

# **Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos.**

Ana Lea Blaustein.

Cita: Ana Lea Blaustein (2013). Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/612>

## **X Jornadas de sociología de la UBA.**

**20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013.**

**Mesa 63: Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades.**

**Título de la ponencia: Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos.**

**Autores: Blaustein, Ana Lea, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).**

Si consideramos, siguiendo a Bombini (2005), que la escuela pública es en Argentina la principal o la única vía de acceso a la lectura para gran parte de los sectores populares (p. 34) y a la vez conocemos los elevados índices de fracaso y deserción escolar relevados para esa misma población, no podemos dejar de problematizar las prácticas educativas ligadas a este campo que se llevan a cabo dentro de la institución. Ante los discursos alarmistas que advierten sobre el declive de las prácticas de lectura, el imperativo del placer, que, además, exige un placer producto de determinado vínculo con la cultura escrita, presupone un conjunto de condiciones socio-culturales que muchas veces no alcanza un estudiantado ceñido por la pobreza y la exclusión. Para aquellos que no cuentan con la experiencia cultural de la lectura, perduran, en muchos casos, solamente los discursos que la ensalzan, vaciados de sentido. Me propongo analizar en este trabajo, a la luz de diversos textos teóricos, una experiencia de lectura de la novela *El origen de la tristeza*, de Pablo Ramos, efectuada en 2011 en la clase de Literatura del último año del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos Simón Rodríguez, situado en el barrio Las Tunas (Tigre). Partiendo de una concepción sociocultural de la lectura y de la idea de que la promoción de la lectura puede formar parte de un proceso de enseñanza, se trata de la apuesta político-pedagógica de generar una práctica sostenida de lectura colectiva (leímos la novela íntegramente en clase, a lo largo de seis encuentros sucesivos) como parte del trabajo curricular. El estudio de caso que llevo a cabo se basa en mi propia participación como docente (en una labor compartida con mi pareja pedagógica) en la propuesta implementada y en los registros que escribí a partir de notas de campo tomadas durante las clases.

En función de la novela elegida, la modalidad de lectura practicada y el trabajo propuesto con el texto, pudimos instalar, con aciertos y desaciertos, un espacio de lectura participativo y habilitar la posibilidad de apropiaciones significativas del texto por parte de los estudiantes. Desde un cuestionamiento de la relación institucionalizada con lo escrito y una desmitificación de ciertos discursos sobre la lectura, apuntamos a contemplar diferentes modos de leer, vinculando la experiencia de lectura con la experiencia cultural de los estudiantes, dando lugar a debates que involucraron saberes literarios pero también cierta dimensión afectiva, sin necesidad de restringirnos al afán taxonómico de la lingüística o al intelectualismo de la teoría literaria. Tratamos además, modestamente, de reducir la brecha entre lectura y escritura. En suma, aspiramos a una democratización de ambas prácticas.

Adoptar una perspectiva sociocultural de la lectura conduce, en términos de Bombini (2008), a una nueva epistemología de la lectura (p. 29). Resulta interesante, en este sentido, analizar las prácticas pedagógicas de lectura en toda su complejidad para descubrir las tensiones que se producen en situaciones concretas y para contribuir al conocimiento acerca de los diversos modos de leer. Seguimos a Contreras Domingo (2011) en su observación de que “El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado.” (p. 26) Este saber de la experiencia significa o problematiza el acontecer cotidiano y “...es siempre una relación en primera persona.” (49). El investigador

invita a los docentes, por consiguiente, a ejercitar una escritura personal y reflexiva, acorde con una Didáctica atenta a la auto-indagación. Suárez (2011) señala que los relatos contruidos por los actores escolares muestran otra cara del currículum o, más bien, un currículum en acción. Presentan, en sus palabras, "...una oportunidad para introducirnos y comprender el universo poli-cromático y plural de las prácticas individuales y colectivas que recrean vívidamente, en un determinado momento y lugar, los mandatos sociales y públicos para la escuela." (p. 101)

Una investigación basada en relatos de estas características resultaría acorde con lo que Bombini (2005) denomina una teoría empírica de la lectura. En esa línea, resalta el interés de la sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía como metodologías apropiadas para realizar nuevos abordajes y problematizaciones (p. 33). Se trata de investigaciones de tipo cualitativo que asumen formas narrativas. Involucran no sólo la observación sino también la participación en la comunidad estudiada, el registro escrito de las prácticas estudiadas y la vinculación permanente entre práctica y teoría (Calvo: 1992, p. 10-11).

Observamos que la educación media de jóvenes y adultos constituye un lugar de vacancia cuyo estudio se intenta estimular en distintos ámbitos, incluso a partir de diagnósticos realizados desde el Estado. Finnegan (2009) señala cierta precariedad que caracteriza los dispositivos de trabajo propios de la educación de jóvenes y adultos (en adelante, EDJA) impulsada tanto por organizaciones sociales como por el Estado, dadas las urgencias que impone la supervivencia de los sujetos involucrados y las carencias en materia de infraestructura y recursos, producto de la posición subalterna que ha ocupado la modalidad en el sistema educativo, especialmente desde las reformas de los años noventa. Esta situación opera en perjuicio no sólo de los procesos formativos sino también de la reflexión pedagógica sobre y para esas mismas prácticas. Lorenzatti (2006) señala, por su parte, la homologación normativa que ha regido la EDJA, es decir, la ausencia de principios, lineamientos y regulaciones que contemplen su especificidad.

Siguiendo a Rubinsztain (2012), observamos que, a partir del contexto abierto por la formulación de la LEN en 2006, la cual redefine a la EDJA en términos de modalidad educativa, se ha instalado la preocupación por este campo en la agenda educativa nacional y se empiezan a producir documentos nodales que constituyen un esfuerzo por poner en marcha políticas específicas. Sin embargo, De la Fare (2011), en su informe para el Ministerio de Educación nacional acerca del estado de conocimiento en materia de investigaciones y estudios en torno a la EDJA en Argentina, explica que, pese a constatar un incremento en la producción y publicación de investigaciones en temas vinculados a la EDJA en nuestro país, su número continúa siendo escaso y se observa la ausencia de financiamientos específicos destinados a fortalecerlas. Por otro lado, las pocas que derivan de la aproximación a prácticas educativas concretas se refieren, en general, al nivel primario.

### **Discursos sobre la lectura:**

En primer lugar, me voy a referir a ciertos discursos circulantes, no sólo en nuestro país sino también, con sus matices, a nivel internacional, acerca de una crisis, como señala Privat (2001), de la enseñanza de la lectura (p. 48). La creciente constatación de las dificultades escolares, no sólo en términos de deserción sino también de "fracasos" inscritos dentro del sistema formal, conduce a planteos alarmistas que postulan LA lectura (no sujeta a variaciones) como un valor en sí mismo y advierten sobre su merma o precarización. Bombini (2008) señala cómo desde diferentes ámbitos se aborda la problemática poniendo el foco en la falta y arriesgando explicaciones variadas:

Darwinismo social, decadencia generalizada, triunfo en la batalla de los medios de comunicación y/o de las nuevas tecnologías versus el libro, apatía de los jóvenes posmodernos, efectos de la globalización, maestros poco idóneos para su tarea, ignorancia, brutalidad, se pueden oír al respecto las imprecaciones más duras de parte de periodistas, políticos, intelectuales, pedagogos, autoridades universitarias, editores, padres de familia, entre otros. (p. 25)

Este diagnóstico se funda en investigaciones cuantitativas que arrojan cifras desalentadoras y en la apelación a categorías como “iletrismo” o “poco lectores”. El imperativo de la comprensión lectora se sustituye así, para subsanar el mencionado déficit, atribuido al tratamiento mecanizado de la lectura que lleva a cabo la escuela, por uno nuevo del placer, que dificulta la profundización de cualquier tipo de especificidad literaria. De acuerdo con esta nueva pedagogía, sostenida, entre muchos otros, por el autor francés Daniel Pennac (1993), los estudiantes quedan librados a una experiencia de disfrute, supuestamente garantizada por la falta de intervención escolar.

