

MIGUEL DALMARONI

## Leer literatura: algunos problemas *escolares*

Tanto por sus prácticas como por las reflexiones que van elaborando en torno a ellas, los profesores de lengua y literatura que desarrollan su profesión en la escuela, enseñando a niños y adolescentes, conocen los problemas que nos interesa retomar aquí, y que agruparemos en dos tópicos que se conectan, claro, con muchos otros: en primer lugar, la escuela como un ámbito donde se produce una particular *comunidad de lectura* (dónde leen quienes leen en la escuela, qué clase de lectores se constituyen en ese espacio particular); en segundo lugar, en qué términos es posible abordar el fatigado problema del “canon” y el “corpus” si se lo hace en el interior de una reflexión sobre la lectura en la escuela (qué leen, qué deberían leer, los sujetos que leen en la escuela). Por supuesto, no podemos extendernos aquí en un desarrollo pormenorizado de estos tópicos; hemos preferido, no obstante, dejar al menos planteadas algunas líneas principales de cada aspecto, antes que sacrificar algunos a favor del desarrollo pormenorizado de uno solo<sup>1</sup>.

El campo de referencia de las proposiciones y argumentos que siguen, tanto respecto de la bibliografía especializada sobre estos temas como respecto de experiencias escolares de las que contamos con numerosos registros, está predominantemente en el contexto argentino; el precedente más directo tanto para los temas de que nos ocupamos aquí como respecto del enfoque y la orientación, es el libro publicado en 2006 por Carolina Cuesta, *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela* (Cuesta 2006); como estado de la cuestión en términos amplios y a la vez sistemáticos, el trabajo “Literatura y enseñanza” de Analía Gerbaudo organiza el horizonte en que ubicamos nuestra búsqueda (Gerbaudo 2009). Consideramos que aun desde ese recorte local, las ideas expuestas aquí pueden resultar pertinentes en alguna medida para el ámbito más amplio de América Latina y, al menos en algunas flexiones teóricas y en ciertas tipificaciones y conceptualizaciones, para el campo de las investigaciones sobre enseñanza de la lectura y la literatura en general<sup>2</sup>. En tal sentido,

---

<sup>1</sup> Sobre el problema del corpus he propuesto algunos argumentos críticos en *La investigación literaria* (Dalmaroni 2009: 70-77).

<sup>2</sup> Sin mencionar todos los recursos bibliográficos y de documentación que hemos tenido en cuenta, trabajamos, en este sentido, a partir de dos conjuntos. Por una parte, los aportes y las investigaciones llevadas a cabo principalmente por J. Rancière (2008), B. Lahire (2004), Graciela Montes (s/f), Gustavo Bombini (1996 y 2004), Sergio Frugoni (2006), Valeria Sardi (2006), además de las mencionadas Gerbaudo y Cuesta. Por otra parte, una serie de materiales y de registros producidos o colectados entre 2009 y 2011 por el equipo de especialistas y capacitadores del Programa Provincial de Lectura en la Escuela, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, así como por parte de muchos de los maestros y profesores que participaron de acciones de capacitación de ese Programa; contamos allí, por un lado, con reflexiones teóricas, planificaciones didácticas, propuestas de enseñanza, diseños curriculares; por otro lado, con registros (sobre todo transcritos) de experiencias educativas, secuencias didácticas y situaciones de clase llevadas a cabo entre 2003 y 2011 en escuelas primarias y secundarias de la Provincia de Buenos Aires especialmente. Para acceder a una

aspiramos a presentar algunas conclusiones provisorias tal que pueda emprenderse su uso como herramientas de indagación de contextos diversos; por eso, es necesario advertir que los relatos, los casos y los datos que utilizamos no tienen ninguna pretensión estadigráfica ni sociométrica, ni buscan hacer pasar una investigación predominantemente conceptual (o teórica) por una investigación empírica (aun cuando metodológicamente hablando no convenga ni sea posible separar drásticamente una cosa de la otra); empleamos los relatos de casos por razones que desarrollamos más adelante, para la formulación de hipótesis capaces de contribuir a la construcción de umbrales conceptuales provisorios y marcos teóricos abiertos, siempre necesarios en las investigaciones sobre enseñanza, aprendizaje y formación de lectores de literatura en las escuelas. Pero también nos interesa, como estrategia de intervención en los circuitos de producción de conocimiento sobre estos temas, vincular los avances presentados aquí con las reflexiones académicas sobre los mismos problemas –lectura, tipos de lectores, canon y corpus–; conviene explicitar el presupuesto metodológico de este interés: aunque se cuenten muchas excepciones, los términos en que han discurrido los debates académicos más difundidos sobre estos tópicos suelen ignorar los contextos escolares o apenas los consideran, con las consecuencias que ese recorte tiene respecto de la preferibilidad de las tesis y teorías que así se producen.

