

Memorias lectoras: la literatura como saber en las narrativas de estudiantes de Educación Primaria

Reading memories: literature as a knowing in the narratives of primary school students

Soledad Galván
sole_galvan@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María

Resumen

En el presente artículo se analizarán narrativas de estudiantes de Profesorados de Educación Primaria, escritas en el contexto de la asignatura Literatura en el Nivel Primario del tercer año del plan de estudios. Se rastrearán en estos textos aquellos signos de la lectura literaria que constituyen una poética: escenas, prácticas, primeros contactos con la literatura, objetos y representaciones sobre la lectura, cánones escolares y personales, la incidencia de políticas educativas y de promoción de la lectura. Se entiende como poética a los diversos modos de interpretar los textos literarios, en los que subyacen ciertas representaciones que configuran una relación con la literatura como saber. Interesa, además, analizar continuidades y reconfiguraciones en esa relación, que adquiere rasgos singulares en el ámbito familiar y en el escolar. Leer literatura en el espacio íntimo es un saber que en la escuela se convierte en aprendizaje y que en ocasiones tensiona esos primeros acercamientos. Es por eso que interesa pensar las figuras del aprender literatura que evocan las narrativas de las futuras maestras y el modo en que se relacionan en sus representaciones sobre la literatura.

Palabras clave: lectura literaria; poética; figuras del aprender; canon escolar; memoria; biografía lectora

Abstract

In this article, narratives of students of Primary Education Teachers will be analyzed, written in the context of the subject Literature at the Primary Level of the third year of the curriculum. The signs of literary reading that constitute a poetic will be traced in these texts: scenes, practices, first contacts with literature, objects and representations about reading, school and personal canons, the incidence of educational policies and the promotion of reading. Poetics are understood as the various ways of interpreting literary texts, which underlie certain representations that configure a relationship with literature as knowledge. It is also interesting to analyze continuities and reconfigurations in this relationship, which acquires unique features in the family and at school. Reading literature in the intimate space is a knowledge that at school becomes learning and that sometimes stresses those first approaches. That is why it is interesting to think about the figures of learning literature that evoke the narratives of future teachers and the way in which they are related in their representations about literature.

Keywords: literary reading; poetics; learning figures; school canon; memory; reading biography

Memorias lectoras: la literatura como saber en las narrativas de estudiantes de Educación Primaria

Las biografías lectoras en la formación docente: la escritura de una poética de la lectura

La biografía lectora constituye un dispositivo cuya presencia en las carreras de formación docente en Argentina tiene una especial relevancia, en tanto permite evocar a través de la escritura la relación con la literatura. La escritura de narrativas despliega la riqueza de una subjetividad que se interroga, interpela las teorías, las pone a trasluz de lo empírico, interpreta esa realidad y finalmente, va reflexionando sobre su hacer

Así, estas retóricas de la memoria (Giordano, 2014:8) son estrategias discursivas a través de las cuales “las narraciones autobiográficas construyen imágenes del sujeto que rememora (imágenes genéricas, políticas, artísticas) para volverlo presentable según los parámetros de visibilidad social establecidos dentro del campo cultural en el que escribe” (p. 2). De este modo, el acto de escribir estas memorias lectoras a partir de una consigna determinada, y el consecuente proceso de reescritura, evocación y reflexión permanente que conlleva, responde a una situación enmarcada en un momento de formación como docentes en un espacio particular, que se engarza en una urdiembre institucional, política, regional, cultural y económica. De este modo, estas voces narran situadas en un contexto que las atraviesa como estudiantes, y a su vez las autoriza para evocar y narrar escenas de lectura acontecidas en sus infancias y adolescencias. Esa memoria, se convierte también en un ejercicio intelectual en donde se recupera aquello que acontece y que atraviesa no solo a quien evoca sino a los demás:

Uno no se acuerda solo de sí, que ve, que siente, que aprende, sino también de las situaciones mundanas en las que se vió, se sintió, se aprendió. Estas situaciones implican el cuerpo propio y el cuerpo de los otros, el espacio vivido, en fin, el horizonte del mundo y de los mundos, bajo el cual algo aconteció (Ricoeur, 2004:52)

Es así que a partir de estas mediaciones simbólicas que implican evocar un hecho- en este caso de lo que se leyó como literatura- asumen un cariz reflexivo en la fase declarativa de esos relatos.

Estas memorias que se construyen en las biografías lectoras reviven las primeras experiencias de lectura literaria, y de manera circunstanciada visibilizan las tensiones entre lo institucionalizado y lo íntimo en estos modos de leer. De esta forma la escuela, como aparato interpretativo escolar (Cuesta, 2003) legitima determinadas lecturas y ratifica la percepción social sobre determinados objetos artísticos, en contrapunto con el ámbito familiar, en el que la literatura se hibrida con objetos de la cultura popular, de los medios masivos o en soportes alternativos. De este modo, la necesidad de lectura que proviene de la experiencia popular, muchas veces puede ser erradicada, transformada o abolida en la escuela, en pos de un aprendizaje de la lectura (Bourdieu, 2010: 282).

