo de película. Vemos entonces que no es muy apropiado hablar de una civilización de la imagen: somos todavía, y más que nunca, una civilización de la escritura, porque la escritura y la palabra son siempre términos completos de la estructura informacional.” [3]

La palabra se encuentra presente en todas las etapas del aprendizaje y por supuesto también en la construcción del sentido de la imagen. En este sentido no hay ninguna duda que la palabra se convierte también en un medio para superar el sentido de la imagen, para pasar de la información elemental al análisis de la intención.

Sin embargo, también resulta cierto que además de servir como ilustración o como ayuda a la palabra, la imagen se presenta como un auténtico y específico sistema cultural que presupone una serie de convenciones ya cristalizadas, en el seno de las cuales es posible descifrar el sentido de los códigos utilizados intencionalmente.

Con respecto a las preguntas sobre el carácter democrático de la imagen en contraposición al supuesto elitismo de la palabra y el predominio de lo sensorial sobre lo racional, parecería que -a pesar de algunos signos que así lo indicarían especialmente entre los jóvenes y niños- hoy no tenemos los suficientes elementos para considerar que eso efectivamente esté ocurriendo.

En el ámbito escolar, espacio en el cual se dirime fuertemente la controversia, resulta importante considerar que la validez y la eficacia de la enseñanza basada en el lenguaje de las imágenes no debe compararse con la validez y la eficacia de la enseñanza basada en el lenguaje verbal en cualquiera de sus formas. Por el contrario, ambas formas deben ser utilizadas de manera complementaria en función de que si bien la

primera se presenta como superior en lo que se refiere al aprendizaje de procesos dinámicos y a la transmisión de emociones, la palabra se torna insustituible cuando se trata de conceptualizaciones abstractas. Por otra parte no hay que olvidar que en el estado actual de desarrollo, el lenguaje de las imágenes en movimiento no está claramente definido en términos cognitivos.

En función de lo precedente, consideramos que la contradicción entre palabra e imagen no debería ser tal ya que mientras el lenguaje de las palabras trabaja con imágenes, el de las imágenes se estructura con palabras.

El uso del lenguaje de las imágenes en movimiento en las actividades de enseñanza debería ser alternativo y complementario del lenguaje de las palabras encarnado principalmente en el texto, para lo cual resulta imprescindible generar formas de articulación entre uno y otro, tarea que inevitablemente debe ser por lo menos atendida y en lo posible desarrollada por la escuela, ya que es en esta institución donde la palabra se presenta como forma casi única de comunicación, lo cual sin dudas colisiona con el aprendizaje basado en la imagen que incorporan nuestros alumnos desde su formación más temprana y cotidiana, sobre todo hoy donde la cultura es atravesada en toda su estructura y funcionamiento por una variedad tipológica de lenguajes como los audiovisuales, la informática y una red de dispositivos mass-mediáticos.

La interpretación de la imagen, principalmente debido a su carácter polisémico, se presenta difícil de controlar en comparación con el mensaje directo del texto. Este fenómeno provoca que muchos docentes formados en la pedagogía tradicional se resistan a incorporar el lenguaje de las imágenes como un camino distinto de acercamiento al conocimiento.

Es en este contexto donde la escuela se presenta ante los ojos de quienes se están formando en ella como el lugar donde no se atienden sus verdaderas demandas de aprendizaje, tanto desde las formas como desde el contenido. Por el contrario, los medios audiovisuales a partir

de la forma en que establecen la comunicación con los usuarios, se constituyen cada vez más aceleradamente en transmisores de valores y conocimientos.

**John Berger**
**Traducción: Daniel Scarfo**

# La Primera y Última Receta: El “Ulises”

Abordé por primera vez el Ulises de Joyce cuando tenía catorce años. Uso la palabra abordé en vez de leí porque, como el título nos recuerda, el libro es como un océano; uno no lo lee, lo navega.

Como muchas personas cuyas infancias son solitarias, a los catorce años yo tenía una imaginación ya madura, lista para hacerse a la mar: lo que le faltaba era experiencia. Ya había leído El Retrato del Artista como Hombre Joven y su título era el título honorario que me otorgué a mí mismo en mis ensoñaciones. [1]Una especie de coartada o tarjeta de marinero para mostrar, cuando desafiado, a la gente de mediana edad, o a uno de sus representantes.

Era el invierno de 1940-1941. Joyce de hecho se estaba muriendo de una úlcera duodenal en Zúrich. Pero entonces yo no lo sabía. No pensaba en él como un mortal. Sabía cómo se veía y hasta que sufría de problemas de vista, no me lo imaginaba como un dios pero lo sentía siempre presente a través de sus palabras, sus infinitos paseos. Y por ende no propenso a morir.

El libro me lo había dado un amigo que era un subversivo maestro de escuela. Arthur Stowe era su nombre. Stowbird* yo lo llamaba. Le debo todo. Fue él quien extendió su brazo y me ofreció una mano para que pudiera salir del sótano en el que había crecido: un sótano de convenciones, tabúes, reglas, idées reçues, prohibiciones, miedos, donde nadie osaba cuestionar nada y donde todos usaban su coraje –puesto que coraje tenían– para someterse a lo que sea, sin quejarse.

Era la edición francesa en inglés publicada por Shakespeare and Company. Stowbird la había comprado en París en su último viaje antes de que la guerra estallase en 1939. Solía usar un largo impermeable y una boina negra que había adquirido en el mismo momento.

Cuando me dio el libro yo creía que era ilegal en Gran Bretaña. De hecho no era más el caso (había sido) y estaba equivocado. Sin embargo, la "ilegalidad" del libro era para mí, con catorce años, una reveladora cualidad literaria. Y en eso, quizás, no estaba equivocado. Estaba convencido de que la legalidad era una pretensión arbitraria. Necesaria para el contrato social, indispensable para la supervivencia de la sociedad, pero dándole la espalda a la mayor parte de la experiencia vivida. Sabía esto instintivamente y cuando leí el libro por primera vez llegué a apreciar con creciente entusiasmo que su supuesta ilegalidad como objeto era más que coincidente con la ilegitimidad de las vidas y almas en su épica.

Mientras leía el libro, la Batalla de Gran Bretaña estaba siendo librada en el cielo por sobre la costa sur de Inglaterra y Londres. El país esperaba la invasión. Ningún futuro era cierto. Entre mis piernas yo me estaba convirtiendo en un hombre pero era bastante posible que no viviera lo suficiente como para descubrir de qué se trataba la vida. Y por supuesto no sabía. Y por supuesto no creía en lo que se me contaba, sea en las clases de historia, en la radio o en el sótano.

Todos sus relatos eran demasiado pequeños para ser coherentes con la inmensidad de lo que yo no sabía y de lo que podría no tener nunca. No, sin embargo, el Ulises. Este libro tenía esa inmensidad. No la pretendía, estaba impregnado de ella, fluía a través de ella. Tiene sentido comparar nuevamente el libro con un océano, puesto que ¿no es el libro más líquido que jamás se haya escrito?

Ahora yo estaba por escribir. Había muchas partes, durante esta primera lectura, que yo no entendía. Sin embargo, esto sería falso. No había ninguna parte que hubiera entendido. Y no había ninguna parte sobre la que no me hiciera la misma promesa a mí mismo: la promesa de que en el fondo, bajo las palabras, debajo de las pretensiones, las alegaciones y los imperecederos juicios morales, las opiniones y lecciones y presunciones e hipocresía de la vida cotidiana, las vidas de los adultos, hombres y mujeres, estaban hechas del mismo material que este libro: entrañas con destellos de lo divino. ¡La primera y última receta!

Aun a mi joven edad me daba cuenta de la prodigiosa erudición de Joyce. El era, en un sentido, el Aprendizaje encarnado. Pero Aprendizaje sin solemnidad que arrojaba su birrete y toga para convertirse en juglar y malabarista (Mientras escribo sobre él, algo del ritmo de sus palabras todavía anima mi lapicera). Quizás aún más significativo para mí en ese entonces era la compañía que su aprendizaje me hacía: la compañía de lo que no tiene importancia, de aquellos por siempre fuera del escenario, la compañía de recaudadores de impuestos y pecadores como lo dice la Biblia, baja compañía. El Ulises está lleno del desdén de los representados hacia aquellos que dicen (falsamente) representarlos, ¡y repleto de las tiernas ironías de aquellos de quienes se dice (falsamente) que están perdidos!

Y no se detuvo allí. Este hombre que me estaba contando sobre la vida que yo podría no conocer nunca, este hombre que nunca le habló condescendientemente a nadie y que permanece para mí hasta hoy como un ejemplo del verdadero adulto, este es un ser que, porque ha aceptado la vida, tiene una relación íntima con ella. Este hombre no se detuvo allí, puesto que su inclinación por lo bajo lo llevó a mantener ese mismo tipo de rasgos en sus singulares personajes: escuchaba sus estómagos, sus dolores, sus hinchazones. Escuchó sus primeras impresiones, sus pensamientos sin censura, sus divagaciones, sus rezos sin palabras, sus insolentes gruñidos y congestionadas fantasías. Y cuanto más cuidadosamente escuchaba lo que casi nadie había escuchado antes, más rico se volvía lo que la vida ofrecía.

Un día en el otoño de 1941 mi padre, quien debe haber estado inspeccionándome ansiosamente por algún tiempo, decidió revisar los libros en el estante junto a mi cama. Habiéndolo hecho, confiscó cinco: incluyendo el Ulises. Me dijo esa misma tarde lo que había hecho ¡y agregó que los había guardado bajo llave en la caja fuerte de su oficina! Por ese entonces él estaba haciendo una tarea en tiempos de guerra para el gobierno sobre el problema de cómo aumentar la producción fabril. Yo tenía una visión de mi Ulises encerrado bajo carpetas de secretos gubernamentales, con las etiquetas de Altamente Confidencial.

Estaba tan furioso como solo un muchacho de catorce años puede

estarlo. Me rehusé a comparar el dolor de mi padre –y él me lo había pedido– con el mío. Pinté un retrato de él –el cuadro más grande que he hecho hasta el día de hoy- donde lo hice verse diabólico, con los colores de Mefistófeles. No obstante, a pesar de mi furia, no pude evitar reconocer finalmente algo más: la historia de los libros confiscados y el padre con temor por el alma de su hijo, y la caja de seguridad Chubb, y los archivos del gobierno, podría haber salido directamente del confiscado libro en cuestión, y habría sido narrada con ecuanimidad y sin odio.

Hoy, cincuenta años más tarde, continúo viviendo la vida por la cual Joyce hizo tanto para prepararme, y me he convertido en un escritor. Fue él quien me mostró, antes de que yo supiera nada, que la literatura es enemiga de todas las jerarquías y que separar los hechos de la imaginación, los eventos de los sentimientos, el protagonista del narrador, es quedarse en tierra firme y nunca hacerse a la mar.

Bajo el afloramiento de la marea vio las retorcidas algas erguirse lánguidamente y mecer brazos reticentes, levantándose sus enaguas, en agua susurrante balanceando y volcando tímidas frondas de plata. Día tras día: noche tras noche: elevadas, inundadas y dejadas caer. Señor, están cansadas; y, susurrándoseles, suspiran. San Ambrosio lo escuchó, suspiro de hojas y olas, esperando, aguardando la plenitud de sus tiempos, diebus ac noctibus injurias patiens ingemiscit. Reunidas sin ningún fin; vanamente luego liberadas, desplegándose, replegándose: telar de la luna. Cansada también a la vista de amantes, una mujer desnuda brillando en sus cortejos, arrastra un surco de aguas.

*Nota del traductor: No es descartable aquí un juego de palabras del autor con to stow (estibar) y to stow away (viajar de polizón).

**Capítulo de Un ladrón entre nosotros**
**de Claudia Piñeiro**

# Encuentro en la Biblioteca

Al día siguiente, Luba y Roberta me vinieron a buscar en un recreo.

–¿Podemos hablar con vos? –dijo Luba.

Y el problema esta vez no fue lo que dije, porque dije "sí" y esa fue una respuesta razonable a la pregunta formulada. El problema fue que me puse colorado, desde la frente hasta la punta de los pies. El calor me subía y me bajaba como si alguien estuviera lanzando bolas de fuego dentro de mí. Por suerte, ellas no estaban muy atentas a mis calores; ni siquiera me miraron. Estaban preocupadas por otra cosa, observaban a su alrededor, a un lado y al otro, tratando de confirmar que no había nadie cerca espiándonos.

–Te esperamos en el próximo recreo en la biblioteca –dijo Luba, y se llevó a Roberta de la mano.

Sonó la campana, y para cuando llegué al aula, después de pasar por el baño a lavarme con agua fría, mi cara ya no ardía. Teníamos clase de Matemáticas. Divisiones y multiplicaciones. Hice los ejercicios más rápido que nunca. Me gustan las Matemáticas, pero además quería que la hora pasara rápido; estaba ansioso porque llegara el momento de estar en la biblioteca escuchando lo que Roberta y Luba me querían contar. Cada tanto, en medio de la clase, cruzábamos miradas los tres, pero con mucho cuidado de no delatarnos. Ellas también parecían ansiosas. Cuando fue la hora del recreo, Iván se me pegó.

–¿Jugamos a la pelota?

–No, hoy no, voy a leer un rato a la biblioteca…

–Ah, me gusta la idea, te acompaño… –me dijo, entusiasmado.

El entusiasmo no se debía a que Iván fuera un buen lector; yo tampoco lo era, pero cada tanto íbamos a la biblioteca juntos a ver la enciclopedia donde aparecía el cuerpo humano desnudo y a leer nombres prohibidos. No es lo mismo decir ciertas palabras que verlas escritas en una enciclopedia. Uno aprende, por ejemplo, que frases como “esa palabra no se dice… “, nunca son terminantes. Y que siempre habrá excepciones permitidas. Porque te dicen “no se dice”, y después la mismísima palabra aparece impresa en una enciclopedia de la lengua castellana. Y, si aparece en una enciclopedia, será porque, en algunas circunstancias, alguien la dice, o la palabra habría desaparecido. Tita, la bibliotecaria, debía pensar algo parecido acerca de la enciclopedia y sus palabras prohibidas. Nunca lo hablamos, pero, cuando descubrió lo que hacíamos, no nos retó, aunque puso una condición para prestarnos la enciclopedia en el futuro: que cada día, antes de usarla, debíamos leer un cuento, uno por recreo. Si queríamos podía ser uno corto, por lo menos las primeras veces; y sólo después de hacerlo, nos podíamos dedicar “a incrementar nuestros conocimientos acerca de las Ciencias Naturales”. Me pareció un trato justo, pero, por esas cosas que a veces suceden sin que uno se las proponga, todavía no lo había utilizado.

Hasta ese día, en que usé su proposición, pero con otros fines.

–Es que no creo que te diviertas, voy a leer un cuento que me preparó Tita –le mentí.

–¡Dale, Ramón, y después vemos las láminas del cuerpo humano!

–Es que es un cuento muy largo… No sé si va a quedarnos tiempo para la enciclopedia.

–Hacemos que lo leemos…

–Tita después te lo toma…

–Le mentimos un poco, leemos renglones saltados como para poder inventar…

–Y me dijo que después hay que contar el cuento en el aula… a todos los chicos, y a los chicos de otros cursos…

–¡Qué pesada!

Por fin sentí que la excusa empezaba a funcionar, pero, para no dejar margen de error, agregué:

–Y es un cuento de tres hermanitas huérfanas que juegan todo el día a la muñeca, y un día se ensucia la ropita e de las muñecas y la tienen que ir a lavar al río…

–No, pará, pará, no me interesa nada ese cuento… Mejor andá vos. Yo voy a ver si encuentro a alguien para jugar a la pelota un rato.

Y se fue. Llegué a la biblioteca unos minutos tarde.

Luba y Roberta me estaban esperando. No parecían enojadas por la tardanza. Leían juntas un libro que cerraron al verme llegar y dejaron en una silla al costado de la mesa.

–Roberta está segura de que las monedas las puso en su monedero, y yo estoy segura de que Ámbar dejó su pluma dorada en la cartuchera– empezó Luba.

–O sea que las dos estamos seguras de que alguien se está llevando cosas de nuestra aula–dijo bajito Roberta.

No agregué nada. Sólo asentí. Yo también estaba seguro de que alguien se había llevado esas cosas. Y no sabía por qué. Tal vez por la cara de Roberta el día que le sacaron sus monedas. O por la de Ámbar, cuando mentía que una de las plumas de sus compañeras podía ser la suya. O por la de Luba, cuando miraba la cara de Ámbar  cuando mentía. O porque tal vez yo tenía la misma intuición que la señorita Inés para detectar rayas trazadas sin regla; sólo que yo la usaba para otra cosa. Lo cierto es que ya lo sabía, y por eso fue que no me sorprendí ¿u ando ellas me lo dijeron. Sí me sorprendí después, cuando me explicaron para qué

me habían citado allí.

–Queremos armar un equipo para descubrir quién es el que se llevó las cosas –dijo Luba.

–Y queremos que en ese equipo estés vos, Ramón … –dijo Roberta.

Otra vez las bolas de fuego dentro de mi cuerpo.

–¿Por qué yo?

–Porque necesitamos un hombre. Creemos que el ladrón es. un hombre… –dijo Luba.

–¿Por qué piensan eso?

–Porque los dos robos fueron a mujeres –habló otra vez Luba, mientras Roberta asentía.

–¿Y eso qué tiene que ver…?

–Que entre ustedes no se van a robar… –dijo Roberta tímidamente.

–Tengo mis dudas de que no pudiéramos robarnos entre nosotros. De lo que no tengo dudas es de que ustedes entre ustedes sí podrían… Mirá como se agarraron de las mechas el otro día.

Las chicas dudaron, se miraron. Hubo un silencio y luego Roberta le dijo a Luba:

–Tiene razón.

Y Luba también lo reconoció.

–Estamos de acuerdo en que las cosas se las llevó alguien. Pero puede haber sido hombre o mujer. Incluso estuve pensando que podría haber sido alguien que no esté en el aula con nosotros, que no sea nuestro

amigo -dije.

–Ojalá… –dijo Roberta.

–Tendríamos que montar guardia cerca de la puerta del aula todos los recreos, empezando mañana. Cualquier movimiento sospechoso, lo investigamos. ¿Qué les parece? –dijo Luba–. Creo que entre los tres lo podemos descubrir.

–¿Aunque ya no sirva tanto que sea hombre? –dije yo.

Las chicas se miraron y asintieron con la cabeza.

–Yo quiero que vos estés. ¿Vos querés? –preguntó Roberta.

–Sí, quiero –dije.

Las chicas se tentaron de risa con mi frase, que sonó a casamiento, y yo, que ya estaba empezando a hartarme de mis frases incontenibles, ni siquiera me puse colorado, sino que me reí con ellas.

Luba nos pidió que pusiéramos la mano derecha sobre la suya, y luego inventó un juramento.

–Esto es un equipo de tres, esto es un secreto de tres, esta es una misión de tres: Roberta, Ramón y Luba –dijo ella.

Y nosotros repetimos.

–Esto es un equipo de tres, esto es un secreto de tres, esta es una misión de tres… Roberta, Ramón y Luba.

–¡Hip, hip, ra! –dijimos y alzamos las manos en el aire.

Se pararon para irse. Yo también me paré.

–Vos salí dentro de dos minutos, así no despertamos sospechas –dijo

Luba, y me empujó otra vez sobre mi silla.

–Chau –dijo Roberta y me regaló otra sonrisa rodeada de pecas.

Obedecí. Evidentemente no iba a ser yo el capitán de ese equipo.

Mientras esperaba a que pasaran esos dos minutos me puse a hojear el libro que las chicas habían dejado en la silla al costado de la mesa. Era la misma enciclopedia que íbamos a leer con Iván en los recreos. El lápiz negro de Luba había quedado entre la página 356 y la 357, justo donde aparece el cuerpo humano desnudo.

# Medio pan y un libro

Fragmento de una alocución de Federico García Lorca al Pueblo de Fuente Vaqueros (Granada)

Cuando alguien va al teatro, a un concierto o a una fiesta de cualquier índole que sea, si la fiesta es de su agrado, recuerda inmediatamente y lamenta que las personas que él quiere no se encuentren allí. “Lo que le gustaría esto a mi hermana, a mi padre”, piensa, y no goza ya del espectáculo sino a través de una leve melancolía. Ésta es la melancolía que yo siento, no por la gente de mi casa, que sería pequeño y ruin, sino por todas las criaturas que por falta de medios y por desgracia suya no gozan del supremo bien de la belleza que es vida y es bondad y es serenidad y es pasión. Por eso no tengo nunca un libro, porque regalo cuantos compro, que son infinitos, y por eso estoy aquí honrado y contento de inaugurar esta biblioteca del pueblo, la primera seguramente en toda la provincia de Granada. No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social. Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y ¿dónde están esos libros? ¡Libros! ¡Libros! Hace aquí una palabra mágica que equivale a decir: ‘amor, amor’, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras. Cuando el insigne escritor ruso Fedor Dostoyevsky, padre de la revolución rusa mucho más que Lenin, estaba prisionero en la

Siberia, alejado del mundo, entre cuatro paredes y cercado por desoladas llanuras de nieve infinita; y pedía socorro en carta a su lejana familia, sólo decía: “¡Enviadme libros, libros, muchos libros para que mi alma no muera!” Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir la cumbre del espíritu y del corazón. Porque la agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida Ya ha dicho el gran Menéndez Pidal, uno de los sabios más verdaderos de Europa, que el lema de la República debe ser: “Cultura”. Cultura porque sólo a través de ella se pueden resolver los problemas en que hoy se debate el pueblo lleno de fe, pero falto de luz.

Septiembre de 1931

Tomado de Obras, tomo VI: Prosa, 1, Madrid: Akal, 1994

**Liliana Bodoc**

# El niño en su crisis. Literatura infantil

Hay una pregunta repetida una y cientos de veces, un asunto fundante en que teóricos, docentes y escritores no nos ponemos de acuerdo.

¿La literatura infantil y juvenil es solamente un invento del mercado?

¿Tiene razón de ser?

¿No es preferible que los niños y los jóvenes lean a los escritores universales?

La cuestión no es de fácil respuesta. Y parece evidente que en este punto transitamos un territorio movedizo, donde cualquier premisa debe someterse a muchos y variados recortes.

Aceptar la existencia de la literatura infantil y juvenil impone trazar una línea demarcatoria de territorios. Hasta aquí literatura infantil, desde aquí literatura juvenil, de aquí en adelante literatura para adultos.

Seguramente podría citarse una serie de marcas periféricas que distinguen una literatura de la otra.

Por ejemplo, la presencia de un mediador. En literatura infantil y juvenil no se trata del amigo que sugiere o del librero que recomienda sino de instituciones familiares y escolares que inciden en la determinación de cuáles son los textos “apropiados” para lectores niños o jóvenes. El espaldarazo de estos agentes sociales a tal o cual libro no tiene que ver tan solo con los valores literarios de dicho texto, muchas veces es primordial su resolución ética y la ayuda efectiva que pueda prestar en el trabajo de formación escolar.

Otra cuestión son las marcas paratextuales que tienen por objeto dar a conocer el libro tanto a quienes lo leerán, los niños, como a quienes

van a comprarlo, los adultos. Ilustraciones, tipografía, lomo, indicadores de edad, colección, etc., adquieren, en libros de literatura infantil y juvenil, una alta fuerza significativa. Tanto más, por cierto, que los libros destinados a adultos.

Pero llegamos a lo esencial: el texto literario. Y aquí retomo el concepto de línea demarcatoria, de límite.

Niños de un lado, adultos del otro.

No pienso en la palabra límite como en una prohibición o una instancia que no debe transponerse.