### ***Tres escenas escolares de lectura***

#### *“Clarinete”*

Hacia 2003, Tato Morales tenía 14 años de edad y, según recuerda, estaba leyendo en la Biblioteca de su escuela con un grupo de compañeros de clase. En un momento, la maestra bibliotecaria les acercó el aviso de una convocatoria para estudiar un instrumento musical en alguna de las Orquestas Barriales Juveniles que desarrollan su actividad en vecindarios de sectores populares de la ciudad de Buenos Aires. Tato se interesó por la información, leyó la lista de instrumentos y una palabra cuyo significado ignoraba capturó su atención: “clarinete”. No sabía de qué instrumento se trataba, y fue por eso que se inscribió en los cursos de la orquesta con la elección previa del “clarinete”, casi un enigma escondido en la sonoridad apenas sospechada de un significante. La marca escrita de una palabra, leída en medio de un lugar destinado también a la lectura. No cualquier lugar de lectura, como se ve<sup>3</sup>.

---

descripción del Programa y de algunos de sus materiales, puede consultarse el enlace “Doc. de trabajo” del sitio

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm?path=destacado/cursolectura/default.htm> (6/4/2011).

<sup>3</sup> Relatado por el propio Morales en el programa “Los que se vienen” de Radio Nacional de Buenos Aires, el 2 de abril de 2011 entre las 11.26 y las 11.31. En ese momento Morales coordinaba ya la Orquesta Barrial Juvenil de Villa Lugano, donde enseña música a grupos de niños de entre 11 y 13 años de edad procedentes en su mayoría de sectores sociales de bajos recursos, barrios populares y “villas miseria”.

*El “Che”, personaje escolar*

En su ensayo sobre la importancia de la lectura en la vida de Ernesto “Che” Guevara, Ricardo Piglia vuelve a narrar una escena conocida: ya capturado, herido y pocas horas antes de ser asesinado, el comandante guerrillero mantiene un diálogo mínimo con Julia Cortés, la maestra de la escuelita de La Higuera donde el ejército boliviano lo mantiene cautivo. Cuando Julia entra a llevarle un plato de comida, Guevara le hace ver que a la frase escrita en la pizarra del aula “Le falta el acento”. Piglia señala que la frase de la pizarra que el Che corrige es nada menos que “Yo sé leer”, anota que ese aviso ortográfico a la maestra contiene las “últimas palabras” del revolucionario, que “hasta el último momento” Guevara no abandonó su impulso pedagógico de siempre, y que murió “como un personaje de una novela de educación” (Piglia 2005: 137-138). Habría que agregar y subrayar, además, que el Che murió como un personaje *escolar*; que se trató no de una escena de lectura cualquiera sino de una lectura compartida, y que ese diálogo sobre un brevísimo escrito en tiza a horas de la ejecución del combatiente -uno de los momentos más trágicos y memorables de la historia de América Latina- sucedió en el aula de una escuela.

*“Los ladrones”*

Cierta *tradición oral* insiste en que el hecho tuvo lugar no hace mucho, en una ciudad provinciana de Argentina. Una nueva maestra bibliotecaria había tomado su puesto en la escuela primaria del lugar con población de alumnos pertenecientes a los sectores populares más empobrecidos y desprotegidos, residentes de un vecindario cuyos habitantes conviven más o menos cotidianamente con el delito. La nueva bibliotecaria promovió con sus alumnos un proyecto de formación de colecciones. A los pocos días de iniciado el trabajo, y al ingresar a la sala de la biblioteca escolar, se encontró una mesa repleta de libros más o menos lujosos, casi todos de artes visuales, de los llamados “libro-objeto”. Tras interrogar a sus estudiantes, algunos le confesaron que habían robado esos libros de residencias de fin de semana o “casa-quintas” pertenecientes a algunos “nuevos ricos” de los alrededores de la ciudad. Habían iniciado de ese modo, el que conocían, la tarea de *formar una colección* para la biblioteca de su escuela. Tras un trabajo de diálogo paciente y cuidadoso con los alumnos, con los directivos de la escuela y con los propietarios de las casas robadas, la bibliotecaria evitó la judicialización del caso, e incluso que varias de las víctimas del hurto donasen uno o varios de los libros sustraídos por los niños<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Como comprobamos personalmente, el relato de esta experiencia circula hace unos pocos años entre docentes y funcionarios educativos argentinos de la región donde aconteció, con muy pocas variantes significativas; los narradores de esa *historia oral* de la experiencia se inclinan por atribuirle facticidad y veridicidad (“pasó”, “es real”), deslizan algún dato que verosimilizaría esa atribución, o aseguran sin más que “sucedió”.