En estos modos de leer literatura, entendidos como poéticas que interpretan los textos literarios en su autonomía y especificidad (Todorov, 2003), podrían dar cuenta de una traducción de saberes. En otras palabras, un modo de interpretar lo literario, la lectura, los lectores, la enseñanza, que las estudiantes construyen y transforman continuamente. En otras palabras; la relación con un saber nacido en sus primeros contactos con la literatura y cuyos signos y marcas perviven o se transforman en formación inicial. En ese sentido, la memoria lectora dará cuenta de los signos de esas poéticas: escenas de lectura, políticas educativas, concepciones sobre lo literario, cánones personales y escolares, entre otras dimensiones. Una memoria lectora recupera, evoca escenas, recuerdos y a su vez hace presente lo que aconteció en la voz de un enunciador que pone en palabras aquello que dejó marcas en un modo de

concebir la literatura. Un espacio biográfico de las estudiantes, donde puedan verse imágenes singulares y a la vez colectivas, situadas:

(...) la relación memoria/imagen/imaginación en el trazado hipotético de una biografía, así como de ciertos rasgos que definen al espacio biográfico: el involucramiento personal en la historia que se cuenta, el impacto emocional que eso supone, la narración como puesta en forma de la vida, la inquietud del pasado, la búsqueda de huellas, la necesidad de recurrir a otros para armar la propia historia, el yo que se objetiva en un “otro yo” (Arfuch, 2014: 26)

En este sentido, para este análisis, se conforma una muestra de quince biografías lectoras de estudiantes de profesorado de Educación Primaria, producidas en el marco de la asignatura Literatura en el Nivel Primario, correspondiente al tercer año de estudios, entre los años 2015 y 2018¹. En este sentido, vale señalar que el diseño curricular provincial² para los profesorados de este tipo prioriza la figura del docente mediador y sugiere para este espacio curricular tanto la frecuentación de obras de la LIJ como la problematización y análisis de las relaciones entre la literatura y la escuela.

Además, algunas indicaciones de este mismo diseño apuntan a acompañar a las futuras maestras en su formación lectora: analizar e interpelar sus propias experiencias de lectura literaria dentro y fuera de la escuela, pensar en los caminos y estrategias para el abordaje del objeto literatura dentro de las aulas de primaria, conocer autores y obras de la literatura infanto-juvenil para conformar luego sus propios recorridos de lectura. Estas narrativas se enmarcan, así, en un primer ejercicio de escritura que recompone una memoria, y traduce un espacio biográfico particular.

Desde lo que Geertz (1973) denomina "descripción densa" este análisis concibe lo que se evoca en estas memorias como parte de un entramado institucional complejo; de este modo la literatura como saber aparece en prácticas situadas, circunstanciadas y en relación con un sujeto que tiene una historia, un modo de estar y entender el mundo.

Leer literatura o las múltiples figuras de un aprender

Mi tesis es que una lectura, cualquier lectura, puede instalar un diálogo capaz de producir una transformación personal. Eso depende no sólo de la obra sino también y acaso fundamentalmente, de los lectores y lectoras y de la manera en la se produce el encuentro con el texto. Esta aserción, que no es novedosa, asume un carácter escabroso en cuanto intentamos definir qué es “el lector”: ¿es un conjunto de operaciones cognitivas?, ¿es un pathos afectivo?, ¿es una construcción social?, ¿es una biografía?, ¿es un anudamiento de culturas y condicionamientos que lo preceden y exceden?, ¿es un individuo con capacidad de decisión y acción?, ¿es un sujeto generizado, lectores y lectoras?, ¿es un sujeto del aprendizaje, un niño o una niña, un joven o una joven?
(Papalini, V. 2012)

Desde una perspectiva antropológica, podemos pensar que aprender implica para los sujetos apropiarse de prácticas, de relacionamiento y de sentido con el mundo y con sí mismos. En este sentido, entonces, es válido el interrogante por el modo en que la relación con la literatura en tanto práctica social, cultural y situada es evocada en las memorias de las estudiantes al describir escenas de lectura anteriores a su escolarización. ¿De qué modo esa relación está entramada en una urdiembre atravesada por ciertas legitimaciones de lo literario, de la lectura, de la circulación y puesta en acto de objetos de la cultura popular?, ¿qué transiciones acontecen en ese vínculo con lo literario cuando se lee en la escuela?, ¿qué huellas de las políticas educativas en torno a la enseñanza de la literatura y la promoción de la lectura se entraman o tensionan en esos escenarios? En este sentido, consideramos la hipótesis de Charlot (2008) para un análisis que pueda considerar esa simbiosis:

¹ La muestra se conformó con narrativas producidas en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal “José F. Alcorta” de Bell Ville, provincia de Córdoba.

² Entre sus orientaciones para esta asignatura, el diseño curricular propone: “Brindar la oportunidad de concebir a la literatura no como mero objeto escolar, sino como fenómeno sociocultural”.