Los investigadores que recupero aquí cuestionan la dicotomía establecida entre la demanda de (una) comprensión lectora y el deber del placer y procuran reformular la perspectiva, analizando las prácticas propuestas por la escuela y las que pueden llevar a cabo sujetos en situaciones histórico-sociales diversas y con conocimientos culturales variables, ya no en términos de carencia sino de diversidad de modos de lectura. En esta línea, Sawaya (2008) afirma que las relaciones de enseñanza y aprendizaje que caracterizan la cultura escolar fueron construidas a partir de intereses políticos y económicos que se sirvieron (y se sirven) de la escritura como un dispositivo de poder, imponiendo formas de percepción y acción que no son, de ninguna manera, naturales. De esta manera, se validó solamente determinado vínculo con la cultura escrita y se institucionalizó, en gran parte, a través de la escuela, un modo de leer que fue investido de universalidad (pp. 62-63). Si bien la investigadora señala que la concepción del texto como objeto autosuficiente es una invención histórica relativamente reciente (p. 64), tanto ella como De Certeau (1996) sostienen que la forma de lectura aceptada por la academia y en las instituciones escolares es aquella que busca sólo significados internos al texto, haciendo abstracción tanto de sus condiciones de producción como del contexto de recepción del mismo, es decir, de la inscripción histórica del lector. Otra característica de esta modalidad de lectura es la racionalidad, con lo cual toda vinculación de carácter afectivo es desestimada. Por otro lado, los mencionados investigadores problematizan la convicción de que la modalidad de lectura correcta es individual y silenciosa. Sawaya plantea que las capacidades y las situaciones de lectura son históricamente variables y Privat (2001), que la práctica de la lectura está determinada por la sociabilidad: “...gestos aprendidos, discursos y objetos intercambiados, ritmos apropiados, imaginarios compartidos, valores incorporados, estrategias, etc.” (p. 54). Rockwell (2005) concibe la lectura, recuperando a Chartier (1999), como una práctica cultural. Esto significa que se ha conformado históricamente, generando un espacio intersubjetivo de significados, actitudes y comportamientos compartidos atribuidos al acto de leer. La investigadora advierte que las formas de leer practicadas en el aula ya son, de hecho, variables y que normalmente se produce un encuentro entre los protocolos de lectura de los libros y determinadas maneras de leer. La oralidad, las mediaciones y lo colectivo inciden, así, mucho más de lo que a veces se cree. De Certeau plantea, por otro lado, cómo este acto de borrar las condiciones de producción y la exigencia de una lectura del texto como objeto autónomo conlleva, necesariamente, una separación tajante entre escritura y lectura, privilegiando siempre a los autores en desmedro de los lectores, asimilados a consumidores pasivos, carentes de creatividad. El concepto de apropiación que Rockwell (2005, p. 28) rescata de

Chartier (1999) permite, en cambio, pensar en una pluralidad de usos, interpretaciones y modos de comprensión de los textos e, incluso, en una diversidad a la hora de jerarquizar, consagrar o desacreditar los bienes culturales.

Ahora bien, no sólo me interesa destacar el carácter construido e impuesto del vínculo aceptado con la cultura escrita sino también que no está garantizado el acceso a esa particular relación para amplios sectores de la población que se ven perjudicados por una distribución injusta del capital cultural. Si, como plantea Privat (2001), “La lectura no es sólo el momento en que ésta se efectúa, sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas.” (p.55), no se puede saltar el paso previo, consistente en la iniciación de los sujetos en este ritual (haciéndolos partícipes de gestos, saberes, discursos y costumbres compartidos), que permite su valoración positiva. Sin el ejercicio de familiarización, difícilmente se logre algo con los discursos de alabanza de la lectura, que, para quien no transitó este proceso, carecen de sentido. De modo que los docentes no pueden desentenderse de su rol a la espera de que los estudiantes solos descubran un interés por la lectura. Seguimos a Privat en la idea de que no hay que desescolarizar la lectura sino que “...la inserción práctica en el funcionamiento codificado y estructurado del campo lector debe ser objeto de un trabajo precoz, sistemático, regular.” (Ibíd., p.55) También Bombini (2005) reclama la necesidad de concebir la promoción de la lectura como una experiencia de enseñanza pero asumiendo la responsabilidad de vincular el universo de la experiencia escolar con el de la experiencia cultural de los estudiantes (p. 34). Esto es, habilitar las condiciones que facilitan el acceso a la lectura pero contemplando simultáneamente las distintas formas en que las personas pueden interactuar con los textos escritos. Me interesa subrayar que estas convicciones sobre la enseñanza de la lectura no se restringen a los sectores populares, si bien a veces las posiciones desventajosas iluminan ciertas verdades acerca de lo que, desde la ventaja, es asumido como natural, sino que son extensibles a cualquier ámbito educativo. No se trata de una educación diferenciada para pobres (especialmente, porque también se predica la decadencia de las prácticas lectoras para el caso de los sectores privilegiados) sino simplemente de una mayor amplitud de miras que dé lugar a prácticas más inclusivas.

Es importante cuestionar, además, la repetición, muchas veces, irreflexiva, acerca de las bondades indefectibles de la lectura como medio único de participación cultural (una concepción restringida, por otra parte, de la cultura, como plantea Sawaya (2008, p. 65-66)). Bombini (2008) enumera una serie de beneficios asociados comúnmente a la lectura: la afirmación de una enseñanza ética, la adquisición de información o cultura general, la construcción de la identidad y finalmente, la posibilidad de disfrute estético (pp. 22-23). Si bien se puede adscribir, profundizándolas, a varias de estas ideas, sería deseable no venerar de manera maquinal la lectura ni estigmatizar, en términos de carencia, elecciones alternativas. Retomo la cita de Passeron que rescata Peroni (2003):

...la investigación profunda sobre los grupos sociales más alejados de la cultura erudita muestra que estos grupos se refieren a valores de su cultura cotidiana en relación a los cuales la lectura tiene poco o ningún valor. El obstáculo es positivo, es una realidad cultural y su fuerza no se describe únicamente en términos de privación o incapacidad. El hecho está allí: una vez dados los medios, un grupo sólo adopta una práctica si ésta tiene un sentido o puede adoptar un sentido en su cultura. (p. 30)

Peroni coincide con esta visión y señala que sólo leen aquellas personas para las que la lectura tiene sentido en una situación y en un momento determinados de su vida. Sus investigaciones demuestran que los mismos factores pueden estimular o desestimular la

apelación a la lectura y que, incluso, cada persona desarrolla trayectorias irregulares de lectura a lo largo de su vida. Petit (1999) trasciende los criterios cuantitativos de análisis de las prácticas lectoras cuando plantea que se puede conocer en toda su amplitud la experiencia de la lectura sin cumplir con los requisitos esperados de cantidad de libros leídos (pp. 79-80). La investigadora destaca que sólo una frase puede resultar profundamente transformadora para una persona y considera que este tipo de encuentro puede producirse también en el caso de otros bienes culturales, como una canción o una película. No podemos esperar, entonces, que cualquier situación de lectura dé como resultado automático una pasión irrefrenable para todos los sujetos involucrados ni hay que lamentar este hecho como si se tratara de una tragedia.

### **Los bachilleratos populares en el contexto de la educación de jóvenes y adultos**

Teniendo en cuenta que la experiencia que voy a analizar se llevó a cabo en un bachillerato popular para jóvenes y adultos, me parece importante ofrecer cierta caracterización de los sujetos pedagógicos de la EDJA. Sigo a Sirvent (Sirvent [et al.]: 2001; Sirvent, Topasso: 2006) y a Ampudia (2008) con este fin. Sirvent analiza la situación educativa de los jóvenes y adultos de la Argentina valiéndose de los datos recabados en los censos nacionales de 1991 y 2001, así como de una investigación que integra metodologías cuantitativas y cualitativas. De acuerdo con la investigadora, se trata de una población signada por la exclusión educativa, económica y social. Las políticas implementadas por un neoliberalismo generador de desempleo, marginación y agudización de la pobreza, que se expresaron en la mercantilización de la educación, en la transferencia de recursos por parte del estado a verdaderas empresas educativas privadas y en la realización de ajustes a sectores del sistema educativo por sucesivos gobiernos, condujeron a más de catorce millones de jóvenes y adultos del país a una situación de riesgo educativo. Esto significa que todas estas personas, mayores de quince años, asistieron en algún momento a la educación básica pero ya no lo hacen, habiendo alcanzado un nivel máximo menor o igual al secundario incompleto. Además, aumentó la brecha entre la población pobre y no pobre en términos de permanencia y egreso de los distintos niveles del sistema educativo formal. El concepto de situación de riesgo educativo se refiere a la probabilidad de marginación de la vida social, política o económica, en grados y formas diversas, según el nivel de educación formal alcanzado. No existe, no obstante, una relación lineal entre el nivel educativo alcanzado y el grado de marginación consecuente y, lejos de tratarse de un supuesto determinista, es un concepto que permite vislumbrar un estado de cosas modificable, en función de lineamientos políticos, estructuras de poder y las demandas ejercidas por diferentes movimientos sociales. Ampudia caracteriza a los sujetos de la EDJA por la migración y la discontinuidad, dado que se trata de personas con experiencias, en algún momento de su trayectoria educativa, de repitencia, interrupción de los estudios, pasajes por instituciones diversas, cambios de turno o de modalidad. La circulación, la deserción y el ausentismo son rasgos propios de la EDJA, que se ubica en un lugar periférico, de frontera, en relación con el sistema educativo. Nos encontramos con estudiantes que dejaron de estudiar por distintos motivos: el trabajo, los hijos, el hecho de ser mujer y “estar hecha para otra cosa”, convencerse de que “yo no sirvo”. Sin embargo, los relatos particulares se encuentran en una historia común. Motivos sociales y políticos van marcando los recorridos individuales. “En estos movimientos o desplazamientos se configuran identidades de fracaso escolar, de saturación de saberes, de inseguridades a la hora de apropiarse nuevamente de una situación educativa y experiencias diferenciadas por la discontinuidad.” (Ibíd., p. 270) Necesidad de un título para conseguir un trabajo mejor (o, simplemente, un trabajo), cuenta pendiente, intención de dar el ejemplo a los hijos, que también quieren dejar la escuela, deseos de ayudarlos con sus tareas

escolares: las motivaciones para volver a estudiar son diversas. Ampudia sostiene la necesidad de desarrollar propuestas educativas que consideren al sujeto joven adulto en su especificidad, que tomen la discontinuidad como punto de partida y que atiendan a la efectiva configuración de una cultura del acontecimiento o la contingencia. Con ese objetivo, nos llama a revisar y a problematizar nuestras propias historias y prácticas escolares para desarrollar nuevas experiencias.

Es en este contexto de exclusión en el que nacen los bachilleratos populares para jóvenes y adultos. El Bachillerato Popular Simón Rodríguez es uno de los numerosos Bachilleratos Populares (hoy, más de cuarenta) impulsados desde el ámbito de fábricas recuperadas y diferentes organizaciones sociales, a partir de la iniciativa de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) alrededor del año 2001, con el objeto de desarrollar una educación popular que entienda la formación como parte de la militancia por la transformación de las relaciones sociales.<sup>1</sup> Surge alrededor de 2004, enmarcado en el trabajo que la Organización Popular Fogoneros<sup>2</sup> lleva a cabo en el barrio Las Tunas<sup>3</sup>, como respuesta a dos cuestiones fundamentales: la ausencia del Estado para garantizar la educación de los sectores populares y el descontento con el modelo educativo imperante. Algunos de sus objetivos específicos consisten en:

- Generar un espacio de inclusión para estudiantes con una trayectoria educativa de “fracasos”, con el fin de disminuir la deserción de aquellos que se han encontrado, en distintas instituciones, con métodos expulsivos.
- Abogar por la construcción del conocimiento a partir de los saberes y experiencias previos de los estudiantes y de los docentes, que conforman parejas pedagógicas, trabajando en base a la discusión y la reflexión, con el fin de generar sujetos críticos que recuperen, al mismo tiempo, la confianza en sí mismos.
- Afianzar prácticas de verdadera democracia, a través de mecanismos assemblearios de toma de decisiones, tanto en lo que respecta a los cursos como a nivel de la escuela (en este sentido, no se reconocen autoridades jerárquicas sino que la gestión recae en el colectivo de profesores y estudiantes, que se reúne periódicamente).

---

<sup>1</sup> Desde el comienzo, los bachilleratos populares pelean por el reconocimiento de sus títulos, por salarios para los docentes y becas para los estudiantes, así como por el financiamiento integral de sus establecimientos, porque sostienen que el Estado debe ser el único garante de la educación y que ésta debe estar en relación con la realidad de los barrios, de los trabajadores ocupados y desocupados. Los distintos bachilleratos se nuclean en una Coordinadora, que vuelve posible el trabajo en un proyecto educativo común por parte de diversas organizaciones. Tras una ardua lucha, varios bachilleratos en la Provincia de Buenos Aires y en la Capital fueron oficializados bajo la modalidad de escuelas privadas. En 2011, también algunos de ambas jurisdicciones concretaron su pasaje a la esfera estatal, con vistas a hermanarse con el resto del campo de la educación pública, a la vez que reivindicando la especificidad, en cuanto a su estructura, gestión, inserción y herramientas pedagógicas. Continúan los esfuerzos por el reconocimiento del resto de los bachilleratos populares y por la efectivización de becas y recursos para los ya oficializados.

<sup>2</sup> Fogoneros desarrolla una militancia territorial en Las Tunas desde el año 1996. Sus diferentes espacios se desempeñan bajo los principios de la democracia de base y la autonomía (del Estado y de los partidos políticos) en la búsqueda del cambio social, siendo la auto-reflexividad militante y la educación popular prácticas que atraviesan las distintas comisiones de la organización (espacio de mujeres, cooperativas y proyectos productivos, apoyo escolar, merendero y comedor comunitarios, grupo de jóvenes).

<sup>3</sup> Rodeado por barrios cerrados con enormes muros al sur, al este y al norte, Las Tunas (ubicado en el conurbano de la provincia de Buenos Aires) refleja los avatares económico-sociales que atravesó la Argentina, en la coexistencia de casas de material con más de 1.600 casillas muy precarias. Sólo algunas calles de la zona están asfaltadas. Los pobladores no cuentan con ninguna fuente de agua potable. El arroyo, las napas subterráneas y, por ende, las canillas comunitarias, se encuentran contaminadas con altos índices de arsénico. Gran parte de la población se encuentra desocupada, con empleos precarios y/o dependiendo de planes del Estado, la misma política asistencialista que incrementó el número de dependientes estructurales. Se registran índices elevados de deserción escolar.

- Borrar las fronteras entre escuela y comunidad, trabajando los contenidos desde problemáticas barriales y convocando a los estudiantes a participar de actividades que realiza la organización en otras comisiones (salud, género, jóvenes, emprendimientos productivos) para hacer de la escuela una organización social.

### **La experiencia de lectura**

Analizaré la experiencia de lectura de la novela *El origen de la tristeza*, que tuvo lugar durante 2011 en la clase de Literatura de tercer año (el último para obtener el título de bachiller) del Bachillerato Popular Simón Rodríguez, en donde enseñé desde 2008. La lectura se realizó íntegramente en clase, a lo largo de seis encuentros consecutivos y en voz alta, alternando, entre estudiantes y profesoras, las voces a cargo. Después de la lectura de cada uno de esos seis fragmentos, les entregamos a los estudiantes una guía de preguntas y consignas acerca de lo leído para que resolvieran como tarea en sus casas y las pusieramos en común en la clase siguiente. Cuando finalizamos la novela, les pedimos que hicieran un trabajo práctico que constaba de una parte de análisis y de una producción escrita más bien biográfica, en la que debían relatar tres episodios significativos de su vida, a la manera del narrador de la novela. En un encuentro posterior, nos visitó en el bachillerato Pablo Ramos y tuvimos un intercambio con él acerca del libro y de su oficio de escritor.

### **Sobre la novela elegida**

Con mi pareja pedagógica, Viki, debatimos bastante acerca de la novela a trabajar. Nos enfrentamos a un grupo de diecinueve estudiantes (muchos de ellos, de entre 19 y 22 años), que, en su mayoría, no había leído ninguna o casi ninguna novela. No queríamos leer algo demasiado inaccesible o alejado de su universo cultural (incluso teniendo en cuenta que tal inaccesibilidad es relativa y que, en gran parte, depende de la forma en que se aborden los textos) ni caer en la actitud determinista de presentarles sólo textos que describieran su realidad. En cuanto a *El origen de la tristeza*<sup>4</sup>, nos atrajeron varias cosas. Por la cantidad de diálogos y por el lenguaje informal propio del narrador adolescente, era adaptable a la lectura en voz alta, tenía humor y sensibilidad y, paralelamente, presentaba una realidad fácilmente identificable para cualquier habitante de un barrio del Conurbano bonaerense. Nos parecía interesante que se tratara de una novela, en cierta medida, de aprendizaje, narrada en primera persona, dado que el tránsito por el bachillerato es, para muchos estudiantes, que cargan con una historia de fracasos educativos, un proceso que casi podría homologarse a lo que Peroni (2003) considera "...una situación de ruptura en el ciclo de vida..." (p. 35), en el sentido de que habilita, no sólo y en el mejor de los casos, el acceso a determinados ámbitos antes vedados (trabajo o estudios de nivel terciario o universitario) sino también cierta mejora de la auto-valoración, otra forma de pararse en el mundo. Peroni observa que "...el relato brinda la oportunidad de una posible renegociación de la identidad y de la realidad del mundo que nos rodea." (Ibíd.) y la capacidad de narrar o de nombrar lo que uno vive genera, según Petit (1999), herramientas para modificar esa realidad, si así se lo desea. Aunque este poder de la literatura no es privativo de las auto-biografías o de los relatos en primera persona, encontramos productivo vincular la novela con las distintas trayectorias personales. En la primera mitad del año habíamos trabajado con auto-biografías cortas de Arlt. Varios de los

---

<sup>4</sup> Gabriel, el protagonista de la novela, publicada en 2004, crece a comienzos de los años ochenta en su barrio, El Viaducto, situado entre la Villa Mariel, las vías del Roca y el arroyo Sarandí. El fin de la infancia, que transcurre entre damajuanas de vino, colectas para pagar por sexo, amistades probadas en el peligro y el miedo, se entreteje con las transformaciones de un país que está dejando de existir. La experiencia de los avatares económicos, sociales y ambientales ceden paso también a expediciones alucinadas.



estudiantes involucrados mostraron, a lo largo de la cursada, una inclinación por lo que dieron en llamar “historias de vida” y, al menos tres de ellos, eligieron contar parte de su propia historia para la revista de distribución barrial que confeccionamos en el área de Comunicación. Por último, al tratarse de una novela contemporánea y de un escritor que suponíamos de fácil acceso, pensamos que era una buena oportunidad para que los estudiantes se contactaran de manera más tangible con el circuito de producción literaria. Privat (2001) señala los beneficios de volver a los estudiantes partícipes de la producción novelesca actual y de involucrarlos en un debate literario que no carga con el peso, a veces casi clausura, de las obras clásicas: “En suma, se trata de volver al clásico centrismo y construir la historia de la literatura hacia atrás: en lugar de abordar la historia de la literatura desde un punto de vista pseudo-genético, tendríamos que volvernos nosotros mismos el centro de esta historia. De esta manera, hablaremos de la literatura pasada en un lenguaje actual...” (p. 57) En relación con nuestras dudas acerca de la pertinencia de trabajar con un texto que presentaba una ambientación similar a la realidad de los estudiantes y en un lenguaje también cercano (nos preguntábamos si era una elección facilista o, en cierto modo, estigmatizadora), descubrimos que, para muchos, lejos de ser leído como “más de lo mismo”, introdujo una novedad, fue disruptivo y hasta incómodo. “Nunca había leído una novela así. Sólo otras más estrictas.”, declaró Ezequiel, un estudiante que manifestó en un primer momento y al igual que su novia, Paula, que no le gustaba el estilo de escritura del libro por el lenguaje grosero que usaba. Más allá de las preferencias personales, llevamos una propuesta, que resultó, en cierto sentido, innovadora.

### ***Lectura y trabajo posterior***

El primer aspecto importante a destacar acerca de la experiencia que realizamos se refiere a la materialidad del texto leído, porque no pudimos gestionar, como sí lo habíamos hecho otros años, los recursos para comprar libros para los estudiantes. El libro costaba ochenta pesos o, con el máximo descuento que conseguimos, cincuenta y tres, precio claramente inaccesible para que cada estudiante lo pagara y necesitábamos cubrir otros gastos más urgentes como bachillerato. Hablamos con los estudiantes y decidimos hacer fotocopias. De todas maneras, hicimos circular un par de ejemplares originales que Viki y yo teníamos para que los observaran. Reproduzco parte del registro de lo que hablamos antes de iniciar la lectura:

*Comenzamos indagando si los estudiantes presentes habían leído alguna novela. Varios respondieron que no, sólo Carina y Ezequiel, que sí. Los libros mencionados fueron uno de Paulo Coelho, El mundo de Sofía y una novela llamada La impura. También comentaron que en Lengua de segundo año habían leído El Eternauta, que para algunos había resultado demasiado largo. Dijeron que lo habían leído parte en clase y parte en casa y que había sido entretenido el hecho de que cada estudiante tuviera asignado un personaje y leyera sus líneas cada vez que aparecía. Cuando preguntamos si pensaban que era bueno leer, todos dijeron muy enfáticamente que sí. El primer argumento, de Maira, fue que servía para mejorar la ortografía y la puntuación. Después se agregó la forma de redactar e incluso el desarrollo mental. Tanto Carina como Ezequiel comentaron que la lectura “despeja”, “como que te incorporás al libro” y que sirve “para saber más de lo que es el mundo”. Se planteó la necesidad de un ámbito de tranquilidad y soledad para poder leer y estudiar, lejos de los continuos “mamá” o “abuela”. Dijeron que sí veían muchas películas y observaron que la lectura requería una predisposición diferente.*

Los sentidos otorgados verbalmente por los estudiantes a la lectura están contenidos entre los pregonados por los discursos públicos, que enumera Bombini.

Decidimos leer todo el texto en clase y en voz alta para garantizar la continuidad de una práctica que podía ser más difícil de abordar si les pedíamos a los estudiantes que lo hicieran solos. Para muchos de ellos, no es fácil garantizar la disponibilidad para realizar este tipo de tareas en casa. Los hijos, el trabajo y otros problemas suelen imponerse a los deberes escolares, así como, muchas veces, a la asistencia a clase. De hecho, hubo cierta alternancia de asistentes en los sucesivos encuentros, pero tratamos de recuperar lo leído cada vez, a través de las guías de preguntas y de las puestas en común. La modalidad de lectura elegida involucró al menos dos dimensiones importantes. Por un lado, la recuperación de la implicación del cuerpo (en dirección opuesta al retiro obligado que denuncia De Certeau (1996, p. 188)) y, en relación con la anterior, de la socialización propia de la práctica, que muchas veces se disimula por el imperativo de intimidad. El hecho de hacer una lectura oral en presencia de los compañeros comprendió, en primer lugar, una exposición de la voz. Una exposición cargada de sentidos, dado que, entre otras cosas, exhibía el grado de destreza, muchas veces no experto, alcanzado en materia de lectura, algo que, si bien es trabajado en el tránsito por el bachillerato, genera muchas inseguridades y dificultades:

*Después fue el turno de Maira, que había seguido la lectura de Carina moviendo los labios e incluso susurrando. Se equivocó varias veces y se lo reprochó a sí misma con insultos (“estoy leyendo como una boluda”, “qué pelotuda”). Carina le marcó varios errores y ella la retó un poco por hacerlo pero sin llegar a enojarse. (...)*

*Rubén, que había llegado cuando ya estábamos leyendo pero que esta vez no bostezó, continuó con la lectura, sin avisar que lo iba a hacer. Leía muy despacio y con dificultades. Las chicas del grupo de Pía se empezaron a reír. Maira nos miró molesta por eso y las miramos con cara de “córtenla”. La lectura de Rubén se hizo realmente pesada pero no estaba dispuesto a dejarla en seguida. Siguió un rato muy largo, por momentos un poco más fluidamente y por momentos con más equivocaciones. Todos seguían el texto, excepto Pía, y Maira movía silenciosamente los labios como las otras veces. Pía hasta soltó un ronquido burlón, momento en el que le dijimos que parara, pero Rubén siguió como si nada. Finalmente, se cansó y Víctor continuó leyendo.*

Tanto Maira como Rubén se ofrecieron para leer en clases posteriores, lo cual constituyó, a nuestro entender, un avance, porque no lo hacían con frecuencia. Por otro lado, la novela leída incluía muchas alusiones sexuales con vocabulario explícito, así que, cosa que no ocurre en la lectura íntima y silenciosa, nos vimos obligados a sobrellevar, en nuestra presencia compartida, todos nuestros pudores:

*Al llegar a la primera expresión subida de tono, Carina se sorprendió, se empezó a reír y casi se atragantó (...) Retomó Carina y durante la lectura, entró al aula su hija. Cuando volvieron las partes eróticas, por vergüenza o porque estaba la nena escuchando, sustituyó las palabras “groseras” por un “mmm”, que, Viki lo señaló, se parecía a los sonidos emitidos por Susana Giménez cuando marcaba el teléfono en su programa. Todos nos reímos. Después leyó Viki, apelando al mismo recurso de “mmm” en los momentos álgidos. (...) Seguí yo, después Viki y Ezequiel, que también se vio obligado al “mmm” (...)*

*En determinado momento, Cari interrumpió la lectura y le dijo, un poco a su hija, un poco al resto de nosotros: “Vamos a la guardería [el bachillerato cuenta con un jardín maternal para que las madres y padres puedan llevar a sus hijos sin que esto implique*

una distracción permanente durante las clases], así no puedo leer, no me siento cómoda” (...)

[Pía] Sólo en las partes subidas de tono parecía interesarse, riéndose ruidosamente. Melanie venía leyendo bien, incluso reproduciendo las palabras que otros no nos habíamos animado a decir pero Pía la hizo tentar dos veces. Después de la segunda, no quiso seguir leyendo.

El hecho de que una persona leyera en voz alta, permitía al resto seguir la lectura cada uno a su manera, incluso desde la disposición corporal y la gestualidad:

*Todos seguían atentamente la lectura, con excepción de Pedro, que de a ratos dejaba el texto alejado y Rubén, que no sólo dejaba de leer sino que bostezaba sonoramente y hasta apoyaba la cabeza sobre la mesa, como si estuviera durmiendo. (...)*

*Al principio Susana no leía porque estaba inquieta buscando una factura tocante a todo el bachi que había perdido. Después se unió a la lectura. Pía parecía dispersa pero de a poco también ella empezó a seguir su propia copia. Por momentos, levantaba la vista pero se mantuvo en un silencio respetuoso. Rubén se derrumbó sobre su copia en actitud de dormir. Lucas le dio un codazo y él, molesto, se lo devolvió. Hizo bostezos sonoros, tamborileó con las manos en la mesa y zapateó el piso. Primero me enojé mucho y pensé en decirle que si su intención era dormir se fuera a hacerlo a su casa porque a nosotros no nos aportaba nada, pero después pensé, por un lado, que era un llamado de atención de su parte y por otro, que a lo mejor escuchaba la lectura, incluso con los ojos cerrados. Viki me dijo después que ella también lo había querido matar. El resto siguió muy atentamente la lectura, Maira, otra vez moviendo los labios. (...)*

*Pía tampoco miraba el texto, como no lo había hecho gran parte de las clases anteriores, pero cuando se leía algún término, para ella, escandaloso, largaba risas y exclamaciones, así que, al menos por momentos, prestaba atención.*

Por otra parte, la puesta en común de las preguntas disparadoras acerca de cada fragmento leído, así como las inquietudes traídas por los estudiantes, dio lugar a intercambios y debates. En primer lugar, algunos ligados a conocimientos más estrictamente literarios o a reflexiones sobre la literatura o la lengua:

*Flor nos preguntó por “la narración”. Pensé que se refería a otra cosa pero quería saber si el que narraba era el personaje. Era una pregunta compleja y muy atinada. Acordamos que sí, dejando de lado los desdoblamientos a los que es afecta la teoría literaria, pero, al ver que la novela estaba narrada en pasado, supusimos que se contaba después de que ocurrieran los hechos. Le dijimos que estuviéramos atentas a ver si aparecían datos que dieran cuenta del momento de la narración. (...)*

*Cuando les preguntamos cómo habían entendido la frase del personaje de Rolando, “Yo tengo libros”, Iris y Maira dijeron que los demás lo trataban de borracho. Lucía explicó que así se daba importancia, “como que sabía más”. Destacamos ese rasgo de persona respetable o de autoridad que otorgan los libros en nuestra sociedad. (...)*

*“¿Pero qué es “coyuntura?”, preguntó Susana. Carina empezó a señalarse los dedos de la mano: “es donde se juntan los huesos”. “Sí, pero acá vendría a ser como el problema, entendí yo”, señaló Víctor. Yo dije que sí, que era la situación o el contexto particular de ese momento. Rescaté lo que había dicho Carina, diciéndoles que se me ocurría que, así como la coyuntura era la articulación de diferentes huesos, en términos sociales era la articulación de diferentes factores en un momento dado. (...)*

*Nos había quedado pendiente una pregunta del cuestionario sobre la frase de la novela: “El nunca trató de darme una respuesta, lo que hizo fue regalarme un libro”. La pregunta era qué diferencia existía, justamente, entre dar una respuesta y regalar un libro. “En el libro hay una respuesta”, dijo Pía. Pregunté si estaban de acuerdo. Víctor dijo que él lo había entendido más como una muestra de amistad, porque Fernando le daba a Gabriel algo que había sido de él. Maira dijo que era difícil dar una respuesta y Carina preguntó “¿vos decís que se lo dio como para zafar?”. Susana, que, como siempre, daba respuestas más próximas a las que yo misma pensaba (quizás porque era la más grande –cerca de 50 años–, la que más había leído o la que tuvo una experiencia todavía más “eficaz” de práctica escolar), dijo que él mismo, Gabriel, podía sacar la respuesta del libro, elaborarla por su cuenta. Pregunté qué tipo de libro le había regalado Fernando a Gabriel. “Uno de cuentos”, dijeron. “¿Era por la edad?”, preguntó Paula. Viki dijo que, así como nosotros mismos los habíamos leído, había muchos cuentos para adultos y que no necesariamente tenían que ser infantiles. Pregunté si había una respuesta y, en tal caso, si había más de una respuesta en los libros. Dijeron que no había una única respuesta. Paula dijo que dependía del libro. Que si eran cuentos infantiles capaz no tenía nada que ver con lo que le pasaba a Gabriel pero que si eran como historias de vida, a lo mejor sí. Comentamos cómo a cada uno le llama la atención algo particular de lo que lee o lo asocia con su propia experiencia o perspectiva.*

Resulta interesante este último intercambio porque enfrenta modos diferentes de concebir el libro y la literatura. Por un lado y a diferencia de Pía y Susana, Paula entiende que sólo es posible encontrar respuestas en las historias de vida, que opone al género cuento, en términos de no ficción/ficción, o quizás sólo al cuento que no es realista. Por otra parte, Susana, lectora más entrenada (nos comentó un día que el libro de Ramos le hacía acordar a Enrique Medina, por el estilo y el lenguaje utilizado, y terminó de leer *El origen de la tristeza* en su casa, antes de que lo hiciéramos en el aula), analiza la potencialidad del libro en su naturaleza simbólica -y le asigna al lector la tarea de construir su propia interpretación-, mientras que Víctor y Maira le atribuyen un significado, si se quiere, externo a la obra de arte propiamente dicha: para Víctor es un objeto que vehiculiza el afecto de su antiguo dueño hacia el nuevo propietario y para Maira, un mero recurso para evitar responder a una pregunta incómoda. Vale la pena considerar este tipo de respuestas porque, si bien ante preguntas explícitas sobre la importancia de la lectura, se reproducen las loas de los discursos públicos, la falta de familiaridad con una práctica institucionalizada de la lectura puede dar lugar a una atribución de significados diferente. En más de una ocasión surgieron interpretaciones divergentes, algunas de las cuales nos resultaban curiosas o impredecibles, a la hora de analizar diferentes aspectos del texto:

*Escuchamos que Iris, Maira y Flor Alem hablaban sobre la pregunta por la frase de Rolando, “Yo tengo libros”. Flor decía que él era profesor y que por eso se refería a los libros. Viki y yo nos miramos con cara de desconcierto, porque Rolando es un personaje buscavidas que trabaja en un cementerio. Después recordé que el narrador se refería a Rolando como su “maestro” y pensé que a lo mejor Flor había reparado en ese dato. En algún momento de la clase, Lucía comentó algo similar y me sorprendió que las dos hubieran hecho la misma asociación. (...)*

*Cuando pasamos a la pregunta acerca de la causa de la tristeza que identifica el personaje principal en la cueva de los vinos, tanto Lucía como Melanie, que se sientan separadas y no interactúan demasiado, plantearon que debía ser porque se acordaba*

*de Rolando. Les preguntamos por qué y dijeron que porque poco antes había reproducido la frase de su amigo (“Al amigo, todo. Al enemigo, esta”). Me pareció raro que coincidieran en el diagnóstico. Dije que a mí no se me había ocurrido esa interpretación y Viki, que a ella, tampoco. Susana, en cambio, hizo la interpretación para mí más esperable (sobre todo, partiendo del título de la novela), atribuyó la tristeza al fin de la niñez, el comienzo de la adolescencia y también al incendio del arroyo y la decadencia de su barrio.*

Lejos de plantear ideas concluyentes a partir de estos escasos ejemplos, se percibe cierta discrepancia a la hora de extraer significados, que a lo mejor tenga que ver con interpretaciones, en el caso de lectores menos asiduos, más restringidas a lo local de un fragmento o al sentido literal de determinada palabra o secuencia, sin atender tanto al contexto en el que se usa (*Rubén aportó su versión: “Rolando dice “Yo tengo libros” porque le gustan los libros”*), si bien en sus comentarios mostraron gran profusión de metáforas y dobles sentidos:

*Cuando llegamos a la parte del taller, Víctor dijo que el protagonista se “¿travesaba?” [se masturbaba] en el taller y, como todos se empezaron a reír, él también lo hizo: “disculpe, profe”. Viki preguntó por qué Gabriel no trabajaba ahí. Contestaron que porque no era bueno para “algunos trabajos manuales” y se empezaron a reír otra vez.*

Vemos, sin embargo, que ni es imprescindible recurrir al dispositivo clasificatorio de la lingüística o a la sofisticación conceptual de la teoría literaria para hacer partícipes a los estudiantes de un debate que involucre conocimientos culturales y literarios, ni hay razón para desacreditar sus lecturas, dado que, al menos en los ejemplos mencionados, no existen interpretaciones que se puedan tildar de incorrectas. En todo caso, se puede apuntar al consenso en la contraposición de posturas argumentadas.

Muchas de las preguntas y las discusiones pusieron en relación aspectos de la novela, como los para-textos, la caracterización de los personajes y sus reacciones o el contexto histórico en el que transcurren los hechos narrados, con el universo cultural de los estudiantes y sus propias vivencias:

*La última pregunta se refería al porqué del título del capítulo (“El incendio del arroyo”). Respondimos que remitía al incendio que tenía lugar en el Viaducto. Pensamos en el contraste entre el incendio y la expedición que ocupaba gran parte del capítulo. Carina dijo que “En la expedición estaban boludeando, como todo adolescente.” “Después se dieron cuenta de lo que pasaba en el barrio”, dijo Melanie. “Es que cuando sos adolescente no pensás en nada”, dijo Pía. “O mucho en algo”, respondió Susana. “Sí, como que todo es más intenso, más apasionado”. “¿Y por qué será todo más intenso en la adolescencia?”, preguntamos nosotras. “Y como que después ya la viviste, no te sorprende nada”, dijo Pía. “Hay muchas primeras veces en la adolescencia”, señaló Lucas. “Después ya estás como más baqueteada”, marcó Pía y siguió diciendo: “las mujeres se ponen más lindas y se les nota en el cuerpo. A los hombres, ¿qué les pasa? Les salen dos pelitos feos en el bigote. Son horribles”.*

*“A mí me pegó la parte en que el papá decide dejar el taller para encerrarse en una oficina”, dijo Susana. “Hay una frase que está muy buena, una que dice que estaba orgulloso del padre...” Cari buscaba en el libro y la encontró: “Porque la muerte no es lo contrario de la vida: vivir como un muerto, eso es lo contrario de la vida”. Lo que más las había conmovido a Carina y a Susana se relacionaba con lo que estaban trabajando*

*en sus respectivas notas para la revista: la delincuencia juvenil y los operativos policiales, por un lado, y la relación de los adultos, que les enseñan a los jóvenes a trabajar agachando la cabeza, con estos últimos, por otro. Víctor, trabajador muy sacrificado, que, por haber alcanzado cierta posición en una fábrica, se sentía tironeado entre sus convicciones y el comportamiento individualista que le imponían sus jefes, no estuvo muy de acuerdo con lo que planteaba Susana: “Sí, pero también está la otra parte. Es un padre de familia, entonces no puede ser tan egoísta de hacer lo que quiere porque la familia está primero.” “No, yo no hablé del egoísmo pero sí de lo que tenemos que sacrificar.” “Ah, sí, eso sí”, concedió Víctor.*

En los intercambios, los estudiantes acudieron al texto para sostener sus argumentaciones:

*Seguimos con la pregunta sobre la percepción de Gabriel acerca de Fernando. Dedicaron bastante tiempo a discutir esta pregunta porque hubo opiniones encontradas. “¿Cómo la percepción?”, preguntó Susana. “Y la opinión”, le contesté yo, “qué es lo que percibe de Fernando”. “Ah, la opinión”, repitió ella. “Que es un buen tipo”. “¿Pero cambia o es siempre igual?”, indagué. “Y no, no cambia”, dijo Susana. “Sí, sí que cambia”, intervino Paula. “Al principio no pensaba eso, le decía “puto””. “Sí, como sabían que era gay, lo discriminaban, no le hablaban”, opinó Víctor. “¿Por qué decís que no le hablaban?”, saltó Susana. Buscó en el libro y leyó la parte en la que decía que no le tenían bronca como los más grandes. “Nunca tuvo mala opinión de él, ¿en qué página lo dice?”. Víctor buscó y encontró la parte en que afirmaba “le decíamos el putazo” y, más abajo, que nunca había pensado encontrar un amigo en Fernando. “Se hace amigo cuando pasa lo de la mamá”, dijo Paula y varios la secundaron. “A Fernando lo conocí cuando pasó lo de mamá”, leyeron. “Bueno, puede ser”, concedió Susana.*

Otro aspecto que trabajamos a lo largo de estos encuentros es la vinculación de la lectura con la escritura, algo que, de alguna forma, acerca la primera, la vuelve menos ajena, porque el material escrito ya no aparece como dado, acabado e intocable sino como algo que tiene un trabajo detrás, involucra determinadas elecciones y se puede intervenir. Aparte de proponer, a lo largo de los encuentros, un par de consignas de escritura creativa en base a algunos fragmentos de la novela, el trabajo integrador final que propusimos contó con una parte de análisis de la novela, que apuntó, entre otras cosas, a plantear preguntas acerca de las características del texto (qué opciones efectivas manifestaba, qué alternativas se podían haber implementado), en definitiva, a generar cierta conciencia de su carácter construido, y con otra de producción narrativa acerca de tres episodios significativos de la propia vida. Un evento relevante en relación con la escritura consistió en la visita de Pablo Ramos al bachillerato, una vez leída la novela. Viki le había escrito un mensaje en su blog, contándole de nuestro trabajo con el libro y accedió a tener un intercambio con nosotros. Antes del encuentro, leímos una entrevista al escritor y pensamos posibles preguntas para hacerle.

*Ramos firmó y dedicó las fotocopias, posó para las fotos obligadas y prometió facilitarnos algunos libros e invitarnos cuando estrenara la obra de teatro que estaba escribiendo. Mencionó, a poco de comenzada la charla, no haber terminado la escuela secundaria. Sin embargo, mostró una afición por la lectura y un bagaje muy grandes y citó a autores diversos, desde Santa Teresa de Jesús y San Agustín hasta Sartre, Hemingway y Abelardo Castillo: “tuve la suerte de que mi mamá me leyera todas las noches cuando era chico”, “después me encerraba y leía una novela por día”. Explicó*

*que siempre había querido ser escritor pero que empezó a escribir a los 33 años. Hizo mucho hincapié en una escritura nacida de la necesidad, que ordena la vida, una experiencia, en cierto modo, terapéutica. Los estudiantes se mostraron muy interesados en los detalles sobre la confección de la novela que habíamos leído. Preguntaron si los personajes se correspondían con personas reales y por el tiempo que había tardado en escribirla.*

Manifestaron, más tarde, mucho entusiasmo acerca de la visita del escritor (incluso, en las devoluciones sobre la cursada que nos hicieron en la última clase del año, varios aludieron a ese encuentro como “divertido” o “muy interesante”) y, cuando les dimos los libros que nos había obsequiado, Carina murmuró: “cumplió”. Iris comentó que iba a enmarcar la foto que se había sacado con él y mencionó haberle escrito un mensaje en su blog. A lo largo del citado encuentro, los estudiantes pudieron mantener un diálogo de iguales con el escritor, plantearon preguntas muy pertinentes y hasta se animaron a cuestionar ciertos aspectos de la novela.

A través del trabajo propuesto con el texto, intentamos reponer también la dimensión afectiva, tan denostada por la crítica literaria, si bien, a causa de algunos prejuicios interiorizados, tal vez no fuimos del todo consecuentes en ese sentido:

*Les di el cuestionario para el trabajo integrador y leímos en voz alta las preguntas para ver si había dudas. Cuando llegamos a la que indagaba por los posibles aspectos generalizables de la historia de Gabriel, les pregunté si se habían sentido identificados con el personaje. Pía dijo que sí y me reprochó: “Esas preguntas tendrían que hacer.” Le dije que la estaba haciendo en ese momento pero me indicó que no estaba en el cuestionario. Le pregunté con qué se había identificado y me dijo que no quería decirlo: “Con cosas”. Les pregunté a los otros. Maira dijo muy seria que ella no se había sentido identificada. Viki me había propuesto formular directamente la pregunta por la identificación de los estudiantes con la historia y a mí no me convenció, quizás por no parecerme suficientemente analítica. El reproche de Pía me hizo replantear esa decisión.*

Sí surgieron comentarios, como ya señalé, acerca de los aspectos de la novela que habían resultado más movilizados para algunas personas. Recibimos un par de observaciones evaluando la actividad de escritura autobiográfica en el trabajo integrador: “Qué bueno es recordar”, escribió Susana, que rescató momentos de su infancia en los que el barrio Las Tunas todavía no estaba contaminado y existía otro contacto con la naturaleza. “Esto que les cuento significó mucho para mí”, acotó Iris, que escribió sobre experiencias realmente duras de su infancia (vivir en la calle, ver, con sólo ocho años, cómo un hombre le disparaba a otro, soportar situaciones de violencia familiar). Ella misma nos dijo que “escribir desahoga” y, al menos cuatro estudiantes, manifestaron que les gustaba mucho escribir, lo que nos sugirió la idea de organizar algún tipo de taller literario. Carina escribió, en su devolución, “Me gustó mucho cada vez que leíamos “y” interpretábamos la novela de una forma tan especial que cualquiera se podía compenetrar como si realmente nos hubiera pasado a nosotros.”

No sugiero que esta experiencia haya marcado un hito definitivo o crítico en la trayectoria lectora de los estudiantes ni se trata de medir los éxitos alcanzados. Como vimos, varios estudiantes mostraban un interés intermitente o puntual durante la lectura y, a veces, poco dicen las evaluaciones explícitas acerca del gusto o los sentimientos (todos sabemos lo que los docentes quieren escuchar), pero, incluso así, es importante reconocer, siguiendo a Cuesta (2006), que un modo de lectura posible “...se basa en el descubrimiento de aquello

que el texto presenta como novedad...” (p. 53), sea esto, en nuestro caso, el lenguaje subido de tono de determinado fragmento o tan sólo una frase. Sin embargo, siguiendo la premisa de que se puede promocionar la lectura desde una práctica de enseñanza, intentamos familiarizar a los estudiantes con un ejercicio que involucra toda una serie de hábitos culturales. Cada uno logró, en la medida de sus posibilidades, entrenamiento, modos e intereses, apropiarse de la novela y manipularla en consecuencia. A grandes rasgos, sentimos que se generó un espacio de lectura sólido, que habilitó encuentros significativos con la literatura en el aula:

*Cuando Susana terminó el capítulo, Lucas (que asistió a muy pocas clases durante todo el año) preguntó por qué no seguíamos. Le dijimos que íbamos a leer sólo una parte cada clase. (...)*

*Les dijimos en tono irónico que iban a tener que aguantar su ansiedad hasta la clase siguiente. Algunos hicieron un gesto de asentimiento también irónico, dando a entender que no tenían ganas de seguir leyendo. Les pregunté si les resultaba muy pesada la novela y Pía contestó sorprendida que no. “Pero acá se lee, profe”, agregó. (...)*

*Cuando entramos, les volví a preguntar si les había parecido bueno que leyéramos la novela en clase o si la habrían leído igualmente en sus casas. Algunos sólo asintieron. Carina fue muy enfática: “No, como que la interpretás más acá que leyéndola sola”. “¿Sí?”, pregunté yo. Les conté que a mí me costaba más concentrarme leyendo en voz alta, sin posibilidad de volver sobre lo leído. “No, pero hoy había un clima tranqui. Por eso nos pudimos meter bien”, planteó Carina. A mí me causó gracia su percepción porque, como ya hacía calor, teníamos la puerta y la ventana del aula abiertas y había habido un montón de interferencias. Primero, la hija de Carina con otras nenas jugaban a la escondida utilizando como superficie de “pica” la pared externa del aula. La hija de Flor Dayer entraba periódicamente, arrastrando una especie de triciclo que estaba dentro del aula y que se quería llevar afuera. Cada vez, Pía y Flor le decían que no, a veces con gestos, a veces hablando. La clase de 2° estaba haciendo una teatralización de la Revolución Mexicana y gritaba “Viva Zapata” a todo pulmón. Les fui a decir que por favor hablaran más bajo porque estábamos leyendo. Después salieron del aula los mismos estudiantes y se pusieron a charlar a los gritos. Salí y les volví a pedir silencio. Mientras escuchaba todo ese ruido, que me resultaba particularmente molesto, Elizabeth leía en su tono bajito y monocorde y el resto seguía la lectura.*

Podemos observar una vez más que la lectura individual, silenciosa y solitaria no es, por muy naturalizada que esté, la única modalidad posible de lectura sino sólo una, que fue imbuida de validez universal pero que requiere, para ser practicada, ciertas condiciones socio-culturales a las que no todas las personas tienen acceso. Recuperamos, tras leer este fragmento, la recomendación de Ampudia de tomar la discontinuidad, rasgo definitorio de la vida cotidiana de los estudiantes con los que trabajamos, como punto de partida y de darle valor al acontecimiento. La constatación de la existencia de formas diversas de leer (en cuanto a las condiciones materiales, a la concentración y a la disposición exterior y visible, en cuanto a la escolarización de la interpretación y al grado de identificación), expresa la necesidad, en palabras de Bombini (2008), de poner en discusión los supuestos de un modo de leer fuertemente institucionalizado, propio de la tradición escolar, “...a la hora de enfrentarnos a situaciones empíricas complejas en contextos de pobreza y exclusión.” (p. 32) Y, si nuestro objetivo último es fomentar el acceso de todas las personas a la cultura letrada más allá del aula, esta última es la puerta de entrada para una gran porción de la población, razón por la cual es una instancia que no se puede descuidar.



## **Conclusiones**

A la luz del análisis realizado, entiendo que promocionar la lectura, en este caso, en la escuela, consiste en facilitar las herramientas que permiten democratizar el acceso a la práctica. Esto significa hacerle lugar a la experiencia y a los lectores: escucharlos, proveer materiales, brindar información, proponer líneas de trabajo, hacerlos partícipes de un intercambio. No se trata de predicar acerca de los beneficios de la lectura sino, justamente, de practicarla, en un acto de intervención deliberada por parte de los docentes. Pero democratizar la lectura significa también atender a los diferentes modos de leer, que, efectivamente, se llevan a cabo.

Se requiere un largo camino de investigación empírica y teórica para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas, que, contemplando las particularidades de la población involucrada, permitan poner en juego los conocimientos socio-culturales y, más específicamente, literarios necesarios para dar lugar a sujetos conscientes y autónomos, que, insertos en la cultura escrita, sean capaces de influir en la transformación de su realidad. En este sentido, De la Fare (2011) señala la necesidad de desplegar políticas públicas que consoliden espacios de investigación y redes de intercambio de experiencias y producciones, con el objetivo no sólo de fortalecer el desarrollo de la modalidad sino también de profundizar la reflexión acerca del sistema educativo en su conjunto, especialmente en lo que se refiere a la exclusión educativa. Acordamos con Finnegan (2009) en su observación de que urge producir teoría pedagógica que atienda a lo distintivo de los procesos educativos en el marco de la EDJA. Si bien esta intención de especificidad está explicitada en documentos oficiales, cabe la observación de Rubinsztain (2012) de que, a pesar de la definición, a nivel discursivo, de ciertos lineamientos pedagógicos, la misma parece estar implementándose principalmente en base a una reforma de la estructura de la EDJA mediante el diseño de “ciclos formativos” más cortos.

Recalco nuevamente el valor de la confección de registros personales de las prácticas educativas que incluyen el auto-examen del desempeño docente, abarcando las diferentes etapas y dimensiones que involucra el proceso pedagógico. A lo largo del presente trabajo, traté de hacer visible la reflexión sobre mi propia experiencia, poniendo de relieve la justificación y las expectativas sobre las que se basó la planificación, la incertidumbre y el encuentro con lo imprevisto en el desarrollo de las clases y frente a la voz del otro, la recapacitación acerca de determinadas decisiones, la identificación de dificultades y potencialidades y la extracción de determinadas conclusiones acerca de lo acontecido.

Incluso con muchas (auto) críticas, podemos encontrar en la experiencia estudiada el despliegue de ciertas líneas productivas: la dedicación sostenida a la lectura y a la discusión colectivas (recuperando la socialización y la presencia del cuerpo), el intento de vincular lo leído con la realidad de los estudiantes y, por consiguiente, la explicitación de la dimensión afectiva, la invitación a tomar parte y a generar preguntas acerca de la escritura, a través de la reflexión, el ejercicio concreto y el intercambio con el escritor de la novela leída.

## **Bibliografía:**

Ampudia, Marina (2008); "El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia", en *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Bombini, Gustavo (2002); "Sabemos poco acerca de la lectura". *Lenguas Vivas*. 2, 28-32.

(2005); "Promoción de la lectura", en *ENCUENTROS, 15 AÑOS DEL CE.PRO.PA.L.I.J.* Cipolletti: Manuscritos Libros.

(2008); "La lectura como política educativa". *Revista Iberoamericana de Educación. Perspectivas en torno a la lectura*. 46, 19-33.

Calvo, Beatriz (1992); "Etnografía de la educación". *Nueva Antropología*. XII, 42, 9-26.

Cuesta, Carolina (2006); *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chartier, Roger (1996), *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

Contreras Domingo, José (2011); "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado", en Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel H. (Eds.), *El saber de la experiencia, Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

De Certeau, Michel (1996); "Leer, una cacería furtiva", en *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D. F.: Universidad Iberoamericana, A. C.

De la Fare, Mónica (2011), "Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento", *Boletín de la DiNIECE/Serie Informes de Investigación N° 3*, Ministerio de Educación de la Nación.

Finnegan, Florencia (2009), "Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas". Disponible en <http://www.oei.es/idie/EducacionPopular.pdf>

Pennac, Daniel (1993), *Como una novela*. Bogotá: Editorial Norma.

Peroni, Michel (2003); *Historias de lectura, Trayectorias de vida y de lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michéle (1999); "Lo que está en juego en la lectura hoy en día", en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Privat, Jean Marie (2001); "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1, 47-63.

Rockwell, Elsie (2005); "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 3, 12-31.

Rubinsztain, Paola (2012), "Marcos normativos para la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional". Trabajo final para el seminario Educación, Institución Escolar y Políticas Públicas de la Maestría en Educación. *Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas* no publicado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Sawaya, Sandra María (2008); "Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil.", en *Revista Iberoamericana de Educación. Perspectivas en torno a la lectura*, 46, pp. 55-69.

(2008); "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 4, 55-74.

Sirvent, María Teresa [et al.] (2001); "La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina". *Revista Brasileira de Educação*. 18, 22-34.

Sirvent, María Teresa; Topasso, Paula (2006); "Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa", Documento de

Cátedra: Educación no formal. Modelos y teorías, Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.

Suárez, Daniel H. (2011); "Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente", en Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel H. (Eds.), *El saber de la experiencia, Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.