### **Comunidades de lectura**

Las tres escenas activan, por supuesto, varias y sustanciosas posibilidades de reflexión problemática. Por lo pronto, tienen mucho en común: en las tres se mantiene algún trato con la lectura no en un espacio privado sino en una institución pública, la escuela, y en una situación dialógica y compartida, o al menos físicamente ajena a la lectura completamente solitaria; en ninguna el soporte de lo escrito (los libros, la pizarra) es de propiedad del lector ni se destina al uso exclusivo de una sola persona. En las tres, además, hay una maestra sin cuya participación la escena no hubiese tenido lugar, pero que a la vez no sabe o no prevé por lo menos una parte de lo que habrá de suceder (se diría: una maestra que, haya planificado o no su intervención, se ve de pronto ante los efectos no calculados desencadenados por la lectura del otro y que, salvo en la primera escena, debe *replanificar* sus intervenciones consecuentes). Finalmente, en las tres situaciones aparece comprometido –fuera de escena o como protagonista principal– un sujeto socialmente subalterno, subordinado o dominado que no obstante preferimos calificar de *ignorante*<sup>5</sup>, y que parece encontrar allí –en la alianza de la bibliotecaria con las orquestas barriales, en la escuelita boliviana para hijos de los campesinos, en la maestra de biblioteca de los niños *ladrones*– un territorio de protección, de resistencia o de invención activa de su propio futuro.

Detengámonos en el tercero de los casos. Por lo pronto, en el contexto de la cultura literaria argentina, remite de modo indeliberado pero directo al célebre capítulo “Los ladrones” de la novela *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt, como su simetría invertida: se recordará que en el texto, el adolescente Silvio Astier y algunos de sus amigos ingresan una noche en una escuela para robar los libros de mayor valor comercial que encuentran a las apuradas, con la intención de venderlos luego (Arlt 1993). En esa ficción, Silvio y sus compañeros representan entre otras cosas las contradicciones del llamado *ascenso* social: proceden de sectores de la clase media-baja emergente durante la etapa de modernización societal y cultural de la Argentina de las primeras décadas del siglo XX; ajenos por nacimiento y modo de vida a las clases económica y culturalmente dominantes, se cuentan sin embargo entre quienes ya saben, además de leer y escribir, sopesar el valor comercial de los libros. Inversamente, los niños *ladrones* de la escuela del 2009 en el caso real que describíamos, *descienden* de adultos empujados a la desocupación, la pobreza y el delito por las políticas económicas neoliberales aplicadas durante los años de 1990; son personas reales comparables a los personajes de *El juguete rabioso*: adolescentes socioeconómicamente subalternos que roban libros; podría decirse que hay algo así como un *narrema* indudablemente compartido entre las dos escenas; pero en la segunda, la real, la del siglo XXI, los actores resignifican drásticamente y al mismo tiempo el hurto, el destino y el valor de los libros, y el lugar que ocupa en sus vidas la escuela pública: donde en Arlt estaban el mercado negro y la posibilidad de subsistencia por la venta de objetos robados, aquí están los enriquecidos por la injusticia legitimada del mercado; donde allá la escuela era imaginada como institución de la dominación en tanto custodia de un capital ajeno

---

<sup>5</sup> Explico el significado de la figura en la “Coda” de este escrito.

pasible de saqueo, aquí lo está como *escondite* y refugio, como institución que transforma y descriminaliza una práctica de los pobres. Porque el caso debe ser pensado como una contingencia en que las prácticas mismas de los sujetos producen, imprevistamente, conocimiento: nada más y nada menos, aquí, que un saber inesperado y ciertamente subversivo respecto de legitimaciones establecidas acerca de la propiedad de esos bienes culturales identificados por la cultura en los objetos que llamamos libros. El robo les hace saber a sus actores, a quienes roban y a quienes son robados, a la maestra y a la escuela, que *los libros no están donde deberían*. Por supuesto que el tipo de libros que los niños sustraen es además un dato decisivo: por una parte, los alumnos ladrones (a diferencia de los personajes de Arlt) toman, parece, no una parte de los libros que son atesorados en esas casas ricas, sino los libros que nomás encuentran, los que están bien a la vista y a mano porque, en tanto objetos visuales *bellos* y caros, han sido ubicados en las salas como objetos decorativos; por otra parte, a la vez, el destino de lo robado –de las casas particulares a la escuela– hace saber o permite recordar, y al mismo tiempo afirma pragmáticamente, que en la escuela de los pobres también deberían estar los libros que el presupuesto público para educación nunca podría hacer llegar allí. El saber que la acción de los *ladronzuelos* produjo es entonces algo así como una desconstrucción *maximalista* del ideograma del *lujo*: de ninguna manera lo que debe disponer y hacer suyo la escuela pública para los pobres debe limitarse a los llamados “insumos básicos”; más bien no debería limitarse de ningún modo.