Creo que se deben analizar las políticas por un lado y las prácticas por otro, porque no se puede entender las políticas sin tomar en consideración que las políticas solo existen después de articularse con las prácticas cotidianas. Por otro lado, las prácticas cotidianas no son absolutamente libres. Ellas dependen también de las oportunidades, de las posibilidades desempeñadas por las políticas. (p.10)

Las memorias analizadas muestran esa relación con el saber literario en el seno de familias trabajadoras, en comunidades pequeñas del sudeste cordobés. Determinados objetos de la cultura – libros, revistas, enciclopedias, bibliotecas- adquieren una singular relevancia en las relaciones afectivas y en las formas de compartir ese legado. El conjunto de significaciones de esta primera relación con la literatura implica evocar una serie de escenas cuya intimidad compartida, su carácter performático y la presencia de un deseo (de narrar, de escuchar, de leer) son recurrentes. Estos sentidos se transforman en la escuela: aprender, es entonces, traicionar esos primeros sentidos no solo sobre esas primeras aproximaciones a lo literario, sino a esa primera experiencia identitaria a través de la literatura.

Entender estas mutaciones supone diferenciar entre relaciones de saber y con el saber, en los términos planteados por Charlot (2008:166): las primeras aluden a relaciones sociales consideradas desde el punto de vista del aprender. Las segundas, en cambio, son las que no están fundadas en el saber, como las que se dan en el ámbito familiar narrado en estas memorias.

Entre historias inventadas y álbumes de figuritas: literatura antes de la escuela

(...) los que leen literatura la leen sabiendo que pertenecen de algún u otro modo a un círculo secreto y sospechoso que no cuaja de una manera habitual o corriente con los otros círculos.
(Panesi, J. 2005)

Los primeros contactos con la literatura que las estudiantes narran en sus biografías han acontecido en el ámbito privado, en el seno de familias trabajadoras. La figura de un adulto mediador, que recrea o inventa oralmente un cuento, aparece al final de una jornada laboral y es esperado con ansias:

“En especial era mi mamá la que siempre se hacía el tiempo para leerme o contarme de forma oral algún cuento, ya sea por las tardes, por las noches antes de ir a dormir o mientras merendábamos. Al respecto tuve quizás la suerte, por decirlo de algún modo, de que durante mi infancia mi mamá no trabajara, entonces podía contar con tiempo para poder leerme en algunos momentos del día”.
(Estudiante 1)

“En mi infancia uno de los recuerdos más importantes, no es una historia conocida, ni de una editorial en particular, y mucho menos de un escritor en especial ni tampoco está en un libro, pero para mí, eran las historias MÁS HERMOSAS, y las que más disfruté; esas historias, eran INVENTADAS POR MI PAPÁ... Amaba los domingos, porque era el día que nos sentábamos en la cama (mi papá, mi hermano y quien les habla) y volábamos con la imaginación, pasábamos horas escuchando esas historias que por lo general eran de terror, pero nos concentrábamos tanto que formábamos parte, todo lo que contaba, parecía que lo habíamos vivido. Nunca en mi vida, leí o escuché una historia así”. (Estudiante 2)

Las mediaciones que cada adulto lector pone en acto son variadas y adquieren diferentes matices, según se evocan en estos textos. Muchas de ellas tienen en las imágenes y en libros destinados a colorear un gran soporte, como en este relato:

“Mi papá en algunas ocasiones lo hacía por las noches antes de ir a dormir, un hecho particular que recuerdo de la lectura compartida con él, es haber recibido como regalo un libro que tenía imágenes de animales en cada hoja, era para pintar. Cuando terminamos de pintarlo con témperas, él me propuso armar una historia para cada animal. Entonces yo le dictaba la historia que se me iba ocurriendo y él la iba redactando en el mismo libro, al lado de las imágenes protagonistas”.
(Estudiante 1)

La lectura compartida y puesta en acto desde el cuerpo, el gesto mismo de invitar a leer adquiere así, un carácter performático, donde predomina lo sensorial. El escenario- casi siempre un dormitorio, al final del día- prepara el clima para la lectura, que acontece desde el gesto, desde el cuerpo de quien lee

y sumerge a quien oye en el mundo que se narra:

“(…) ansiosa esperaba el momento de la pausa, es ratito de descanso que me dedicaba mi madre especialmente antes de dormir, donde se creaba un ambiente propicio para la lectura, a media luz, silencioso y así surgía el relato como un elemento tranquilizador y a la vez lleno de emociones, llevándome a mundos desconocidos con personajes imaginarios de otros tiempos en donde la imaginación no conoce límites ni fronteras. Cuando mi madre me leía los cuentos ella representaba los personajes de manera gestual, que incluían a veces voces onomatopéyas, haciendo pausas y creando así suspenso, despertando mi interés por seguir escuchando, quedando atrapada en aquel relato”. (Estudiante 3)

En otras ocasiones, los primeros contactos con lo literario provocan no solo el deseo de escuchar historias, sino también una suerte de irrupción y suspensión del tiempo, para instalar otra temporalidad diferente:

“También tengo muchos recuerdos de cuando mi abuelo me leía cuentos y otras veces que inventaba; con mis hermanos éramos felices de sólo escucharlo, se llevaba toda nuestra atención en esos momentos. Nos contaba historias increíbles y en ese instante dejábamos todo de lado, hasta los juegos, con tal de escucharlo y disfrutar de esos relatos llenos de magia”. (Estudiante 4)

En algunas narraciones, la cultura popular aparece como una puerta de entrada a la lectura. Así, aparecen las revistas infantiles, los álbumes de figuritas que devienen de una película infantil, basada en un personaje de María Elena Walsh, y cuentos cuyos protagonistas son personajes de dibujitos animados:

