

Lecturas bárbaras. Una aproximación a modos de leer literatura en comunidades urbanas socialmente vulnerables

Mariela N. Gómez

Cuando una estudiante afirma que el autor de un cuento es un “pelotudo”, ¿está leyendo? ¿Diríamos que es una buena o una mala lectura? ¿Cuánto de nuestro juicio de valor cambiaría si el autor en cuestión fuera Aguinis, Bucay o Coelho? ¿Qué pasaría, en cambio, si se refiriera a un autor destacado del canon escolar como Julio Cortázar? ¿Qué interpretaciones haríamos sobre esta apropiación lectora? Este modo de leer, en términos de Carolina Cuesta (2006), ¿manifiesta conocimientos? Si es así, ¿cuáles?²⁴

Con estos interrogantes en mente, reflexionaremos sobre las lecturas de jóvenes estudiantes en las clases de Literatura de la educación media. La comunidad de lectores que nos interesa está inserta en una zona

²⁴ Para el concepto modos de leer seguimos a Ludmer (2015) y Bombini y López (1994).

social y económicamente vulnerable al tiempo que la escuela muestra un índice alto de vulnerabilidad educativa. En ese sentido, resulta significativo que, como sucede en otros contextos en crisis (usando la terminología de Michèle Petit, 2009), suelen ser percibidos, y también autopercebirse, distantes de prácticas culturales vinculadas al arte, entre ellas, la lectura literaria.

A partir de registros narrativos, observaremos apropiaciones lectoras y sus tensiones con el horizonte de lecturas esperadas, en términos de Elsie Rockwell, de los protocolos de lectura (2001). Tensiones que pueden derivar en la falsa creencia de que no son lecturas o, en el mejor de los casos, de que son *malas lecturas*. Sostendremos que dichas interpretaciones son construcciones vinculadas a determinados posicionamientos epistemológicos sobre la literatura y pedagógicos sobre su enseñanza. Posicionamientos que se yerguen como *fronteras* entre constelaciones de sentidos y juicios de valor asociados a ellos que sintetizamos bajo el nombre de *Lecturas bárbaras*.

Nos referiremos, por un lado, a las fronteras emanadas de modelos didácticos como los de la comprensión lectora y el placer del texto. Por otro, ahondaremos en las que se vinculan con las concepciones de la literatura tanto de la comunidad de lectores como las que subyacen a los protocolos de lectura escolares. De esta manera, aquello que llamamos *Lecturas bárbaras* resulta en una posible cartografía para reflexionar

sobre nuestros juicios y acciones frente a los modos de leer de esta comunidad de estudiantes. En otras palabras, una herramienta para “cuando dejamos que los significados que se apropian de manera fragmentaria invadan la clase, sean objeto de reflexión y discusión *en el medio* de sus burlas, chistes, comentarios...” (Cuesta, 2006, p. 52).

Respecto de la exposición, intentamos producir un texto de carácter ensayístico que abra puertas hacia nuevas zonas de incertidumbre allí donde aparecían sentidos cerrados. Creemos, siguiendo a Richard Sennett, que la mejor forma de transmitir nuestras consideraciones es la de las instrucciones expresivas, es decir, privilegiando el mostrar por encima del explicar (2009, pp. 221ss.). Por ello, sostenemos nuestras consideraciones ilustrándolas con episodios de clases.

Mundos de conocimientos y sus fronteras

Comencemos por observar que los diversos conocimientos (me refiero tanto a los académicos-escolares como a los vinculados a la cotidianidad) no responden a una jerarquía universal. En el caso particular que nos compete, las diversas experiencias vitales de una comunidad en contexto de vulnerabilidad económica y social resultan en categorías radicalmente diferentes a las que, de ordinario, circulan en una escuela secundaria aún muy cercana al esquema moderno. Baste, como ejemplo, que saber cómo reaccionar frente la autoridad policial en medio de una requisa de

documentos rutinaria resulta ser un conocimiento extremadamente más valioso que el de las andanzas de un forajido ficcional de principios del siglo XX. Retomaremos este contrapunto en el último tramo de este texto.