Como en otros países de América Latina y del Tercer Mundo, se sabe, durante las dos últimas décadas la escuela pública argentina dejó de ser socialmente percibida solo como lugar de disciplinamiento o de reproducción, y fue recibiendo en cambio las atribuciones de lo emancipatorio. En ese proceso de, diríamos, transformación y hasta inversión de un imaginario, el carácter grupal, colectivo, al menos potencial y técnicamente dialógico y asociativo propio de las comunidades escolares resulta, claro, insuprimible (ese carácter ya estaba allí, en la forma misma de la institución) y a la vez, entonces, es también constitutivo. No es casual al respecto que durante los años recientes haya tenido especial circulación e impacto entre maestros y profesores argentinos el ensayo que Graciela Montes escribiera sobre este problema, titulado “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura” y publicado en el sitio web oficial del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de Argentina. Entre otras muchas proposiciones, Montes señala allí, en términos de propuesta e invitación, lo que a nuestro juicio puede tomarse a la vez como descripción de un rasgo propio de la situación escolar, es decir un rasgo que amenaza con despuntar aun en situaciones escolares predominantemente monológicas, tradicionales o conductualistas:

La escuela puede dar lugar a muchas y muy diversas maneras de leer, algunas por completo solitarias. Se puede leer simultáneamente pero en paralelo, cada uno con su texto... Se puede estudiar una lección. Se puede leer en un rincón de la biblioteca, o del aula, o leer de a dos en un recreo... Pero aquí, en esta propuesta, nos interesa poner el énfasis en el círculo y recuperar la comunidad del aula, la primera y más rica comunidad de lectura que puede generar la escuela. No la única, pero sí la más propia. La escuela, si está dispuesta a asumirse como la gran ocasión y realmente “enseñar a leer”, no puede desaprovechar esa escena. Luego, ya se verá, las sociedades se irán ampliando, entretejiendo, cruzando y extendiendo, pero habrá que comenzar

por el aula, la comunidad diaria, en la que habrá que dibujar ese círculo claro y contundente: “estamos leyendo”. (Montes: 7)

Hay, como se ve, un sujeto lector, pero se trata de una primera persona del plural. Al respecto, si se teme que el siguiente ejercicio de comparación entre la figura convencional del lector solitario y la comunidad escolar de lectura sea banal, basta con llevarlo a cabo para notar su productividad epistemológica: cualquiera que tenga contacto más o menos reciente con los modos en que se lee en tantas aulas de enseñanza de la lectura literaria, sabe que en el curso de una clase pueden encadenarse, por ejemplo, actividades como la lectura o la relectura en alta voz de segmentos de un texto por parte de un alumno, luego de otro, luego del docente; la lectura suele ser interrumpida o alternarse con intervenciones más o menos pautadas de cualquiera de los participantes (conjeturas de interpretación, preguntas, calificaciones o descalificaciones de lo que acaba de leer uno y de escuchar todos, momentos de escritura –en la pizarra, o en los cuadernos de notas de cada estudiante–, etc.). Agreguemos un caso registrado que, con muchos otros, podría entrar en la comparación: junto con su maestra, y tras leer y revisar numerosos libros de poemas, los niños de un sexto año del nivel Primario deciden trabajar en una antología de poesía sonora: van a elegir los textos, y pedirle luego a adultos con quienes tienen contacto –un pariente, un vecino– que presten sus voces, es decir que lean los poemas para la grabación sonora. Uno de los chicos elige a un comerciante minorista de alimentos de su barrio, porque cuando hace las compras por encargo de su madre lo ha visto a veces leyendo el diario. El niño se sorprende cuando el comerciante comienza a leer, porque lo hace impostando la voz de un modo entre ceremonial y declamatorio que, por supuesto, el estudiante no esperaba. Cuando el niño lleva ese registro sonoro a la escuela, el descubrimiento del conocimiento cultural del comerciante acerca de una cierta relación entre poesía y actuación prosódica y tonal, se vuelve materia de atención y de interrogación para la comunidad de lectura de ese aula.

Si se compara esa práctica con la del lector más frecuentemente imaginado en las investigaciones de la crítica literaria especializada, se tendrá una esclarecedora aproximación a una diferencia notoria y socialmente relevante entre modos de leer, lugares y sujetos lectores.

### ***Quién es el lector del “canon”***

Los profesores de literatura que trabajan en escuelas, conocen bien la dimensión compleja y dinámica que tiene en ese ámbito el llamado problema del “canon”. Saben también que en las escuelas se ha instalado hace años la tensión “canon” / “corpus” junto a muchos de los problemas que esa tensión acarrea. En cualquier reflexión sobre el problema, conviene, creemos, hacer explícitas estas constataciones, que pueden resultar obvias para esos profesores, pero no lo parecen tanto en el ámbito universitario o académico, donde el debate sobre el “canon” transcurrió más bien en términos de prácticas de la sociedad civil y vinculado a la formación cultural de los lectores *sociales* (identificados a partir de pares ideológicos como “letrado/iletrado”, “culto/popular”). En