“Un día volví del jardín y recuerdo arriba de la mesa del comedor un regalo, era un libro grande en donde tenía todas historias de dibujos animados, como los Picapiedras, Scooby Doo, La familia del futuro³, y tenía dos historias más que no recuerdo porque siempre con mi hermano queríamos que nos leyeran esas tres”. (Estudiante 5)

“Un libro muy particular en esa etapa fue un libro-álbum de la tortuga conocida como “Manuelita”, uno de los primeros que tuvimos con mi hermana para leer y completar con sus figuritas. Las figuritas las coleccionábamos y apreciábamos tanto ese libro, que una vez que las juntamos a todas para completar el álbum decidimos conservarlas y no pegarlas por el simple hecho de que “nos daba lástima hacerlo”, hasta el día de hoy lo conservamos muy bien al libro-álbum, guardado en el armario de mis papás”. (Estudiante 6)

Es interesante pensar el modo en que un clásico de la LIJ se hibrida con diferentes consumos culturales (cine, álbum de figuritas) y se convierte en un primer contacto con la lectura, incluso replicando los usos y cuidados- un tanto fetichistas- que se le dan al libro como objeto. También el cariz afectivo ya que representan un momento de cercanía con alguien. En otras ocasiones, el primer contacto con la literatura aparece a través de un libro de lectura escolar:

“Recuerdo que mi hermano tenía un libro de lectura llamado ‘Cosas del mundo’⁴, y yo adoraba leerlo. Al final del libro estaba la comedia llamada ‘Los sordos’⁵, una obra de teatro. Cada vez que la leía la imaginaba, veía esos lugares... así me pasaba también con el resto del libro”. (Estudiante 7)

La mayoría de las estudiantes autoras de estas memorias provienen de comunidades pequeñas del sudeste cordobés. Las bibliotecas populares aparecen como un lugar no solo de pertenencia institucional, sino también como espacios que permiten el acceso a la lectura literaria, y que van configurando rituales:

“Desde mis cuatro años mi mamá me hizo socia de la Biblioteca Municipal de mi pueblo. Todos los días cuando ella volvía de su trabajo al medio día pasaba por la biblioteca y me llevaba a mi casa un cuento distinto para que yo fuera interactuando con los mismos”. (Estudiante 4)

Del mismo modo, la biblioteca personal es valorada en el ámbito familiar y se conforma con diversidad de géneros y formatos, la mayoría con el fin de acompañar la actividad escolar:

³ Scooby Doo y Los Picapiedras son series de dibujos animados de Hannah-Barbera, surgidas en la década del 60 y con varias reediciones en la actualidad. La familia del futuro, en cambio es una película de animación de Disney del año 2007.

⁴ Cosas del mundo. Lecturas para quinto grado. Editorial Estrada.

⁵ Los sordos, de Germán Berdiales.

“En mi casa tenemos una biblioteca que está compuesta por enciclopedias, diccionarios, revistas y cuentos clásicos (que son cortos y que venían con esas revistas). Mis padres compraban ese tipo de libros para que nos fueran útiles para las tareas, ya que no contábamos con otras fuentes de información”. (Estudiante 2)

Existen escenarios especiales en donde el contacto con lo literario está vinculado a una suspensión temporal, como es la internación hospitalaria. Allí, los libros aparecen como objetos preciados para ese niño, ya que aparecen como regalos:

“A los cinco años aproximadamente fui operada de apéndice, era muy chica y mi mamá se quedó a mi lado a cuidarme en la clínica, y entre tantas visitas que recibí, una muy especial fue la una de mis tías, que me trajo de regalo un librito para pintar y otro libro de cuentos; aunque su nombre no lo tengo presente, recuerdo su historia, como así también sus ilustraciones porque me gustaba tanto que solía leerlo una y otra vez, y a todos les contaba y le mostraba ese libro, que era uno de mis preferidos”. (Estudiante 5)

En estos primeros fragmentos pueden advertirse aquellas primeras prácticas con la lectura en el seno de una comunidad, y en el seno familiar. La literatura, o más bien, lo que se lee como tal en el hogar, aparece mestizada en álbumes de figuritas, personajes de dibujos animados, enciclopedias, manuales escolares. Quienes convidan, degustan, invitan son adultos trabajadores cuyas mediaciones adoptan diferentes matices desde lo performático, lo gestual, la oralidad y a veces la invención a través del dictado de una historia.

Canon escolar: concepciones sobre los lectores y sobre la literatura argentina

La escuela y la literatura aparecen en los relatos de las estudiantes atravesadas por algunas tensiones entre el placer y lo que se considera “obligatorio”, escolarizado. Las escenas que acontecen en la escuela primaria, conservan algunos rasgos comunes con aquellas del ámbito familiar, en donde prevalecen ciertos rituales de cierto cariz afectivo y performático:

“En el 2001 entré a la primaria y mi año de primer y segundo grado nos leía siempre al terminar la hora. Luego recuerdo en 5to grado que la señora de Lengua nos hacía ir a la biblioteca: era pequeña y se compartía también con la sala de música una vez por semana o cada quince días a que cada uno elija un libro y leerlo como nosotros quisiéramos. Ese recuerdo es muy lindo porque con mis amigas, las que hoy siguen a mi lado, nos metíamos abajo de la mesa a leerlo porque decíamos que era nuestra casita”. (Estudiante 5)

El adulto que lee en un momento determinado, y la biblioteca como un espacio donde se propicia el contacto con los libros, se promueve la libre elección e incluso en ese espacio físico es resignificado, ya que, tal como lo relata la estudiante, se construye un mundo íntimo para la lectura.