De esa manera, los registros (y la experiencia personal como docente) manifiestan grandes diferencias en torno a cuáles son considerados los aprendizajes prioritarios. Diferencias que provocan distancias entre los estudiantes y las prácticas escolares y que pueden redundar en procesos de desafiliación. Este fenómeno se observa con más frecuencia luego de la sanción de la obligatoriedad del nivel medio dado que provoca el acercamiento de comunidades enteras en función del imperativo legal. De esa forma, podemos decir que si bien están en la escuela “...no se ha activado aún la necesidad y la demanda por el derecho a una educación que le permitirá el acceso, como creemos, a una mejor calidad de vida, a su inscripción en la herencia cultural.” (Errobidart, 2016, p. 19). Compartimos el posicionamiento de Analía Errobidart recién expuesto, en el entendimiento de que es crucial, para evitar la desafiliación y promover la ampliación de los horizontes de vida de quienes atraviesan una situación de vulnerabilidad, adoptar la perspectiva de sujetos de derecho. En otras palabras, iniciar un diálogo entre esos dos polos. Un intercambio que muestre a nuestro interlocutor que tiene algo valioso por decir.

Durante las prácticas lectoras de literatura, emergen numerosas oportunidades para tender esos puentes de diálogo entre

posicionamientos tan distantes. Asimismo, consideramos que nos mueve un imperativo ético: revertir procesos que redundan en el empobrecimiento de procesos simbólicos. En estos contextos, de desigualdad y exclusión, es necesaria una relación de cercanía con la lectura que, parafraseando a Adriana Redondo, minimicen la sensación de lectura obligada para construir un espacio acogedor, que genere preguntas y busque “respuestas a lo propio y a lo colectivo” (2019, p. 104). En este apartado, comenzaremos por describir algunas formas que adoptan las fronteras entre los diversos modos de leer textos, pero también modos de leer el mundo.

Nos permitimos conjeturar que la posible incompatibilidad entre las consideraciones sobre cuáles son aprendizajes prioritarios no emerge naturalmente del contexto. En cambio, surge como consecuencia de la falta de valoración positiva a las perspectivas, intereses, en fin, a los conocimientos del otro. Para ilustrar este punto, resulta pertinente el caso que, en 2018, fuera expuesto por la joven Mayra Arena quien se identifica como miembro de una Comunidad Socialmente Vulnerable (CSV). La disertante comienza con un relato personal acerca de cómo descubrió el bidet. En su primer encuentro, en algún punto de la escolaridad primaria, se encuentra sola y en la casa de una amiga. Es decir, nadie, si ella no lo requiere, puede facilitarle información sobre este objeto desconocido y extraño. Conoce el contexto del baño y, con él, el resto de los artefactos,

pero nunca ha visto un bidet. La escena sirve para mostrarnos que la carencia de conocimiento sobre el uso de un objeto (aquí material, pero también podríamos pensar en los simbólicos) no resulta fácil de reponer. La dificultad redonda en que preguntar implica enfrentarse a su carencia y, simultáneamente, hacerla pública. En otras palabras, una acción que puede provocar vergüenza o culpa, incluso (Arena, 2018).

Extrapolemos los lineamientos de este dilema a prácticas lectoras en una clase: qué sucedería con esa inhibición, esa vergüenza de preguntar, de mostrar lo que no se sabe. Si este proceso le acontece a una joven en un contexto familiar, imaginemos esos sentimientos en relación a múltiples sentidos como los que emergen en una lectura. Por otra parte, la escuela no es un espacio privado o íntimo, sino compartido y de circulación social donde la evaluación y la calificación (incluso la censura de “lo indebido”) son parte de la rutina. Es bastante evidente que exhibir un área de no saber puede asociarse a procesos de descalificación. Lo que aquí nos interesa son las formas en que los jóvenes estudiantes evitan esos dilemas en la escuela secundaria.

El relato de Mayra Arena muestra que no hay conocimientos naturales o que puedan considerarse como parte de otros conocimientos aledaños como, podrían ser, los de usar el resto de los artefactos del baño. De la misma forma, suele confundirse el acceso a la lectura como proceso de decodificación con el acceso a una experiencia de lectura.

Investigaciones sobre la lectura como las de Michèle Petit señalan que, incluso,

...puede resultar imposible o arriesgada, particularmente cuando presupone entrar en conflicto con las costumbres, con los valores del grupo del lugar en que se vive. La lectura no es una actividad aislada: encuentra -o deja de encontrar- su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido (1999, p. 108)

En este aspecto, la relación de las CSV con las prácticas culturales en general y las lectoras en particular, radica la primera frontera que exploraremos: la barrera que algunas comunidades desarrollan frente a ciertas prácticas culturales. Frontera que les salvaguarda de la incertidumbre provocada por estos objetos desconocidos a los que catalogan como inútiles. Volviendo a la anécdota, si el bidet resulta ser un artefacto inútil, simplemente no lo necesito. Aún más, detenerme en su aprendizaje resulta malo porque es una pérdida de tiempo. Solo que, en nuestro caso, los objetos suelen ser los textos o los libros y no el bidet.