efecto, aunque desde sus inicios puede decirse que el tópico moderno de “la educación estética del hombre” fue un eje de la discusión que se acaloró en torno del libro de Harold Bloom (1995), es evidente que la cuestión de qué y cómo se lee en las escuelas nunca estuvo en el centro de las preocupaciones de las firmas que protagonizaron esas controversias entre expertos<sup>6</sup>. Tal vez habría que decir, para ser más precisos, que – fuese para legitimarlo o para impugnarlo severamente- en la discusión sobre el concepto de canon se imaginaba un tipo de lector libre (*liberal*) y un tipo de escena de lectura posterior al paso por una formación literaria más o menos académica provista por la educación formal reservada a ciertas clases sociales. De modo al menos tendencial o predominante, entonces, la discusión académica “canon / corpus” contó entre sus presupuestos la figura de un lector individual, solitario y silencioso –y en este caso se trató de un presupuesto no siempre controlado por una reflexión crítica rigurosa. ¿Quién leía, a quién imaginaban leyendo el canon o el contra-canon, un corpus u otro, las voces doctas de esos debates? No parece que simplifiquemos demasiado si anotamos que se trataba de un avatar contemporáneo del típico lector burgués amasado por la modernización cultural: una mujer o, predominantemente, un varón blanco perteneciente a los sectores sociales medios o altos, las más de las veces un adulto económicamente autónomo, con acceso a bibliotecas provistas al menos de una nutrida selección de títulos valorados por árbitros autorizados del gusto, habituado a visitar con cierta regularidad librerías y a comprar libros, lector a la vez –y por propia iniciativa o costumbre- de juicios críticos, orientadores de sus elecciones, accesibles por la lectura de la sección de reseñas de los periódicos (y de algunas revistas en más de un caso). Cierta descripción de George Steiner no está lejos de esa figura:

Nuestro concepto de la forma literaria está relacionado, en diversos aspectos, con lo privado. La práctica de leer un libro para uno mismo, en silencio, es un desarrollo histórico tardío. Implica cierto número de condiciones económicas y sociales: habitación para uno solo (significativa frase de Virginia Woolf) o, por lo menos, un lugar tan espacioso que permita un ámbito de tranquilidad; propiedad privada del libro, con el derecho concomitante de proteger un libro raro del uso de los demás hombres; medios de luz artificial durante las horas de la noche. [...] El hombre que lee solo en una habitación y con la boca cerrada un volumen que es suyo, es un producto especial de la Ilustración y ocio burgueses de Occidente. (Steiner 2003: 421)

A ese lector solitario, arrellanado en un sillón de la sala hogareña, en una tumbona de su jardín o en sucedáneos menos plácidos de esa misma situación (un viaje en metro o en avión, durante los que, como bien supieron Baudelaire y tantos otros, el sujeto está solo justamente porque se halla inmerso en la multitud anónima), podía sin dudas imaginárselo además involucrado intermitentemente en algún tipo de comunidad de lectores que, decorada con algunas circunstancias propias de los modos de sociabilidad contemporáneos, no difería mucho del espacio burgués modélico en que trascurría la conversación literaria desde, digamos, fines del siglo XVIII: el salón, los cafés (Habermas 1997). Lo que llamamos comunidades escolares de lectura tiene desde hace décadas y paulatinamente, muy poco que ver con aquellas comunidades burguesas de lectura. Más bien conviene recordar que aquel imaginario del lector burgués tenía

---

<sup>6</sup> Para un panorama del debate sobre el canon en la Argentina, véase Cella 1998.

también su propio relato del lector adolescente: en el interior de numerosas ficciones más o menos autobiográficas –que, para tomar casos distantes, van del argentino Miguel Cané a Joyce, pasando por Salinger o por Canetti- un niño o un joven se iniciaba como lector en la intimidad de un círculo familiar propicio (el padre de Canetti como introductor de su hijo en la lectura y proveedor de libros) o lo hacía no tanto en la escuela como contra ella: contra sus maestros, bibliotecas, cánones. En todo caso, es un tema históricamente relevante a investigar, el de las seguras diferencias entre las escenas escolares de lectura infantil o adolescente incluidas en algunas ficciones literarias más o menos canónicas, y los registros de escenas y modos de leer que en efecto tienen lugar en las escuelas desde hace algunas décadas.

Es en un contexto de reflexiones como este, en fin, que propondríamos repensar la práctica del lector solitario y silencioso, que por supuesto no tiene por qué ser excluida, sobre todo si se la toma como una sustracción a los controles; como anotó Alain Badiou en el mismo lugar en que declaraba su amor al trabajo en equipo, la soledad suele prohibirse allí donde los dispositivos de fijación de sentidos saben que “el solitario no puede ser controlado” (Badiou 2007: 55).