Las escenas de la secundaria, en cambio, ponen en evidencia algunas representaciones de las estudiantes, en el modo en que lo escolar atraviesa lo literario. Algo que, en estas concepciones, solo implica un trabajo con los textos, los libros y la lectura que pareciera asociarse a la obligación y a la demanda escolar:

“Al comenzar el secundario, leí varios libros ya que la docente de Lengua nos pedía que lo hiciéramos. Sinceramente los leía porque me lo exigían, no por gusto”. (Estudiante 7)

“En cuarto año, leímos dos libros, ‘El verano del potro’ de Rodolfo Otero⁶, y ‘Rebelión de la granja’ de George Orwell. Ambos libros fueron muy difíciles de leer porque no me gustaban, y en ningún momento me atraparon”. (Estudiante 8)

La convivencia de clásicos de la literatura universal con obras más recientes de la LIJ, se advierten como recurrencias propias del canon escolar. La novela de Otero, publicada por primera vez durante la década del 80’ en la colección El altillo, de la Editorial Plus Ultra, se reedita en el año 2015 en la colección Azulejos, de Editorial Estrada. Las obras de esta colección evidencian no solo sus destinatarios sino

⁶ Editorial Comunicarte, Colección Veinte Escalones. Córdoba. 2013.

también los protocolos de su lectura, ya que al final de cada una de ellas, aparecen guías de lectura y actividades de análisis. Estos protocolos de lectura (Rockwell, 2018:17) configuran no solo el modo en que esos textos deben leerse, sino también constituyen una puerta de entrada, que puede ser amable o bien obturante:

“Todos estos libros, leídos durante mi paso por el secundario, no me gustaron, o tal vez no comprendí lo que quisieron contar, ya que ninguna de esas lecturas me llevó más allá, o me hizo ser parte”.
(Estudiante 5)

Es interesante cómo aparece en estos fragmentos la cuestión del “gusto” en contraposición a la exigencia, y las consideraciones sobre lo literario asociadas a cierto “viaje” e incluso a cierta práctica propia de una comunidad de lectores, que a veces puede ser excluyente.

Entonces, es interesante la concepción que aparece en estos fragmentos sobre lo que estas estudiantes consideran que es aprender literatura en tanto se considera parte de una demanda:

Los alumnos para los cuales aprender es hacer lo que el profesor manda son, frecuentemente, aquellos para los cuales aprender es pasar mucho tiempo con los libros y cuadernos. Para ellos, la medida del estudio es el tiempo que en él se pasa (en vez de jugar con los compañeros), y no el saber que se adquiere estudiando. Ahí hay una relación popular con el saber: el trabajo es el tiempo transcurrido con el estudio –y se espera una paga proporcional al tiempo que se pasó con él. (Charlot, 2008: 28)

En cuanto a los adultos mediadores, solo un relato evoca la figura de un mediador que despierta un deseo por leer literatura:

“Me voy acercando a la época de mi secundaria y si hay alguien a quien le tengo que agradecer haber despertado el gusto por la lectura en esta época tan difícil es a mi profesor Alberto P.” (Estudiante 1)

En cuanto al canon escolar en la escuela secundaria, se mencionan algunos títulos y autores que provienen del campo de la literatura juvenil y cuyas editoriales tienen una fuerte presencia en este nivel:

“En primer año leímos “La casita azul” de Sandra Comino, y trataba de una casa abandonada que conservaba en su interior un gran secreto, eso era obvio, pero además ocurría algo maravilloso”.
(Estudiante 4)

La colección Veinte Escalones⁷, en la que se encuentra la novela mencionada, imagina a sus destinatarios como “jóvenes lectores” de 9 a 17 años. En la página de la editorial, se consigna: Historias atrapantes con temáticas propias de la cultura juvenil, de todos los tiempos y para todos los gustos. Textos de nuevos autores que vale la pena conocer y de escritores consagrados para deleitarse. Y en una suerte de slogan, se aclara: Veinte escalones para desafiar a los jóvenes lectores.

Desde esta presentación la editorial define a su público lector, que comprende edades que van desde los últimos grados de la primaria hasta el último año de la secundaria. También señala esa cercanía con la cultura juvenil en la selección de temáticas y legitima la selección de autores en un mestizaje de consagrados y los que “vale la pena conocer”, asociando la lectura a una idea de placer. Siguiendo a Díaz Súnico (2005: 24) la realidad de los jóvenes en las temáticas que se abordan en la colección funcionan a modo de garantía de un pacto emocional a través de la identificación con el lector.