De la misma forma, los libros, la lectura, revisten ese carácter de inútil. En ese sentido, Michèle Petit señala la impronta negativa que tienen en estos sectores sociales. En sus estudios, la antropóloga registra representaciones tales como “eso es para mujeres” o “son solo mentiras”, por lo tanto, “son una pérdida de tiempo” (Petit, 2009). En las clases de la escuela que observamos, encontramos muchas expresiones de jóvenes estudiantes que desprecian la actividad lectora. Sirva como

ejemplo el siguiente registro que se relaciona con las expresiones de un estudiante en una clase de una escuela inscrita en este contexto:

[JG] Fue mi estudiante durante 4 años, de primero a cuarto de la secundaria. Siempre lo había considerado un niño dócil, que aceptaba sin mayores reproches, ni cuestionamientos las propuestas didácticas. Pero, en 4to año, algo cambió y se volvió un poco más distante. Un día, trabajando sobre cosmovisión mítica, posiblemente leyendo algunos clásicos de origen griego, ocurrió otro disparo. Esta vez en forma de pregunta: “¿Para qué quiero saber esto, si voy a terminar vendiendo alfajores?” (2019, Literatura 4º año)

La pregunta no solo manifiesta su cuestionamiento a la enseñanza de literatura, sino que la opone al mundo laboral que proyecta para sí mismo. ¿Qué destino laboral aparece en su horizonte? ¿Por qué no puede estar asociado a la enseñanza literaria de la que era parte? En otras palabras, ¿por qué no tiene en cuenta alternativas donde la lectura sea fundante como, por ejemplo, continuar los estudios?

Los documentos elaborados por el Equipo de Orientación Educacional (EOE) del mismo establecimiento pueden darnos una pista al respecto. Estos estudiantes son, en su mayoría, miembros de familias con trabajos informales, con estudios primarios muchas veces incompletos y, habitualmente, miembros de la primera generación que asiste a la secundaria. Asimismo, las autoras señalan que “se presenta un ausentismo reiterado de alumnos, principalmente en los años superiores, donde priorizan otras actividades como el cuidado de hermanos

pequeños y realización de actividades laborales para colaborar en la economía y dinámica familiar” (Piccini y Gonzalo, 2017, p. 4). Estas observaciones acuerdan con estudios sobre los altos niveles de Vulnerabilidad Educativa (VE) en la zona en que se encuentra la institución en cuestión (Sabuda, 2011).

De este contrapunto entre la práctica lectora y sus expectativas laborales, podríamos realizar una nueva conjetura. No es que la lectura no sea para nadie, sino que no es para él. Agrego, no es para él en tanto es miembro de su comunidad. En continuidad con el fragmento ya citado de Petit, entrar en algunas actividades puede ser vivido como un conflicto con la comunidad de origen. Sumemos otro registro de la misma comunidad

En cierta ocasión, estando en la preceptoría a la espera de algún miembro del equipo directivo, me encontré con [PM]. Se trataba de un exalumno que había desertado en 4to o 5to año hacía relativamente poco tiempo. Estaba en la escuela para retirar a una de sus hermanas.

Él y su hermano habían sido parte de las clases de Prácticas del Lenguaje y de Literatura que yo impartía en la escuela durante varios años, por lo que nos conocíamos bastante. También nos habíamos encontrado en el Hospital Regional (HIGA) donde él se desempeñaba como *trapito*. Le pregunté cómo le estaba yendo y su respuesta me sorprendió. Con mucha alegría me contó que estaba muy bien, que había logrado tener dos trabajos. El que yo ya conocía y, además, se encargaba de llevar a los vecinos del barrio hacia marchas y cortes cuando se lo pedían. Eso le daba un ingreso “en blanco” que le permitía gozar de obra social para

él y para su familia. Se notaba en su expresión que esto último era algo inusual y muy valorado (2019).

Este relato nos permite ahondar, más allá de las descripciones del EOE o de los índices de VE, en los horizontes laborales imaginables y, por lo tanto, deseables para los miembros de esta comunidad. Nos permite acercarnos a la comprensión de sus expectativas laborales: aquellas que entran dentro del espacio de lo posible y más frecuente, como ser trapito, y las que resultan inusuales, como un trabajo que le permita acceder a una obra social.

A los cuestionamientos sobre la utilidad de los libros, especialmente la de los ficcionales, se suman otros de carácter identitario. Pasemos a describir una segunda frontera posible frente a la actividad lectora en el aula. En esta oportunidad, referida a procesos de corte individual. Para ello, nos resultan pertinentes las observaciones del psicopedagogo Serge Boimare quien se dedica, como docente y como investigador, a los casos de niños y adolescentes que, a pesar de ser inteligentes, tienen severas dificultades de aprendizaje dentro de la escuela.