### ***Casos: la experiencia irreductible***

En este punto del recorrido que van transitando estas notas, resulta conveniente señalar que la perspectiva que procuramos adoptar no es necesariamente tributaria de una matriz *colectivista* de las prácticas humanas como prácticas sociales: la teoría social de la acción individual, que incluye la acción contingente de grupos más o menos efímeros como tales (algo así como una casuística, redimida del anatema *científico* contra la casuística) nos ha advertido que las situaciones y escenas posibles y reales de lectura son muchas y muy diversas, tantas como situaciones y escenas se efectúen (Lahire 2004). Una política educativa, un programa o un plan, pueden por supuesto promover alguna clase de transmisión de esas experiencias, y convertir sus relatos y registros en materiales privilegiados de un diseño curricular y sobre todo de una planificación de situaciones y secuencias de trabajo en las aulas. Pero incluso en función de ese aprovechamiento político posterior, si hablamos en términos de la producción de conocimiento acerca de prácticas y sujetos reales de lectura, el enfoque casuístico que acabamos de formular y que iniciamos con las tres escenas narradas, debería ser siempre el punto de partida. Es obvio, que –como nosotros mismos lo hemos hecho líneas más adelante- resulta no solo posible sino además productivo establecer inferencias provisionarias sobre rasgos comunes a partir de un conjunto de experiencias, mientras tales rasgos comunes no se establezcan en teorías trans-contextuales de pretensión general o definitiva (es decir, mientras el investigador regrese de modo regular e intermitente a la exploración de *casos* encuadrados en una historicidad que también es necesario recortar, establecer y caracterizar). A este respecto, el libro de Carolina Cuesta elige la autocalificación de “etnográfica” para este tipo de exploración, y representa un antecedente ineludible y significativo: en el curso de sus páginas se suceden, articulados con las reflexiones teóricas y los enunciados más generales, los apartados “Un caso”, “Otro caso”, “Otros caso” más y “El último caso” (Cuesta 2006: 43, 49, 80, 92). En este

sentido, no son pocas las investigaciones de las prácticas de lectura que conducen a ubicar el problema en un pensamiento de sesgo antropológico acerca de la “experiencia” en su sentido de acontecimiento, efectuación o contacto desubjetivador entre una subjetividad y su propio exterior. Precisamente, es una matriz teórica de ese tenor la que obliga entonces a mantener una heurística de casos que se articule con una reflexión teórica densa pero que evite la tentación de formular teorías en el sentido estrecho o convencional de la palabra, es decir teorías como leyes o enunciados generales de pretensión universal o con alcances de muy larga duración. Si además lo que está en juego es una experiencia tramada en contacto con la literatura o el arte, esta necesidad, aparentemente paradójal, de *un* pensamiento sobre la contingencia que mantiene siempre bajo sospecha sus propias conjeturas predictivas, se vuelve especialmente visible. En otro lugar hemos iniciado la descripción de este pensamiento sobre la singularidad de la experiencia de la lectura literaria en términos de una teoría del “resto”: emergencia no previsible de *un incalculable* del cual, no obstante, tenemos la testificación (por parte de un lector) y el vestigio conjetural de su haber tenido lugar (en el texto o la obra que sigue disponible allí para dar lugar, durante el curso indeterminado de nuevas prácticas de lectura, a otros *casos*) (Dalmaroni 2009a). En tal sentido, proponemos interpretar y reutilizar la fórmula “teoría social de la acción individual”, si establecemos que “individual” califica no al sujeto que actúa sino a la “acción” y, por tanto, al trance en que una subjetividad se constituye en y por el acontecimiento, se trate de un sujeto incidentalmente formado por un individuo o por un colectivo. En ese contexto es posible, como proponemos, pensar la lectura en la escuela desde una teoría abierta de la acción singular (en rigor, irrepetible por irreductible) de un sujeto colectivo (por ejemplo, la comunidad de lectura del aula).

### ***Quién colecciona: del canon al corpus, en la escuela***

El caso de los niños ladrones de libros de lujo presenta aun otra arista: por una decisión de consecuencias no previstas, es decir por la decisión de ir a robar en esas casas pudientes libros cuyas características particulares los ladrones desconocían hasta que no estuvieron allí, los *ignorantes* pusieron en juego un criterio institucional y didácticamente imprevisto de construcción de corpus. No sabemos qué hizo luego esa maestra bibliotecaria con los opulentos libros de arte que fueron a parar a la escuela, pero en todo caso habrá tenido que replanificar.

Los docentes saben bien que ser parte de una comunidad escolar de lectura obliga a una discusión sobre la *elegibilidad* de los escritos que se leerán en la escuela. Y suele parecer inevitable pensar tal elegibilidad en términos de “calidad” de los textos; se trata de una discusión tan imprescindible como incómoda, en principio porque debería comenzar por discutir la figura misma de la “calidad”. Una estrategia para poner fuera de sí al canon desde su interior puede desplegarse si se construye y se adopta, en cambio, alguna noción de “cualidad” literaria.