De este modo, puede reconocerse las complejas operaciones de legitimación de algunos textos en la escuela, en las que el mercado editorial es un agente con una fuerte incidencia:

Los modos de legitimación de los textos literarios en la escuela constituyen una empresa inexplorada, confusa en su maquinaria, que se lleva a cabo cada año. El juego de seducción se funda en múltiples estrategias - implícitas o explícitas- usadas por el mercado editorial que, a través de sus agentes y medios, propone una serie de tácticas publicitarias con las que invade el campo escolar. (Cañón y Stapich: 65)

Puede advertirse, también, entre las obras de la LIJ que se evocan, la presencia de tópicos que abordan hechos de la historia reciente de nuestro país:

⁷ Página de la Editorial Comunicarte: <http://www.comunicarteweb.com.ar/veinteEscalones/>

“En tercer año leímos ‘Los sapos de la memoria’⁸ de Graciela Bialet que trataba de hacer oír la voz de los hijos de los desaparecidos durante la última dictadura militar. Es un libro que en ese momento lo leí pero no me gustó, en realidad no era consciente de lo que estaba leyendo, hoy en día me parece un libro espectacular”. (Estudiante 2)

Puede advertirse en los fragmentos seleccionados, el predominio de la narrativa y de géneros como la novela realista pensados para un lector definido por no solo por su edad, sino también por su condición de estudiante. En el fragmento anterior, puede advertirse la complejidad de ese encuentro con la obra, que sucede tiempo después, y donde la consciencia sobre el sentido tensiona, esta vez, la idea del gusto.

Nos preguntamos también si la presencia de novelas juveniles que abordan el pasado reciente, no responden al imperativo pedagógico de que docentes y estudiantes hablen sobre el pasado reciente, en una postura políticamente correcta pero que descuida la necesaria discusión sobre la calidad literaria.

En otros relatos, una prohibición familiar en cuanto a determinados géneros conocidos en la escuela da cuenta de cierto aprendizaje que traiciona ese mandato:

“Una regla de mi casa, es no ver cosas de terror (ni siquiera dibujos animados que nos puedan causar miedo), porque según mi mamá, esas cosas nos hacen tener pesadillas de noche. Este cuento pasó ese límite, en mí. No porque me haya causado miedo, pero sí por su tan realista descripción de escenas. Pensar que habitaba (la sanguiuela) en un simple almohadón de plumas⁹, y que mi papá durmiera con uno diariamente, me volaba la cabeza. Aunque, no soy crédula para pensar que el de él tuviera una, la asociación surgió en el momento. Ese cuento, me dejó pensando un buen tiempo en sanguiuelas y en parásitos. Se convirtieron, hasta el día de hoy, en la especie de animal que no me gusta”. (Estudiante 9)

El efecto que provoca el cuento de Quiroga en la estudiante narradora, da cuenta del predominio de la narrativa realista en el canon escolar y una conciencia de esa traición ya que en sus palabras esa lectura “traspone un límite” en su subjetividad.

Otro relato da cuenta de un canon escolar conformado por obras de la literatura argentina del siglo XIX, XX y por algunas contemporáneas. Un criterio que concibe una literatura nacional desde una racionalidad patriarcal, y cuyas obras y temáticas se proyectan desde Buenos Aires, con algunas excepciones, como el caso de Saer:

“En quinto y sexto año tuvieron lugar Martín Fierro de José Hernández, La Cautiva de Esteban Echeverría, En la sangre de Eugenio Cambaceres, Operación Masacre de Rodolfo Walsh, El Entenado de Juan José Saer (...)” (Estudiante 8)

En el mismo relato, la narración da cuenta del modo en que esa selección de obras transmite una idea unívoca de la literatura argentina, y a su vez impone un modo de leer a través de ella, una sola historia de país:

“Todas estas obras me marcaron de forma diferente, Martín Fierro me ayudó a descubrir un poco la historia de mi país y empezar a preguntarme acerca de las divisiones existentes en Argentina, esto de la élite y desprecio del gaucho (...)”. (Estudiante 8)

La presencia del Estado en la promoción de la lectura y en la dotación de libros a las escuelas y en otros espacios, también configuró modos de acceso y acercamiento a la literatura en lo que narran las estudiantes:

“En segundo año, la escuela nos regala dos libros del gobierno. Uno es El libro de lectura del Bicentenario, del cual leí muy pocas páginas, y el otro es, Cuentos para seguir creciendo, del que leí un par de cuentos que estaban muy interesantes”¹⁰. (Estudiante 9)

⁸ Ediciones CB, Córdoba, 2005

⁹ La estudiante se refiere a “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga.

¹⁰ Durante el año 2010, el Ministerio de Educación conjuntamente con el Plan Nacional de Lectura, distribuyó esta antología compuesta por diversos autores del país, en escuelas de distintos niveles y modalidades. Cuentos para seguir creciendo, en cambio, fue una antología destinada a chicos que culminaban algún nivel de la escolaridad obligatoria.

Puede señalarse la importancia de un gesto por parte del Estado hacia los estudiantes: un libro como obsequio a quien culmina un ciclo o bien para festejar el bicentenario de una fecha patria y que quizás constituye un primer acercamiento a diferentes autores.

En el siguiente fragmento puede observarse la incidencia de una política educativa en el canon escolar, que facilita el acceso a los libros por parte de los estudiantes, pero que aún convive con la presencia de obras de editoriales cuyo mercado es la escuela y los destinatarios los jóvenes que la habitan:

“En tercero y cuarto año se leían los libros del Programa Nacional de Lectura, libros que enviaba el gobierno, solo se pidió que se comprase Café solo de Andrea Ferrari¹¹”. (Estudiante 8)

La promoción de la literatura llevada a cabo por el Plan Nacional de Lectura también abarcó otros espacios como espectáculos, eventos deportivos y festivales. Una narrativa evoca un encuentro con la literatura en esos espacios:

“De mi contexto, pude adquirir un librito que me dieron un día en el Festival de Peñas¹² (no recuerdo de qué año), y que los mandaba el Ministerio de Educación para fomentar la lectura. Ese se convirtió en mi favorito. Se llama ‘La bruja Maruja y otras historias al vuelo’ (también de Oscar Salas). Tiene unas poquitas hojas y los mini cuentos son como rimas”. (Estudiante 8)

En ese encuentro con ese saber aparece también un cariz fetichista con el libro como objeto, (aunque en realidad asumen el formato de fascículos, por la brevedad que señala la estudiante) y a través de él, la lectura compartida con otros:

“El de la bruja Maruja¹³, era el que más me gustaba, me parecía gracioso lo que hacía esa bruja, llevaba ese cuentito para todos lados (hasta le arreglé las tapas cuando ya no daba más), se los leía a mis hermanas menores y terminé sabiéndomelo de memoria”. (Estudiante 8)

Entre otras políticas educativas, la Jornada Extendida en Nivel Primario¹⁴, habilita un espacio de encuentro con la literatura. Así lo relata una estudiante, evocando la figura del mediador que ofrece un cuento fotocopiado, que se lee mucho tiempo después:

“En sexto grado, con la jornada ampliada, llegó una profesora, con una onda gótica, para darnos literatura. Ella un día preguntó quién quería quedarse con un cuento (fotocopiado) que le sobraba, entonces dije: ¡yo! y me lo regaló. No leí ese cuento hasta que llegué a secundaria, cuando revisando la biblioteca de mi casa, lo encontré. El cuento se llamaba ‘El almohadón de plumas’ (de Horacio Quiroga). De curiosa lo leí. Lo que no me imaginé es que fuera de terror (mezclado con drama). Quedé impactada, aunque no lo dejé de leer hasta su final”. (Estudiante 8).

Poéticas de la lectura: apuntes para pensar la relación con la literatura

En la selección de biografías lectoras analizadas intentamos reconocer algunas huellas que componen una poética de la lectura literaria que evocan estudiantes de Nivel Superior que aspiran a ser maestras. En otras palabras, algunos signos que dan cuenta de esas “artes del hacer” (De Certeau, 1979) con lo literario en espacios íntimos, y en la escuela. Interesa recuperar el modo en que se configura la relación con lo literario en tanto saber, y sus transformaciones cuando leer literatura se transforma en una figura del aprender en el escenario escolar. En esas transiciones no es menor la presencia de políticas públicas que propician acercamientos diversos con la lectura literaria.

Así como en el ámbito familiar lo que se lee como literatura se mestiza con otros consumos- tal

¹¹ Editorial SM, Colección Barco de Vapor, 2004

¹² La estudiante se refiere al Festival de Peñas de la ciudad de Villa María.

¹³ La bruja Maruja y otras historias al vuelo, de Oscar Salas, se publicó en la colección *Pase libre a la lectura* editada por el Plan Nacional de Lectura y el Ministerio de Educación de la Nación en el 2015

¹⁴ La Jornada Extendida es una política educativa destinada al Segundo Ciclo del Nivel Primario, en las escuelas de la provincia de Córdoba, enmarcada dentro de los lineamientos de la Ley Nacional 26206. La iniciativa apunta a garantizar la inclusión de niños y niñas, a través de una organización curricular que promueve mayor tiempo de los y las estudiantes en la escuela, en espacios cuya modalidad organizativa adquiere el formato de taller. Entre los espacios que se proponen y que cada escuela puede elegir de acuerdo a su realidad y contexto, se encuentra Literatura y TIC.

es el caso de Manuelita llevada al cine y luego circulando en álbumes de figuritas, o libros de personajes de dibujos animados- y los mediadores adultos ponen en juego diferentes estrategias de lectura cuyas marcas abrevan en la oralidad y en la gestualidad, el canon escolar aparece atravesado por un mercado editorial que configura a sus lectores por la edad, y por ciertas concepciones subyacentes que legitiman determinadas voces, tópicos y regiones. En este sentido, señalamos la diversidad de prácticas lectoras que configuran estas complejas operaciones que se entranan en estas memorias, recuperando la idea de García Canclini (2015):

Si la lectura se presenta como un conjunto de actividades que desbordan los soportes y lugares donde venían ocurriendo, antes de contar cuánto se lee necesitamos saber qué hay que contar. Y si los comportamientos lectores se diversifican cada vez más, la pregunta que nos dará más conocimiento no será cuánto sino cómo se lee. (p.32)

En los relatos analizados, la lectura es una actividad cargada de rituales que se apoyan en la materialidad del soporte: se cuida un álbum de figuritas, se evoca una historia que se lee en un libro escolar. También implica cierta intimidad: con otros, con una historia, con un autor y es una actividad que aparece marcada por un cariz performativo: se escucha, se pinta, se inventa una historia a través de imágenes o la oralidad, se evoca un escenario, una corporalidad, un aroma. Generalmente el libro es algo que se presta o se regala, rara vez se compra, a excepción de las revistas o álbumes de figuritas.

En cuanto a la escuela- especialmente el nivel secundario- la lectura literaria aparece en la mirada de las estudiantes asociada a la norma y a la demanda de un profesor: se evoca la obligatoriedad del acto lector y la consecuente realización de una actividad para acreditar el espacio. Sin embargo, aparecen también evocados aquellos profesores que “despertaron” un deseo, y se recuperan títulos de la literatura universal, latinoamericana y argentina. Estos rasgos podrían dar cuenta de lo que acontece en la escuela en tanto comunidad de lectura y de las oportunidades que ofrece en el acceso a la literatura, y que muchas veces, es omitido por la crítica. En palabras de Miguel Dalmaroni (2011):

Cuando imaginamos lectores y situaciones de lectura asociados a la literatura de que nos ocupamos –lo hagamos o no de modo más o menos deliberado o por defecto e implícitamente- los críticos de la universidad omitimos pasmosamente a esos varios millones de lectores por país que leen en (o a partir de) la situación escolar de lectura. Seamos gráficos: numéricamente hablando, hace tiempo que la mayor parte de los argentinos vivos que han leído una tragedia de Shakespeare, un cuento de García Márquez, un relato de Saer, una novela de Arlt, un poema de García Lorca o simplemente un libro, lo han hecho en la escuela. (p.12)

En este sentido, el análisis de estas poéticas de la lectura literaria que se desprenden de los relatos de estudiantes de Nivel Superior, intenta recuperar los modos en que la literatura como saber aparece en la experiencia de las infancias y juventudes evocadas. Así como es innegable el contacto con la lectura en el seno familiar- aún en contextos desfavorables- la escuela y las políticas públicas atraviesan esas experiencias y modelan esa relación con la literatura de formas variadas y diversas, pero siempre construyen figuras del aprender literatura, en prácticas circunstanciadas y situadas.

En el Nivel Superior no universitario, especialmente en la formación inicial de docentes de Nivel Primario, estas memorias permiten reconocer los rasgos políticos, sociales y culturales que configuran y habilitan un vínculo particular entre quienes leen, los circuitos por los que circula la literatura, las concepciones sobre lo publicable para las infancias y el lugar de los adultos mediadores. En definitiva, el reconocimiento de esas poéticas a través de la escritura de estas memorias y su socialización, permiten pensar la literatura como una práctica social y situada.

En este sentido, evocar esas escenas de lectura literaria que acontecen en diferentes escenarios, constituye un ejercicio de escritura y conversación que, en la formación inicial de las futuras maestras, interroga algunas categorías de la teoría literaria- algunas discutidas, otras inmutables- tales como el canon, la lectura literaria y la literatura infantil y juvenil, entre otras. Categorías que ese trayecto de formación de docentes lectores podría resignificar, para que las maestras en formación reconozcan críticamente los modos particulares que asume esa figura del aprender literatura en su relación con las infancias en contextos diversos.

Bibliografía

- Arfuch, L. (Auto) biografía, memoria e historia. *Clepsidra*. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, ISSN 2362-2075, N° 1, marzo 2014, pp. 68-81
- Bourdieu, P y Chartier, R (2010). La lectura: una práctica cultural. En: *La cuestión social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Cañón, M y Stapich, E. (2011). Acerca de atajos y caminos largos: la literatura juvenil. El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 3, Nro. 4, abril de 2012.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2003). Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- Dalmaroni, M. (2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 2, abril de 2011
- De Certeau, M. (1996). Leer: una cacería furtiva. En: *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. D. F., México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. III N° 3 (Diciembre 2005): 21-32 2
- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V. et al. (2015) *Hacia una antropología de los lectores*. Ediciones Culturales Paidós, Universidad Autónoma Metropolitana y Fundación Telefónica. Primera edición: Noviembre de 2015 ISBN: 978-607-747-133-2
- Geertz, C. (2003 [1973]). Parte I.1 Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giordano, A. Tiempo del exilio y escritura de los recuerdos: En estado de memoria, de Tununa Mercado. *Iberoamericana*. América Latina - España - Portugal, 1(1), 113–120. <https://doi.org/10.18441/ibam.1.2001.1.113-120>
- Panesi, J. (julio 2005). Entrevista con Jorge Panesi: Leer la crítica / Entrevistado por Mauro Libertella. En: *Encrucijadas*, no. 33. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://repositorioubu.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruji/index/assoc/HWA_535.dir/535.PDF
- Papalini, V. (2012). Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria. *Álabe* N ° 6. ISSN 2171-9624
- Ricouer, P. (2004). Memoria y reminiscencia. En: *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa* [en línea] 2001, 27 (enero-junio). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827102>
- Todorov, T. (2005). Poética estructuralista. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Sobre la autora

Soledad Galván

sole_galvan@hotmail.com

Profesora en Castellano, literatura y latín. Licenciada en Educación con Orientación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Cursó la maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario. Fue parte de un equipo de investigación surgido en ese posgrado, cuyas indagaciones analizaban las representaciones sobre la lectura, la escritura y la literatura en estudiantes de carreras docentes de institutos terciarios. Actualmente, forma parte de un equipo de investigación en el Instituto Pedagógico de Ciencias Humanas, cuya área de investigación es la enseñanza de la literatura como práctica social, cultural y situada.