Pienso en ella como en un concepto que nos preserva de olvidar al lector en el camino. La literatura es un modo de la comunicación, sin la cual no hay hecho literario. Y esto implica que el lector debe poder decodificar el texto que lee.

Parto de la premisa de que existe una literatura “provechosa” para los jóvenes. Y entiendo como provechosa no la literatura utilitaria o didáctica, textos que tienen forma y altanería de dedo admonitorio al señalar lo que se debe y lo que no se debe, sino aquella literatura que produce una crisis en el lector.

Toda buena lectura; digo, todo acto de lectura acabado conlleva una crisis. Crisis en su sentido primario, que implica separación, distinción, elección, decisión, disputa, emisión de un juicio. Si un texto literario no nos permite separar, distinguir, elegir, decidir, disputar y emitir un juicio, ese texto literario no es para nosotros.

Esta relación “crítica” con el texto está directamente ligada a la comprensión, y la comprensión está ligada a la masa existencial de los lectores.

Puesta a seleccionar el rasgo que coloca un texto dentro de los límites de la literatura juvenil, señalaría la relación forma-contenido: una específica, que debe encontrar eco genuino en los saberes vivenciales que posee

el lector joven. De otra manera no hay decodificación, o hay una decodificación demasiado precaria como para que el encuentro de ese lector con ese texto sea fructífero.

Ahora bien, ¿esto supone degradación del hecho artístico? ¿Pone a la literatura juvenil en la periferia del sistema?

Mi respuesta personal a este interrogante es rotunda: no.

La literatura juvenil no es divulgación literaria, ni debe serlo. No se trata de un conjunto de textos que preparan a las personas para que un día puedan acceder a la literatura con mayúsculas, o bien subsanen para el diario vivir unos saberes deficitarios. Literatura infantil, juvenil, literatura para adultos… son ramas de la misma disciplina.

La divulgación de la física, por ejemplo, no produce teoría, no genera, mediante determinadas metodologías, conocimientos nuevos. La divulgación científica “traduce” a registro coloquial las producciones de la ciencia.

En cambio, la literatura juvenil, literatura antes que nada, se enfrenta a la tarea de resignificar y organizar el lenguaje para que alcance categoría estética. En literatura juvenil no hay traducción, sino producción positiva y de primera mano.

Un escritor de literatura para niños o jóvenes, como cualquier otro, se enfrenta a búsquedas y decisiones conceptuales y formales, no evade ni minimiza las dificultades. La literatura juvenil no es precalentamiento, es pleno juego.

Antes dije que el hecho literario no sucede si no sucede la comunicación… Ahora bien, pensar que la literatura dirigida a los jóvenes, porque requiere ajustar sus códigos a la competencia del receptor, es de segunda línea nos pone peligrosamente cerca de la idea de que ese receptor es de segunda línea.

A sabiendas o de modo intuitivo el escritor que se dispone a hacer

literatura para niños o jóvenes organiza y prioriza de un modo particular los elementos de la narración, sin que ello signifique desmedro ni facilismo.

Otra cuestión en que deseo detenerme es la incidencia de la ética.

La literatura, cualquiera sea, se posiciona inevitablemente en una franja del espectro ideológico y ético.

La presencia fuerte y clara de determinados valores éticos, o la ausencia de disvalores, suele ser un requerimiento por parte de los adultos mediadores. Es frecuente verla como argumento de una premiación, o aun como requerimiento en las bases de concursos o premios literarios.

El escritor de literatura dirigida a niños y jóvenes sabe que sus receptores están en una etapa de doble formación: como individuos y también como lectores. Si escribo para un ser humano en formación, ¿debo procurar que el texto sea proveedor de valores éticos y humanos? Esta vez mi respuesta personal es sí.

En realidad, y más exactamente, mi respuesta es: Sí, pero…

Digo esto porque, exactamente igual que en un relato para adultos, si pretendemos que la literatura juvenil sea eficiente en este cometido debemos pararnos en el extremo opuesto a la obviedad, al panfleto. Y crear textos con espacios abiertos para la vacilación y la duda. En literatura la contundencia del contenido solo se logra por la contundencia de la propuesta estética. En literatura no hay otro contenido que el de la forma. En realidad, si debiera elegir una definición de literatura, adheriría a la que afirma que son literarios los textos donde la forma se hace contenido.

Quienes nos aprontamos a hacer literatura juvenil no estamos con un centímetro en la mano midiendo complejidades… para ver si se nos rebasó un poquito de este lado o de aquel otro.

Como cualquier escritor, tenemos una historia, y sabemos a quien

queremos contársela. El público adulto presenta una infinita variedad de gustos, apetencias y competencias lectoras. De modo que nadie puede pretender que con solo proponerse escribir para adultos, ni aunque lo haga muy bien, tiene asegurada la aceptación del público adulto en su totalidad. ¿Alguien cree que es diferente con los jóvenes o con los niños?

Escribir para jóvenes implica también elaborar con el lenguaje una propuesta estética que tomará o comprenderá solamente un sector de ellos, en tanto otros, no lo harán.

No es posible decir que la literatura juvenil limita al Sur con una extensión estimada de entre 60 y 80 páginas, al Norte con la estructura de Propp, al Este con un narrador que oriente las simpatías del lector y al Oeste con el imperio de situaciones y personajes protagónicos adolescentes. La literatura juvenil está contenida entre la doble exigencia de hacer arte con el lenguaje y acceder al complejo vital de un lector en formación.

La literatura no es un lugar cómodo, no es una reposera donde el lector se desparrama para ver pasar la vida. La literatura no debería ser una suspensión temporaria del aburrimiento; un trance de anulación del cual el lector, niño o adulto, sale tal como entró. La literatura, si lo es, provoca, inquieta, intranquiliza, desarma. La literatura es un lugar de emoción, por lo tanto, de conmoción.

Literatura Espejo

Tal vez sea bueno aclarar que la literatura destinada a jóvenes no debe, por fuerza, duplicarlos, referenciarlos con exclusividad, tenerlos como único objeto narrativo. Por el contrario, los adolescentes necesitan ventanas antes que espejos. Y requieren otredad, más que ensimismamiento.

Queremos llegar a nuestros jóvenes, buscamos acercarnos a sus problemáticas directas. Bueno, pero hagámoslo con propuestas artísticas. No hagamos demagogia ni nos conformemos con el acto mecánico de la lectura.

Me gusta recordar que la literatura es un arte.

Su condición de disciplina artística la exime de ciertas modalidades y propósitos; por ejemplo: la admonición, la información, la autoayuda, la terapia…

Y en cambio, compromete a nuestra literatura con la poesía.

No hablo específicamente del género lírico: estrofas, rimas, verso pautado o libre. Hablo, sí, del lenguaje poético, del que deviene de una poética y puede aceptar distintas voces y distintos estilos: la sobriedad, el minimalismo, la parquedad, la abundancia, la brutalidad, la dulzura.

Lo que no puede suceder es que tal propuesta sencillamente no exista. Es decir que el entramado que es un texto no esté sustentado, de principio a fin, según unas correspondencias entre la forma y el contenido, entre lo dicho y lo callado, entre lo manifiesto y lo latente. Decisión ética y estética del autor. O, en otras palabras, su poética.

Todas las formas del arte problematizan su materia prima. La música problematiza los sonidos y los silencios, la pintura el color, la forma, la perspectiva… La literatura debe problematizar su materia prima, el lenguaje. De lo contrario, corremos el riesgo de centrarnos en “qué” se cuenta y olvidar “cómo” se cuenta. La literatura es un discurso artístico, por lo tanto no puede haber primacía del contenido sobre la forma. Debe haber, más bien, una adecuación, una alianza plena sin la cual el hecho literario desaparece.

Y para que haya un lenguaje poético debe haber antes un pensamiento poético. Con este concepto deseo argumentar que niños y jóvenes deben leer literatura.

¿Por qué?

Porque el pensamiento poético es un modo de conocimiento tan serio y trascendente como el pensamiento racional. El arte en general y la literatura en especial “conoce” y explica la realidad de un modo particular y, como tal, insustituible. Un conocimiento que de ningún otro modo

podríamos adquirir. Y sin el cual crecemos con desventajas emocionales, con limitaciones sensitivas. El arte ejercita, como ninguna otra cosa, la emoción, la imaginación, la intuición, la capacidad de perdonar y de soñar.

La literatura no puede sumarse, sin más, a las propuestas del mercado: rapidez, facilidad, se usa y se tira, no duele, no salpica, no pesa. Si así fuese, la literatura perdería su finalidad.

Leer un texto literario no es leer cualquier otra cosa. Porque el arte no tiene ningún parentesco con la utilidad tal como solemos concebirla: un intercambio, una transacción, unos resultados mensurables. Porque el tiempo de la literatura no es el tiempo que, a diario, ganamos, perdemos, ahorramos, invertimos… El tiempo que, al fin, en justa venganza, nos pasa por encima.

Es en el arte y en el amor donde podemos percibir el tiempo como algo distinto al dinero.

Si leer dos páginas literarias lleva el mismo tiempo que leer dos libros sin valor estético alguno, me quedo con las dos páginas arduas pero decisivas de la literatura.

No hay en esta afirmación una descalificación de otras lecturas que bien pueden servir como acceso. Pero que jamás pueden sustituir la experiencia que genera el arte literario.

Termino pensando en el destinatario de este artículo. El niño, el joven…

El que baila sobre las teclas como un demonio.

La que se pinta los labios usando la pantalla como espejo.

El que acepta la vida y la muerte con la lógica de los efectos especiales.

La que se asusta por la promesa de su pubis.

El que se muerde la punta de la lengua para escribir.

El que escarba hasta el fondo de los bolsillos para ver si su moneda tuvo cría.

El del jeans desvalido.

La que sueña a la intemperie.

La del hambre.

El que se dibuja por el lado de afuera porque quiere dibujarse por el lado de adentro…

Si tuvieran voz en este escrito, tal vez nos pedirían más coraje. Posiblemente nos dirían que necesitan y agradecen que escribamos cada línea como si quisiésemos, aunque no sea cierto, cambiar el mundo. Y dárselos como nuevo para que puedan crecer.

La literatura nos enfrenta al lenguaje estético, nos enfrenta al cómo y al por qué, no solo al qué, la literatura que es tal por lo que dice y por lo que calla. La literatura cuesta trabajo y qué suerte que así sea, porque hacernos hombres y mujeres también cuesta.

**María Silvia Serra**

# Cuando lo que se leen son imágenes: lo que el cinematógrafo hace visible en la escuela

"El día que se utilice el cinematógrafo en nuestras escuelas para ilustrar las clases de geografía nuestros alumnos, sin moverse de sus bancos, podrán recorrer, como transportados por las célebres alfombras mágicas de los cuentos fantásticos, los lugares más apartados del globo; podrán extasiarse en la contemplación de bellezas no soñadas que si fueran del suelo que los viera nacer contribuirían a despertar la admiración por el mismo y a consolidar el sentimiento patriótico". Esta cita corresponde a un artículo publicado en El Monitor de la Educación en 1937, [1] y es parte de una larga serie de referencias que esta publicación hace al cine desde 1900. [2] En ellas se combinan preocupaciones psicológicas, fisiológicas, pedagógicas y morales, [3] que permiten pensar cuáles han sido los registros y filtros que el discurso pedagógico desplegó sobre la lectura de imágenes en movimiento.

¿Cómo entender que una publicación educativa como El Monitor… remita constantemente a estos procesos de innovación tecnológica? ¿Qué articulaciones entre discurso pedagógico y modernidad cultural pueden leerse en estas referencias?

Para responder estas preguntas es necesario tener en cuenta los rasgos de la cultura argentina en las primeras décadas del siglo XX: los orígenes inmigratorios de gran parte de la población; la presencia del campo y de la ciudad como dos horizontes diferenciales de organización de la vida, pero que se imbricaban el uno al otro en los imaginarios sobre el desarrollo y la modernización de la sociedad; y la presencia de procesos políticos de configuración de un nosotros, donde la cultura constituía un espacio privilegiado de inscripción de un ideal de hombre y de nación que amalgamara esa diversidad. En este escenario complejo y multifacético,

lo “nuevo”, ligado al progreso y al futuro, venía de la mano de los adelantos técnicos. “Se trata del impacto de la técnica como instrumento de modernización económica y protagonista de cambios urbanos, pero también como núcleo que irradia configuraciones ideales de imágenes y desencadenan procesos que tienen que ver tanto con construcciones imaginarias como con la adquisición de saberes probados”, señala Sarlo (2004: 11).

Es en este espacio donde hay que ubicar el importante crecimiento de los medios de comunicación de la época: la prensa escrita, la radio y el cine, que se difunde a un ritmo comparable al de los países centrales: “hacia 1930 existen más de mil salas en todo el país, y, según la revista Señales, pocos años después de introducido el sonoro se abren 600 salas preparadas para esta nueva técnica” (Sarlo, 2003: 21).

En las reseñas de El Monitor… ya puede leerse la importancia que el cinematógrafo presentaba como tecnología, por su capacidad de atraer, por su éxito y su masividad en las posibilidades de acceso, no solo en términos económicos sino fundamentalmente como lenguaje, potencialidades que lo hacían digno de atención. El cine, en su dimensión técnica, representaba un nuevo modo de inscribirse no solo al mundo por venir, sino de ligarse al existente.

El sistema escolar argentino, en pleno proceso de consolidación, desplegó una atención especial a la inclusión del cine en su ámbito, pero no solo lo hizo bajo ímpetus modernizadores, se ocupó también de lo que representaba para la enseñanza. ¿Puede reemplazar libros, maestros y escuelas? ¿Desafía modos de transmisión de la cultura ya instituidos? ¿Puede ocupar el lugar de otros modos de conocer? ¿Cuál es el papel de las instituciones educativas frente a él? [4]. Estas preguntas, que parecieran corresponder a los desafíos que los desarrollos de la tecnología imponen sistemáticamente a las instituciones educativas cada vez que se presentan como “innovaciones”, ya se hacían presentes en las primeras décadas del siglo con la emergencia del cinematógrafo.

En el año 1911, Thomas Alva Edison realiza una serie de consideraciones acerca del cinematógrafo en la cultura y su impacto en las instituciones

educativas. Declaraciones tales como “los libros pronto llegarán a ser cosas añejas en las escuelas públicas”, “los estudiantes serán instruidos por la acción visual”, “es posible enseñar cada rama del conocimiento humano por medio del cinematógrafo”, “nuestro sistema educacional se cambiará completamente en los próximos diez años”, son recogidas en un artículo traducido y reproducido en El Monitor de la Educación Común en el año 1916 [5], donde también se reseña que este inventor desarrolló un sistema para educar a los niños donde todo se enseña por medio del cinema, que viene probando con público en general y con grupos de niños en particular al que se denomina “juvenil cuerpo de censores”. [6]

La posición de Edison, discutida en este mismo artículo como en otros posteriores, pone en peligro las bases mismas del sistema escolar al cuestionar a la vez la centralidad de la lecto-escritura como proceso de aprendizaje y la importancia de la “cultura letrada”. Las voces que dudan de esta profecía se hacen escuchar. En el mismo artículo se afirma: “Es poco menos que imposible que la base misma de un sistema que se ha entrelazado tan íntimamente con toda nuestra civilización por cuatro siglos sea removida y se abandone en forma inusitada. Podemos afirmar con toda confianza en el futuro, que, los hijos de nuestros hijos todavía aprenderán mucho por medio de la hoja impresa”. [7]

Pero cabe aclarar que no es por desconfianza, sospecha o incredulidad de las potencialidades del cinematógrafo que los pedagogos discuten su papel en el futuro. Por el contrario, es una vez asumida su potencia como máquina de la visión que amplía los horizontes culturales de la época, que maestros y directivos se enfrentan a las preguntas que su tarea les impone: ¿cómo usarlo? ¿Cuándo? ¿Con qué frecuencia? ¿Para qué contenidos? ¿Cómo regular su uso? ¿Qué material proyectar? ¿Dónde y cómo conseguirlo? Abordar las respuestas que se fueron dando a estas preguntas nos permite mostrar en qué sentido el uso del cinematógrafo en la escuela configuró unos particulares regímenes de visibilidad y de “legibilidad” .

En primer lugar, no son las producciones de las industrias cinematográficas lo que circula en las escuelas. Por el contrario, son “vistas”, que es como se llamaba a principios de siglo a las producciones

cinematográficas de carácter documental (Quintana, 2003: 10). En ese mismo término es posible reconocer ya algunos atributos de estos materiales: de lo que se trata es de dar a ver algo que ya ha sido visto por adultos- y que constituyen fundamentalmente eso: imágenes, representaciones de objetos o fenómenos reales.

Cabe hacer un paréntesis para señalar que si bien el cine inscribe su especificidad a la hora de funcionar como un dispositivo técnico que da a ver, participa de la serie de prácticas como los museos, exhibiciones, muestras o exposiciones que enlazan este dar a ver con educar. La expresión dar a ver permite ligar directamente a la mirada con la enseñanza no solo desde la voluntad de dominio que puede inferirse en el ver lo que otro me da o de las reminiscencias a la pasividad del alumno que trae la metáfora de recibir, como contraparte del dar por parte del maestro. Enseñar es dar en cuanto regalar, ofrecer, poner a disposición, pasar, legar, y en este sentido se enlaza directamente con la educación como transmisión. El cine, como las otras prácticas señaladas, combina su capacidad de representación de algo ausente con el gesto de ofrecerlas a la mirada, dispuestas pedagógicamente.

En el momento en que el cinematógrafo es considerado por el discurso pedagógico, su capacidad de hacer ver es inscripta en la serie de dispositivos que se ofrecen a la vista. Ya Sluys (1925), presenta al cinematógrafo como parte de la evolución del material didáctico que viene a reemplazar la hegemonía del libro y de la lectura en la enseñanza escolar. Aunque el autor reconoce algunos antecedentes de libros con imágenes, como el Orbis Sensualium Pictus de Comenius y algunos manuales ilustrados, serán los trabajos de Rousseau, Pestalozzi y Froëbel los que llamen su atención sobre la importancia de la observación directa de las cosas y la vuelta a la naturaleza. Para este autor las proyecciones luminosas son instrumento de investigación científica y de enseñanza a la vez, al poner “a la vista de todos” aquello que hasta el momento solo podían contemplar unos pocos. [8]

Si nos detenemos en las “vistas” que se dan a ver en la primera mitad del siglo XX en nuestro país, los registros históricos no ofrecen mucho. En la herencia dejada por la Oficina de Cinematografía Escolar creada

en 1930, se consignaban los siguientes: “Llegada de S. A. R. la Infanta Isabel de Borbón a Buenos Aires”, “Las colonias de Vacaciones en la Capital Federal, “Mar del Plata, Carhué y Córdoba”, “La Argentina” (6 actos), “Provincia de Mendoza” (3 actos), “Provincia de San Juan” (4 actos), “Los piojos y cómo se exterminan” y “Lo que nos cuenta la pulga” [9]. Por otro lado, la reseña de la realización de una Exposición de Cinematografía Escolar en la Capital Federal [10], así como la reseña de creación de distintos organismos dedicados a la producción de material para proyectar [11], permite construir una lista, si no de títulos, al menos de temas alrededor de los cuales se organizan esas vistas: películas ilustrativas de la naturaleza de nuestro país (chacra argentina, siembra y cosecha del trigo; Cataratas del Iguazú; Los Andes en toda su extensión, nieves perpetuas, glaciares ventisqueros, aludes, morenas, el Aconcagua, los lagos Nahuel Huapi, Correntoso, Traful; Tierra del Fuego, sus costas y sus montañas, el Monte Sarmiento y el Monte Olivia, glaciares, icebergs, témpanos, Ushuaia, focas, elefantes y lobos marinos); tecnología e industrias, deportes, historia natural, geografía; películas de carácter didáctico que incluyan dramatizaciones de fábulas, anécdotas, pasajes históricos y manifestaciones folklóricas; o clasificaciones del tipo: “a) películas ilustrativas en general, que respondan a cursillos o ciclos completos de enseñanza; b) películas sobre temas aislados, útiles para ilustrar las clases del maestro; c) películas que proporcionen en general, beneficios científicos, estéticos, espirituales y morales, y que contribuyan a enriquecer la cultura de los educandos”. [12]

En relación a las proyecciones que se realizaron de este tipo de filmes, el Libro de Oro del Normal Nº 1 de la ciudad de Rosario reseña que entre las sesiones cinematográficas que se llevaron adelante entre 1931 y 1934, figuran los siguientes títulos: “El oro negro” (sobre la producción petrolífera en Comodoro Rivadavia); “Napoleón y la Revolución Francesa”; “Donde el algodón es rey”; “La Argentina y sus grandezas”; “A través de los Andes”; “El país de los rascacielos”; “Viaje por Palestina”; “La pesca del salmón”; “En el corazón del desierto”; “El paludismo: anopheles masculipenis, germen productor de la enfermedad” (esta última de propiedad del Instituto Bacteriológico del Hospital Centenario). [13]

Poco sabemos acerca de estos materiales. No sabemos en qué

consisten, qué es lo que muestran, cómo lo hacen, si se han tomado especialmente para ser proyectadas en circuitos escolares o educativos. Pero sus títulos nos ofrecen la posibilidad de inferir algunos atributos. Algunos pueden clasificarse dentro de las clásicas disciplinas escolares: geografía, botánica, ciencias naturales, zoología. En ese sentido, quizá no sea errado pensar que amplían el horizonte de estas disciplinas en la línea de trabajo del uso de imágenes (postales, imágenes fijas proyectadas, ilustraciones) con la lógica de la representación de la naturaleza [14]. Otros pueden agruparse bajo la categoría "actividades humanas". En ambos casos, es posible pensar que estas vistas no solo hacen accesible ciertas escenas de difícil acceso a los escolares, sino que reproducen esa realidad al interior del aula, siendo parte de cierta función mimética que la reproducción asumió al interior de la cultura de los siglos XIX y XX (Quintana, 2003).

La falta de mención a quién o quiénes tomaron las vistas da a pensar en la poca importancia otorgada a la dimensión subjetiva presente en esta tarea, dimensión que pone en juego el carácter de construcción de la representación presente en toda imagen cinematográfica. Si bien los textos fílmicos documentales suelen sostener un régimen de transparencia en relación a lo que muestran, régimen que ha obstaculizado y diferido que el lenguaje cinematográfico asumiera su función política al controlar la esfera de visibilidad de un hecho o fenómeno, en sí mismas estas vistas bien pueden poner en evidencia "la idea de que toda imagen documental que nace como prueba del mundo acaba transformándose en un discurso sobre el mundo" (Quintana, 2003).

Sin embargo, no fue precisamente el discurso escolar una superficie permeable a reconocer la capacidad de hacer el mundo que posee la "observación" de lo real. Quizá por ser presa de otros constreñimientos acerca de lo que da a ver, el modo en que la cinematografía fue considerada dentro de la escuela está más cerca de inscribirse dentro de lo que en la literatura se denominó realismo genético: aquel realismo que parte de la confianza suprema en la relación que el escritor establece con el mundo de su entorno, y que será filtrado mediante la observación y reproducido del modo más fiel posible (Quintana, 2003: 37).

Casi un siglo después, es posible mirar para atrás para reconocer cómo en las operaciones de selección de material cinematográfico y en las preguntas que se formularon acerca de su potencia se perfilaba unas reglas de legibilidad y un régimen de visibilidad para el cine. Hoy otros son los filtros, los constreñimientos y las objeciones que operan sobre el cine, las imágenes y las tecnologías visuales dentro de las instituciones escolares. Pero, ¿son otras las preguntas a ser respondidas?

## Bibliografía citada

Belinaso Guimaraes, Leandro (2005), "¿Es posible un territorio familiar que sea al mismo tiempo extranjero?", en Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.): Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados (pp. 65-70), Buenos Aires, del estante, 2005.

Quintana, Angel, Fábulas de lo visible, Barcelona, Acantilados, 2003.

Sarlo, Beatriz, Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

Sarlo, Beatriz, La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.

Sluys, A. La cinematografía escolar y post-escolar, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1925.trabajo de formación escolar.

Otra cuestión son las marcas paratextuales que tienen por objeto dar a conocer el libro tanto a quienes lo leerán, los niños, como a quienes

**Irina Podgorny**

# Florentino Ameghino: santo de los maestros, ejemplo para los niños

En la cultura de los maestros normales la figura de Florentino Ameghino (1854?-1911) ocupó, junto con la de Almafuerte y Sarmiento, un lugar indiscutido. Todavía recuerdo su retrato y su nombre coronando la biblioteca del aula de sexto grado de la Escuela No.19 de Quilmes. En la semana del 6 de agosto Billiken, todos los años, publicaba la vida de Ameghino en viñetas: mis padres en la década de 1940 y nosotros, treinta años más tarde, recortaríamos las mismas anécdotas para colgarlas en el cuadro mural de la escuela: la librería de La Plata, la incomprensión de los gauchos, los hallazgos extraordinarios en la llanura argentina, el reconocimiento tardío.

En esa fecha de agosto –día de su muerte– el calendario escolar del Consejo Nacional de Educación había establecido en 1913 el "Día del Naturalista". Más de un maestro veneró desde entonces su figura. Ese sentimiento se alimentaba en distintos espacios: museos y manuales escolares, visitas a los grandes museos nacionales, escuelas primarias y bibliotecas populares con su nombre, antologías, monumentos, salas de conferencias, asociaciones socialistas de cultura obrera, la tumba del cementerio de La Plata, centro de peregrinación para los alumnos de toda la provincia y también, la Capital Federal. Sin embargo, nutrido en el seno del normalismo, se iría apagando luego de las reformas en la formación de maestros de la década de 1970. Ameghino, sin nostalgia, se marcharía de las escuelas con la jubilación de las últimas maestras normales. Esa desaparición paulatina del llamado "ameghinismo" nos enfrenta también a su origen, es decir, a la pregunta acerca de cómo se consolidó esa celebración del sabio nacional, evidencia de la capacidad de superación de los hijos de inmigrantes a través del estudio y del trabajo, combinada con la extraordinaria riqueza fósil de las pampas argentinas y la eficacia

de las escuelas que allí proliferaban.

Según una carta publicada en La Nación en agosto de 1911, el político Carlos Aldao, mientras visitaba Bombay en 1906, había escuchado el siguiente comentario: “Nosotros conocemos a la Argentina como el país de Ameghino”. Se trataba de un profesor de la Universidad de Columbia que admiraba al sabio y felicitaba a su compatriota. Esa fama internacional procedía de una prolífica producción en el campo de la paleontología de mamíferos, obra escrita mayormente en francés, la lengua franca de los científicos del siglo XIX. Ameghino, puede decirse, fue una máquina de escritura, retroalimentada por la crítica y por las colecciones que su hermano le enviaba desde la Patagonia. Además de sus monografías de cientos de páginas, escribía cartas a un ritmo casi desmesurado. “No se vea en ellas un trabajo literario”, había afirmado en 1884. Se trataba, en cambio, de sesudas disquisiciones geológicas y paleontológicas difíciles de entender si se desconocía el lenguaje de los molares fósiles.

Florentino y Carlos Ameghino descubrieron una fauna fósil de variedad y antigüedad hasta entonces desconocidas. Las investigaciones de Ameghino, puede decirse, reposaron en una suerte de empresa familiar integrada por sus hermanos menores y por su esposa francesa. Con los hermanos Doering en Córdoba y Hermann von Ihering en San Pablo, elaboró sus ideas sobre la antigüedad de las formaciones geológicas terciarias de América del Sur y sobre el origen y dispersión de los mamíferos. Por otro lado, Von Ihering y Florentino propusieron que todos los mamíferos se habían originado en la actual Patagonia argentina. De allí, habrían pasado a África a través de los puentes continentales que, según Von Ihering, en tiempos geológicos, comunicaban ambos continentes para luego continuar su conquista del resto del mundo y regresar, transformados, al actual territorio nacional. Sin embargo, Ameghino, en la cultura escolar, no sería recordado por sus teorías sobre la evolución y dispersión de los mamíferos o por la cantidad de especies fósiles exhumadas; por el contrario, el ameghinismo insistiría en las teorías sobre el origen americano de la humanidad lanzadas alrededor de 1906 y, por otro lado, en el reconocimiento internacional alcanzado por el humilde maestro de Luján.

Tal es así que, más allá de los cambios curriculares y políticos, desde la década de 1910 Ameghino empezó a ser recordado como un modelo a imitar. [1] Para los fundadores de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata, promotores del culto al sabio, el pasado de este hijo de inmigrantes lo ligaba a Sarmiento. Víctor Mercante fue uno de los primeros en adscribir a Ameghino al gremio docente, una profesión que, curiosamente, Ameghino había abandonado en 1878 cuando partió hacia la exposición universal de París. Allí exhibiría y vendería parte de su colección prehistórica y se formaría en los laboratorios del Museo de Historia Natural. Nunca más dictaría clase. Inhumado en el panteón de maestros del cementerio de La Plata, murió sin haber formado discípulos. Dejaba, sí, una colección paleontológica, una biblioteca y una extensa correspondencia que en 1912 los hermanos vendieron al Gobierno Nacional.

Pero antes de su muerte, la autodidaxia de Ameghino, motor de sus primeros pasos en la historia natural, se promovía en los libros de metodología. En 1908, Rodolfo Senet, otro integrante de la Sección Pedagógica de la Universidad, definía las formas de educación reconociendo la individual o espontánea, la social o refleja y la escolar o sistemática. La primera, la que se dan a sí mismos los talentos, los genialoides y geniales, estaba representada por tres ejemplos históricos: el numismático francés Valentín Jamerai Duval (1695-1775), Ameghino y Sarmiento. Senet la desaconsejaba como forma generalizada, pero la ponderaba en el caso de sus ejemplos:

“Florentino Ameghino, actual director del Museo Nacional debe únicamente a la acción escolar los cuatro primeros grados de enseñanza primaria. Hoy luchando solo ha alcanzado a ser un sabio de fama y nombradía mundial. El sabio paleontólogo y filósofo actual, era ya célebre en 1878, cuando aun distaba mucho de pisar los umbrales de la edad viril. Indudablemente la autoeducación provee al sujeto de un criterio propio, mayor desarrollo de la observación, juicio, etc., debido al ejercicio constante; no está influenciado por prejuicios, ni doctrinas, teorías o escuelas determinadas; su espíritu es más libre; sus vistas, no encerradas en estrechos círculos, son más amplias; su pensamiento es más

independiente; sus conocimientos son más profundos; su atención más evolucionada, y su memoria es generalmente más fiel; los conocimientos que posee son más utilizables, los explota mejor porque ha dirigido sus pasos hacia lo que conceptúa útil para él, desechando lo superfluo; ha podido elegir, y en cambio de las dificultades con que ha luchado en su forma de educación, ha adquirido con ella la ventaja de no torturar su espíritu, no pasar por las horcas caudinas de materias inservibles para su género de trabajos, u odiosas para sus tendencias e inclinaciones"

Ameghino pasó rápidamente a ser un personaje de los primeros libros de lectura y educación moral publicados por editoriales argentinas. En las parábolas morales de los catecismos cívicos de Ernesto Nelson (1873-1959), profesor de la Universidad Nacional de La Plata y miembro de la Asociación Cristiana de Jóvenes, Ameghino aparecía como hombre virtuoso e independiente. Más tarde, en 1913, José María Aubin, maestro normal cuyos textos comercializaba la Editorial Estrada, incorporó a Ameghino en Destino, cuarto libro de lectura, como símbolo de "una gran vida y un noble ejemplo". Allí Aubin presentaba el significado de su obra en la consolidación de la ciencia argentina. El suelo de sus antepasados, la tierra de Oneglia en la provincia de Génoval, lo emparentaba con Belgrano. [2]

La promoción de la figura de Ameghino no solo fue obra de los maestros: en 1915, Leopoldo Lugones haría su Elogio… subrayando el destino austral del país presagiado en la obra ameghiniana. Ricardo Rojas, por su parte, lo proclamaría arquetipo de la argentinidad y, al editar su Historia de la Literatura Argentina, celebraría sus escritos como el punto máximo de las letras modernas, soslayando que el francés había sido la lengua que Ameghino había usado para proyectarse en el mundo. Es cierto que algunos científicos subrayaron que, gracias al sabio argentino, la ciencia tuvo que aprender a leer en español, pero no es menos cierto que, sin el francés, Ameghino no hubiera podido trascender las fronteras de su ciudad.  Finalmente, José Ingenieros en la colección La cultura argentina (1918) reeditaría La antigüedad del Hombre en el Plata (originalmente de 1880/1). Filogenia (1884) aparecería en 1915.  Además, el maestro de sordomudos, traductor y político socialista Alfredo Torcelli, compilador de las obras completas de Ameghino publicadas por el Gobierno de la

Provincia de Buenos Aires, reuniría una selección de escritos llamada "Doctrinas y descubrimientos". La biografía aparecería en el Diccionario de intelectualidades argentinas, de la misma colección. Estas ediciones se difundieron a través de las bibliotecas populares y consolidaron la obra juvenil de Ameghino como sinónimo de la producción más importante del sabio nacional. Sin dudas, se trata de las dos obras –escritas originalmente en castellano- cuyo contenido puede ser comprendido por los no especialistas. Sin embargo, no necesariamente expresaban las ideas paleontológicas del siglo XX. En 1919, Ingenieros, reconociendo las dificultades que presentaba la obra, publicó un compendio explicativo de las doctrinas de Ameghino donde además relataba la historia de su interés por las mismas:

"Estudiando ciencias naturales en las universidades de Heidelberg y Lausanne, tuve ocasión de releer, en 1912-1913, las principales obras de F. Ameghino; pude apreciarlas en su armonioso conjunto y redacté una 'Exposición sistemática', publicada en los Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, dirigidos por Víctor Mercante (La Plata, abril de 1914). Posteriormente publiqué en La prensa médica argentina (1914) siete artículos sobre las doctrinas antropogénicas de Ameghino, y una sinopsis de las mismas en la Revista de Filosofía (1915), incluida más tarde en el conocido volumen 'Doctrinas y descubrimientos'. La coordinación de esos trabajos, corregida y complementada de acuerdo con varios escritos póstumos de Ameghino, constituye este pequeño libro que dedico a los maestros de escuela, justamente orgullosos de que su gremio haya dado a la patria nombres ilustres: Sarmiento, Ameghino, Almafuerte [...] Si al leerlo fortifican su admiración por el virtuoso varón que vivió aprendiendo y enseñando, creeré bien compensadas las muchas horas que he robado a mi propia producción para dedicarlas a la gloria del amigo que aún no tiene un monumento a su obra."

La Sociedad Luz por su parte, editó una serie de panfletos con una selección de los trabajos. Asimismo, espontáneamente se irían formando capas de divulgadores: desde las oraciones fúnebres de los literatos y especialistas hasta las conferencias que los obreros ensayaban leyendo las obras que se iban publicando y difundiendo, la figura de Ameghino calaría hondamente en las distintas capas de la

sociedad argentina de la primera mitad del siglo XX. En los años de la Gran Guerra Mundial, la cultura socialista lo adoptó como ariete para arremeter contra una visión de la naturaleza dominada por un discurso supuestamente contrario a la evolución. Y si bien Ameghino había sido tomado como ejemplo también por los promotores de una cultura científica conciliada con las juventudes cristianas, sin quererlo y desde la tumba, se fue transformando en un símbolo del materialismo y la cultura de izquierda. Esa combinación de orgullo nacional y lucha por la hegemonía cultural cuajó en la educación argentina creando un santo laico, de infalibles ideas. Su obra científica, producto del trabajo familiar y de la discusión y cooperación con muchos otros naturalistas, quedó escondida tras los himnos, los homenajes y las peregrinaciones. Ojalá estas líneas sirvan para recordarla en toda su complejidad, pero también para evitar que nos arrastre la gloria de los muertos.

Lecturas sugeridas

Barranco, Dora, La escena iluminada. Ciencia para los trabajadores, Plus Ultra, Buenos Aires, 1996.

Farro Máximo y Podgorny Irina, “Frente a la Tumba del Sabio”, en Ciencia Hoy, Volumen 8 , 47, 1998.

García Susana V., Enseñanza Científica y Cultura Académica. La Universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930), Prohistoria Ediciones, Rosario, 2010.

Podgorny, I., “De la santidad laica del científico. Florentino Ameghino y el espectáculo de la ciencia en la Argentina moderna”, en Entrepasados, 1997,13: 31-67.

————— El sendero del tiempo y de las causas accidentales. Los espacios de la prehistoria en la Argentina, 1850-1910, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2009.

**Mirta Zaida Lobato**

# La prensa gremial en el Río de la Plata. Buenos Aires y Montevideo, 1890-1955.*

"¡Bandera de combate, foco de luz que irradia cerebros, ala amparadora de todo dolor! Eso es nuestro periódico."
El Pintor, Buenos Aires, 1 de octubre de 1912

En 1948 El Trabajador de la Carne informaba que en la ciudad de Buenos se estaba realizando una exposición de la prensa proletaria. La sede de la Asociación Obrera Textil se cubrió de periódicos y folletos, haciendo visible el grado de desarrollo que el periodismo sindical había alcanzado. Aunque no he podido encontrar más información sobre el evento, su sola mención adquiere relieve porque la prensa obrera fue una herramienta considerada como fundamental para construir a los trabajadores como una clase social con derechos en el Río de la Plata. La experiencia del periodismo gremial no fue un dato único en ciudades como Buenos Aires y Montevideo, sino que puede considerarse como una estrategia utilizada a escala mundial, ya que periódicos obreros pueden encontrarse en otros países de América Latina, así como en Europa y en los Estados Unidos.

Entre finales del siglo XIX y comienzos del XX circulaba en Buenos Aires y Montevideo una gran cantidad de periódicos, diarios y revistas destinadas a un público lector específico: los trabajadores. Era una vasta literatura: había competencia en su interior, estaba separada por diferentes concepciones políticas e ideológicas, pero unificada bajo la consigna saber es poder. Los periódicos gremiales tenían un sentido pedagógico y buscaban erradicar los males que en las mentes y la cultura obrera introducía el pensamiento "burgués" por intermedio de los grandes diarios. De acuerdo con el epígrafe con que se inicia este texto,

los periódicos gremiales fueron “focos de luz”. Ellos constituyeron un proyecto de ilustración popular; por eso, su análisis es fundamental para estudiar la educación y cultura política de los trabajadores

En este artículo intentaré mostrar de qué modo se hacía un periódico gremial y cuáles eran sus características. Principalmente busco responder los siguientes interrogantes: ¿cómo era un periódico gremial? ¿Quiénes lo hacían y cómo? ¿Quiénes los financiaban? ¿Quiénes eran los obreros-periodistas? ¿Qué recursos técnicos, gráficos y culturales utilizaban? El foco del análisis son los periódicos gremiales, que es un recorte específico, establecido por Max Nettlau en 1927. El señaló la existencia de tres categorías de publicaciones: a) periódicos de propaganda general; b) periódicos de gremios; y c) revistas literarias y publicaciones especializadas.

Los periódicos de gremios comenzaron a circular en el Río de la Plata de manera intensa hacia finales del siglo XIX, cuando los trabajadores, en particular los de oficios, se organizaron en sociedades de resistencia y gremios para lograr mejores condiciones laborales e impulsaron el reconocimiento de derechos, algunos claramente establecidos en las constituciones nacionales, como los de libertad de expresión y reunión, al igual que otros relacionados con el reconocimiento de las organizaciones gremiales, el derecho a huelga y a una vida digna.

La aparición, desarrollo y transformación de las organizaciones gremiales y de sus voceros –diarios, periódicos, revistas– estuvo fuertemente relacionada con las profundas modificaciones provocadas por la expansión del capitalismo tanto en Argentina como en Uruguay y fueron parte de un complejo proceso de construcción y difusión de ideas de solidaridad, cooperación y transformación social. Todos ellos participaban en una estructura de sentir común articulada alrededor de nociones como explotación, desposeimiento y subordinación.

La importancia del nombre
El nombre del periódico era importante, pues constituía una marca de identidad. En Buenos Aires, como en Montevideo, los nombres indicaban la pertenencia a una determinada actividad (El Obrero Peluquero,

El Obrero del Puerto, El Obrero Textil, El Trabajador de la Carne, El Ferroviario) y enunciaban sus objetivos, sus ideales de cambio social o sus convicciones (Solidaridad, Justicia). Por lo general, un nombre que expresara las aspiraciones y objetivos era común entre aquellos que aparecían como voceros de las federaciones obreras; por ejemplo Tribuna Proletaria, Bandera Proletaria y Unión Sindical. Nombres más alegóricos pululaban entre las hojas de fábricas de Buenos Aires, que se multiplicaron entre 1926 y 1927, como El Yunque y La Fragua, en clara referencia a la labor del trabajador metalúrgico; La Campana, que aludía a las labores en una fundición, La Trama y La Rotativa, entre los gráficos; La Lanzadera y El Telar, en los textiles; El Naif, de los trabajadores de los frigoríficos, en referencia a la palabra inglesa knife (cuchillo); o El Veneno, con el cual se identificaban los trabajadores de la droguería La Estrella.

El Obrero del Puerto, 1 de mayo de 1932

La ubicación del nombre era fija en el centro de la primera página, a veces estaba entre epígrafes; y otras, acompañado por un dibujo. La tipografía era variable y servía para llamar la atención. A veces el dibujo incluido representaba algún aspecto de la actividad o una herramienta. Por ejemplo, en El Obrero Peluquero, que circuló en Buenos Aires en 1906, además de la navaja propia del oficio, incluye la figura de un trabajador que lee el periódico al lado de un ancla y de un yunque. En el costado opuesto se destaca la paleta de un pintor, tal vez como representación de la fuerza creadora del trabajo.

Los epígrafes que aparecían en algunos periódicos buscaban afianzar la identidad del grupo mediante la expresión de ciertas nociones que permitieran a los trabajadores reconocerse a partir de ideas y juicios comunes. Por ejemplo, “La unión hace la fuerza” o “La emancipación de los trabajadores ha de ser obra de su propio esfuerzo”, son lemas comunes que se repiten en la prensa de Buenos Aires y Montevideo, independientemente de la corriente ideológica que predomine en el grupo editor. Aparecen también expresiones que denuncian los agravios recibidos por los trabajadores, la importancia de la educación obrera, las

aspiraciones de cambiar la sociedad, ciertas nociones de derechos como libertad, emancipación y justicia y denuncias y críticas a las prácticas políticas.

Algunos periódicos iban cambiando los epígrafes de acuerdo a lo que se buscaba enfatizar (educación, unión, organización), pero en otros casos las modificaciones se realizaban de acuerdo con cambios en la orientación político-ideológica del gremio o la federación. Por ejemplo el epígrafe de El Trabajador de la Carne, editado entre 1948 y 1966 por la Federación Gremial Obreros y Empleados de la Industria de la Carne y Afines de Argentina, fue cambiando de la idea de autonomía e independencia a la de adhesión al peronismo. Luego del golpe de Estado de 1955 volvió a enfatizar la importancia de la unidad.

Realizado por Abraham Vigo

Dibujo de Abraham Vigo publicado en El Sombrerero de Montevideo en 1924 y en Bandera Proletaria de Buenos Aires en mayo de 1923.

Obreros periodistas

Los periodistas eran los trabajadores-militantes. Ellos fueron los productores de la prensa gremial como un artefacto cultural y político. El nombre con que se conocían era el de “propagandistas”. Para la agitación y la propaganda no se reconocían fronteras; por eso, a las figuras más conocidas se las podía encontrar en Buenos Aires, Montevideo, Santiago de Chile, Porto Alegre o Río de Janeiro. Con la proliferación de periódicos de ideas radicalizadas y gremiales se fue recortando la figura del “redactor”, que aparecía como la cara visible de los periódicos.

Si bien llamo obreros-periodistas a quienes editaban un periódico gremial, algunos de ellos rechazaban expresamente esa designación. Como entendían que el periódico era un instrumento de combate, un espacio

para exponer las injusticias, para capacitarse y comprender los propios intereses, rechazaban a los periodistas porque suponían que ellos escribían por placer y dinero. La nómina de los redactores, directores o receptores de la correspondencia es exigua, muchos artículos son anónimos o escritos bajo un seudónimo. En algunos periódicos sindicalistas de Buenos Aires y en los autónomos y comunistas de Montevideo, el protagonismo del periodista o del editor era identificable. En los periódicos de fábricas, que eran editados clandestinamente por las células comunistas, ninguna nota llevaba el nombre del colaborador o de la colaboradora.

Recursos gráficos y literarios
El tamaño de los periódicos. Predominaba el tabloide, pero algunos de ellos tenían tamaño sábana, ambos divididos en columnas. El número de páginas era variable y a veces apenas alcanzaba el de cuatro. Los periódicos de fábricas eran hojas mimeografiadas, generalmente mal impresas, donde se alternaban columnas y textos expandidos. Las hojas fabriles eran pobres en recursos gráficos y en contenido.

Tipografía e ilustraciones. La tipografía era variada, y su análisis demuestra que los editores tenían conocimientos técnicos y generales de edición. Conocían los diferentes tipos y tamaños, sabían de composición e impresión. También conocían las reglas ortográficas y el uso de signos de puntuación y abreviaturas. La tipografía y los titulares eran verticales, planos y uniformes en su aspecto visual, pero muy cambiantes de acuerdo con la importancia de los acontecimientos. Una función importante de los periódicos obreros era informar el “movimiento huelguístico”. Cuando los conflictos eran reprimidos, los grandes titulares ocupaban varias columnas. Al desparramarse horizontalmente el acontecimiento se convertía en algo descomunal, se llamaba la atención sobre la intervención represiva de la policía o del ejército o la indiferencia del gobierno de turno, y se valoraba positivamente la resistencia obrera.

La prensa obrera utilizaba libremente la diagramación y la tipografía: variaban los encabezados, el tipo y tamaño de las letras para potenciar la lectura activa de los obreros. Encuadraban el nombre del periódico con epígrafes, destacaban en recuadros las ideas que consideraban

importantes y que el trabajador debía recordar, incorporaban pequeños dibujos y guardas.

Al comenzar el siglo XX, la mayoría de los periódicos carecían de ilustraciones y sólo para el 1 de mayo se colocaba algún grabado realizado por un "artista del pueblo". Algunas publicaciones utilizaron el montaje de dibujo y fotografía para denunciar a los rompehuelgas y a los jefes y capataces abusivos. La relación entre arte y política es compleja, pero un análisis minucioso de las publicaciones obreras permite pensar que había una fluida comunicación entre pintores, grabadores, escritores y organizaciones obreras.

El valor de las palabras. Los artículos y notas mostraban tanto la fe en el porvenir como en una sociedad donde se hubieran eliminado las injusticias, la explotación del trabajo y las miserias de la sociedad capitalista. Todos los periódicos incluían una sección literaria que estaba compuesta por poemas y cuentos de aquellos escritores vinculados con el movimiento obrero, aunque publicaban también las contribuciones donde los y las trabajadoras expresaban sus emociones y sentimientos. También se divulgaban textos de algunas figuras que hoy se consideran clásicos de la literatura como León Tolstoi, Fedor Dostoievski, Máximo Gorki, Anatole France, Victor Hugo y Émile Zola, muchos de ellos editados por editoriales como Tor, Sopena y Claridad y que formaban parte de un mundo cultural más amplio. Lo mismo sucedía con los escritores rioplatenses como Alberto Ghiraldo, Florencio Sánchez, Raúl González Tuñón, Álvaro Yunque, Almafuerte. Los textos (así como los grabados, xilografías, litografías y pinturas de los artistas plásticos) eran una forma de hacer "propaganda por el hecho" y buscaban conmover e inspirar sentimientos y acciones que redimieran a los explotados.

Historietas sin palabras

"Historietas sin palabras", Acción Obrera, febrero de 1927.

Los periódicos difundían además ensayos en que se abordaban temas variadísimos como qué es el trabajo, la esclavitud, la condición humana, la organización, el federalismo, el centralismo. El objetivo era brindar información y también una interpretación y una explicación que ayudase a la comprensión de los lectores sobre los temas en debate. Realizaban crónicas de los conflictos en fábricas y talleres, no sólo en el país, sino también en otras regiones. Utilizaban diálogos imaginarios entre trabajadores, que versaban siempre sobre las condiciones de trabajo y la organización gremial. Hacia la década del 30 comenzaron a aparecer entrevistas a obreros y obreras, tomando quizá como modelo las entrevistas a políticos, escritores y artistas que se publicaban en otros diarios y revistas.

* Este artículo retoma ideas publicadas en Lobato, Mirta Zaida, La prensa obrera, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

**Doris Sommer**
**Traducción: Daniel Scarfò y Luciano Concheiro San Vicente**

# Pre-textos: alfabetización cívica y admiración artística

La literatura es material reciclado, pre-textos para hacer más arte. Yo aprendí esta destilación de toneladas de crítica literaria trabajando con "Sarita Cartonera". También aprendí que en la práctica el pensamiento creativo y el crítico son lo mismo: las dos operaciones se distancian de una obra y la convierten en material para la interpretación. Estas lecciones son vergonzosamente básicas para que una maestra de literatura las aprenda tan tarde en la vida, por ello las comparto aquí con todos quienes deseen ahorrarse algo de tiempo y estrés. Mi entrenadora fue Milagros Saldarriaga, de 23 años, cofundadora de Sarita Cartonera. Esta advenediza casa editorial tomó su nombre de la casta y pueril santa patrona de los migrantes andinos en Lima, Perú. Sarita fue la primera en reproducir el modelo de la editora de cartón en Buenos Aires, "Eloísa Cartonera". Según sé, de las más de treinta cartoneras que hasta el día de hoy siguieron los pasos de Eloísa solo Sarita desarrolló una pedagogía retroalimentadora que utiliza los hermosos pequeños productos como artificios para producir más lectores. ¡Qué mejor manera de usar los libros! A diferencia de Buenos Aires, a Lima le faltaban lectores. Aun durante la desgarradora crisis económica argentina del año 2001, inquietantes fotografías muestran a la gente en Buenos Aires mientras mira fijamente hacia las librerías: con ansias, y libros en mano, mata el tiempo improductivo. Apenas un año después de que comenzara la larga crisis Eloísa daba respuesta a la apetencia de nuevas lecturas con una alternativa frente al fallido mercado de libros. El poeta Washington Cucurto y el pintor Javier Barilaro comenzaron a usar y reutilizar los materiales disponibles, cartones descartados y nuevas combinaciones de palabras. Cucurto es el nombre artístico de Santiago Vega, autor de columnas deportivas, poemas, novelas, planes de negocios y últimamente conferencias en universidades de los Estados Unidos. Antes de la crisis también era editor de poesía en una pequeña casa editorial que desapareció cuando el precio de los materiales se fue a las nubes. La solución era reciclar. En su retirada de los escaparates de

los negocios tradicionales, los dos artistas empezaron a comprarles cartón a los prácticamente indigentes recolectores de cartón, a un precio más alto que el pagado por los centros de reciclado. Pronto los mismos cartoneros comenzaron a trabajar en los libros de cartón decorados uno a uno. Esas portadas únicas anuncian la originalidad del material contenido en los libros: nueva literatura inédita donada por los mejores escritores argentinos vivos. Ricardo Piglia y César Aira estuvieron entre los primeros, a los que pronto se sumaron la mexicana Margo Glantz, la chilena Diamela Eltit y muchos otros. Actualmente, el catálogo de la biblioteca Widener de la Universidad de Harvard cuenta con más de 200 títulos de Eloísa Cartonera, y la Universidad de Wisconsin, Madison, tiene otros tantos. Varios de los creadores de libros en Buenos Aires eran exrecolectores de cartón, y en Lima algunos luego encontraron trabajo en editoriales convencionales; otros concluyeron su educación secundaria. Todos ellos consiguieron sobrevivir a la crisis económica con dignidad. Hoy en día, Eloísa es una cooperativa con diez integrantes que comparten el trabajo y los ingresos de la venta de los libros y de una recién formada empresa de agricultura sustentable.[1] Una de sus integrantes, una mujer gordita llamada cariñosamente “la Osa”, vende libros en la calle como si fueran empanadas. Cautivado por su maravillosa forma de vender, el distinguido periodista Tomás Eloy Martínez describió su manera de acercarse a los clientes .[2] ¿Usted quiere lo último en poesía? ¿No? ¿No le gusta la poesía? Bueno, le recomiendo estas memorias. ¿O qué le parece una reedición de un clásico agotado? Eloísa no se propuso ser el modelo para un continente entero, pero su ejemplo resultó irresistible. [3] Las Cartoneras llegaron a la Universidad de Harvard en marzo de 2007 cuando Cultural Agents organizó una semana de charlas y talleres. Javier, de Eloísa, nos enseñó a hacer hermosos libros a partir de “basura”, y Milagros, de Sarita, nos mostró cómo usarlos en los salones de clase.

Pasar la página

Este fue un momento iluminador para mí y para otros profesores de lengua y literatura, que estábamos agachados en el piso cortando cartón y encorvados sobre mesas cubiertas de desechos, témperas, tijeras, piolines, y todo tipo de basura limpia para darles valor decorativo a los libros que estábamos haciendo. En ese momento, Cultural Agents se vio desplazada del escenario erudito para así estimular una reflexión

académica sobre artes apasionantes pero poco representadas en las aulas. Habíamos convocado, y todavía convocamos, a seminarios sobre grandes pensadores que inspiraron a agentes culturales de cambio político (Antonio Gramsci y Hannah Arendt, entre otros) y comprometemos a un amplio grupo de artistas que entienden su trabajo como intervenciones en la vida pública. Aun antes del evento inaugural principal de Cultural Agents, con los talleres del Teatro del Oprimido de Augusto Boal en diciembre de 2003, nuestra iniciativa había presentado a fotógrafos que enseñan a niños ominosamente pobres a adquirir nuevas perspectivas y reenmarcar sus vidas (las "fotokids" de Nancy McGirr en Guatemala son ejemplares, así como sucedió con las Ph15 de Martín Cohen en Ciudad Oculta, en los márgenes de Buenos Aires). [4] Las series culminaron en dos conferencias (2006 y 2007) sobre "Derechos visibles" que reunieron a practicantes y teóricos provenientes desde Bogotá hasta Bangladesh para reflexionar acerca de la enseñanza de la fotografía desde la perspectiva de los derechos, arte y economía de los niños. Trajimos a Antanas Mockus a enseñar en 2004, entre su segundo mandato como alcalde y su segunda campaña para presidente de Colombia. Un evento especial en 2005 exhibió "El remix judeolatino: haciendo salsa" con una conferencia, clase magistral y concierto que presentó en su mayor parte colaboraciones entre músicos y cineastas latinos y judíos, un testimonio de los efectos socialmente vinculantes del hacer música juntos. Larry Harlow, Martín Cohen, Marty Sheller y Leon Gast fueron los protagonistas en esa ocasión. Realizamos además, seminarios acerca del poder que tienen las compañías de danza estudiantiles (tales como Bajucol en el este de Boston) para consolidar comunidades juveniles y evitar que estos dejen la escuela. Entre nuestros conferencistas invitados también figuraron muralistas que animan a pandillas de adolescentes para que ocupen el espacio público y se promueva un sentido de pertenencia que ayude a salvaguardar ese espacio. En las conferencias de 2005 y 2009, un proyecto llamado "Culturas del Aire" presentó a programadores de radio de lenguas indígenas como agentes de desarrollo autónomo. Admirables como son, estos casos representaban el trabajo de otra gente. El rol de los académicos como yo era orientar la atención de los estudiantes hacia estos trabajos para que así pudieran tomar en consideración la influencia del arte sobre el mundo. Sin embargo, yo había comenzado a participar

de manera más directa siguiendo la iniciativa de dos estudiantes de Harvard: Amar Bakshi y Proud Dzambukira se habían propuesto reducir la tasa de deserción de la escuela entre las niñas de Mussoorie, India, ciudad natal de la madre de Amar. Ellos crearon Aina Arts, ONG que inauguró talleres de arte extraescolares en Mussoorie. Si los estudiantes querían quedarse en los talleres, tenían que quedarse en la escuela. Al año siguiente, el casi inmediato y sostenido éxito en la India proyectó a Aina Arts a Zimbabwe, de donde es oriundo Proud. [5] Mantener a los chicos en la escuela por medio de clases de arte era un modelo de agencia cultural muy cercano al mío propio. Después de todo, soy profesora, y el proyecto era urgente también para Boston-Cambridge, zona rica en universidades, pero pobre en escuelas públicas, con tasas de deserción crecientes y violencia juvenil. Inspirada por el trabajo de mis alumnos, desarrollé un curso piloto llamado “Artes Juveniles para el Cambio Social” junto con el Leadership Institute Gil Noam para maestros extraescolares. [6] Más tarde, este se volvió una oferta regular en la Harvard Extension School, para lo cual se contrató a artistas locales (para las áreas de danza, música, pintura, teatro, fotografía, etc.) a los efectos de entrenar maestros en técnicas creativas para el salón de clases, para cualquier salón de clase. [7] Yo había imaginado que esta sería mi tarea culminante como agente cultural, apropiándome de lecciones que había aprendido de brillantes estudiantes, seminarios, conferencias y talleres, para volver a llevar el arte a las escuelas, no como materias optativas aisladas sino como motor y recurso de un aprendizaje comprometido. Pero unos pocos años más tarde, la Cartonera me hizo dar un nuevo paso adelante. La literatura volvió a ser centro de mi enseñanza, recientemente vigorizada como aventura de reciclado y de ciudadanía activa. En efecto, los niveles de lectura crítica siguen siendo índices confiables para las tasas de pobreza, violencia y enfermedad.[8] La lectura y la escritura, si bien son necesarias para todas las dimensiones del desarrollo, no gozan de la atención necesaria en la educación pública. Los talleres de Pre-textos, el programa inspirado por Sarita sobre la base de Aina Arts, responden a la crisis al cultivar la curiosidad y autorizar intervenciones propias dentro de la literatura clásica. Los escépticos cuestionarán la urgencia de la alfabetización, pues alegan que la comunicación depende cada vez más de estímulos audiovisuales. Aun peor: dirán que usar la literatura clásica como punto de partida consolida las asimetrías

sociales, porque las poblaciones desfavorecidas no poseen el antecedente educativo del que disfrutan las clases privilegiadas; en cambio, los estímulos audiovisuales (dicen) no discriminan entre ricos y pobres. Nuestra respuesta es elevar la actual línea básica a un denominador común más alto, porque las habilidades lingüísticas todavía son los fundamentos de la reflexión crítica, la inventiva y el desarrollo psicosocial. Sin el dominio de al menos una lengua hablada y escrita, la juventud tiene pocas esperanzas de lograr una realización personal y una ciudadanía activa. Paradójicamente, los escépticos refrendan la desigualdad que denuncian al eludir la responsabilidad de promover altos niveles de alfabetización para todos. Con Pre-Textos finalmente pude responder a mi propia propuesta de que cada uno de nosotros ofrezca su mejor obra como aporte social, al igual que los escritores creativos que donan sus textos a las Cartoneras. La política no siempre debe ser una pausa en el trabajo de cada cual. Con nueva dedicación, adecué el curso de "Artes Juveniles" para tomar la literatura como punto de partida para leer y escribir en varios campos académicos. Sea cual fuere el arte que ejercitamos o el campo en que seamos expertos, un texto creativo es portador de interpretaciones, resolución de problemas, investigación y planificación. A partir del curso de Harvard desarrollamos Pre-Textos, un taller "portátil" que sigue el modelo del Teatro Foro de Boal: ofrece un acercamiento interactivo y se ajusta a las circunstancias locales. Es una fórmula simple que no depende del conocimiento experto de las condiciones locales pero que logra resultados complejos: 1) tome un texto; 2) construya una obra de arte que desarrolle el texto (en la gama de artes disponibles); 3) reflexione sobre la actividad. Después de escribir, pintar, bailar, actuar, etc., a partir del texto, los participantes se sientan alrededor de un círculo freireano, cada uno equidistante del centro, para una sesión de "espect-actores", al decir de Boal. La pregunta es siempre la misma: ¿qué hicimos? (Si preguntamos qué aprendimos, es probable que obtengamos respuestas poco amistosas por parte de los adolescentes. Pero el "qué hicimos" los invita a justificar lo que acaban de hacer). Una reflexión sigue a la otra, sin orden preestablecido, hasta que todo el mundo haya hablado. La primera serie de intervenciones, aunque brillantes, no agotará las posibilidades. Mientras esperamos las demás, y con eso ejercitamos el pensamiento crítico y la paciencia con los pares, se desarrollan las habilidades intelectuales y cívicas. En vez de

tomar la originalidad simplemente como respuestas incorrectas, los animadores aprenden a anticipar comentarios originales unos de otros y de los estudiantes. Los participantes también perciben el efecto democratizador que nivela la diferencia entre las personas que suelen ser dominantes y los tímidos que demuestran que vale la pena esperarlos. Pre-textos usa un solo texto literario como materia prima para una serie de interpretaciones visuales y escénicas. A medida que se profundizan las lecturas del texto seleccionado, los participantes también desarrollan una amplitud "yéndose por las ramas" cada semana. Elegir un texto que pueden relacionar con la lectura compartida de alguna manera –aunque sea descabellada– pone a los estudiantes al mando, pero también los hace leer mucho. Examinan detenidamente libros, revistas e internet, mientras seleccionan con criterio propio. Y están orgullosos de ofrecer algo valioso al grupo. La dinámica combinada de la interpretación inagotable de un mismo texto y el prácticamente ilimitado alcance de las escapadas por las ramas produce cada semana profundos y amplios lectores a lo largo de un semestre. A propósito, recentrar la literatura como la actividad creativa que mejor entiendo ha mejorado mi enseñanza de posgrado. Ahora, por ejemplo, en vez de pedir un ensayo interpretativo para mi curso sobre "Ficciones fundacionales y cine", ofrezco una alternativa: escriba el ensayo o componga su propia novela nacional del siglo XIX y reflexione sobre el proceso. Esto equivale a decir: desarrolle un plan preliminar y escriba un capítulo entero junto con un ensayo sobre la construcción literaria que haga referencia tanto a otras novelas como a obras teóricas. Comparados con la mayoría de los ensayos sobre novelas existentes, los capítulos y reflexiones más arriesgadas muestran una mayor profundidad de comprensión. El ejercicio creativo depende de una imaginación histórica desarrollada, sensibilidad para la construcción de personajes, registros lingüísticos, conflicto histórico, dinámicas sociales y referencias intertextuales. Los estudiantes arriesgarán esta apreciación "desde dentro" de la literatura si los maestros se lo permiten. Y los maestros pueden asumir los riesgos que caracterizan a cualquier actividad creativa, incluido el cambio social si, en buena fe, adoptamos el rol de vanguardia que Gramsci asignó a una revolución cultural orgánica. Después de todo, entre las cargas significativas de los maestros humanistas está entrenar el gusto/juicio, lo cual no es una responsabilidad menor ya que la vida cívica depende de ello.

Palabras recicladas

La literatura como material reciclado: era algo que nunca antes se me había ocurrido. Las portadas de los libros de las Cartoneras, hechas de material reciclado, se convirtieron en correlatos objetivos del material reciclado de adentro. Este fue mi simple resumen de la práctica de Milagros, hendiendo la crítica literaria sofisticada de la misma forma que Javier corta el cartón comercialmente diseñado. Un intimidante vocabulario de intertextualidad, trazos, iteración, permutación, punto de vista, focalización, influencia y estética de la recepción, se vuelve de uso amigable cuando los lectores pueden abstraer funciones literarias después de entablar dinámicas con los estímulos literarios. Las funciones contribuyen a un principio general de la literatura construido a partir de piezas reutilizables, cut & paste's y pastiches. Durante la Semana Cartonera de Harvard, Milagros demostró el proceso de reciclado literario con un ejercicio de retrato de personajes que detallaré a continuación. Aquí solo mencionaré que ella nos puso en parejas, sentados espalda contra espalda, mientras una persona describía un personaje de un relato de Edgar Allan Poe ("El hombre de la multitud") y la otra elaboraba un boceto a partir de la descripción. Después de terminar el primer dibujo, la pareja intercambiaba los roles. Una vez que pegamos los retratos de cada personaje en la pared de la "galería", la deslumbrante diversidad de interpretaciones orales y reinterpretaciones visuales demostró que todos habían combinado el texto de Poe con material externo obtenido del bagaje cultural, recuerdos y preferencias personales. No podíamos distinguir claramente entre leer –lo que había parecido algo pasivo para algunos participantes– y la intervención activa de completar el texto o escribir. ¿Dónde estaba la división precisa entre recibir y hacer, entre la comprensión y la imaginación? Esta era una lección tan eficaz y fácil a propósito de deconstrucción y estética de la recepción que prácticamente me dio un ataque de risa. Era muy divertido, y desde ese momento repetí esa actividad muchas veces con resultados igual de profundos y placenteros. Cuando los estudiantes de posgrado o colegas juegan a hacer retratos, la diversión aumenta con las reflexiones sobre los principios teóricos involucrados. Uno de mis estudiantes de posgrado más brillantes celebró el taller inaugural de Milagros con alivio: "¡Ya no odio la narratología!" Al cabo de un año, el ejercicio del

retrato se repetía como parte de Pre-Textos para el curso de posgrado de Harvard, Lingüística 200, que entrena a los nuevos profesores de lenguas extranjeras. Los términos teóricos no salen a relucir cuando trabajamos con chicos de la escuela primaria, pero en todos los casos las lecciones son tan claras como bienvenidas: cada participante es coautor y autoridad de la obra producida. La interpretación ejercita facultades tanto críticas como creativas, y las interpretaciones divergentes pero plausibles estimulan la admiración de todos. El efecto sorpresa de nuestros talleres es parte de la educación cívica que proveen. Antanas Mockus y Augusto Boal nos enseñaron que la sorpresa, no la tolerancia, es el cemento de las democracias. Es obvio, ¿no?, que los libros, obras de teatro y poemas están hechos de palabras, motivos, argumentos, personajes, estructuras gramaticales y elementos que ya existen en otros contextos, y que los autores toman prestados y recombinan para producir fascinantes obras nuevas. La novedad reside en la caza furtiva y la recombinación, no en el material, el cual lógicamente ya debió de usarse (si es que la nueva creación pretende ser comprendida). Wittgenstein sabiamente desestimó la posibilidad de lenguajes privados porque no permiten la comunicación entre una persona y otra.[9] Todos los lenguajes son prestados o adquiridos, incluido el lenguaje de los maestros literarios. Los lectores del Quijote… saben, por ejemplo, que Cervantes, jugó con fuentes de la novela de caballería y de la picaresca para escribir su obra maestra. Sin embargo, el juego de recolección literaria va aun más lejos; Cervantes desvergonzadamente, admite haberse agenciado el manuscrito entero, obra de cierto autor árabe, en un mercado de pulgas. Y Shakespeare, notoriamente, no es autor de sus argumentos, sino genial reelaborador de historias de las cuales se apropió. Introducir a los estudiantes a la escritura por entre las libertades que se toman los grandes escritores, con esas palabras recicladas que pueden ser objeto de infinitas combinaciones, equivale a desmitificar a los clásicos. Es una invitación para que los jóvenes intenten ellos mismos “alterar” textos en cada nueva lectura. Gracias al juego artístico los participantes aprenden que los clásicos de la alta cultura y la educación superior están dentro de su audaz radio de acción. El carácter reciclado de la literatura difícilmente pueda ocultarse, aunque no lo hemos dicho de manera tan simple. La simplicidad puede divertir a estudiantes y profesores de literatura, a la vez que democratiza la comprensión de orden elevado. Gracias a las

bromas generadas por la pedagogía de Sarita –acerca de la accesibilidad fundamental de la crítica literaria, y también acerca de los interesantes plagios de grandes escritores–, la juguetona sofisticación puede reírse del elitismo. Cualquiera puede divertirse con el escritor como ladrón. Los profesores pueden, por tanto, ser promotores más efectivos, y más inclusivos, de una exploración intelectual que disfruta los placeres que acompaña el texto.

Las travesuras de Cucu

Washington Cucurto no es tan sutil como Sarita. El fundador de Eloísa Cartonera escribe con frescura provocadora, ostentando los placeres del irreverente plagio. Cucu, o "diablo" como le gusta ser llamado en honor a su piel oscura, no deja que uno olvide el racismo existente en la Argentina. En casa, pero fuera-de-lugar en la tradición literaria de su país, la iconoclasia de Cucu es algo así como un graffiti sobre la sagrada propiedad pública. Su huella embarra las historias oficiales de la Argentina en una burlona novela histórica: 1810, La Revolución de Mayo vivida por los Negros (en la que el moreno, traficante de esclavos y padre fundador de la patria San Martín es codicioso, licencioso y salió del clóset) salpica a la ficción sagrada con despiadado humor. [10]1810… trabaja sobre El Matadero de Esteban Echeverría, Hombres de maíz de Miguel Ángel Asturias y Justine del Marqués de Sade. Un apéndice a la novela reescribe "El Aleph" de Borges como "Phale" (broma fálica intencional, siempre) en que el narrador es iniciado en los misterios de una industria de servicios del submundo: taxistas, prostitutas y traficantes de drogas le revelan un sistema de organización que supera su reglamentada imaginación administrativa y se alimenta de ambiciones de decencia futura, posesión de los medios de producción y dominio de sí. Otra historia anexa toma la "Casa tomada" de Julio Cortázar como "Dama tocada". No hay angustia de las influencias aquí, porque Cucu estima que el país está demasiado codificado en colores para dejarlo pasar como el nuevo Borges o Cortázar. Entonces él sólo intenta capturar a su país y a todo el mundo en el mismo juego que él disfruta: el robo literario (Apropiación es la palabra que el arte posmoderno ha usado desde la época en que entró en escena el "ACT UP"). "Cucu –exclama su alter ego Santi, prácticamente alborotado cuando comienza 1810…–, este es un descubrimiento histórico: la

literatura argentina es toda robada, es un chasco, un choreo infame". [11] Y hacia el final de este temerario transbordador de la orgía al campo de batalla en un traicionero telar blanco y negro, hétero y homo, pero siempre obsesionado con el sexo, resulta que el material reciclado que Cucu había robado "y otros clásicos argentinos fueron escritos todos por descendientes de estos soldados negros. Es decir, una literatura negra, escrita por argentinos aburguesados y emblanquecidos descendientes de negros." [12] Reescribir es su pasatiempo, según dice el propio Cucurto, homenajeando más que lastimando a los grandes. De hecho, les dice a los lectores de su columna deportiva que es mejor que ellos también lean los clásicos si quieren jugar fútbol: "Larguen el Playstation y lean a Onetti, o por lo menos a Fontanarrosa, a Osvaldo Soriano, como mínimo… Hay que prohibirle a cada uno de estos chicos geniales, como Gaitán, el de Boca, que pisen el césped de una cancha si no leyeron por lo menos Las Aventuras de Huckleberry Finn… Parece una boludez lo que digo, pero con jugadores más cultos, más sensibles, lectores de poesía, el fútbol argentino sería mejor…" [13]. Su consejo literario a los hinchas, y su pasatiempo de replantearse clásicos literarios para diversión personal, hicieron de Cucurto el animador ideal para Pre-Textos en 2010 cuando Cultural Agents llegó a Buenos Aires; para mayor precisión, al recientemente fundado Centro de Investigaciones Artísticas (CIA), liderado por el izquierdista Roberto Jacoby, que también sabe divertirse. [14] Ya Eloísa Cartonera, y de manera independiente, se había lanzado a educar al barrio, a veces en colaboración con el escultor Raúl Lemesoff, creador del Arma de Instrucción Masiva. Es un vehículo cuya forma imita la de un antiguo tanque militar, aunque a modo de blindaje apila, por todos lados, libros. El lento vehículo recolecta libros de vertederos y barrios ricos y luego los ofrece gratis en el resto de la ciudad. [15] (Una inspiración similar en la Colombia rural creó Biblioburro, biblioteca itinerante tirada por dos burros, del maestro Luis Soriano.) [16] Siempre alerta para cultivar las artes capaces de convertir problemas, como los malos recuerdos de coches blindados en las calles de la ciudad, en basura reciclable, Cucurto, junto con sus amigos, mitiga la separación entre la cultura alta y la baja. A la élite, la agarra por el cuello (para no mencionar otras partes del cuerpo). Antes de conocer las lecciones de reescritura de Sarita, Cucurto estaba en el primer plano de la apreciación mediante la apropiación. Su placer de jugar con la literatura, hurtando

y reutilizando palabras, argumentos y personajes, del modo en que lo hacen todos los buenos escritores, es una profunda lección para la crítica literaria y para la educación.

Construir lectores

La ola que Eloísa Cartonera generó en Lima fue la primera de una prolongada serie. [17] Pero Sarita Cartonera es un caso especial. Ella enseña lectura: tiene que hacerlo. En Lima la crisis económica es una condición familiar en vez de la conmoción que significó en Buenos Aires. La permanente falta de dinero junto con buenos escritores y pobres cartoneros hizo que Lima se viera como la afligida Buenos Aires. Las condiciones predecían el éxito para la nueva Cartonera, hasta que encontró que la indiferencia a la literatura era un obstáculo más obstinado que la pobreza. Claramente, no alcanzaba con hacer libros baratos y hermosos; Sarita Cartonera tenía también que crear lectores. Sería tonto, comentaba Milagros, invertir esfuerzos en publicar sin invertir en clientes potenciales. Sarita llama al proyecto de desarrollo LUMPA (Libros, un modelo para armar, que juega con un título popular de Julio Cortázar): usa los escritos de las cartoneras como estímulos para seguir escribiendo. LUMPA es un circuito de retroalimentación entre la publicación y la pedagogía: enseña a los profesores a usar los libros artesanales de modo que convierta a los adolescentes en amantes de la literatura; y nuevos lectores estimulan más publicaciones. Los textos se vuelven material para hacer infinitas variaciones. El programa trata los conceptos estándares de una clase –autor, argumento y personajes– para cubrir el material requerido, en procura de que los profesores no se inquieten por la adopción de un acercamiento no convencional a la literatura. Sin embargo, en vez de resumir, el desafío es distinguir el argumento de historia, reconocer que un narrador puede estar mintiendo (qué manera inteligente de subrayar la naturaleza de la ficción), o elegir un narrador alternativo a partir de los personajes de una historia. En los talleres de entrenamiento para profesores, y luego en las clases, los participantes reescriben los clásicos desde puntos de vista alternativos, diferentes tiempos y lugares, y en varios géneros literarios, convirtiéndose literalmente en autores de variaciones del texto establecido mientras dominan su vocabulario y técnica. Reescribir requiere tanto hacer foco sobre los elementos existentes (pensamiento de orden inferior) como

interpretarlos (pensamiento de orden superior). De junio a agosto de 2007, Cultural Agents desarrolló la pedagogía de Sarita en Pre-textos, un acercamiento multiartístico que incorporó lecciones del curso de "Artes Juveniles" en que habíamos pintado, bailado, cantado, esculpido, filmado, cocinado, escrito, actuado y, en términos generales, jugado con el aprendizaje académico. En última instancia, las artes hacen más que "expresar" ideas y emociones, exploran y comunican descubrimientos. Es bien sabido que Northrop Frye bromeó diciendo que no quedaba en claro si el arte imitaba a la naturaleza, pero que estaba bastante seguro que imitaba otras obras de arte. [18] En nuestras variaciones sobre las lecciones de Lima, la literatura explotó con renovada energía cada vez que un medio artístico diferente imitaba un texto seleccionado y lo arrastraba hacia interpretaciones personales. Los interpretadores, en ebullición con la producción artística, difícilmente se dan cuenta del intenso esfuerzo o la sofisticación lograda. Ese primer verano, lanzamos tres programas piloto en la zona de Boston (con la Asociación Brasileño-Estadounidense en Framingham, el Club Boys and Girls en Chelsea, y Zumix, un centro de música en el este de Boston), gracias al apoyo para una estudiante entrenadora del curso de David Edward, "Idea Translation" (Ciencias de la Ingeniería 147, Harvard College). Las lecciones que enseñamos y aprendimos hasta el día de hoy se han desarrollado en un programa replicable en alfabetización de alto orden y valores cívicos que se ajustan a los recursos y preocupaciones de cada sitio. Artistas locales se reúnen con profesores locales en un programa de entrenamiento que usa un texto moderadamente difícil como un pre-texto para hacer interpretaciones creativas. Cultural Agents no aporta más que un planteo iconoclasta para desarrollar habilidades y multiplicar puntos de vista, reflexiones y admiración por la crítica/creatividad. La ciudadanía depende de estas habilidades de acción comunicativa. Un poco más de detalles sobre una actividad artística puede explicar cómo Pre-Textos construye ciudadanía por medio de clases a propósito de alfabetización. Tomemos el caso de los retratos en parejas mencionados antes. Están invitados a intentar este y cualquiera de los ejercicios listados a continuación. Cuando los participantes dibujan el mismo personaje y ven que cada imagen es diferente a las demás, perciben que la divergencia no es necesariamente un signo de error. Esta es una revelación para los maestros que creen que solo las respuestas convergentes son correctas,

una por pregunta. Durante la reflexión, los participantes detectan que cada interpretación es personal y que los niveles de habilidades son factores involucrados en esa práctica. Pero primero, cuando se cuelgan los retratos velozmente en la "galería" y el "curador" inaugura la exposición invitando a un par de artistas a hablar sobre su aporte, usualmente son reticentes a notar las diferencias entre la descripción de un compañero y el dibujo del otro. "¿Esta es la figura que habías imaginado mientras la describías a tu compañero?" Las primeras respuestas suelen negar o soslayar las divergencias en un sinceramente amistoso esfuerzo por demostrar que se trabajó en colaboración. Aun después de que el facilitador explore una supuesta convergencia para revelar la comunicación fallida ("¡Yo quise decir realmente gordo!") y las libertades tomadas ("Fucsia es mi color"), los participantes prefieren el acuerdo. Sin embargo, inexorablemente ambos artistas admitirán que sus interpretaciones tienen referencias a experiencias o preferencias personales, o quizás harán pudorosa confesión diciendo que dibujar no es su fuerte. Con buen humor, un facilitador, o "comodín" ("curinga", según el vocabulario de Boal), puede resignificar un simple dibujo de palitos como una obra de "arte conceptual". Solo después de que las entrevistas curatoriales vuelven con varios retratos más, el grupo comienza a anticipar divergencias entre los compañeros y a disfrutar la pecularidad de cada persona. Con el reconocimiento de que las variaciones son tanto plausibles como agradables, los participantes notan que las respuestas "correctas" se multiplican por el número de intérpretes y aumentan exponencialmente por el número de interpretaciones de cada artista. La conclusión a que se llega es una apreciación del genio singular de cada colaborador. La variedad –aun los problemas de comunicación y el desacuerdo– enriquece la experiencia del texto, y los lectores aprenden a admirarse uno al otro.

El hip hop significa una lectura detallada

Algunos de los mejores facilitadores de Pre-Textos no serán considerados maestros desde un punto de vista convencional. Son miembros de un colectivo de hip hop afrocolombiano llamado La Familia Ayara. Cuando Cultural Agents entrenó a artistas y bibliotecarios locales para ser en 2008 cofacilitadores de un taller dictado a casi cien educadores en la principal biblioteca de Bogotá, los Ayaras surgieron

como los instructores estrella. Nadie podía compararse con los hiphoperos al manipular metáforas e identificar giros complicados en el difícil clásico colombiano La Vorágine.[19] Los Ayaras sabían que los jóvenes pueden convertir los desafíos de los maestros literarios en desafíos para superar las obras maestras. Improvisar sobre el material dado, o reutilizar ciertas partes, es la especialidad del rap (ritmo y poesía). También llamada apropiación, la combinación de homenaje a las fuentes e irreverencia es el espíritu del graffiti, la coreografía urbana, los mash-ups musicales y la improvisación teatral. Estas aventuras de desplazamiento artístico muestran los talentos interpretativos de los hiphoperos y los preparan para cultivar el pensamiento crítico guiando la creatividad de otros, jóvenes incluidos. Con experiencia en prevención de violencia mediante las artes, los Ayaras saben que la ingenuidad artística es un poderoso antídoto contra el conflicto, porque el arte honra las energías no conformistas canalizando la hostilidad hacia la violencia simbólica. De otra manera, la hostilidad infecta, agresivamente. La agresión es natural en los niños e intensa entre los adolescentes. Es una energía que pone a prueba el entorno natural, a partir de la forma en que los niños ponen a prueba a sus padres para ver si son fuertes y no desaparecen. Si los padres superan la prueba, merecen el amor del niño. Esta es la formulación de Winnicott para el desarrollo psíquico, que pasa de la hostilidad al amor. Madurar depende de la propensión humana a jugar, en una destrucción simbólica que no daña el mundo sino que, al contrario, lo eleva con un aura de apreciación.[20] Los Ayaras son un equipo modelo para Pre-Textos. Al día de hoy, ellos han agregado una instrucción literaria de alto orden a las artes del hip hop y, con el apoyo del Banco de la República, el colectivo facilita talleres de alfabetización en áreas tan aisladas como Nariño y el Amazonas, así como en la cárcel más grande de la capital. [21] No debería sorprender la popularidad del rap en Colombia y en América Latina entera (así como en África), ya que las culturas de improvisación del Atlántico Negro conectan el norte y el sur de nuevo con África. El atractivo internacional del rap es menos un fenómeno del imperialismo cultural estadounidense que una reconquista africana. Lejanas tradiciones de “debates musicales” con sus irreverentes réplicas agudas, signifying en los Estados Unidos, payadas en la Argentina, debates musicales en el Caribe, contrapunteo en Colombia, y repentes en Brasil: [22] todas atestiguan legados del espíritu africano que

destellan gracias a una gama de géneros musicales y verbales. Melville J. Herskovits pudo haber adivinado este vector Norte-Sur en 1941 cuando demostró las conexiones entre las culturas negras estadounidenses y las prácticas continuadas en África; luego Robert Farris Thompson siguió los rastros de los lazos de géneros de inspiración africana desde los Estados Unidos hasta América del Sur. [23] En este contexto transatlántico e interamericano, ¿es extraño o predecible que el hip hop contemporáneo se conecte con una tradición folklórica de performance y escritura en el nordeste brasileño? La literatura de cordel es literalmente la práctica de colgar poemas, artículos de noticias rimados, desafíos musicales y xilografías que funcionan como ilustraciones en una soga, a veces con broches, para informar, entretener y seducir al público para que compre una copia de la obra. Un periodista brasileño se maravilla con la conexión entre esta línea de escritura y las artes afroamericanas: Siempre me impresionó la extraña relación que existe entre la poesía de improvisación del nordeste y el rap norteamericano. Estas prácticas están separadas por kilómetros culturales, distancias temporales, sociedades poco probables para cantar los mismos versos. Sin embargo, son pares, casi mellizas. En el rap, y en el improvisado repente, el verso es un flash, casi un haiku: sigue un ritmo prefijado, pegadizo, que uno no puede sacarse de la cabeza; las letras son inteligentes, dan en el blanco, y la agilidad mental del escucha no alcanza para entender todas las palabras de la canción. Cuando los poemas del repente pasan al papel, el papel va al tendedero, que en el pasado podría haber sido llamado el principal diario del nordeste. La gente del Sertão sabía lo que estaba pasando gracias a la popular “línea de noticias”. Dicen que cuando Gétulio [Vargas] murió la gente no lo supo hasta que los cordelistas colgaron la noticia. [24]
El acercamiento multiartístico a la interpretación que desarrollamos en Pre-Textos está tan arraigado en la tradición cordelista como lo está en la cultura del hip hop. Los poetas del nordeste brasileño suelen ser también los intérpretes del rasgueo de guitarra del verso improvisado que más tarde pueden pulir y publicar “en línea”. Los propios artistas pueden multiplicarse como maestros grabadores en madera que piden atención a su poesía con inteligentes imágenes visuales, a veces simplemente para difundir noticias de acontecimientos importantes. Pero otras veces se toman toda la libertad como urdidores de ficciones. Por ejemplo, J. Borges (cuyo nombre evoca a otro escritor que jugaba magistralmente

con variaciones sobre un tema) es tanto un consumado grabador como un poeta que se volvió teórico. Le toma el pelo a un entrevistador con una franca formulación de la ficción: “Yo miento. Seamos francos; las mentiras son una cualidad de toda creatividad”. [25] El cordel es una de las tradiciones de las que Pre-Textos se apropia gracias a las clases de Arts Literacy [26]. Ese es el tercer momento de nuestro taller.

Tienda abierta

El primer paso de nuestro taller evoca el bullicio de la editora cartonera, mientras los participantes entran e involucran sus ojos, manos y cerebro en el arte tangible de hacer un libro. Sonidos de gran energía llegan de gente que corta cartón, elige materiales y construye tapas que serán decoradas con marcadores, brillantina, botones, tapitas de botellas, cuerdas, etcétera. Luego, cuando los diseños están lo suficientemente avanzados y la atención se centra en los detalles manuales, comienza el segundo movimiento. Una voz comienza a leer en voz alta el texto y el bullicio se calma. Todos pueden escuchar la lectura, aunque la pieza leída sea difícil. La palpable atención es señal de que la gente está escuchando; otra es el pedido frecuente de volver a oír la pieza, mientras los participantes se concentran en su trabajo manual. Esto evoca otra práctica popular en Latinoamérica: el lector en fábricas de tabaco. Todavía, pero apenas, viva en Cuba, nuestro intencional salto atrás rescata una práctica admirable: escuchar literatura desafiante como un objeto de deseo popular y como un pilar para la interacción social. [27] Los lectores en fábricas de tabaco fueron populares a lo largo del Caribe Hispánico durante el siglo XIX, y al menos hasta mediados del siglo XX. La práctica se extiende a talleres de otros centros de manufactura de habanos, tales como Tampa, Florida y la ciudad de Nueva York. La “fábrica” fue prácticamente una universidad popular para los torcedores de tabaco. Su preciso y silencioso trabajo de enrollar tabaco para producir caros habanos generaba gran valor para los dueños y por tanto les daba a los trabajadores un significativo poder para presionar por demandas en negociaciones con los dueños de las fábricas que no podían remplazar fácilmente a sus buenos operarios. Una de las demandas habituales en toda la región era que a los torcedores de habanos se les permitiese contratar un lector profesional y seleccionar los materiales de lectura. Todos los trabajadores, alfabetizados y en

especial analfabetos, se enganchaban con la literatura tanto clásica como con lo más nuevo, desde ficción hasta periódicos y novelas, a veces tratados políticos incendiarios, mientras escuchaban y luego discutían las lecturas. Aquí tenemos las memorias de Jesús Colón, de una fábrica en Cayey, Puerto Rico: Había cerca de 150 obreros del tabaco que armaban habanos, cada uno sentado frente a mesas que parecían viejos escritorios americanos, cubiertos con todo tipo de hojas de tabaco. Los fabricantes de tabaco con sus cabezas inclinadas sobre su trabajo escuchaban atentamente. En el vasto corredor de la fábrica busqué el origen de la voz que estaban escuchando. Había un hombre sentado en una silla sobre una plataforma…se le llamaba "El Lector". Su trabajo era leer a los obreros mientras estaban enrollando habanos. Cada uno de los trabajadores pagaba de 15 a 25 centavos por semana al lector. En la mañana, el lector solía leer el diario del día y algunos semanarios o publicaciones mensuales de la clase trabajadora que se publicaban o se recibían del exterior. Por la tarde leía de una novela de Zola, Balzac, Hugo, o un libro de Kropotkin, Malatesta o Karl Marx. Discursos famosos como el de Castelar o novelas españolas clásicas como el Don Quijote… de Cervantes también eran leídas en voz alta por "El Lector". [28] Mientras en los talleres de Pre-Textos los participantes escuchan una lectura formulan una pregunta al texto de igual modo que los niños curiosos y los académicos en formación ante un ensayo o conferencia. Las preguntas estimulan la especulación y los participantes son invitados a dejar volar la fantasía para así escribir una respuesta sobre alguna posibilidad de interpretación. Las respuestas, o intertextos, son colgadas en el cordel para su publicación instantánea en este tercer movimiento de la actividad. Cada escritor puede entonces leer las ocurrencias de otros escritores y admirar la gama de interpretaciones que el grupo produjo. Con gran frecuencia la gente se esmerará para escribir bellamente o al menos de forma legible, de manera que su obra tenga acogida entre los transeúntes.

Autoeficacia cívica

Pre-Textos ha trabajado en escuelas, programas extraescolares, programas de verano y fuera de la escuela con jóvenes de todos los niveles, de jardín de niños a estudios de posgrado en la zona de Boston, Nueva York, México, Puerto Rico, Colombia, la Argentina y República

Dominicana. El beneficio más significativo del programa seguramente sea su estímulo a la educación y el pensamiento de orden superior (interpretativo). Sin embargo, los efectos corolarios del librepensamiento, las alteraciones imaginativas y la admiración del trabajo del otro son asimismo contribuciones significativas para el desarrollo cívico. Tomemos en consideración el modelo de los enrolladores de habanos, por ejemplo, mientras escuchan y luego discuten lecturas de literatura, filosofía, historia y las noticias. Bien informados y deliberativos, puedan o no leer por sí mismos, los trabajadores del tabaco fueron en buena medida responsables del éxito (que de otra manera habría sido improbable) de José Martí en organizar una alianza entre las distintas clases de exiliados cubanos para ayudar a obtener la independencia en la patria natal. [29] Los torcedores de habanos son también las primeras fuerzas motrices del trabajo organizado en los Estados Unidos, en gran medida porque los inmigrantes cubanos y puertorriqueños llevaron consigo lectores a las fábricas de tabaco de ese país. [30]  A veces olvidamos que Samuel Gompers, fundador de la AFL [Federación Estadounidense del Trabajo] y su presidente desde 1886 hasta su muerte en 1924, [31] fue el primer líder de la Cigar Makers International Union y trabajó estrechamente con colegas caribeños. [32] Hoy en día, “lectores” e instructores pueden invitar a la gente joven a interpretar y deliberar como hacían los lectores en los talleres del tabaco. Y los territorios que comprometen a los artistas a colaborar en el entrenamiento de los jóvenes en interpretación creativa identifican el arte como un recurso social. La participación cívica depende de la creatividad, una destreza (estética) para dar un nuevo marco a la experiencia, y de una libertad corolaria para ajustar leyes y prácticas a la luz de desafíos siempre nuevos. Sin arte, la ciudadanía se sumiría en una noción de conformidad, como si la sociedad fuera un texto cerrado. Las clases de lectura se detendrían ante el fáctico “qué hay” más que proseguir con el especulativo “qué habría”. En dirección a esa exploración constructiva, Pre-Textos tiene los siguientes objetivos:

Interpretar creativamente y alentar la apropiación de textos clásicos. Crear un nexo entre la literatura y la experiencia vivida propia. Paul de Man puso de relieve esta conexión al señalar que toda escritura (creativa) es autobiográfica. [33]

Revelar que ningún texto es inmune a la intervención creativa: la lectura necesariamente interviene en un texto por medio de negociaciones dinámicas en vez de imposiciones.
Demostrar que leer y escribir son dos momentos de un mismo proceso; leer no puede ser un acto pasivo sino que proporciona oportunidades para la coautoría.
Experimentar el lenguaje mismo como medio artístico, desencadenador de otras artes.
Implementación
Pre-Textos no es una receta detallada, ya lista para su implementación, es un acercamiento para construir un programa adaptable. Años atrás Paulo Freire nos alertó contra los “paquetes” pedagógicos que exhortan a la innovación y luego entregan instrucciones exhaustivas. En ese espíritu entrenamos a instructores para que liberen su propia creatividad a partir de variaciones sobre actividades que describimos. Los líderes juveniles y los instructores-artistas colaboradores necesitan “poseer” su versión específica del programa para modelar la independencia y el buen humor en relación con los errores. Mientras aprendemos de los participantes, seguimos ajustando actividades y experimentando con otras nuevas cada vez que un artista contribuye con una técnica. En términos ideales, los talleres de entrenamiento duran una semana. La fórmula de transformar un texto difícil por medio de una práctica artística y luego reflexionar sobre lo hecho es lo suficientemente sencilla como para aprenderse en una sesión, pero durante el entrenamiento cada facilitador necesitará ejercitar el liderazgo por medio de un arte de su elección, aprender haciendo. Entrenamos conjuntamente a profesores y artistas locales para que aprendan unos de los otros y modelen la admiración mutua que los estudiantes emularán durante los períodos de implementación, usualmente de una duración de diez semanas.
El programa se reúne regularmente dos veces a la semana, facilitado por un profesor de clase o un consejero y en colaboración con artistas que rotan por los grupos para sumar tanto experiencia técnica como variedad a cada uno de ellos. Si los recursos son demasiado limitados para encomendar la tarea a artistas además de profesores, los mismos profesores pueden reunir sus talentos para variar las artes empleadas en clase. Este arreglo satisface el principio de variedad artística y expone a los estudiantes a varios mentores adultos sin incurrir en los costos y la

complejidad administrativa de contratar otro equipo de artistas. La razón convincente para trabajar con una distribución de artes es cumplir con el principio de las “inteligencias múltiples”, acuñado por Howard Gardner para desarrollar a cada participante a través de talentos particulares. [34] Nuestro uso del concepto enfatiza los múltiples talentos que puede tener cada estudiante. Una vez que se reconoce a un joven como alguien que puede pintar, rapear, bailar o actuar, etc., él/ella obtiene el reconocimiento y la autoestima que lo alientan a tomar riesgos en otras artes. La saludable toma de riesgos en el arte es un paso hacia la lectura interpretativa y la escritura, en la retroalimentación que va de pre-textos a las habilidades de la lectoescritura, el pensamiento crítico, la persuasión y la deliberación.

A lo Chalco

Chalco es uno de los barrios más pobres de la Ciudad de México, lo suficientemente lejos del centro por la congestionada autopista a Puebla para sentirse aislado, árido la mayor parte del año e inundado el resto del tiempo. Allí los inmigrantes de varias comunidades indígenas y mestizas se establecen unos al lado de los otros en precarias construcciones y asentamientos. Aunque el gobierno del Distrito Federal ha comenzado a construir una infraestructura administrativa en Chalco, las calles sin pavimentar todavía están alineadas con moradas temporarias construidas a partir de cualesquier material disponible, incluido el cartón. Las artes del reciclado no son novedad aquí, pero antes de que llegara la Cartonera al pueblo, nadie todavía había hecho libros del material que estaba allí, a disposición. En julio de 2008 la organización Worldfund encargó a Cultural Agents el entrenamiento de un equipo de educadores en la admirablemente dedicada pero un tanto rígida escuela católica de Chalco, Mano Amiga. Allí, como en otros lugares, trabajaron con nosotros en especial artistas locales para asegurar la sustentabilidad de las colaboraciones con el plantel regular de docentes. Habíamos llevado Pre-Textos a otros lugares de México, incluido el Museo Amparo en Puebla, la Universidad de Guadalajara y dos escuelas públicas en los alrededores de la Ciudad de México; así como, en Puerto Rico, a la Secretaría de Educación, la Fundación Chana y Samuel Levis, y la Caribbean University en Bayamón. Entrenamos entrenadores en Bogotá y Medellín. Aun antes de que nos atreviéramos a salir de las fronteras estadounidenses,

Cultural Agents había ya implementado Pre-Textos en seis escuelas primarias en situación complicada en la zona de Boston-Alston, gracias a la Harvard's Achievement Success Initiative en colaboración con el Gobierno de la Ciudad de Boston. Recientemente, el proyecto para toda la ciudad de la Barr Foundation en "Culture for Change" (Cultura para el Cambio) convocó a Cultural Agents para desarrollar Pre-Textos entre jóvenes en riesgo en distintos lugares de Boston. Pero en ningún lugar el éxito de la Cartonera fue tan contundente como en Chalco. Tal vez sea la intensa dedicación de la directora de la Escuela Mano Amiga, Lilia Garelli, y de sus dedicados profesores lo que determinó el excepcional logro. Tal vez sea también el refrescante contraste de un acercamiento creativo (hasta iconoclasta) a la enseñanza en una escuela católica tradicional donde las respuestas convergentes habían sido el valor estándar. De hecho, cuando en el primer día del taller de capacitación les pedimos a los diez maestros y diez artistas que dijeran lo que les viniera en mente después de oír el cuento "Los dos reyes y los dos laberintos" de Jorge Luis Borges, todos, salvo uno, respondieron con la moraleja del relato satisfechos de que su coherencia era un signo de entendimiento. El único valor atípico, un joven pintor de Oaxaca que se tomó un tiempo para encajar en el grupo, musitó: "Me pregunto: ¿de qué color es la arena?" Para el fin de semana todos estaban tomando grandes riesgos y multiplicando las posibilidades de la historia de tan solo una página. Más tarde, al implementarse diez semanas y hasta el presente, ellos inspiraron innovación en sus estudiantes (ver los informes fotográficos semanales de Chalco en el sitio web de la asociación, <culturalagents.org>). El último desarrollo es colaborar con la escuela secundaria pública cercana para integrar Pre-Textos al entrenamiento de mentores para jóvenes de manera de facilitar el programa para niños. Quizá también en este caso el éxito se deba a las prácticas cotidianas del reciclado en un vecindario pobre pero lleno de recursos, dando a esta inventiva inducida por la escasez una nueva legitimidad como arte e interpretación. En su delicada pero resuelta voz la directora Garelli típicamente encara un desafío que requería más recursos que los disponibles: lo que fuera necesario, lo hacemos "a lo Chalco". Las cortinas oscuras para permitir proyecciones eran un lujo impensable, pero el papel crêpé oscuro funcionaba igual de bien y se veía elegante contra el limpio ladrillo del nuevo edificio de la escuela. Salarios para cinco artistas, además de los cinco maestros que

debían ser pagados por estas colaboraciones con horas extras, estiraron el presupuesto de la escuela hasta sus límites. Entonces, a dos madres de niños en la escuela se las invitó a colaborar con sus habilidades para poder completar el diseño de artes múltiples que rotan por las aulas de tercero a séptimo grado. Como quiera que uno describa la combinación de factores personales, económicos y pedagógicos, estos se dieron mágicamente, o providencialmente, juntos en "Amiga Cartonera". Los niños participantes también llevaron Pre-Textos a nuevos niveles de logros: llevaron los juegos literarios a sus casas y generaron interés entre parientes y amigos del vecindario, un efecto multiplicador que también vimos en Puebla. En palabras de un alumno de sexto grado: "Mi imaginación se despertó más. Ahora a veces otros me miran como si yo tuviera algo extraño en mí. Yo tengo algo adentro que no me deja ser, una imaginación activa. Estuvo siempre allí, pero se despertó más. Mis pensamientos son más grandes ahora. Lo importante es lo que uno lleva adentro." [35] En Mano Amiga, maestros y artistas se apropiaron del espíritu iconoclasta del programa, en grado tan admirable que siguen inventando nuevas actividades. Es, al día de hoy, nuestra experiencia más inspiradora. En el momento en que escribo esto es difícil predecir dónde estará Pre-Textos cuando ustedes lean sobre sus proyectos. Pero revisen el sitio web <culturalagents.org> para actualizaciones y para más invitaciones a sumarse a un taller. ¿Por qué no preparar un poco de cartón limpio y tenerlo a mano, junto con esta lista preliminar de cosas para hacer?

Ejemplos de actividades
Calentamientos. Estos son ejercicios lúdicos diseñados para relajar inhibiciones y crear un espíritu de confianza y cooperación entre los participantes. Muchos de los ejercicios son descriptos en Juegos para actores y no-actores de Augusto Boal, así como en el sitio web Habla: <http://www.habla.org/es/blog?p=14>. Hacer libros. Aun antes de que aparezca alguna literatura en el programa, los participantes comienzan a hacer tapas de libros eligiendo materiales reciclados preparados para ellos o traídos por los participantes mismos. Ellos diseñan maneras de intervenir en textos impresos. El trabajo manual compromete a los estudiantes en desafíos de diseño y también mejora su atención una vez que comienza la lectura oral. Leer en voz alta. Un facilitador lee el texto

elegido con una voz clara y conmovedora mientras los participantes continúan la confección de  sus libros individuales. Estudios recientes han corroborado la relación entre elevados niveles de atención al discurso y actividades manuales, contradiciendo los asertos convencionales de que los estudiantes no prestan atención cuando juegan con trabajos manuales. [36] Cuestionar el texto. Después de escuchar el texto leído, el facilitador puede pedirles a los participantes que desarrollen una pregunta que hacerle al texto, señalando que la literatura es el objeto de investigación, no la juventud. Hacerle una pregunta al texto también revela que es un producto de decisiones, incluir algunos detalles y solo sugerir otros: la pieza se vuelve vulnerable a la manipulación tan pronto como los participantes perciben que la historia podría haberse formulado de maneras diferentes. Quizá falte un detalle importante en el texto o quizás aparezca una inconsistencia. En vez de poner a los estudiantes a la defensiva, preguntando si han entendido o notado información relevante, esta actividad pone en juicio al texto e invita a los participantes a requerir más información. Intertexto. Después de que los participantes formulan una pregunta al texto y comparten las preguntas oralmente, el facilitador invita a los jóvenes escritores a responder a sus propias preguntas o a adoptar otra pregunta, produciendo un texto interpolado que desarrolla lo que había sido una oportunidad borrosa o tentadora en el texto original. Literatura de cordel. Los participantes cuelgan sus intertextos en tendederos con broches para ropa, recurso para su “publicación” instantánea. Los efectos de mostrar la obra de uno y también leer la obra de pares incluyen el orgullo de una buena pieza de escritura, un mayor desarrollo de las posibilidades interpretativas y también la admiración hacia otros. Retratos, espalda con espalda. Una actividad aprendida de LUMPA. Los participantes se sientan espalda con espalda mientras uno describe a un personaje del texto que todos escucharon en la lectura oral y el otro dibuja la descripción. Después de diez minutos, cambian roles. Cuando cada participante ha dibujado un retrato, creamos una galería e invitamos a los participantes a la charla de apertura. Se le pregunta a cada participante si su descripción fue bien ejecutada por su compañero/a. Los resultados son siempre una combinación de convergencias y divergencias, porque cada participante está interpretando activamente cómo él o ella describe, y también cómo él o ella dibuja. Esta observación estimula la reflexión sobre la relación

entre lectura e interpretación, experiencias compartidas y diferencias personales y, en términos generales, sobre la justicia social en una democracia que negocia iguales derechos con diferencias culturales y personales. Rap, ritmo y poesía. La energía contestataria y el ingenio no-conformista de cultura hip hop es ideal para las apropiaciones juveniles de textos clásicos. Los artistas de la palabra hablada son infaliblemente las guías para exploraciones de figuras literarias y comunicación indirecta que produce extrañamiento, una rúbrica favorita del arte en la crítica formalista. Un rapero comenta sobre su propio uso de una metáfora que no entrega su significado demasiado fácilmente, y por lo tanto desacelera la comunicación con la placentera tensión de un enigma. Banda sonora de película. Una forma de desarrollar la interpretación junto con la apreciación musical en Pre-Textos es invitar a los participantes a desarrollar una banda sonora para una película que están preparando basada en el relato usado en el programa. El facilitador puede hacer oír seis fragmentos de aproximadamente un minuto de géneros musicales variados o relacionados, y pedirles a los participantes que identifiquen palabras específicas o figuras literarias que el fragmento musical podría acompañar. Los estudiantes se esforzarán para escuchar detalles y podrán encontrar resonancias insospechadas entre elementos que provocan la misma asignación musical entre los escuchas. El esfuerzo mismo de conseguir la música para la banda sonora de uno alienta el escuchar de una manera activa, tan básica para trabajar en justicia social. Si se mantienen despiertos el interés y curiosidad sobre los fragmentos musicales, el facilitador puede ofrecer alguna información y antecedentes sobre las piezas escuchadas. Punto de vista. La fotografía es una técnica disponible en cualquier área donde los participantes estén capacitados para usar hasta un teléfono celular en equipos de dos o tres. Invitémoslos a tomar fotografías desde el punto de vista de un personaje particular o a componer referencias a un tema. Luego envíe las fotos a una dirección de correo electrónico, o baje fotos digitales, para proyectarlas en una pantalla para ser vistas y comentadas. La actividad vuelve inmediatamente disponibles para el análisis visual las lecciones acerca de perspectiva y composición, y se traduce fácilmente en los (de otra manera, difíciles) conceptos de la crítica literaria y social. Sin una noción de los múltiples puntos de vista que uno puede ocupar, los debates sociales no avanzan más allá de señalar las diferencias de una

persona con respecto a otra. Figuras literarias vivientes. El “Teatro Imagen” es una práctica desarrollada por Augusto Boal para crear esculturas humanas que capturan una dinámica difícil y la congelan lo suficiente como para reflexionar sobre el conflicto. La técnica construye guiones dramáticos en “Teatro Foro” para la resolución de conflictos. Pero en Pre-Textos también puede ser una invitación para corporeizar figuras literarias en grupos de tres a cinco participantes. Hagámoslos formar grupos e instruyamos a los participantes para detectar una figura literaria interesante en el texto (los términos metáfora, metonimia, sinécdoque, símil, etc., pueden aportarse más tarde para refinar lecturas). Esta actividad entrena para una comunicación persuasiva y efectiva. Los clásicos definieron la retórica como el “arte de persuasión” político. Con gran frecuencia, uno o dos participantes del grupo no sabrán qué es una figura literaria, pero después de trabajar en la escultura que los compañeros identifican, todos aprenden a seguir identificando más figuras. Una vez que todas las esculturas están montadas, los participantes de los otros grupos intentan “leer” la figura, detectándola en el texto. Esta actividad convierte una lección posiblemente abstracta en retórica social, en entretenimiento que puede sostenerse lo suficiente como para que todos dominen el poder de los artificios retóricos. Teatro Foro. Si bien esta técnica tiene menos relación con el texto que con nuestras otras actividades, a menudo incluíamos el “Teatro Foro” de Boal dentro del programa como una oportunidad para enseñar un ejercicio creativo y muy efectivo en resolución de conflictos. Problemas aparentemente intratables se detectan en el texto, y aun el acto de detectarlos es señal de que los lectores reconocen el problema y bien pueden sentir una conexión local e íntima. Luego se preparan bosquejos para representar cada uno de los dos o tres problemas elegidos por grupos de estudiantes. Después de realizado cada bosquejo, el facilitador invita a los espectadores a intervenir, uno tras otro, en formas que pueden desbaratar la tragedia. El efecto acumulativo de múltiples intervenciones demuestra –pace Aristóteles, cuya intención era propagar la rebeldía– que la definición socialmente activa de tragedia constituye una falta de imaginación. Los ciudadanos activos crean variaciones sobre el escenario que evita el desastre. La Abuela cuenta la historia. Pre-Textos puede sin problema convertirse en un programa de artes bilingües, si se suman actividades que dependen de otro lenguaje, distinto del usual en el

salón de clases. En tanto el programa multiplica los acercamientos a la interpretación, no parecerá extraño pedirles a los participantes que re-cuenten la historia desde el punto de vista y el lenguaje de un hablante de otra lengua que no sea inglesa (o española, etcétera). Los estudiantes desplegarán su virtuosismo al sostener una buena participación en otro idioma; validarán las contribuciones de integrantes de su familia y/o vecinos que no hablan el lenguaje hegemónico y que pueden ser analfabetos. Géneros de habla específicos de un lenguaje pueden enriquecer la gama de intervenciones. Por ejemplo, una historia puede transformarse en la poesía popular de décimas o rancheras, etcétera. Por las ramas. Los participantes exploran extensivamente bibliotecas, librerías, hogares, centros culturales, etc., para encontrar un ejemplo literario que de alguna manera pueda estar en relación con el texto central del taller. Si la conexión es inverosímil, los participantes se embarcarán en la divertida proeza mental de justificar la relación. La única instrucción específica es que el texto encontrado tenga al menos una palabra que los jóvenes creen que sus compañeros de clase no conocen. Esta actividad es la única actividad que se repite en cada uno de los cinco módulos para alentar a los participantes a leer extensivamente las desafiantes obras. Para el final del programa de diez semanas habremos entrenado lectores curiosos que disfrutan de un desafío. Intervención. Este es el tema de cada actividad, desde cambiar el aspecto del cartón usado a interpolar un intertexto y ajustar el curso de una obra. Es también el principio de las actividades en justicia social, posibilitadas mediante la combinación de toma de riesgos y rigor que está detrás de todos los aspectos de los Pre-Textos. Jueguen conmigo. A los jóvenes les encanta aprender, pero odian que se les enseñe. [37] Aprenden mejor por medio del juego guiado. Junto con Winnicott estoy convencida de que esto también es verdad para los adultos, porque el juego no se acaba para los seres humanos. Aprender mediante el juego creativo no es nuevo en educación. Hace más de un siglo, Maria Montessori fue pionera en una pedagogía basada en las artes y centrada en proyectos que consiguió educar a niños pobres e intelectualmente limitados (lo que hoy en día es educación especial) tan bien en Italia que, sin enseñar para los exámenes, obtuvieron los mejores promedios en los exámenes estandarizados nacionales. Como reformadores posteriores, incluyendo el brasileño Paulo Freire, el francés Jacques Rancière y un

pícaro maestro estadounidense como Albert Cullum, [38] el principio guía de Montessori fue el respeto por la capacidad autoeducadora de los estudiantes. “La tarea del maestro se vuelve la de preparar una serie de motivos de actividad cultural, extenderlos por un ambiente especialmente preparado, y luego abstenerse de interferencias obstructoras”. [39] Secuelas de su planteo o proyectos paralelos, tales como los de las escuelas Waldorf [40] y el proyecto Reggio Emilia en educación para la niñez temprana, [41] confirman la evidencia de resultados superiores gracias a una educación basada en las artes. Está demostrado que involucrar a los niños en la creatividad mejora su disposición a aprender un rango de habilidades intelectuales y sociales mediante el cultivo de la concentración y la disciplina, con prácticas placenteras y hasta apasionadas. Sin embargo, las escuelas Montessori y Waldorf hoy sirven a las clases privilegiadas más que a las aulas públicas. Los cínicos no están sorprendidos: estiman que la misión real de las escuelas públicas es entrenar la obediencia, no educar ciudadanos activos. [42] Los distritos pobres, las aulas superpobladas y las expectativas defraudan: todo conspira contra las indagaciones creativas de los niños pobres. Para agravar el problema, los asediados maestros de escuelas públicas, presionados para dar notas aprobatorias en exámenes estandarizados suponen que involucrarse en juegos artísticos es una distracción respecto del trabajo académico. La enseñanza convencional propició las respuestas convergentes y predecibles como meta primordial y a veces única de la educación. El abordaje cauteloso privilegia la recuperación de datos de un “pensamiento de orden inferior”. Sin embargo, esta filosofía de “primero lo primero” queda atrapada en los hechos y reprime a los estudiantes. Enseñar para examinar produce infelices presiones para todos. Todos, administradores, maestros, estudiantes y padres, suelen rendirse ante un requerimiento percibido de enfocarse en los hechos. Raras veces alcanzan un segundo nivel que desarrollaría su agilidad mental. El “pensamiento de orden superior” fue un lujo para los estudiantes con dificultades. Paradójicamente, como ya aprendimos, una focalización de orden inferior rara vez conduce al pensamiento crítico, mientras que invertir el orden funciona maravillosamente. La atención por el detalle sigue a las manipulaciones de orden superior porque el pensamiento creativo requiere un dominio de los elementos a mano. [43] Como en la Italia de Montessori y el Brasil de Freire, los Estados Unidos y

muchos otros Estados necesitan encarar la pobreza de imaginación en las escuelas desfavorecidas que con resentimiento se someten a exámenes estandarizados y siguen sintiendo aversión por el riesgo. Corea del Sur, por otra parte, mejoró drásticamente sus desempeños a través de la integración de las artes. [44] Pre-Textos recupera algunas lecciones de aprendizaje creativo, no solamente de educadores modernos sino también de maestros renacentistas, tales como Leonardo Bruni cuando el Humanismo por primera vez formulaba un plan de estudios que duraría 500 años: los grandes escritores son nuestros mejores guías. “Lean solamente aquellos libros escritos por los mejores y más estimados autores de la lengua latina, y eviten obras que estén escritas pobremente y sin distinción, como si estuviéramos huyendo de una especie de ruina y destrucción de nuestros talentos naturales”. [45] Los clásicos seculares se convirtieron en cajas de herramientas que ofrecen vocabulario útil, inteligentes giros gramaticales, y un talento para las figuras literarias. Hoy aquellos clásicos incluyen obras modernas y contemporáneas. Junto con pasajes de Esquilo y Virgilio, Pre-Textos ha usado páginas de Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Toni Morrison, Ray Bradbury, Maxine Hong Kingston, Víctor Hernández Cruz, Rabindranath Tagore, Octavio Paz, James Baldwin, Ralph Ellison, Mayra Santos Febres y Julio Cortázar, entre otros maestros. Creadores y conocedores de la buena literatura, los estudiantes ejercen sus facultades críticas. Ellos cazan furtivamente elementos de los clásicos para sus propias escrituras, aprendiendo a admirar los textos dados como un rico material para las variaciones. Ellos tratan los textos como materia prima para improvisar argumentos, para construir personajes o cambiar el registro del lenguaje. El desafío para transformar un texto lleva a los jóvenes lectores a involucrar sus capacidades analíticas para explorar el texto original de manera de que puedan proponer un viraje. Los entrenados lectores críticos aprenden a minar los clásicos en busca de elementos léxicos, gramaticales y estructurales. Los textos se vuelven palpables para los jóvenes iconoclastas que cazan con propósito creativo, desmitificando la literatura mientras la convierten en material útil para una posible apropiación. No hay necesidad de seleccionar materiales de lectura “relevantes” y por lo tanto limitar la exposición literaria, porque los jóvenes pueden autorizarse a sí mismos a crear cualquier texto relevante por medio de sus propias versiones irreverentes.

Los jóvenes creadores desarrollan la maestría de un texto rechazando su autoridad suprema. Los maestros muestran y no deciden. Los verdaderos maestros no explican; señalan materiales y técnicas y dejan que los estudiantes exploren. Explicar es adelantarse a las capacidades interpretativas del otro. Yo aprendí de mi hermana educada en una escuela  Montessori que la explicación preventiva, “tomando de uno mismo el aprendizaje ”, es el temido error de esta pedagogía centrada en el niño, rara vez experimentado a causa de su magnitud. La lengua española deja en claro la esencia de la enseñanza en los verbos enseñar y mostrar. Esta comprensión no autoritaria de la educación tipo Montessori y Freire es tema del libro de Jacques Rancière, El maestro ignorante, biografía de un revolucionario francés profesor de filosofía que necesitó urgentemente dejar Francia después de la Restauración. Jean-Joseph Jacotot aceptó la invitación de un amigo para enseñar en Holanda, pero estaba preocupado porque no sabía nada de holandés. Pero el desesperado exiliado decidió arriesgarse a parecer incompetente en vez de arriesgar su vida. Afortunadamente, una edición bilingüe de una novela popular salió publicada ese año; y para su deleite, Jacotot descubrió que sus estudiantes holandeses podían enseñarse francés a sí mismos lanzándose a la lectura del libro.[46] Los estudiantes pueden enseñarse a sí mismos cuando los maestros les dan herramientas y grandes expectativas. El entrenamiento de maestros en Pre-Textos hace suya esta lección ya que los participantes primero crean interpretaciones y luego hacen una pausa para formular observaciones en torno al trabajo realizado. Explicaciones, interpretaciones que convergen y divergen, y admiración por la diversidad de creaciones: todas ellas provienen de los jugadores en “momentos eureka” que provoca la producción artística. Contribuyen a una educación cívica dinámica que renueva una larga y preciosa tradición que conecta la innovación desde arriba con a las artes cotidianas del aprendizaje y la enseñanza.

**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.

**Miguel de Cervantes Saavedra**

# De la condición y ejercicio del famoso hidalgo D. Quijote de la Mancha

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas con sus pantuflos de lo mismo, los días de entre semana se honraba con su vellori de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años, era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro; gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada (que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben), aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llama Quijana; pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

Es, pues, de saber, que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura, para comprar libros de caballerías en que leer; y así llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva: porque la claridad de su prosa, y aquellas intrincadas razones suyas, le parecían de perlas; y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafío, donde en muchas partes hallaba escrito: la razón de la sinrazón que a mi razón

se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura, y también cuando leía: los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas se fortifican, y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza. Con estas y semejantes razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas, y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara, ni las entendiera el mismo Aristóteles, si resucitara para sólo ello. No estaba muy bien con las heridas que don Belianis daba y recibía, porque se imaginaba que por grandes maestros que le hubiesen curado, no dejaría de tener el rostro y todo el cuerpo lleno de cicatrices y señales; pero con todo alababa en su autor aquel acabar su libro con la promesa de aquella inacabable aventura, y muchas veces le vino deseo de tomar la pluma, y darle fin al pie de la letra como allí se promete; y sin duda alguna lo hiciera, y aun saliera con ello, si otros mayores y continuos pensamientos no se lo estorbaran.

Tuvo muchas veces competencia con el cura de su lugar (que era hombre docto graduado en Sigüenza), sobre cuál había sido mejor caballero, Palmerín de Inglaterra o Amadís de Gaula; mas maese Nicolás, barbero del mismo pueblo, decía que ninguno llegaba al caballero del Febo, y que si alguno se le podía comparar, era don Galaor, hermano de Amadís de Gaula, porque tenía muy acomodada condición para todo; que no era caballero melindroso, ni tan llorón como su hermano, y que en lo de la valentía no le iba en zaga.

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio, y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos, como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles, y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo.

Decía él, que el Cid Ruy Díaz había sido muy buen caballero; pero que no tenía que ver con el caballero de la ardiente espada, que de sólo un

revés había partido por medio dos fieros y descomunales gigantes. Mejor estaba con Bernardo del Carpio, porque en Roncesvalle había muerto a Roldán el encantado, valiéndose de la industria de Hércules, cuando ahogó a Anteo, el hijo de la Tierra, entre los brazos. Decía mucho bien del gigante Morgante, porque con ser de aquella generación gigantesca, que todos son soberbios y descomedidos, él solo era afable y bien criado; pero sobre todos estaba bien con Reinaldos de Montalbán, y más cuando le veía salir de su castillo y robar cuantos topaba, y cuando en Allende robó aquel ídolo de Mahoma, que era todo de oro, según dice su historia. Diera él, por dar una mano de coces al traidor de Galalón, al ama que tenía y aun a su sobrina de añadidura.

En efecto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo, y fue que le pareció convenible y necesario, así para el aumento de su honra, como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras, y a ejercitarse en todo aquello que él había leído, que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros, donde acabándolos, cobrase eterno nombre y fama.

Imaginábase el pobre ya coronado por el valor de su brazo por lo menos del imperio de Trapisonda: y así con estos tan agradables pensamientos, llevado del estraño gusto que en ellos sentía, se dió priesa a poner en efecto lo que deseaba. Y lo primero que hizo, fue limpiar unas armas, que habían sido de sus bisabuelos, que, tomadas de orín y llenas de moho, luengos siglos había que estaban puestas y olvidadas en un rincón. Limpiólas y aderezólas lo mejor que pudo; pero vió que tenían una gran falta, y era que no tenía celada de encaje, sino morrión simple; mas a esto suplió su industria, porque de cartones hizo un modo de media celada, que encajada con el morrión, hacía una apariencia de celada entera. Es verdad que para probar si era fuerte, y podía estar al riesgo de una cuchillada, sacó su espada, y le dió dos golpes, y con el primero y en un punto deshizo lo que había hecho en una semana: y no dejó de parecerle mal la facilidad con que la había hecho pedazos, y por asegurarse de este peligro, lo tornó a hacer de nuevo, poniéndole unas barras de hierro por de dentro de tal manera, que él quedó satisfecho de su fortaleza; y,

sin querer hacer nueva experiencia de ella, la diputó y tuvo por celada finísima de encaje. Fue luego a ver a su rocín, y aunque tenía más cuartos que un real, y más tachas que el caballo de Gonela, que tantum pellis, et ossa fuit, le pareció que ni el Bucéfalo de Alejandro, ni Babieca el del Cid con él se igualaban. Cuatro días se le pasaron en imaginar qué nombre le podría: porque, según se decía él a sí mismo, no era razón que caballo de caballero tan famoso, y tan bueno él por sí, estuviese sin nombre conocido; y así procuraba acomodársele, de manera que declarase quien había sido, antes que fuese de caballero andante, y lo que era entones: pues estaba muy puesto en razón, que mudando su señor estado, mudase él también el nombre; y le cobrase famoso y de estruendo, como convenía a la nueva orden y al nuevo ejercicio que ya profesaba: y así después de muchos nombres que formó, borró y quitó, añadió, deshizo y tornó a hacer en su memoria e imaginación, al fin le vino a llamar ROCINANTE, nombre a su parecer alto, sonoro y significativo de lo que había sido cuando fue rocín, antes de lo que ahora era, que era antes y primero de todos los rocines del mundo. Puesto nombre y tan a su gusto a su caballo, quiso ponérsele a sí mismo, y en este pensamiento, duró otros ocho días, y al cabo se vino a llamar DON QUIJOTE, de donde como queda dicho, tomaron ocasión los autores de esta tan verdadera historia, que sin duda se debía llamar Quijada, y no Quesada como otros quisieron decir. Pero acordándose que el valeroso Amadís, no sólo se había contentado con llamarse Amadís a secas, sino que añadió el nombre de su reino y patria, por hacerla famosa, y se llamó Amadís de Gaula, así quiso, como buen caballero, añadir al suyo el nombre de la suya, y llamarse DON QUIJOTE DE LA MANCHA, con que a su parecer declaraba muy al vivo su linaje y patria, y la honraba con tomar el sobrenombre della.

Limpias, pues, sus armas, hecho del morrión celada, puesto nombre a su rocín, y confirmándose a sí mismo, se dió a entender que no le faltaba otra cosa, sino buscar una dama de quien enamorarse, porque el caballero andante sin amores, era árbol sin hojas y sin fruto, y cuerpo sin alma. Decíase él: si yo por malos de mis pecados, por por mi buena suerte, me encuentro por ahí con algún gigante, como de ordinario les acontece a los caballeros andantes, y le derribo de un encuentro, o le parto por mitad del cuerpo, o finalmente, le venzo y le rindo, ¿no será

bien tener a quién enviarle presentado, y que entre y se hinque de rodillas ante mi dulce señora, y diga con voz humilde y rendida: yo señora, soy el gigante Caraculiambro, señor de la ínsula Malindrania, a quien venció en singular batalla el jamás como se debe alabado caballero D. Quijote de la Mancha, el cual me mandó que me presentase ante la vuestra merced, para que la vuestra grandeza disponga de mí a su talante? ¡Oh, cómo se holgó nuestro buen caballero, cuando hubo hecho este discurso, y más cuando halló a quién dar nombre de su dama! Y fue, a lo que se cree, que en un lugar cerca del suyo había una moza labradora de muy buen parecer, de quien él un tiempo anduvo enamorado, aunque según se entiende, ella jamás lo supo ni se dió cata de ello. Llamábase Aldonza Lorenzo, y a esta le pareció ser bien darle título de señora de sus pensamientos; y buscándole nombre que no desdijese mucho del suyo, y que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora, vino a llamarla DULCINEA DEL TOBOSO, porque era natural del Toboso, nombre a su parecer músico y peregrino y significativo, como todos los demás que a él y a sus cosas había puesto.

Capítulo primero (“Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo D. Quijote de la Mancha”), de Miguel de Cervantes Saavedra, El ingenioso hidalgo don Quijote de la Manch (1605), Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.

**Macedonio Fernández**

# Al lector salteado

Confío en que no tendré lector seguido. Sería el único que puede causar mi fracaso y despojarme de la celebridad que más o menos zurdamente procuro escamotear para alguno de mis personajes. Y eso de fracasar es un lucimiento que no sienta a la edad.

Al lector salteado me acojo. He aquí que leíste toda mi novela sin saberlo, te tomaste lector seguido e insabido al contártelo todo dispersamente y antes de la novela. El lector salteado es el más expuesto conmigo a leer seguido.

Quise distraerte, no quise corregirte, porque al contrario eres el lector sabio, pues practicas el entreleer que es lo que más fuerte impresión labra, conforme a mi teoría de que los personajes y los sucesos sólo insinuados, hábilmente truncos, son los que más quedan en la emoción y en la memoria.

Te dedico mi novela, Lector Salteado; me agradecerás una sensación nueva: leer seguido. Al contrario, el lector seguido tendrá la sensación de una nueva manera de saltear; pero trato de no pensar en que me ocurrirá el inverosímil lector seguido.

Macedonio Fernández, “Al lector salteado”, en Museo de la novela de la Eterna, tomo 6 de sus Obras Completas, Buenos Aires: Corregidor, 2010, p. 13. Reproducción gentilmente autorizada por la editorial.

**William S. Gray.**
**Revista de Educación, nueva serie, año II, núm. 10, octubre de 1957 (fragmento)**

# La enseñanza de la lectura y la escritura

## MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

### III. Tendencias recientes en los métodos de enseñanza de la lectura

Hasta ahora se ha llamado la atención hacia una serie de métodos especializados de enseñanza de la lectura, que difieren profundamente en dos aspectos: la naturaleza de los elementos lingüísticos empleados en las primeras lecciones de lectura y el proceso mental básico que interviene. Las modificaciones de que han sido objeto dichos métodos tenían por fin remediar defectos que se observaban en su aplicación, satisfacer objeciones teóricas y, en general hacer posible un aprendizaje rápido y fácil. De este modo cada uno de los diversos métodos ha adoptado muy diversas formas.

**Arturo Marasso**
**Revista de Educación, nueva serie, año I, núm. 1-2, enero de 1956, pp. 156-179 (fragmento).**

# La lectura

Revista de Educación, nueva serie, año I, núm. 1-2, enero de 1956, pp. 156-179.

"Esta formación fundamental nuestra, leer, requiere la atención más esmerada; por la calidad de sus lecturas conocemos las inclinaciones y el valor de una época; por la lectura se une la conciencia a la universalidad de saber y apreciar, de entenderse y abrirse un camino en sí misma; por la lectura oímos y amamos juntamente a los antiguos y a los modernos, penetramos en la indagación secreta de un alma, abarcamos la extensión humana sobreviviente y actual en lo escrito, en lo pintado y esculpido, porque todo arte es escritura; por la lectura se hace nuestra la riqueza incalculable que es una en la diversidad de los idiomas…"

**Claudia Bracchi**
**Anales de la Educación Común, núms. 1-2, septiembre de 2005 , pp. 274 - 287.**

# Cuando la historia se hizo revista

Fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858, la Revista Anales tiene una dilatada historia en la cultura argentina durante diferentes épocas y gestiones que marcaron su contenido. Entretanto, la revista cambió su nombre y sus preocupaciones. Para poder revisitar el pasado de nuestra publicación queremos invitarlos a leer el  presente artículo, en donde se contextualizan los diferentes períodos de la Revista.

https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/106/224

# Leer en el arroyo: la Biblioteca Popular Santa Genoveva y su bibliolancha

El minuto cero de la historia de la Biblioteca comenzó como idea en la mente de Germana Genoveva Agripina Lattuga. Su esposo, Absalón, quien fuera hermano del escritor Ricardo Rojas, había fallecido un año atrás. Genoveva notó que una enfermedad ya anunciaba el fin de su vida, de modo que redactó su testamento. Con fecha 1 de abril de 1958, ese documento lega sus 38 hectáreas en el arroyo Felicaria –Segunda Sección de Islas del Delta, Partido de San Fernando, Buenos Aires– para cumplir con su sueño: ayudar a los isleños en lo que respecta a la salud y la cultura. El fallecimiento se producirá un mes más tarde, el 1° de mayo. Genoveva destina su tierra para el establecimiento de una Sala de Primeros Auxilios "que se llamará Absalón Rojas en recuerdo de mi esposo quien tanto amó a los isleños y una Biblioteca Pública que llevará el nombre de Santa Genoveva en honor a la patrona de París mi ciudad natal". De la última voluntad de Genoveva surge la necesidad de constituir la Sociedad de Fomento Vecinal Arroyo Felicaria. Así fue que se reunieron los vecinos isleños de esa zona, encabezados por la señorita Marjorie Clements y, a puro fervor, le dieron forma a una nueva organización el 1º de octubre de 1958. El objetivo inicial era cumplir con las aspiraciones de la vecina que había pensado en la comunidad y llevar adelante el sueño de todos: mejorar la calidad de vida de los vecinos instalando la Sala de Primeros Auxilios y la Biblioteca. Poco tiempo después la casa de Genoveva empezó a transformarse en una Sala de Primeros Auxilios, en cuya sala de espera se fue dando forma a la biblioteca. Los primeros libros fueron los que habían pertenecido a Genoveva, muchos de ellos en francés y muchos de gran valor, firmados por el escritor-historiador Ricardo Rojas. Marjorie Clements, la presidenta de la Institución, junto a sus sobrinas Sonia, Victoria y Liana hicieron el inventario de todo el material. Los libros fueron colocados en las vitrinas de la casa (las mismas que hoy conservamos en nuestra biblioteca). Dicen que en la glorieta que hay en el jardín pasaba Genoveva horas leyendo a resguardo

de los mosquitos. Con el pasar del tiempo y debido a que libros de gran valor fueron sustraídos por médicos que trabajaban allí, se decidió que no se tocarían más y la biblioteca se convirtió en una especie de museo sagrado. La Sociedad de Fomento dedicó entonces, toda su energía al mantenimiento y funcionamiento de la sala. Muchos años después, Marjorie Clements entregó la posta a "los jóvenes" y así fue que en el 96 se renovó gran parte de la comisión directiva. En 1999 se cambió la razón social de la Institución, que pasó a ser Sociedad de Fomento Vecinal Aº Felicaria y Biblioteca Popular Santa Genoveva. A partir de entonces, transformamos la pequeña biblioteca en una institución pujante. Obtuvimos el reconocimiento de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP, Secretaría de Cultura de la Nación) y de la Dirección Provincial de Bibliotecas Públicas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).[1]

El edificio
En el 99 los libros fueron trasladados de la sala de espera del actual Centro Asistencial Absalón Rojas al altillo, hasta que en el 2005 hicimos una mudanza completa para instalar la biblioteca en un pequeño edificio donde en la época de Genoveva estaba instalado un grupo electrógeno. Sus paredes exteriores exhiben un mural que bajo la dirección de la muralista estadounidense Betsie Miller Kusz realizó Archivo Vivo, grupo de artistas del Arroyo Fredes, con la participación de miembros de la comunidad. En la planta baja contamos con el aula "Dr. Horacio González Amaya", en reconocimiento por ser el abogado de la Sociedad de Fomento, nuestro mentor permanente, asesor y representante. En el piso superior contamos con alrededor de 6000 libros, videoteca, fotocopiadora y computadoras.

Actividades realizadas en la biblioteca
· Apoyo escolar a niños y adolescentes del vecindario -Clases de inglés -Clases de guitarra -Clases de computación -Alfabetización para adultos -Grupo de Alcohólicos Anónimos. Recientemente se realizaron talleres de: -Luthería -Cine documental y cine animación -Iluminación y sonido -Oralidad y narración. En el Felicaria Football Club, la biblioteca se ocupa, con equipamiento propio, de la iluminación y sonido de la obra de teatro El Ojo del Río de Norman Briski, llevada a escena por el Grupo de Teatro

Arroyo Felicaria. En el Club se realizan otras actividades, como las distintas ediciones del Encuentro de Organizaciones Sociales Isleñas, además de la organización de capacitación y obtención de carnet de conductor náutico, a cargo de Prefectura Naval.

Otras actividades institucionales de los últimos años
· Ordenamiento de los padrones electorales de islas de San Fernando, trabajo realizado en conjunto con la Secretaría Electoral de la Provincia de Buenos Aires -Capacitación en Primeros Auxilios de 35 pobladores isleños de las secciones 1ª, 2ª y 3ª, a cargo de Cruz Roja Argentina, Filial San Fernando. -Renovación completa del equipamiento del consultorio odontológico del Centro Asistencial Absalón Rojas -Adquisición de sillón odontológico, equipo de rayos X, compresor e instrumental anexo. También se adquirieron electrodomésticos, maquinaria y diferentes elementos para el funcionamiento del Centro. Se consiguió un grupo electrógeno. -Aplicación por parte de las Empresas de Transporte Fluvial de la tarifa diferencial para residentes en islas. -Apoyo a cinco residentes isleños para realizar estudios mediante la provisión de material bibliográfico, obtención de las becas, alojamiento y transporte fluvial gratuito. Dos becarias obtuvieron títulos de enfermeras profesionales, dos de enfermeras auxiliares y un becario de técnico radiólogo. -Realización de una encuesta en la zona de influencia de nuestra Institución, mediante la cual se recabaron datos acerca de las necesidades de la población en materia de salud y de educación. -Electrificación por parte de la empresa Edenor de 2ª y (parcialmente) 3ª secciones de islas del Delta -Instalación, por parte del Ente Nacional Regulador de Energía (ENRE), de tres registradores de cortes de energía y variaciones de tensión en el arroyo Felicaria para solicitar el mejoramiento del servicio -Conexión a Internet en tres escuelas y en la biblioteca -Organización de tres Encuentros de Organizaciones Sociales Isleñas.

Así llegan los libros a los lectores
Los libros son pedidos por notas o por teléfono y llevados mediante nuestra lancha Genoveva, junto al apoyo incondicional de lanchas almaceneras, colectivas, escolares o panaderas. Por agua llevamos libros y promovemos la lectura.

Así se sustenta la biblioteca
Con subsidios de la CONABIP: ordinario, el que es utilizado para el funcionamiento de la biblioteca en general, para la Feria Internacional del Libro y para la bibliolancha (mantenimiento, combustible y actividades que llevamos adelante con la embarcación). Subsidio de la Dirección Provincial de Bibliotecas Públicas. Cuotas sociales.

La bibliolancha se llama Genoveva
El lema de nuestra embarcación es “La Genoveva navega y lleva”. Navega por el intrincado Delta, tierras atravesadas por grandes ríos, ríos medianos, angostos, arroyos, arroyitos, zanjones y zanjas. Algunos profundos y otros no, tanto que cuando el agua baja demasiado se vuelven innavegables. Por donde puede la Genoveva navega contra viento y marea, cuando el Paraná de Las Palmas anda con sus grandes olas o cuando se tapa de neblina y debe anclarse en una margen y esperar que vuelva la claridad para cruzarlo. Navega con lluvia, en días helados o calurosos: nada la detiene. La Genoveva navega y lleva, lleva de todo, libros, escenografía, lectores, funcionarios, equipos de audio y video, periodistas, actores, profesionales, donaciones, narradores, escritores, amigos, maestros, niños, urgencias. De todo lleva. La Genoveva está pintada de nuestra biblioteca, porque simboliza a la mismísima que sale a andar llevando sus libros, videos y toda su historia. Una de las actividades preferidas de la Genoveva es cargarse de canastos de mimbres llenos de libros y desembarcar a hacer “la fiesta de los libros” (leídos, contados, prestados). Puede ser en una escuela o bajo la sombra de un árbol, al lado de una salamandra en algún almacén o casa de familia. Es también su gusto ir parando muelle por muelle ofreciendo su carga. Los vecinos suben a bordo y eligen sus libros. A veces quien maneja lee algún cuento breve. Cuando hay una emergencia y no están disponibles las ambulancias, salimos a hacer lo que se debe. Una vez por mes la Genoveva hace una de sus actividades más preciadas, un taller de escritura en Los Bajos del Temor. Es la zona donde el arroyo Felicaria se abre al Río de La Plata, un lugar muy playo sembrado de juncos, algunos sauces desperdigados, puro cielo y muchas aves que surcan el cielo y cantan sus cantos. Allí un grupo de vecinos escriben inspirados en ese río que parece mar. Mecidos por el agua a bordo de la Genoveva. La producción del taller está disponible en <escritosdelosbajos.blogspot.

com>.

Vínculo con las escuelas
Cuando vamos a una escuela desplegamos todo tipo de libros, a modo de feria. Una lectora deliciosa atrapa a los chicos sacando magia de los libros, interesándolos con la lectura, poniendo en valor a escritores e ilustradores. Luego de la actividad cada chico recorre los libros y elige uno, el mejor, que llevará a su casa para devolverlo en una próxima visita. Llevamos donaciones de libros que periódicamente recibimos. Hemos llevado profesionales para hacer talleres de narración oral y de orientación vocacional. Transportamos equipamiento de audio y video: así, ofrecemos gratuitamente el servicio para los actos escolares. Llevamos pedidos especiales de libros hechos por los docentes que, de ser necesario, son comprados. Cargamos la escenografía y actores del Grupo de Teatro Arroyo Felicaria, por diferentes escenarios de cada escuela, utilizando los recursos y paisajes con que cuenta cada lugar. Promocionamos las diferentes actividades que se desarrollan en la biblioteca y tomamos nota de necesidades específicas en cada escuela. Hemos recorrido la totalidad de las escuelas de islas de San Fernando (excepto la Isla Martín García) en varias oportunidades, llevando trabajadoras sociales del Ministerio de Desarrollo Social de Nación que ofrecen diferentes tipos de pensiones, haciendo encuestas sobre equipamiento y conocimiento de docentes en informática a fin de conseguir la conectividad y ofreciendo material bibliográfico y videos. El equipo completo de la biblioteca trabaja en forma totalmente voluntaria. Nuestro sitio en la web es <www.bibliotecafelicaria.org.ar>.

**Daniela Miriuca**

# La lectura como proyecto social.

Leer es uno de los caminos posibles para que los jóvenes se apropien de la capacidad de ser y hacer en el mundo.

Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo es una obra hipertextual que remite al lector a múltiples enfoques sobre la palabra y su valor social en el siglo XXI. Este excelente libro dirigido por la profesora Gemma Lluch convoca las reflexiones de distintos especialistas poniendo en evidencia la necesidad de cuestionar nuestras prácticas docentes en relación a la lectura.

Para adentrarnos en el tema y comprender al nuevo lector, el sociólogo Enrique Gil Calvo reflexiona sobre el concepto de juventud en el primer capítulo titulado “La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil”. Su análisis nos permite polemizar respecto de la perspectiva que hoy en día los adultos tenemos sobre los jóvenes.

Jesús Martín Barbero aporta desde la comunicación una enriquecedora mirada sobre los jóvenes y su arraigada pertenencia a los nuevos mundos digitales. “Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital” es un interesante artículo que hace foco sobre el descentramiento del saber y abre el juego a las construcciones plurales y diversas de la cultura en que los jóvenes no son meros espectadores pasivos, sino importantes hacedores del conocimiento.

El tercer artículo de este libro está a cargo de la profesora Roxana Morduchowicz, quien bajo el título “La generación multimedia” analiza las nuevas formas de sociabilidad juvenil. Una mirada democratizadora sobre los medios masivos y las nuevas tecnologías que suma a la palabra impresa todos sus otros modos de expresión y propone no caer en una postura apocalíptica que enfrenta estos nuevos modos de expresión con la escuela.

El profesor Germán Antonio Arellano en su reflexión “Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos” expone brillantemente la necesidad de replantear nuestro propio campo intelectual pedagógico, y plasma la idea de eclosión de los saberes y el surgimiento de nuevos modos de ver, escuchar y leer.

En “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”, el catedrático Pedro Cerrillo transmite la necesidad de estimular el placer por la lectura y escribe que nuestra tarea docente radica en otorgar las herramientas necesarias para que los alumnos adquieran una capacidad lectora que estimule el goce. Canon y clásicos son los conceptos que dialogan en este texto y discuten entre sí cuáles deben ser los objetivos básicos de la lectura literaria: acuerdan que disfrutar y ampliar nuestro conocimiento del mundo es, sin duda, el fin que los convoca.

El mercado entra en cuestión en “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”, texto en que la profesora Gemma Lluch analiza los recorridos de las nuevas lecturas juveniles y expone que la institución escolar no es ya el punto de partida para esta práctica, sino quizás, un lugar de encuentro posible.

Este libro presta especial atención a los modos en que se diversificó y difundió el saber fuera de la institución educativa, y expone que este es, sin duda, uno de los nuevos desafíos que actualmente enfrenta la escuela. Por ello los docentes debemos ser capaces de repensarnos y reconstruir nuestras prácticas sin temor a abandonar esquemas anquilosados. Debemos permitirnos actuar y construir nuevos cánones de enseñanza. La educación no es herencia inerte, sino un cuerpo en permanente cambio. Nosotros, los docentes junto a los estudiantes, formamos parte activa de ese proceso. En la sociedad actual, leer es interactuar con otras culturas: así, enseñar a leer implica crear las prácticas necesarias para que los jóvenes ejerzan su derecho ciudadano a apropiarse de la palabra en toda su condición hipertextual.

**Jaime Peire**
**Hayden White, La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría. 1957-2007, Eterna Cadencia, Buenos Aires, 2011.**

# La complejidad de la historia actual y el compromiso del historiador: para leer a Hayden White

## Cambios de paradigmas

Hace ya mucho tiempo, cuando yo era un estudiante de Historia, entendía que la única forma de hacer de esa disciplina una ciencia era la teoría del ascensor. En el piso de abajo estaban los aspectos económicos. Al subir, se iba de las causas hacia los efectos, y viceversa. Conocer los condicionamientos económicos posibilitaba un discurso histórico sólido, pues era el piso causal de todo discurso histórico científico. También aprendí que para expresarlo correctamente debía utilizar la estadística. Ese era el hecho y la evidencia sobre la cual se apoyaba la demostración. Esto devino en la historia social. Hay un diálogo, profundo, entre la sociedad y sus clases sociales, que genera la dinámica del progreso social. Todo era certeza de que si uno hacía los deberes, el mundo mejoraría, porque había una explicación razonable y eficiente de las cosas. Al mismo tiempo, uno tenía una misión y un compromiso con la sociedad como historiador cara al futuro, en las distintas etapas de la enseñanza.

Más tarde, ya graduado, descubrí otras ciencias de la ciencia (epistemologías). Otras formas admitidas de construir ciencia: la hermenéutica –heredera de la fenomenología– que había producido un giro, el giro hermenéutico. Debía aprender que estaba en un círculo hermenéutico, y de esa forma darme cuenta de que no era posible tener el "ojo de Dios", sino más bien medir la incidencia de mi punto de vista en mi producción historiográfica. El mundo había entrado en la crisis del petróleo y las ciencias de la cultura dejaron de creer en la economía como factótum de la vida y de las ciencias históricas. Georges Duby y Michel Vovelle se volvieron menos economicistas y más culturales porque –según ellos mismos– no habían podido demostrar en sus

investigaciones que la economía podía articular una historia total.

El descubrimiento de la hermenéutica pronto se mezcló con otras corrientes que me cambiaron para siempre. La primera consecuencia fue darme cuenta de que el lenguaje era fundamental para validar mi construcción historiográfica, porque era una construcción social, y porque muchas veces producía lo que significaba. En ese sentido, la evidencia estaba en el lenguaje en su responsividad, es decir, en su capacidad de contener el mundo social. Pero además, para poder valerme de esta responsividad debía aprender a realizar una semántica histórica, pues aquel no era tan transparente como lo había pensado. No reflejaba las cosas como en un espejo. Ya para ese entonces admitía implícitamente algo que me llegó de pleno más tarde: el constructivismo. Todo el mundo de la vida era de alguna manera una construcción, aunque esta fuera en definitiva una fabricación con materiales recibidos.

En consonancia con todo esto, comencé a ser impactado por corrientes que quitaban importancia a "la verdad" como inocentemente la conocía. Buscaba "la verdad histórica". Eso me habían enseñado desde niño. Pero la verdad también era algo construido y en construcción, y construido socialmente. Entonces no era la que me habían enseñado. Particularmente en esto fue profunda la influencia de Hayden White, aunque tal vez no en todos los términos que sus escritos expresaban. Pero el historiador –en verdad– de alguna manera "ficcionaba": jugaba con la ficción. Esto ya lo venía haciendo en el estudio de los imaginarios a principios de la década de 1980. De hecho, debí de ser uno de los primeros en dirigir un seminario sobre "El imaginario" y en subtitular un libro con ese término. Muchas evidencias que allí recogía –en realidad las que considero más importantes– eran metáforas y juegos del lenguaje que nos llevan –pensaba– hacia las representaciones colectivas.

Ya me estaba deslizando epistemológicamente hacia un plano donde la verdad no era tan importante como lo veraz, lo verosímil y lo posible. Las cosas no se dividían en verdaderas y falsas, ni interesaba tampoco esa perspectiva: ni en la ciencia humanística ni en la historia. Paralelamente, recibía influencias desde la filosofía que alentaban esos puntos de vista, desde la crítica a una ciencia construida a partir de una razón

presuntamente plena, que había fallado en explicar las “razones” del mundo y de la historia: las “causas”.

De esta manera la influencia de H. W. sobre mi producción historiográfica se produjo en dos planos. Por un lado, en cómo era producida y debía ser producida la narración historiográfica: entender definitivamente que toda historia es una producción narrativa –o dentro de algún aspecto narrativo– que se construye. Y que debía entrenarme en esa construcción. Porque no era lo mismo –en mi interpretación– decir que la historia era una construcción que decir que la historia se ajusta a un relativismo sin responsabilidad. Mi compromiso con la sociedad seguía siendo éticamente fuerte. Pero este había cambiado de naturaleza.

Por otro lado, en el objeto mismo de estudio: los imaginarios sociales. La “verdad” que estudiar se tornaba plástica. No importaba tanto lo fáctico como lo posible. Entendería mi objeto de estudio no tanto cuando entendiera “hechos” –esto ya era muy viejo– como cuando entendiera lo que era posible en determinado momento, y el sentido que esa posibilidad tenía en el mundo de la vida. Eso también era un hecho, un acontecimiento.

Hayden White
Llegados a este punto, es conveniente que desarrolle una breve explicación de algunas posturas de este autor, cosa que no es sencilla, pues al ser él un polemista, a veces sus opiniones son basculantes. Como se verá en el artículo que se leerá a continuación, las dos grandes preocupaciones de H. W. han sido la historia como discurso y las relaciones entre literatura e historia.

H. W. nos dice que la historia es un discurso construido: no hay verdad en ella porque habla de hechos pasados de los que solo se tiene representaciones. Las referencias documentales son encerradas en significados más generales, mediante tropos o figuras a las que el historiador necesita acudir para hacer de su relato o narración algo inteligible. Esa forma termina por crear sentido y, en último término, un determinado relato. Se puede escribir en un intento por que el relato sea consistente, y con ese fin acudir a la ironía, a la metáfora, a la sinécdoque

o a la metonimia. Y la narración adquirirá una trama de tragedia, comedia, romance o sátira; una explicación formal formista, mecanicista u organicista; y una implicación ideológica liberal, conservadora, radical o anarquista. De las combinaciones de los tropos y estas estrategias de narración resulta la índole de la historia que es narrada.

Pero –en todo caso– para este autor no hay historia verdadera, ni criterio absoluto para distinguir una historia más verdadera que otra, porque tiene un contenido de ficción –el historiador está obligado a ficcionar como el narrador literario– y sus documentos no prueban necesariamente lo que dice porque están encerrados en significados que circulan por una narración según los tropos elegidos. Así, no hay muchas diferencias entre la narración de ficción y la narración historiográfica. Y francamente a veces el historiador se pregunta si una novela de Balzac, de Zola o de Dickens no contiene más "verdad" histórica que muchos relatos historiográficos.

A esto White le agrega otros elementos. Toda narración historiográfica es producida en un horizonte emocional y va inevitablemente envuelta en opciones ideológicas. Esto hace de ella algo muy diferente a la narración "objetiva" que el siglo XIX erigió como una historia pretendidamente científica. Toda historia es prefigurada emocionalmente y formulada –además de los tropos– ideológicamente según los intereses del historiador.

Sumemos un factor más, que puede terminar de desconcertar al lector. El lenguaje ya no es visto como transparente, como un espejo de la realidad. Esto quiere decir que las palabras no siempre dicen lo que parecen que dicen. Volcado a la historia, esto significa lo que significa toda la potencia de Hayden White, después del cual la historiografía cambió para siempre: no podemos hacer un relato coherente ni que sea acorde con el modelo (el pasado) porque ni tenemos ya ese modelo ni podemos entender exactamente qué nos dice. Además, no hay relatos coherentes verdaderos. Al perder el relato la concordancia con su modelo y ser imposible su coherencia interna (debido a un pasado que irremisiblemente se ha ido), hay que recuperar algún régimen epistemológico satisfactorio para la historia.

Respuesta, compromiso y seriedad

A pesar de que este autor es muy discutido por figuras como Giovanni Levi y Roger Chartier, muchas de las cosas que dice son el pan de cada día del historiador actual que se pregunta por lo que hace. El historiador serio y comprometido con el saber histórico las conoce bien. Sabe, por ejemplo, que los lenguajes con que se enfrenta –que son el corazón de la epistemología y la metodología historiográfica actual pero no su clausura– son irrecuperables en su totalidad. Sabe que un relato puede "pecar" de coherente. Sabe que entre lo que dice y lo que fue no hay una concordancia absoluta. Pero también sabe que hay una demanda de sentido de la sociedad que le solicita un pasado que sea fuente de sentido del presente. Y lo hace en un compromiso fuerte con lo que responsablemente piensa que ese pasado fue, no de un modo aleatorio ni irracional. Y sabe también que tiene un compromiso ético –que no excluye, sino más bien lo contrario, sus emociones y la ideología o las ideologías que transita– en busca de articular esa demanda de sentido, con su realidad presente. Es un doble compromiso ético que es posible recorrer.

En efecto, si el corazón del pasado se puede buscar en el lenguaje y su significado, la historia entonces es una red semántica echada hacia atrás. Para eso –a diferencia de los escritores– no les cree a las fuentes: las trabaja hasta que le den una respuesta que en su experiencia de historiador –en un período, en un tema– le parece que la realidad estudiada resulta más inteligible. Si escritores como Balzac, Zola o Flaubert investigaban el presente, nosotros investigamos el pasado. A diferencia de ellos, hacemos una compulsa de fuentes. Mientras ellos sentían y buscaban empatía con esos documentos, nosotros tratamos de evitar –en la medida que está a nuestro alcance, como hace un psicoanalista con su paciente– tomar distancia. No dejar que nos transfieran su carga problemática, nos quite nuestra propia visión, con una contratransferencia adecuada llamada metodología.

Hayden White proporciona una salida que ahora mismo está en discusión. Tenemos que ser capaces de elaborar nuevas narraciones de tipo "modernista". Que sean capaces de narrar los genocidios o el

Terrorismo de Estado, para poner un caso cercano, algo que es muy difícil sin caer en la distorsión de la experiencia que el trauma provoca. Personalmente pienso que todas las narraciones históricas deberían ser modernistas. Lejos ya de la narración histórica decimonónica, debemos construir relatos menos brillantes, más trabajados, menos distantes y más comprometidos. Es el desafío de los historiadores del siglo en que vivimos.manadas y se refugian en lugares poco habitados como los bosques. En ese momento, la minuciosa pesquisa del narrador encuentra al conejo completamente abstraído del mundo: es cuando lee en el libro Lobos, en muy amenazante entorno, el bosque cercano a la biblioteca. Para evitar llamar la atención del protagonista de esta historia y de la sombra que lo acompaña, la autora decide, desde una distancia prudencial, seguir

**Matías Maggio Ramírez**

# Lobos

Emily Gravett, Lobos, Macmillan, Buenos Aires, 2011.

Al escribir De la salud de los eruditos, el médico suizo Samuel Tissot no contempló a los conejos entre aquellas especies que ponen en peligro su vida por dedicarse a la lectura. La experiencia clínica del doctor demostró que leer era, al menos en el siglo XVIII, perjudicial para la salud. Por dejarse seducir y arrobarse del mundo a través de la lectura de libros frívolos no solo se perdía tiempo y se cansaba la vista, sino que se producían tumores, aneurismas, inflamaciones, supuraciones, úlceras, hidropesía, dolores de cabeza, delirios, modorras, almorranas, convulsiones, letargos, apoplejías y oclusión intestinal, entre tantos males en el desdichado pero erudito lector.

La escasa bibliografía que puede consultarse sobre la vida de los conejos en las fábulas y relatos populares indican que solo se interesan por su comida. Gracias a Emily Gravett, que editó sus investigaciones sobre los hábitos y consumos culturales de los conejos, actualmente sabemos que también tienen un apetito voraz por la lectura. Según narra la muy premiada autora británica, el conejo suele hacer gala de una malsana curiosidad. Para sostener su afirmación, Gravett decide con certeza seguir el proceso de investigación que un conejo realiza cuando decide conocer la vida de los lobos. El conejo, antes de realizar su arriesgado "trabajo de campo" sobre la sociabilidad del canis lupus, con buen manejo de la toma sus recaudos metodológicos y, como buen científico, decide concurrir a la biblioteca pública para evitar sorpresas a la hora de aventurarse en territorio enemigo.

Ya sumergido en la lectura, el conejo aprende que los lobos viven en manadas y se refugian en lugares poco habitados como los bosques. En ese momento, la minuciosa pesquisa del narrador encuentra al conejo completamente abstraído del mundo: es cuando lee en el libro Lobos, en muy amenazante entorno, el bosque cercano a la biblioteca. Para evitar llamar la atención del protagonista de esta historia y de la sombra que lo acompaña, la autora decide, desde una distancia prudencial, seguir

al conejo, y lleva consigo solamente un block de dibujo, más un par de lápices de colores. Así, retrata las prácticas de lectura del conejo en cuestión. A medida que la narración avanza, bastan pocas palabras para acompañar sus excelentes dibujos. Las ilustraciones dan cuenta de las realistas descripciones de los lobos que conoce el conejo mientras sigue hasta casi el final del libro, sin enterarse de que no está solo en su regreso a casa. No precisamente es la autora del libro quien lo escolta.

Lobos es un pequeño libro-álbum que frente al destino que imaginamos para el conejo curioso propone un final alternativo, afín a lectores sensibles, después de aclarar que “ningún conejo fue devorado durante la elaboración de este libro”. El conejo lector se paseó por las 36 páginas del álbum sin despegar sus narices del libro, aunque así ignorase el peligro que le interesaba estudiar. La tensión se traslada a los nervios del lector, que solo quiere llegar al final del libro para saber si en algún momento los vivaces ojitos del conejo se despegaron de las páginas del libro. Y ya alguien nos informará si el protagonista de esta historia sufrió aquellos males que padecen quienes leen demasiado.

**Daniela Miriuca**

**Gemma Lluch (ed); E Gil Calvo, J Martín Barbero, R Morduchowicz, G A Arellano, P C Cerrillo, Las lecturas de los jóvenes Un nuevo lector para un nuevo siglo, Anthropos, Barcelona, 2011**

# La lectura como proyecto social

Leer es uno de los caminos posibles para que los jóvenes se apropien de la capacidad de ser y hacer en el mundo.

Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo es una obra hipertextual que remite al lector a múltiples enfoques sobre la palabra y su valor social en el siglo XXI. Este excelente libro dirigido por la profesora Gemma Lluch convoca las reflexiones de distintos especialistas poniendo en evidencia la necesidad de cuestionar nuestras prácticas docentes en relación a la lectura.

Para adentrarnos en el tema y comprender al nuevo lector, el sociólogo Enrique Gil Calvo reflexiona sobre el concepto de juventud en el primer capítulo titulado “La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil”. Su análisis nos permite polemizar respecto de la perspectiva que hoy en día los adultos tenemos sobre los jóvenes.

Jesús Martín Barbero aporta desde la comunicación una enriquecedora mirada sobre los jóvenes y su arraigada pertenencia a los nuevos mundos digitales. “Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital” es un interesante artículo que hace foco sobre el descentramiento del saber y abre el juego a las construcciones plurales y diversas de la cultura en que los jóvenes no son meros espectadores pasivos, sino importantes hacedores del conocimiento.

El tercer artículo de este libro está a cargo de la profesora Roxana Morduchowicz, quien bajo el título “La generación multimedia” analiza las nuevas formas de sociabilidad juvenil. Una mirada democratizadora sobre los medios masivos y las nuevas tecnologías que suma a la palabra impresa todos sus otros modos de expresión y propone no caer en una postura apocalíptica que enfrenta estos nuevos modos de expresión con la escuela.

El profesor Germán Antonio Arellano en su reflexión “Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos” expone brillantemente la necesidad de replantear nuestro propio campo intelectual pedagógico, y plasma la idea de eclosión de los saberes y el surgimiento de nuevos modos de ver, escuchar y leer.

En “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”, el catedrático Pedro Cerrillo transmite la necesidad de estimular el placer por la lectura y escribe que nuestra tarea docente radica en otorgar las herramientas necesarias para que los alumnos adquieran una capacidad lectora que estimule el goce. Canon y clásicos son los conceptos que dialogan en este texto y discuten entre sí cuáles deben ser los objetivos básicos de la lectura literaria: acuerdan que disfrutar y ampliar nuestro conocimiento del mundo es, sin duda, el fin que los convoca.

El mercado entra en cuestión en “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”, texto en que la profesora Gemma Lluch analiza los recorridos de las nuevas lecturas juveniles y expone que la institución escolar no es ya el punto de partida para esta práctica, sino quizás, un lugar de encuentro posible.

Este libro presta especial atención a los modos en que se diversificó y difundió el saber fuera de la institución educativa, y expone que este es, sin duda, uno de los nuevos desafíos que actualmente enfrenta la escuela. Por ello los docentes debemos ser capaces de repensarnos y reconstruir nuestras prácticas sin temor a abandonar esquemas anquilosados. Debemos permitirnos actuar y construir nuevos cánones de enseñanza. La educación no es herencia inerte, sino un cuerpo en permanente cambio. Nosotros, los docentes junto a los estudiantes, formamos parte activa de ese proceso. En la sociedad actual, leer es interactuar con otras culturas: así, enseñar a leer implica crear las prácticas necesarias para que los jóvenes ejerzan su derecho ciudadano a apropiarse de la palabra en toda su condición hipertextual.

# 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 recalcaba: 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 nostalgiosas 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.

# Enlaces de interés en la web

Revista Imaginaria
http://imaginaria.com.ar/
ImaginariaImaginaria es una revista on line sobre literatura infantil y juvenil de aparición quincenal. Está dirigida a docentes, padres, bibliotecarios, escritores, ilustradores, especialistas, y a toda persona relacionada con los niños y la lectura. Originada en Buenos Aires (Argentina), se publica desde junio de 1999.

Sus fundadores y directores son Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez.

Red Planes del Cerlalc / Unesco
La Redplanes es una herramienta de apoyo a funcionarios y gestores a cargo del diseño y ejecución de políticas y programas para la consolidación de sociedades lectoras. Entre varias entradas se puede acceder en la página web a una agenda de políticas públicas de lectura en la que encontrará las diez prioridades a tener en cuenta en el momento de formular una política pública para el desarrollo de la lectura y la escritura. Aquí encontrará una puerta de entrada a lo que otros están haciendo en relación con estas prioridades; cada prioridad incluye una sección llamada “Datos de interés”, con ejemplos concretos que ilustran diferentes maneras de llevar a la práctica las prioridades.

ABCdario de la animación a la lectura
Equipo Peonza

http://www.cervantesvirtual.com/obra/abcdario-de-la-animacion-a-la-lectura--0/
Libro digital donde se puede encontrar un útil repertorio de técnicas de animación de la lectura. Como los autores sostienen en la introducción “[...] es un libro, uno más o uno menos, que trata de la animación a la lectura, loco y desinteresado empeño de hacer lo imposible para que otros lean. Va dirigido a todas aquellas personas que están en contacto

con niños y jóvenes, y que desde una escuela, una biblioteca o cualquier otro ámbito, procuran acercarles a la lectura de las páginas de un libro".

SOL
Servicio de Orientación de Lectura
https://www.sol-e.com/

El Servicio de Orientación de Lectura es un proyecto dirigido a la sociedad en su conjunto, con dos objetivos muy concretos:

fomentar la lectura en todas las edades;
y dar un servicio fácil y de calidad a quienes quieren relacionarse con los libros y la lectura.
Este servicio pretende ser un punto de encuentro donde se dan cita lectores y profesionales: niños, jóvenes, padres, profesores, bibliotecarios, libreros…
El Servicio de Orientación de Lectura es un recomendador de lecturas y no un buscador de libros. El lugar donde se acompaña y guía al visitante (niño o adulto), según sus preguntas e intereses.
El S.O.L. es un proyecto que se fundamenta en dos premisas: no defraudar nunca al posible lector, ofreciendo una selección de calidad incontestable, y partir siempre del propio libro como medio privilegiado para llegar a los libros.

El Servicio de Orientación de Lectura es una iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, a través de la correspondiente subvención nominativa.

Biblioteca de Gemma Lluch
http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/lluch-gemma-n1958-11578
En la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes se puede acceder a textos digitalizados de la investigadora Gemma Lluch, así como a videos de entrevistas. Entre los títulos digitalizados figuran Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial, De la televisión y el cine a la lectura y Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas.

Videolibros en Lenguas de Señas de Argentina
Videolibros Virtuales en Lengua de Señas

Videolibros Virtuales en Lengua de Señas Argentina (LSA) es un proyecto desarrollado por Canales. Se trata de la creación de un sitio web en la que las niñas y niños sordos de nuestro país encontrarán 15 libros infantiles leídos por personas sordas en su lengua: la LSA.

Cada uno de los libros se acompaña de un video con curiosidades, propuestas o actividades para hacer después de la lectura y tiene voz en off con el objetivo de reunir a sordos y oyentes en torno al placer de leer.

La elaboración de este proyecto cuenta con el apoyo de la Confederación Argentina de Sordomudos (CAS) y la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el marco de su programa Un mundo de soluciones.

(Agradecemos a la Lic. Juliana Erbetta, docente de la Escuela Especial 501 de Verónica, partido de Punta Indio, que nos hizo conocer el sitio web Videoslibros virtuales en Lengua de Señas Argentina)

ABC de la Educación
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?IdP=42&CFID=4823041&CFTOKEN=75996887

ABC de la Educación es una revista mensual que intenta, desde una perspectiva periodística, mostrar al detalle el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En sus 36 páginas se abordan los principales lineamientos políticos planteados desde la gestión oficial, más las historias que día a día nacen en las aulas, la actualidad educativa, la historia de las escuelas, además de entrevistas, debates y análisis de problemáticas tratadas por especialistas invitados. También contiene humor y recomendaciones de libros, discos y películas realizadas por escritores, críticos, músicos, actores y directores de cine.

ABC cuenta, además, con la sección “Los medios en la escuela”, en que se publica una columna de análisis escrita por un periodista de reconocida trayectoria.

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

# Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura

LA FICCIÓN DE LA NARRATIVA. ENSAYOS SOBRE HISTORIA, LITERATURA Y TEORÍA. 1957-2007
La ficción narrativa Hayden WhiteHayden White
Editorial Eterna Cadencia

Recopila artículos inéditos en castellano, editados y prologados por Robert Doran y publicados con especial cuidado por Eterna Cadencia. Hayden White intervino en el ámbito historiográfico con el propósito de revalorizar el poder de la imaginación en la narración de la historia. Sus textos fueron y son objeto de discusión dentro de diferentes campos académicos.

# Las lecturas de los jóvenes

Gemma Lluch (ed.); E. Gil Calvo, J. Martín Barbero, R. Morduchowicz, G. A. Arellano, P. C. Cerrillo, Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo, Barcelona, Anthropos, 2011.

“Seguramente la saga de Harry Potter no pasará a formar parte del canon literario juvenil pero sí que ocupará un capítulo en los estudios de la sociología de la lectura o de la literatura. Los siete libros de Rowling consiguieron dar el salto cualitativo que las lecturas para niños y jóvenes habían iniciado años antes: pasar de la escuela (o de la biblioteca) al mercado. O dicho en términos

políticamente correctos, dejar que el autor y la editorial hablaran directamente al lector, liberando parte de esta comunicación de la tutela del mediador.”

Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela

## Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información

Informes finales por países de las experiencias (2008 y 2010)

CERLALC/AECID, 2011
“Este documento presenta a los lectores los informes producto del seguimiento a cada una de las experiencias que hicieron parte del proyecto de investigación Lectura,escritura y desarrollo en la sociedad de la información, encargado por el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América)y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), y desarrollado entre 2008 y 2010.” [...]

Jesús Martín-Barbero y Gemma Lluch
CERLALC/AECID

“Este documento resume los principales logros del proyecto de investigación «Lectura,escritura y desarrollo en la sociedad de la

información» encargado por el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América) y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). La identidad del proyecto está en la forma de entender las experiencias de lectoescrituras:no como procesos aislados sino como ámbitos de comunicación en los que seprovocan cambios culturales" [...]

## La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría. 1957-2007

Hayden White
Editorial Eterna Cadencia

Recopila artículos inéditos en castellano, editados y prologados por Robert Doran y publicados con especial cuidado por Eterna Cadencia. Hayden White intervino en el ámbito historiográfico con el propósito de revalorizar el poder de la imaginación en la narración de la historia. Sus textos fueron y son objeto de discusión dentro de diferentes campos académicos.