Durante las últimas décadas, muchas experiencias escolares de lectura literaria divergen severamente de los mecanismos de arbitraje del gusto y de distinción propios de las construcciones sociales del canon que están habituados a estudiar y describir los

sociólogos de la vida literaria. No es que los resultados sean siempre preferibles. Lo que nos interesa subrayar aquí es que en las situaciones de lectura del tipo de la comunidad escolar, los modos de la autorización y del juicio propios de los procesos dominantes de canonización se modifican al estar expuestos a una serie menos rígida de criterios y, sobre todo, tramada por determinaciones, expectativas y saberes previos que intervienen menos en las construcciones no escolares de canon o están ausentes de ellas. Dejando de lado casos como el de los ladronzuelos (*ingresan en la colección escolar los libros que un cierto grupo de niños carente de la más mínima autorización letrada ha podido robar*), podemos visualizar claramente este aspecto del problema reparando en la determinación etaria: en la escuela, el corpus es sometido anualmente a la respuesta de sucesivas generaciones de niños y adolescentes, en una experiencia intergeneracional de contrastación de expectativas, hablas y saberes culturales que se vuelve crónica y característica de ese espacio particular de lectura. Por supuesto, no por habitar el espacio escolar, maestros y estudiantes dejan de estar atravesados por valores, criterios y prejuicios procedentes de tradiciones ajenas y autolegitimadas en el contexto de relaciones culturales de dominación social. Pero lo están también por determinaciones que intervienen menos o apenas en los dispositivos cultos y más estudiados de canonización. En este sentido, es necesario evitar el riesgo de reducir la perspectiva a una evaluación idealizada de lo que pasa o podría pasar en las aulas escolares, o –peor aun– a una que distribuya lo que allí sucede entre *buenos* y *malos* corpus y modos de leer, correctos o incorrectos, errados o acertados. Daniel Link ha sintetizado este enfoque para el caso de la “voz” del docente en la clase, con la figura del “descrédito”: “[En la clase] Escucho mi voz como la voz de otro y la someto al descrédito” (Link 1994:16). En este sentido, investigaciones como las de Gerbaudo, Cuesta, Link y muchos otros, han insistido en que las comunidades escolares de lectura llegan a diferir drásticamente según el docente adopte o no la hipótesis didáctica según la cual todas las reacciones y respuestas de los alumnos a la lectura de un texto tienen el estatuto de efectos reales de lectura que merecen ser considerados, discutidos y recuperados como tales en las clases de literatura. La hipótesis incluye, por supuesto, las iniciativas de los alumnos respecto del corpus. En este sentido, suele suceder que el debate docto sobre el corpus se despliegue de un modo más estrecho y hasta autoritario que el que puede establecerse en un aula escolar. Es posible que cuando un investigador académico enseña en la Universidad a un grupo de adultos que han elegido estudiar literatura, reciba menos pedidos de explicación argumentada que gestos o respuestas de asentimiento si desliza impugnaciones acerca de libros sobre los que da por hecho que reproducen la lógica serializada del mercado; disponemos de registros de una experiencia repetida: entre 2006 y 2011, cuatro grupos de estudiantes de la carrera del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata reaccionaron del mismo modo, es decir prestando asentimiento o callando, cuando el profesor, con quien solían mantener discusiones fluidas durante esas mismas clases, emitió juicios ex profeso mordaces contra todo título que llevase la firma de la novelista chilena Isabel Allende: daban por descontado que estaban siendo *examinados* y que, si no querían perder prestigio ante el profesor y ante sus compañeros, había una respuesta prevista que era la *correcta*. La valoración negativa del profesor activaba, obviamente, ese mecanismo

conocido de temor a la vergüenza social (que es posible remitir a lo que Pierre Bourdieu estudió en términos de “la distinción”), y clausuraba, así, el ejercicio mismo de la crítica. Esa autoridad más o menos explícita de los árbitros del gusto elevado, capaz de suprimir una interrogación productiva, tiene en cambio en las aulas escolares una presencia mucho menor o a veces casi nula. De allí que títulos como los de Isabel Allende u otros con mayor descrédito en los circuitos de valoración más autorizados puedan ingresar con frecuencia en el aula de boca de los alumnos, por caso, y obliguen a entablar una discusión, y a someter algún argumento consistente a la consideración de todos. Escenas tales suelen presentarse en un tipo de situación didáctica bastante usual en las clases de literatura escolares de los últimos años. La maestra o el profesor inicia el curso con una planificación en que el corpus está aún muy abierto, por ejemplo relatos y cuentos (es decir, una planificación en que el canon –aunque de hecho opere, inevitablemente, en alguna medida- no forma parte de los criterios de elección); durante las primeras semanas el aula es el espacio donde circulan cuentos y relatos de diversos tipos y procedencias (la biblioteca escolar, la biblioteca personal de la maestra, las de los padres y familiares de cada uno de los niños, pero también sitios web de lo más disímiles); prestando la mayor atención posible a las preferencias y juicios iniciales de los niños, la maestra comienza a proponerles hipótesis de recorte: “parece que casi todos se inclinan por el cuento policial, o de enigma, o *de misterio*”, por ejemplo. Se establece entonces un corpus inicial más o menos provisorio, del que cada estudiante elige un título y sobre el que escribirá un ensayo o reseña que debe concluir en una recomendación: “Este cuento no te va a gustar porque...”, “Este relato es excelente porque...”. Por supuesto, en ese ejercicio casi todos los niños utilizan, para autorizarse, algún preconceito cultural o escolar previo pero, si la maestra es capaz de sostener la idea matriz de la actividad, el nivel de autorización de las voces es muy diferente, los debates que provoca son otros y, al menos por momentos, se entablan sobre el presupuesto de que quienes discuten y esgrimen argumentos son pares.