Boimare sostiene que la pobreza representativa, aquella que cancela la posibilidad de producir sentido en las lecturas, puede constituir un mecanismo de defensa. En sus palabras, es lo que “explica que logren mantener a distancia las inquietudes identitarias que los perturban, es justamente la pobreza de su construcción de imágenes a partir de palabras.” (Boimare, 2016, pp. 13-14). Es evidente que este mecanismo

coarta sus posibilidades de aprender en el marco escolar. Observemos el caso de Juan, un estudiante de 5to año, frente a la resolución de consignas escritas sobre la lectura del cuento “Graffiti” de Julio Cortázar.

Ya finalizada la lectura oral y colectiva, la docente propone una serie de consignas que se abordan durante varias clases. Un estudiante, [Juan], se había ausentado cuando esto sucedió. Ausencias que, según me relató un miembro de la institución permitieron la observación de “buenas clases”. Es decir, no interrumpidas por este, en sus palabras, “alumno problemático”.

Durante la primera parte de la clase, pude ver cómo [Juan] dilatava la resolución del trabajo escolar. Recién hacia la mitad, toma la decisión de comenzar y lo comunica en voz fuerte: “Bueno, vamos a hacer las preguntas y ya está”. Esta búsqueda de visibilización de su labor se repetirá en varias ocasiones. Algunas de ellas, incluso, dirigidas directamente a mí, solicitándome que tome nota, que escriba que “presta atención”.

Con el material textual en forma de fotocopia, lo observo entablar una especie de lucha contra las consignas. Mostraba mucha ansiedad que se manifestaba en recurrentes consultas a la docente. Pacientemente, ella las atiende respondiendo con otras preguntas u orientaciones sobre la zona del texto que sería más fructífera para la indagación. Luego, se acerca para leerle una porción del texto en voz alta. Sin embargo, nada de esto satisface su demanda. Fue durante estos intercambios que [Juan], cansado y frustrado, manifiesta enérgicamente que él no quiere leer, sino responder. (2019, Literatura 5to año) (Gómez, 2020, p. 2033)

En el registro, podemos observar que Juan trata de evitar los momentos de duda. Sus frecuentes consultas a la docente apuntan a resolver esa tarea sin tener que procesar información. Su búsqueda apunta a un

ejercicio de extracción de información del texto para llevarlo a la hoja de la tarea.

En líneas generales, entendemos que es parte de los mecanismos de defensa englobados en lo que Boimare denomina *fobia al tiempo suspendido*, es decir, al tiempo de la incertidumbre que lo provoque a indagar en sí mismo y en sus representaciones. Entre las técnicas que utilizan para “oponerse al aprendizaje” (Boimare, 2001, p. 18), el psicopedagogo describe tres: volverse maestros de la réplica veloz, generar ideas de autodesvalorización y “usar” los trastornos del comportamiento. En nuestros registros sobre Juan, hemos encontrado evidencias de, por lo menos, dos de dichas estrategias.

La primera de ellas queda manifiesta en lo ya citado: Juan intenta responder a toda velocidad, terminar rápido con la actividad de manera que tenga que implicarse lo menos posible. Cada vez que la docente responde a sus preguntas con nuevas preguntas o indicaciones indirectas, él se muestra fastidiado. De hecho, al finalizar la clase dice algo muy ilustrativo a este respecto: “¿Viste que no hace falta leer todo el cuento?” (2019, Literatura 5to año). Acerca de los trastornos del comportamiento, la expresión de la preceptora resulta esclarecedora. Por lo general, la conducta de Juan se sale de la norma. Es, a su entender, un “alumno problemático”, por lo que cotidianamente complica las clases.

Queda expuesto a partir de los registros que el conocimiento cultural acerca de que la literatura es algo interesante y, por lo tanto, que merezca ser aprendido, no es universal. De hecho, así también lo manifiesta el crítico Terry Eagleton a propósito de la siempre esquiva definición de lo literario: “Los intereses son elementos *constitutivos* de nuestro conocimiento, no meros prejuicios que lo ponen en peligro” (1998, p. 12). Sin embargo, muchas veces nuestras opiniones podrían ponernos en riesgo más cuando se ocupa el rol del estudiante.

La particular jerarquía de saberes que construye la escuela (a través de múltiples documentos y acciones) podría percibirse como incuestionable. En lo que hace a la lectura, ya hemos mencionado los “protocolos de lectura” que desarrolla Elsie Rockwell (2001). Es decir, modos de leer aceptados, sugeridos o propiciados frente a otros rechazados o desprestigiados. Protocolos que, sin mayor meditación, valoren o califiquen de *ignorante* a la estudiante que aludimos al inicio por cuestionar el desarrollo narrativo de un cuento de Julio Cortázar. Entre otros espacios posibles, estos protocolos pueden encontrarse detrás de modelos didácticos de la Lengua y la Literatura que aquí desarrollamos en tanto se yerguen como nuevas fronteras.

Antes de observar las posibles valoraciones en torno a los dichos de esta estudiante, observemos su contexto de enunciación. Melanie es compañera de la clase de Juan. Los hechos se ubican en la clase anterior

a la del registro ya citado, cuando el grupo está leyendo por primera vez el cuento de Cortázar:

La lectura se realiza de forma oral y colectiva alternando los lectores. Melanie está sentada cerca del frente, algo separada del resto de sus compañeros. Yo estoy unos bancos detrás de ella por lo que la veo bien. En general, y así dejé constancia en mis notas, me parecía que no estaba prestando atención. Su concentración parecía totalmente absorbida por el celular. Sin embargo, al avanzar la trama del relato, Melanie anuncia al grupo con mucho disgusto: “¿Por qué el pelotudo no hace que se encuentren?” (2019, 5to año Literatura)

Evidentemente, Melanie no acuerda con la forma en que la trama dilata el encuentro físico entre los personajes. Algunas posibles interpretaciones de esta opinión serían que Melanie no entiende el relato puesto que no percibe el efecto estético pretendido de la dilación al proponer que el narrador/autor (no sabemos a cuál de ellos se refiere) está falto de inteligencia. Al mismo tiempo, se podría conjeturar que Melanie no posee la competencia lingüística necesaria para adecuar su respuesta al registro formal escolar.

Dichas interpretaciones, que no escapan a muchas que se escuchan ordinariamente en la escuela, no provienen de la actitud solitaria de un hipotético docente. Por el contrario, encontramos que esta frontera - entre los posibles protocolos de lectura del cuento y el particular modo de leer de Melanie- se sostiene en modelos de enseñanza de la lengua y

la literatura. Detengamos nuestra atención en dos de ellos: el modelo del placer del texto y el de la comprensión lectora.

El imperativo del gusto por una lectura que se considera parte del canon escolar como la de Cortázar, implica la presunción de una serie de condicionamientos socioculturales. Ya hemos visto (en relación a la primera frontera) que en las CSV el vínculo con las manifestaciones artísticas propuestas en el canon escolar es diverso. Mientras para quien enseña tiene el valor de lo bello, de lo valioso, para la mayoría del estudiantado no es más que un trabajo inútil. De esta forma, el imperativo del placer que subyace al modelo didáctico constituye una nueva frontera.

Por otra parte, en el reverso de la frontera de la fobia al tiempo suspendido emerge con fuerza el modelo de la comprensión lectora. Volvamos al episodio sobre Juan y la búsqueda extractiva de la respuesta correcta en el texto. ¿No estamos frente a una respuesta lógica a una de las prácticas de enseñanza más divulgadas en torno a la lengua y la literatura? Así lo sostiene Facundo Nieto quien, en su trabajo sobre las pruebas DINIECE y PISA, descubre que las consignas propugnan en una gran mayoría la búsqueda y la extracción de información de textos. En el caso de DINIECE, encuentra que los textos utilizados son en un 60% periodísticos, 10% académicos y 25% literarios (solo cuentos). Al respecto de estos últimos, la mayoría de las consignas recomendadas no se

vinculan con la especificidad del lenguaje literario. Resulta así que la literatura se trata sin alusión al contexto de producción o a la tradición o a una serie temática (Nieto, 2017, pp. 67-68).

En síntesis, hemos tratado de describir cuatro posibles fronteras o, si se quiere, dos fronteras con sendas aduanas, entre los universos de sentidos manifiestos en modos de leer literatura en escuelas en el contexto de CSV. Por un lado, la frontera entre la representación de la lectura literaria como una actividad socialmente desprestigiada y las prácticas de enseñanza pensadas desde el placer del texto. Del otro, prácticas ancladas en el modelo de la comprensión del texto que no hacen sino alimentar la fobia al tiempo suspendido.

Entendemos que los modos de leer podrían comprenderse mejor sin las grillas propias de las evaluaciones estandarizadas o de la aplicación acrítica de los modelos de enseñanza de la lengua y la literatura. En ese sentido, acordamos con las propuestas que se enmarcan en una didáctica sociocultural de la literatura que revalorizan los saberes subalternos que la escuela no siempre sabe leer, saberes desprestigiados por un “nosotros letrado de clase media” (Nieto, 2017). En el próximo apartado, intentaremos construir una herramienta que la reflexión sobre estos saberes en el caso particular de una CSV.

Aduanas paralelas en el aula: lecturas que invaden y lecturas que traducen

Malos testigos son para los hombres los ojos
y oídos de quienes tienen almas bárbaras
Heráclito de Éfeso (DKI, 22. B 107)

Una vez que hemos considerado algunas de las múltiples formas que adoptan las fronteras entre unas lecturas y otras, nos preguntamos, continuando la metáfora, cómo mejoramos los procesos de migración. En otras palabras, cómo reconocemos y dialogamos con las que aquí llamamos *lecturas bárbaras* de jóvenes estudiantes distanciados de lo literario. Comencemos por desentrañar la elección del adjetivo bárbaro para nuestra cartografía. Consideramos que la polisemia de este término y su desarrollo lingüístico a través del tiempo pueden relacionarse con las diversas formas en que se producen sentidos en relación a las apropiaciones lectoras en las clases de Literatura en CSV.

Siguiendo el trabajo de Basile (2013), resulta significativo, por un lado, que el término bárbaro se origine en una onomatopeya (*bar bar bar*) que refería a los sonidos de idiomas extranjeros que los griegos antiguos no podían descifrar. De allí, su extensión para referirse a un conjunto indiscriminado de *extranjeros* como sujetos diferentes. Con el correr del tiempo, el vocablo adquirió un matiz significativo al asociarse con la *ignorancia* (como manifiesta el epígrafe) y, solo más tarde, se vinculó con una amenaza de *invasión violenta*. Por el otro, emerge toda otra gama de

significados que permiten decir que un bárbaro es un ser temerario, *valiente*, así como la referencia a hechos asombrosos y *extraordinarios*. Estas dos secuencias conforman dos constelaciones de sentidos posibles para los intercambios que graficamos en la figura 1.

La figura intenta dar cuenta de dos posibles ingresos al mundo de sentidos construidos en la clase. Dos aduanas con resultados opuestos en las percepciones sobre los participantes. Por un lado, una aduana que levanta una frontera para todo lo extranjero e incomprensible y solo permite el ingreso de lo ya conocido. En esta constelación, el primer rasgo perceptible de las lecturas bárbaras (ese *bar bar bar*) se mantiene omnipresente, pero, paradójicamente, siempre indescifrable. Esto sucede porque no existe un sentido asignado para ese balbuceo que, en principio, no es más que una cadena de sonidos. De quienes participan del intercambio, depende asignarle (o no) la cualidad de significar, aunque se nos escape su significado cabal. Es decir, dar categoría de palabra a eso que está sonando.

Volvamos a los registros que hemos citado. ¿Qué acciones se podrían seguir dentro de esta constelación de sentidos para el caso de Melanie? En principio, podría censurarse su participación sin movilizar a la reflexión. Es decir, indicarle que es un comentario *ignorante* en tanto ella no percibe que “el placer de la lectura está ahí, en el no encuentro”. Hasta se la podría categorizar como *violenta* en tanto usa un insulto para

referirse a un autor canonizado. Desde la óptica de la estudiante, ambas acciones podrían percibirse como una *invasión* a su modo de leer dado que solo ha recibido censuras e imposiciones de los modos de leer protocolares.

Observemos otro registro que resulte clarificador en este aspecto. En este caso, el contexto es la misma escuela, pero unos años antes. Un estudiante de 4to año, mientras se leía *El gaucho Martín Fierro* afirma que el protagonista era simplemente un “pillo”. Lo hace con especial atención a que Martín Fierro acepta sin casi resistencia la injusta decisión de un juez corrupto.

En primer lugar, debemos desambiguar el término “pillo” puesto que esta cadena de sonidos (este *bar bar bar*) tiene un sentido asociado a su comunidad barrial específica. Llegamos a este conocimiento a través de la realización de un *Diccionario de berretines* en el que de forma colectiva se definieron términos que correspondían a variantes sociolectales que los mismos estudiantes reconocieran como propias. Allí, se señalan tres acepciones para la palabra pilló: “Fig. dicese de alguien que te deja callado / Fig. dicese cuando una persona te manda / 3. dicese cuando dos personas están discutiendo y una no quiere pelear más ‘quedó pilló’” (Figura 2)

La primera sorpresa para el lector quizás sea que en ningún momento se asocia la palabra “pillo” con la astucia o la picardía como lo hace el

diccionario oficial (RAE, 2019). Por el contrario, se trata de una calificación peyorativa para referirse a alguien que se ha rendido o que se ha acobardado. Esto significa que, en la interpretación del estudiante del episodio con el juez, Martín Fierro es simplemente un cobarde, un pelele, un dócil. Rápidamente, podríamos interpretar esto como un gesto de *ignorancia* o de *violencia* contra la autoridad puesto que la actitud que el estudiante considera más apropiada sería el desacato.

Podríamos intentar un acercamiento diferente a este *bar bar bar*, uno que considere el particular enclave sociocultural de esta lectura. Se trata de un joven que conoce, no por el relato sino en primera persona, los abusos de autoridad policial. Pensemos en el caso del ficcional Martín Fierro ¿qué significa para él acatar la orden del juez? El desierto, el maltrato, la deserción, el gaucho matrero, el asesinato... En fin, todo lo que implica la denuncia política de José Hernández. Cabe pensar, entonces, si no podemos interpretar esa caracterización de “pillo” como una actitud en clave de supervivencia, por ejemplo. En otras palabras, como el correlato de conocimientos fundados en una experiencia vital que le ha mostrado a este joven que no siempre los agentes de la justicia son justos y que es necesario aprender en qué circunstancias es propicio hacerles caso. Si la lectura de este joven entrase por esta otra aduana, la sociocultural, atravesaría un proceso de *traducción*. Aún más, estaríamos frente a una lectura política del poema hernandiano en directa asociación

con el mundo contemporáneo. ¿Qué espacio más propicio para la reflexión, la conversación y la construcción de conocimientos circunstanciados podemos imaginar?

Asimismo, entendemos que una vez *traducidas* podemos apreciar la *valentía* de quienes en este contexto aún se atreven a compartir sus modos de leer diversos. Frente a una escolaridad que, mayormente, ha condenado muchas de sus interpretaciones, continúan tratando de hacerse escuchar. Pensemos en el “pelotudo” de Melanie. El hecho de que haya elegido ese término habla de un deseo profundo de hacerse escuchar. Si hubiera manifestado su tedio de una forma que se considerara más acorde al contexto escolar es probable que no hubiera tenido la misma reacción de la docente. Valga decir, de la investigadora tampoco. El uso del insulto es una forma de decir que, contra todos los pronósticos, aún estoy acá y algo me pasa con este texto.

Hagamos el intento de pasar el modo de leer de Melanie por la aduana sociocultural. Así, podríamos constatar que su expresión entraña conocimientos sobre la teoría literaria. Ilustremos con dos ejemplos. En primer lugar, el uso del verbo en tercera persona, “hace”, se sostiene en el conocimiento de que hay un agente constructor del relato, digamos, el autor o el narrador. En otras palabras, hace referencia a una característica definitoria de la literatura, la ficción. En segundo término, reconoce la trama narrativa típica de los relatos cortos en donde, luego de presentada

la situación inicial, se desarrolla una secuencia de acciones que lleva a un desenlace. Su crítica a una trama narrativa lenta podría emparentarse con una larga tradición de ejercicios de comprensión lectora dedicados a ordenar la secuencia de hechos del cuento.²⁵

Podemos hacer una interpretación homóloga sobre el estudiante que desdeña la pasiva actitud de Martín Fierro. La puesta en valor del desacato a la autoridad es, sin lugar a dudas, una actitud que la escuela desalienta. Sin embargo, el intercambio habilita una discusión que se escapa de una jerarquía de absolutos, entre lo que está bien y lo que está mal. En otras palabras, su comentario permea la reflexión sobre el accionar corrupto e injusto de la autoridad. Por otra parte, esta interpretación de su lectura entra en directa asociación con el sentido de denuncia del poema. ¿No puede ser esta una lectura *extraordinaria* de los sentidos previstos en los protocolos de lectura más tradicionales?

Como señalamos al inicio, nos interesan las apropiaciones que el estudiantado hace de los textos en medio del “desorden”. Esos fragmentos que manifiestan lecturas desde sus propias configuraciones culturales y no desde las que la escuela les propone/impone. Fragmentos que manifiestan el deseo no agotado de transitar experiencias de lectura. Entendemos que, si sus lecturas no nos incomodan o sorprenden, quizá

²⁵ En un artículo de reciente publicación, hemos desarrollado las relaciones con la teoría literaria (Gómez y Prado, 2020).

no estén leyendo sino reproduciendo el texto. Se trata de intercambiar (y producir) saberes en medio de aguas intranquilas “...porque convivir es, esencialmente, estar en medio de la intranquilidad, permanecer en la turbulencia, tensarse entre diferencias, revelar alteridades, no poder disimular incomodidades” (Skliar, 2015, p. 40).

Esas diferencias, esas tensiones, esas sorpresas, son incidentes críticos que abren puertas hacia otros conocimientos, hacia conocimientos *extraordinarios* respecto del protocolo escolar tradicional. Saberes que, como hemos visto, no disputan el terreno con conocimientos escolares como los de la teoría literaria o los de la historia, sino que los complementan y hasta los alimentan. Se trata de generar las condiciones necesarias para alejarnos de la lectura mecánica de manera que se digan, se escuchen y se resignifiquen los *bar bar bar*, de acercarse a esas imprevistas (imprevisibles) lecturas y construir, como un artesano, sus múltiples, y siempre inconclusas, *traducciones*.

Tablas y figuras



Figura nº 1. Cartografía de las lecturas bárbaras. Elaboración propia

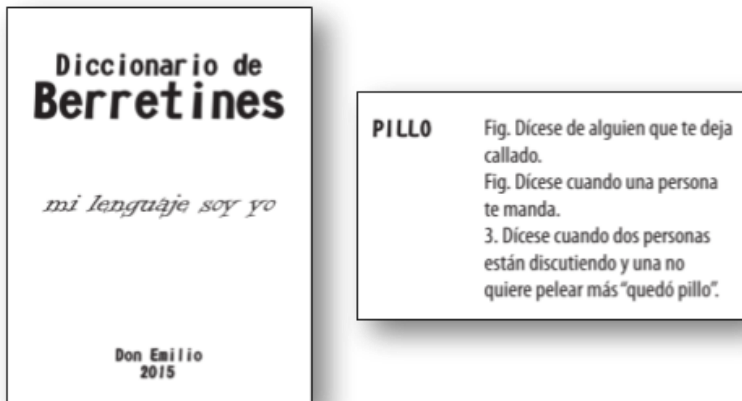


Figura nº 2. Los significados de "pillo"

Gómez, M. N. (Ed). (2015). *Diccionario de berretines*.

Referencias bibliográficas

- Arena, M. [TEDx Talks]. (2018, agosto). *¿Qué tienen los pobres en la cabeza?* [Video]. Bahía Blanca. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4JDu69Jy41Y>
- Basile, G. J. (2013). El término «bárbaros»: Un análisis discursivo de los testimonios tempranos. *Argos. Revista de la Asociación Argentina de Estudios Clásicos*, 36(2), 113-134.
- Boimare, S. (2001). *El niño y el miedo de aprender*. (S. Garzonio, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boimare, S. (2016). *Héroes lectores. Jóvenes que odiaban leer*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*. Buenos Aires: UBA.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Errobidart, A. (Ed.). (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL/Miño y Dávila SL.
- Gómez, M. N. (2019). Un acercamiento etnográfico a modos de leer literatura de los «recienvenidos» a la escuela secundaria. Tensiones en torno a «Lecturas Bárbaras». *II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*, (pp. 2029-2042). Tandil. Recuperado de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60>
- Gómez, M. N., y Prado, E. (2020). Esto también es teoría literaria. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), 84-105. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4105>
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Nieto, F. (2017). *Segundas letras: discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria: 2003-2013*. Los Polvorines; Santa Fé: Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad Nacional del Litoral.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (R. Segovia y D. L. Sánchez, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. (D. L. Sánchez, Trad.). México: Océano.
- Piccini, G., y Gonzalo, M. (2017). *Proyecto Integrado de Intervención* (documento inédito). Argentina, Mar del Plata.
- RAE. (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª.). Recuperado a partir de <https://dle.rae.es/>
- Redondo, A. (2019). La lectura en tiempos de desigualdad: política y prácticas. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9(5), 104-124. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3864/3925>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. doi:10.1590/S1517-97022001000100002
- Sabuda, F. G. (2011). *Disparidades educativas como factor condicionante de la calidad de vida en el partido de General Pueyrredón* (Doctorado en Geografía). Universidad del Sur, Bahía Blanca.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Anagrama, S. A.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



MARIELA N. GÓMEZ es profesora en Letras por la UNMdP. Desde el año 2006, se desempeña como docente de “Prácticas del Lenguaje” y “Literatura” en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata.

Es ayudante de primera en la asignatura “Prácticas Socio Comunitarias” de la Facultad de Humanidades de la UNMdP donde también ha desarrollado actividades de extensión vinculadas a la enseñanza secundaria cooperativa en escuelas urbanas en contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Es codirectora del Grupo de extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* de la Facultad de Humanidades de la UNMdP creado en 2019.

Al presente, está cursando el “Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación” de la UNR. Su tesis, para la cual ha obtenido la beca de investigación tipo B de la UNMdP, aborda los «modos de leer» literatura de jóvenes estudiantes del nivel medio.