No solamente en las comunidades escolares de lectura pero posiblemente también en ellas, sería posible advertir, entonces, que no hay una implicación entre acopio de capital cultural y *calidad* literaria. Es decir que parece posible plantear las cosas por fuera del problema del canon y de la violencia simbólica del autoritarismo enciclopédico, cuando reparamos en que *lo que (no) sabe* el sujeto *ignorante* puede resultar, durante diversos modos de encuentro con los textos, mucho más prometedor que eso que le haya hecho conocer previamente la cultura: ¿cómo no aprovechar la *ignorancia* de las comunidades escolares de lectura acerca de valoraciones, autoridades de las firmas, prestigios y atribuciones culturales de clasicidad, pertenencia de textos a *géneros*, para un ejercicio crítico de construcción de un corpus propio o de una biblioteca *contra-cultural* pero, sobre todo, para dar lugar por la lectura a una experiencia viva, a una afección inesperada? En un contexto como ese, la noción de literatura como “acontecimiento” o “experiencia” irreductible bien podría orientar una reflexión escolar sobre el problema de la calidad literaria y, en consecuencia, sobre la identificación abierta de criterios para armar, desarmar y volver a armar el corpus.

### **Coda: el voluntarioso alumno ignorante**

Como se habrá advertido, en las notas precedentes hemos hecho un uso desviado de la figura del “maestro ignorante” que inventó y estudió Jacques Rancière. Una de las hipótesis a nuestro entender más productivas de ese estudio está en la caracterización antropológica, diríamos, del alumno como un *ignorante* que nomás por su condición de actor social ya sabe, incluso desde antes de haber sido alfabetizado, lo principal: sabe cómo se aprende. ¿Cómo se aprende qué, cómo se aprende a qué? Pues ni más ni menos, lo que fuese que se ignore. En tal sentido, Rancière acierta en subrayar que enseñar consiste principalmente no en explicar lo que el maestro cree saber, sino en ayudar a los estudiantes a *querer* aprender algo. Dicho en otros términos y en relación con la lectura, el mejor maestro sería aquel que puede despertar en sus alumnos el reconocimiento de una necesidad o, mejor, de un deseo para cuya satisfacción o cumplimiento hace falta poder leer (y más, para nuestro interés específico aquí: poder leer literatura). Cuando se adopta un enfoque como ese, que nos ubica como educadores ante la práctica más difícil de ejercer, lo demás no carece de importancia (como lo suponen las páginas precedentes), pero se construye como consecuencias del enfoque, es decir como técnicas, dinámicas, dispositivos, estrategias que es preciso adoptar porque la voluntad experimentada es insuprimible.

### **Bibliografía**

- Arlt, Roberto (1993). *El juguete rabioso*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Badiou, Alain (2007). *Justicia, filosofía y literatura*. Rosario: Homo sapiens Ed..
- Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, Gustavo (1996). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”. *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* 2-3, 211-217.
- Bombini, Gustavo (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, Pierre (1991). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Cella, Susana (comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal.

- Dalmaroni, Miguel (dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Ediciones de la UNL.
- Dalmaroni, Miguel (2009a). “Lo que resta (un montaje)”. Dalmaroni, Miguel/Rogers, Geraldine (eds.). *Contratiempos de la memoria en la literatura argentina*. La Plata: Edulp, 15-37.
- Frugoni, Sergio (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Gerbaudo, Analía (2009). “Literatura y enseñanza”. Dalmaroni, Miguel (dir.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Ediciones de la UNL, 165-194.
- Habermas, Jürgen (1997). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili, 1997.
- Lahire, Bernard (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Link, Daniel (1994). *La chancha con cadenas*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Montes, Graciela (s/f). “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”. Plan Nacional de Lectura: [http://planlectura.educ.ar/pdf/La\\_gran\\_ocasion.pdf](http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf) (7 de abril 2011).
- Piglia, Ricardo (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Sardi, Valeria (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Rancière, Jacques (2008). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires : Libros del Zorzal.
- Steiner, George (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa.