

LECTURA EN VOZ ALTA Y COMENTADA PARA ENSEÑAR (A DISFRUTAR) A BORGES

READING ALOUD AND COMMENTED TO TEACH (TO ENJOY) BORGES

LEITURA EM VOZ ALTA E COMENTADA PARA ENSINAR (A DESFRUTAR) BORGES

José María Gil

(Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

josemaria@gilmdq.com

Jonás Ezequiel Bergonzi Martínez

(Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

jbergonzimartinez@abc.gob.ar

Recibido: 24/01/2023

Aprobado: 28/02/2023

RESUMEN

En la primera parte de este trabajo se busca explicar por qué tanto la figura personal de Jorge Luis Borges como su propia obra han generado alguna clase de recelo o “miedo”. Las prevenciones de orden político hacia su persona, por un lado, y las complejas relaciones entre la dificultad y disfrute que surgen en el tratamiento sus textos, por el otro, son dos dimensiones interconectadas que participan en la configuración de una representación cultural sobre Borges en su propio país, Argentina. Como un método para vencer “el miedo a Borges”, en la segunda parte se muestra cómo muy diversas y heterogéneas producciones de la cultura popular pueden llegar a ser vías de acceso para empezar a tratar temas de su obra. En la tercera parte, que es el núcleo de este trabajo, se presenta el desarrollo una investigación que recurrió a un capítulo de la serie de dibujos animados “Los Simpson” como vía de acceso a un texto de Borges. Los resultados ofrecen evidencia empírica a favor de las dos hipótesis evaluadas. En primer lugar, una tarea preparatoria con una producción de la cultura popular parece favorecer la comprensión global. En segundo lugar, la lectura en voz alta y comentada parece favorecer no sólo la comprensión en general sino también el disfrute de los textos.

Palabras clave: Borges. enseñanza. lectura. preparación. disfrute.

ABSTRACT

The first part of this work seeks to explain why both the personal figure of Jorge Luis Borges and his own work have generated some kind of suspicion or "fear". The political prejudices towards his person, on the one hand, and the complex relationships between the difficulty and pleasure that arise in the treatment of his texts, on the other, are two interconnected dimensions that participate in the configuration of a cultural representation of Borges in his own country, Argentina. As a method to overcome "the fear of Borges", in the second part it is shown how very diverse and heterogeneous productions of popular culture can become access routes to start dealing with themes of his work. In the third part, which is the core of

this work, we expose the development of a research project that used a chapter of the cartoon series "The Simpsons" as a way of accessing a text by Borges. The results offer empirical evidence in favor of the two hypotheses evaluated. First, a preparatory task around a production of popular culture seems to favor global understanding. Secondly, reading aloud with commentary seems to favor not only general comprehension but also enjoyment of the texts.

Keywords: Borges. teaching. reading. preparative task. enjoyment.

RESUMO

A primeira parte deste trabalho procura explicar por que tanto a figura pessoal de Jorge Luis Borges quanto sua própria obra geraram algum tipo de desconfiança ou “medo”. Os pré-julgamentos políticos com sua pessoa, por um lado, e as complexas relações entre a dificuldade e o gozo que surgem no tratamento de seus textos, por outro, são duas dimensões interligadas que participam da configuração de uma representação cultural de Borges em seu próprio país, a Argentina. Como método para superar “o medo de Borges”, na segunda parte mostra-se como produções tão diversas e heterogêneas da cultura popular podem se tornar vias de acesso para começar a tratar de temas de sua obra. Na terceira parte, que é o cerne deste trabalho, é apresentado o desenvolvimento de uma investigação que utilizou um capítulo da série de desenhos animados “Os Simpsons” como forma de acessar um texto de Borges. Os resultados oferecem evidências empíricas a favor das duas hipóteses avaliadas. Primeiro, uma tarefa preparatória com uma produção de cultura popular parece favorecer a compreensão global. Em segundo lugar, a leitura em voz alta com comentários parece favorecer não apenas a compreensão geral, mas também a apreciação dos textos.

Palavras-chave: Borges. ensino. leitura. preparação. prazer.

1. Introducción: por qué perderle el miedo a Borges

1.1. Del miedo a la persona

De Jorge Luis Borges puede decirse que es un escritor consagrado, aun glorioso. Pero, como él mismo sugiere “la gloria es una incomprensión y quizá la peor” (Borges, 1941b: 450). Ahora bien, por diversas y complejas razones, tanto su obra como su persona no dejan de causar a veces alguna sensación de recelo, o “miedo”.

Empecemos por el miedo a “la persona de carne y hueso”. De ella se predicán, especialmente en Argentina, calificativos y descripciones que parecen ubicarlo definitivamente del lado opuesto a la corrección política o la sensibilidad social: “gorila”, “vende-patria”, “enemigo del pueblo”, “oligarca”, “escritor de la derecha”, “elitista”, “adulador de los gobiernos militares”.

En el país de Borges, la palabra “gorila” evoca no sólo el significado “anti-peronista”, sino otros significados poco halagüeños como “anti-popular”, “anti-nacional”, “anti-patria” y, con todo ello, “insensible a la pobreza”. En ese sentido algunos militantes le cantaban a Perón “qué pasa, qué pasa, / qué pasa, General, / que está lleno de gorilas / el gobierno popular” (Trucco Dalmas, 2019: 196).

En efecto, a Borges se lo incluye comúnmente en el conjunto de los “gorilas”, como “connotado de la especie” (sic) (Retamozo y Schuttenberg, 2016: 2). Así, por ejemplo, se lo caracteriza como “el gorila Borges, el conservador Borges, el escritor de la derecha más rancia” y se ha llegado a sugerir que el cuento “La lotería en Babilonia” (Borges, 1941d) “podría funcionar como una queja ante la irrupción de la democracia” (Mitidieri, 2020: 83).

Semejantes caracterizaciones pueden entenderse por ejemplo en función de “L’illusion comique” (1955). Allí, Borges considera que la “dictadura” de Perón se erigió en dos historias abominables, que tuvieron “desdén por los prosaicos escrúpulos del realismo”:

...una, de índole criminal, hecha de cárceles, torturas, prostituciones, robos, muertes e incendios; otra, de carácter escénico, hecha de necedades y fábulas para consumo de patanes (Borges, 1955: 9).

En el cuento “La fiesta del monstruo” (1947), escrito en colaboración con Adolfo Bioy Casares, Borges se había burlado del supuesto modo de hablar, de pensar y de actuar de los partidarios del “monstruo”/Perón, quienes salvajes y cobardes lapidan a un joven intelectual judío.

Así las cosas, si se aceptara que el peronismo es la *única* doctrina nacional y popular en virtud de la cual pueda lograrse justicia social, entonces sería esperable que todo crítico o refutador del peronismo fuera estigmatizado como “gorila”. Por ello, a Borges,

su fanatismo antiperonista -y su anticomunismo a partir de la Revolución Cuba- sumados a su desdén por personajes y manifestaciones populares, como Carlos Gardel, el tango y el fútbol, le valieron numerosos detractores, muchos de los cuales llegaron a cuestionar la validez de su literatura (Salas, 1994: 248).

La línea de ataque más dura contra la persona de Borges parece suponer que el peronismo no forma parte de las estructuras de poder. Entonces, dicha línea presenta a Borges como un autor que trabaja al servicio del poder mismo, como el escritor interesadamente “más reverenciado por el aparato cultural oficial (...) por sus opiniones políticas”; debido a ello “escritores de similar o superior talento han sido denigrados o silenciados por el compromiso que asumieron con su pueblo” (Scheines, 2016: 2). En este sentido, David Viñas llegó a afirmar lo siguiente: “si me apuran, digo que Walsh es mejor que Borges” (Aulicino y Muleiro, 2004).

Tal vez deba reconocérsele a Borges, como a cualquier otro mortal, el derecho a no ejercer el peronismo o incluso a ejercer el anti-peronismo. Sólo una vocación totalitaria de partido único, inaceptable en una sociedad abierta y libre, es lo que justificaría condenar como irremediable “gorila”, “clasista” o “cipayo” a quien no sea peronista.

Con todo, también debe reconocerse que Borges incurrió, como casi toda persona, en acciones reprobables, y que esas acciones permiten de algún modo entender el recelo o el “miedo” que su figura provoca. Es verdad que, por ejemplo, aceptó viajar a Santiago para recibir un doctorado honoris causa de la Universidad de Chile y que allí “honró al dictador Pinochet, al que saludó personalmente y cubrió de loas un día de 1976” (Labarca, 2011: 223).

Para peor, ese mismo año también elogió al dictador argentino Videla y apoyó con entusiasmo al golpe de estado que había derrocado a Estela Martínez, viuda de Perón. El azar difícilmente no rija la última oración del prólogo a *La moneda de hierro* (de 1976):

Me sé del todo indigno de opinar en materia política, / pero tal vez me sea perdonado añadir que descreo de la democracia, ese curioso abuso de la estadística (Borges, 1976: 121-122).

No sería justo olvidar aquí algunos posibles atenuantes. En primer lugar, Borges parece haber estado movido por su cerrado anti-peronismo. Sus más severos críticos podrán decir con razón que lo movió el resentimiento. Pero también es verdad que jamás fue parte activa de las sangrientas dictaduras de los setenta de Argentina o Chile. Tampoco se benefició con cargo alguno ni buscó prebendas o privilegios. Cuando se hicieron públicos los crímenes de lesa humanidad cometidos por la dictadura militar argentina, Borges los condenó de forma enérgica. En ese contexto, por ejemplo, las Madres de Plaza de Mayo valoraron la comprensión que tuvo Borges para con su causa (Bonafini, 2010: 69).

También debería recordarse que antes de 1983, la democracia (en tanto forma de vida, sistema de gobierno, dispositivo electoral) no era un patrimonio de la cultura argentina como sí lo es hoy. Por ejemplo, varias organizaciones políticas de principios de los años setenta empleaban la expresión

“trampa electoral” (González Canosa, 2018: 164-165; Iazzetta, 2018: 42) con el fin de denostar el proceso de elecciones libres y abiertas. Más aún, los seis golpes de estado liderados por las fuerzas armadas entre 1930 y 1976 son un poderoso indicador de que la interrupción del orden constitucional era un procedimiento de rutina en la vida política y cultural argentina. Las palabras de Borges a favor de los genocidas y en contra de la democracia son abominables, pero deberían entenderse en un contexto cultural y político que no podía resultarle ajeno. Por otro lado, ese proclamado descreimiento en la democracia no implica de ningún modo que Borges respaldara a una dictadura sangrienta, sistema contra el cual siempre mostró repugnancia, por ejemplo en sus condenas al nazismo (Borges, 1952a, 1952b, 1952c).

Así y todo, aquel doctorado honoris causa de 1976 no pudo no dejar dolorosas cicatrices, porque además tampoco hubo “ninguna expresión en que Jorge Luis Borges haya condenado más tarde a Pinochet o dado consuelo a sus víctimas, como las que tuvo cuando supo los detalles de la actuación de los militares argentinos” (Labarca, 2011: 224).

De esta forma, por haber incurrido en “aberrantes extravagancias, tales como manifestar su apoyo a Pinochet o a los militares argentinos” se han presentado analogías acaso brutales, por ejemplo “una breve comparación entre Jorge Luis Borges y Heidegger” (Borón 2001: 8). Sin embargo, la sola idea de esta comparación parece una desmesura y su mismo autor termina por admitir que Borges “a diferencia de Heidegger” no tiene nada que ver con el fascismo ni con las dictaduras genocidas (Borón, 2001: 8).

En conclusión, al menos tres ejemplos permiten entender por qué en el imaginario cultural argentino se le llegó a tomar recelo, o miedo, a la figura de Jorge Luis Borges: (1) su acérrimo anti-peronismo (es decir, su condición de “gorila”); (2) sus declaraciones a favor de los regímenes militares de Argentina y Chile en 1976; (3) su comentario irónico contra la democracia (“curioso abuso de la estadística”).

1.2. Del miedo a la obra

No sólo la biografía provoca recelo, o miedo, sino también su propia obra. Es que un poema o un cuento de Borges parecen estar escritos para lectores con alguna vocación literaria o filosófica bastante definidas.

Algunos ejemplos pueden llegar a servir para dar cuenta de por qué se cree, con buenas razones, que la obra de Borges es “difícil”. En efecto, sus textos son todo un desafío en la enseñanza de la lengua o la literatura en el nivel secundario. De hecho, “las relaciones entre la dificultad y el goce aparecen en toda discusión sobre la lectura escolar pero especialmente cuando se trata de Borges” (Piacenza, 2016: 11).

Con el objetivo de aliviar esa dificultad por medio de conexiones con textos conocidos, los cuentos suyos que más se han elegido para la escuela media son los relatos gauchescos “El fin” (1944c) y “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” (1949), que mantienen un evidente cruce intertextual con el *Martín Fierro* (Centurión, 2016).

La desafiante complejidad de los textos de Borges justifica también los esfuerzos de, entre otros, los docentes de español como lengua extranjera y de los divulgadores. Así, por ejemplo, los estudiantes chinos de español tienen “la convicción uniforme de que [Borges] se trata de un autor muy difícil de leer, por no decir imposible para ellos” (Alcoholado Felstrom, 2011: 19).

En el país de Borges, la posibilidad de llegar a leer sus textos justifica la redacción de “un manual de instrucciones para orientarse (o extraviarse sin culpas) en una literatura” (Pauls, 2019: 77).

Así las cosas, parece que también la obra de Borges produce “miedo”. Para comprender y disfrutar sus cuentos, poemas y ensayos, hace falta reconocer y conectar variados conceptos. Ese reconocimiento y esa conexión son difíciles de lograr porque requieren no sólo conocimientos previos, sino también la capacidad de establecer relaciones.

Por ejemplo, los límites mismos entre la literatura y la filosofía en Borges pueden considerarse felizmente difusos. Un ensayo, un cuento, un poema suyo casi siempre puede leerse, también, como una tesis filosófica. Tómese como ejemplo, el soneto “El mar” (Borges, 1964).

El mar

Antes que el sueño (o el terror) tejiera
mitologías y cosmogonías,
antes que el tiempo se acuñara en días,
el mar, el siempre mar, ya estaba y era.

¿Quién es el mar? ¿Quién es aquel violento
y antiguo ser que roe los pilares
de la tierra y es uno y muchos mares
y abismo y resplandor y azar y viento?

Quien lo mira lo ve por vez primera,
siempre. Con el asombro que las cosas
elementales dejan, las hermosas

tardes, la luna, el fuego de una hoguera.
¿Quién es el mar, quién soy? Lo sabré el día
ulterior que sucede a la agonía.

¿De qué se trata todo esto? La primera estrofa sugiere que el mar es anterior a la humanidad misma, concretamente, anterior a las explicaciones sobre el mundo en general (las mitologías) y a las explicaciones sobre su origen (cosmogonías). Tanto unas como otras fueron elaboradas (“tejidas”) por la imaginación, por el miedo, por la creatividad, por los sueños (o las pesadillas). Lo cierto es que, al igual que la medición del tiempo (“que se acuña en días”), son muy posteriores al mar. En conclusión, antes de todo ello,

“el mar, el siempre mar, ya estaba y era”.

En este verso, además, el mar adquiere status no sólo de entidad que perdura (nombrado obviamente por el sustantivo *mar*), sino también de una cualidad cambiante porque recibe la modificación del adverbio *siempre*.

Por su parte, la segunda estrofa personifica vagamente al mar y evoca alguna identificación con la persona que lo contempla. El mar es un “ser” que, además de “antiguo” (eso lo sabemos de la primera estrofa) resulta “violento” porque erosiona (“roe”) las bases mismas la tierra (sus “pilares”). La naturaleza difusa y elusiva de su ser se revela en la paradoja de que el mar es “uno y muchos mares”, no solo por su inmensidad, sino también por los destinos que lo atraviesan. Así por ejemplo, “abismo” evoca la profundidad del mar en sí, y también, quizá, los naufragios y el fondo en el que terminan las naves hundidas.

La tercera estrofa evoca una poderosa interacción entre el sujeto que percibe y el objeto percibido, entre cualquier persona y el mar. En efecto, cada vez que una persona ve el mar, aunque ya lo conozca, experimenta la sensación de verlo por primera vez. Después de todo, los fenómenos elementales como los atardeceres, la luna, el fuego y el mar nunca dejan de impresionarnos hondamente.

Los últimos dos versos pueden interpretarse como una conclusión o una síntesis: Preguntar por la identidad del mar es como preguntarse por uno mismo.

Luego, la respuesta ofrecida en la última oración puede interpretarse al menos en dos sentidos.

El primero de esos sentidos es que directamente no hay respuesta para la pregunta acerca de la identidad del mar y de la nuestra propia.

El otro sentido es que después de la muerte (de la “agonía”) se ingrese en una dimensión en la que sí haya una respuesta para eso y quizá para todo. Allí entenderemos que en realidad no hay tiempo, sino eternidad. Descubriremos que lo que desde nuestra conciencia humana resulta pasado, presente y futuro (una línea sucesiva) es otra cosa, que en verdad ocurre y se percibe de forma simultánea. Con John W. Dunne (1932), a Borges le gusta creer que “en la muerte aprenderemos el manejo feliz de la eternidad. Recobramos todos los instantes de nuestra vida y los combinaremos como nos plazca” (Borges, 1952e: 649), en tarea feliz e incesante, nos ayudarán Dios y nuestros amigos y el mismo Borges.

1.3. Brevísimo balance

En esta sección se ha tratado de mostrar que en efecto hay motivos para entender por qué tanto la trayectoria personal de Borges como su obra provocan alguna clase de recelo o “miedo”. Esas dos dimensiones están de alguna forma interconectadas y participan en la configuración de una representación cultural.

Este trabajo se centrará de aquí en más en los textos de Borges y, de manera especial, en cuestiones fundamentales sobre su enseñanza en la escuela media.

2. La cultura popular como vía de acceso a la obra de Borges

El soneto “El mar” puede contar como un ejemplo de la vasta y apasionante complejidad de los textos de Borges. Por eso constituyen un desafío para los lectores; su interpretación, como hemos visto, requiere muchos supuestos y asociaciones. Pero tal vez precisamente por eso vale la pena el esfuerzo de involucrarse con su obra. En efecto, si su obra fuera fácil de entender, no tendría la densidad conceptual ni la polisemia que tiene. En otras palabras, si su obra fuera fácil de entender, no constituiría un desafío; si su obra fuera fácil de entender, no produciría el entusiasmo y el placer que produce.

A pesar de su complejidad (y su consecuente dificultad), los textos de Borges no son en ningún modo inaccesibles. En el caso de la escuela secundaria, los potenciales lectores son adolescentes. Como es de esperar, y sin que esto constituya una desvalorización, la gran mayoría de esos potenciales lectores adolescentes no tiene especial predilección por la literatura. Así y todo, la escuela secundaria enfrenta la obligación de brindar una enseñanza literaria de calidad al menos por tres razones.

1. Hay estudiantes que sí tienen una clara vocación literaria. Muchos de ellos elegirán destinos que tendrán que ver directa o indirectamente con la literatura. Es posible que este conjunto de estudiantes sea una minoría, pero la planificación educativa también debe contemplar las aspiraciones y las necesidades de las minorías.
2. Hay estudiantes que nunca serán conscientes de su posible vocación literaria al menos que tengan la oportunidad de enfrentarse con textos literarios para disfrutar. En ese sentido, el sistema educativo tiene la obligación de mostrar las diferentes áreas del conocimiento para darles a los adolescentes la oportunidad de entrar en contacto con aquello que puede llegar a ser vocación. Dicho de otro modo, es probable que muchos adolescentes jamás descubran que tienen una vocación literaria si no se les enseña literatura.
3. La mayoría podrá tener la oportunidad de confirmar que no tiene vocación literaria. El objetivo de mínima con los integrantes de este grupo seguramente mayoritario es llegar a lograr que experimenten algún placer con la lectura o que desarrollen la capacidad de entender por qué la literatura es valiosa para la gente que sí tiene vocación literaria.

Una estrategia plausible para empezar a enseñar los textos de Borges puede ser la de mostrar las conexiones entre su obra y algunas manifestaciones de la cultura popular. Después de todo, un noble y

útil objetivo de los docentes es ayudar a que lo difícil resulte accesible. Si aquello que los docentes deben enseñar fuera fácil o trivial, no haría falta el trabajo docente o no valdría la pena aprender lo que los docentes enseñan.

Para dar un primer ejemplo, las historietas de Inodoro Pereyra, obra del dibujante y escritor argentino Roberto Fontanarrosa, pueden ser una agradable vía de acceso a los textos de Borges. Inodoro es un gaucho ocurrente y locuaz que incurre en acciones y expresiones que supuestamente representan estereotipos argentinos. Por ejemplo, en una ocasión, ante unos investigadores que estudian “el complejo de superioridad argentino”, Inodoro retruca de la siguiente manera: “Güeno. No es un complejo, es una virtud”.

En el diálogo con los investigadores llega a presentarse como “crítico meteorológico” y para impresionarlos se despacha con el siguiente comentario:

La tormenta de anoche: Floja iluminación de los relámpagos, yuvia repetida, escenografía pobre y pésimo sonido de los truenos en otro fiasco de esta puesta en escena de Tata Dios. Una típica propuesta de verano, liviana, pasatista, pa’ un público poco exigente.

Inodoro también recomienda no darles importancia a las palabras de Martín Fierro, a quien considera “puro verso”, “un invento de las revistas”. Hacia el final de la conversación, cuando los investigadores le preguntan si quiere agregar algo, Inodoro responde:

¿Quién soy yo pa’ opinar, aparcerero? Tengo la humildá de los grandes,

Esta respuesta final mueve a la risa porque Inodoro antes ha opinado sobre varios temas, incluso de la supuesta calidad de una tormenta. Uno de los investigadores concluye que “no hay argentino pequeño”.

De esta manera, las historietas de Inodoro Pereyra involucran una reflexión a veces explícita sobre ese estado de ánimo más o menos continuo que significa en efecto ser argentino. A partir de ellas puede accederse a los breves y conceptualmente densos ensayos políticos de Borges, entre los cuales podrían destacarse por ejemplo “Nuestro pobre individualismo” (Borges, 1952a), “Dos libros” (Borges, 1952b) y “Anotación al 23 de agosto de 1944” (Borges, 1952c).

Al estereotipo del argentino vanidoso puede agregarse que, para Borges, el argentino por lo general carece de conciencia moral, aunque no de conciencia intelectual:

...pasar por un inmoral le importa menos que pasar por un zonzo. La deshonestidad, según se sabe, goza de veneración general y se llama “viveza criolla”. Me siento profundamente argentino. Soy argentino de un modo indefinible, inescrutable. Ser argentinos es sentir que somos argentinos (Peicovich, 2006: 116).

Así y todo hay, por contrapartida, al menos dos virtudes que, según Borges, salvan a los argentinos. Una de esas virtudes es la gran pasión argentina, la amistad. Borges sugiere que aunque desprecian el bien común y el deber cívico, los argentinos la practican con fervor.

Los films elaborados en Hollywood repetidamente proponen a la admiración el caso de un hombre (generalmente, un periodista) que busca la amistad de un criminal para entregarlo después a la policía; el argentino, para quien la amistad es una pasión y la policía una *mafia*, siente que ese “héroe” es un incomprensible canalla (Borges, 1952a: 659).

La otra virtud argentina es una vocación irrenunciable por la libertad, más allá de que pueda ser en parte una azarosa consecuencia de “nuestro pobre individualismo”.

El más urgente de los problemas de nuestra época (ya denunciado con profética lucidez por el casi olvidado Spencer) es la gradual intromisión del Estado en los actos del individuo; en la lucha con ese mal, cuyos nombres son comunismo y nazismo, el individualismo argentino, acaso inútil o perjudicial hasta ahora, encontrará justificación y deberes (Borges, 1952a: 659).

Hay entonces una doble vía que va de la autocrítica implacable hasta el orgullo indulgente. En efecto, por un lado se critican el exceso de conciencia intelectual y el individualismo. Sin embargo, por el otro, se reconoce que esos defectos nacionales se ven compensados por el culto de la amistad y la vocación por la libertad. Ese fervor por la amistad y la libertad permite que un argentino concluya por ejemplo que “nadie, en la soledad central de su yo, puede anhelar que el nazismo triunfe” (Borges, 1952c: 728).

También esa sensibilidad por las aspiraciones genuinas del individuo da lugar a que Borges, a comienzos de la década de 1940, se manifieste a favor de la libertad sexual. En una corrosiva nota sobre una versión cinematográfica de la novela de Stevenson *Dr. Jeckyll and Mr. Hyde*, a Borges le parece ridículo que se identifique al mal con la concupiscencia o la infidelidad.

Yo afirmaré que la ética no abarca los hechos sexuales, si no los contaminan la traición, la codicia, o la vanidad (Borges, 1941f: 258).

Otra ruta de acceso a la obra de Borges a partir de la cultura popular puede llegar a ser el fútbol (que por cierto no era una de sus predilecciones). De hecho, el fútbol es un fenómeno cultural de magnitud y trasciende por mucho la práctica del juego en sí. Una de las tantísimas facetas a considerar puede ser la estructura organizativa de los campeonatos. En relación con este tema, se ha dicho que la arquitectura del fútbol argentino “no sólo es como la Ley kafkiana, también se parece al Infierno de Dante” porque las probabilidades de ascender para los equipos del interior del país en las categorías más humildes son sorprendentemente bajas, en algún caso menores a 0,02 (Gil y Gil, 2008: 67).

Ahora bien, en sus reflexiones sobre Chesterton y los diversos destinos, Borges analiza dos parábolas opuestas. La primera está en el cuento “Ante la Ley”, de Franz Kafka. Borges la resume así:

Es la historia del hombre que pide ser admitido a la ley. El guardián de la primera puerta le dice, que adentro hay muchas otras y que no hay sala que no esté custodiada por un guardián, cada uno más fuerte que el anterior. El hombre se sienta a esperar. Pasan los días y los años, y el hombre muere. En la agonía pregunta: ‘¿Será posible que en los años que espero nadie haya querido entrar sino yo?’. El guardián le responde: ‘Nadie ha querido entrar porque a ti sólo estaba destinada esta puerta. Ahora voy a cerrarla’. (Borges, 1952d: 696).

La otra parábola corresponde a *Pilgrim's Progress*, de John Bunyan:

La gente mira codiciosa un castillo que custodian muchos guerreros; en la puerta hay un guardián con un libro para escribir el nombre de aquel que sea digno de entrar. Un hombre intrépido se allega a ese guardián y le dice: ‘Anote mi nombre, señor.’ Luego saca la espada y se arroja sobre los guerreros y recibe y devuelve heridas sangrientas, hasta abrirse camino entre el fragor y entrar en el castillo. (Borges, 1952d: 696).

Al comparar explícitamente estas dos parábolas, Borges sugiere que el universo tiene un orden inaccesiblemente complejo, acaso abrumador. Para sobrellevarlo, podemos fabricar pesadillas como las de Kafka o sueños gloriosos como el de Bunyan.

La arquitectura teratológica del fútbol argentino evoca el relato “Ante la Ley”, porque los equipos del interior se encuentran en una situación parecida a la del campesino que siempre espera. Sin embargo, también podría evocar el camino del peregrino de Bunyan. La tensión entre las dos parábolas permite entender nuestra condición individual y social. ¿Nos resignaremos a esperar ante la Ley para que nos dejen entrar? ¿O nos animaremos a pelear de alguna forma para abrirnos paso?

En síntesis, muy diversas y heterogéneas producciones de la cultura popular pueden llegar a ser vías de acceso para empezar a tratar temas de la (inmerecidamente temida) obra de Borges. Las historietas de Fontanarrosa permiten empezar a tratar la idiosincrasia argentina, mientras que la estructura del fútbol argentino puede permitirnos llegar a las parábolas de Kafka y Bunyan.

En la sección que sigue no sólo se desarrollará esta idea a partir de otro ejemplo sino que también se mostrará cómo esa idea dio lugar a una investigación con resultados visibles.

3. Borges en el aula: una experiencia con un dibujo animado como vía de acceso

En este apartado se presentará el desarrollo de un trabajo de investigación que recurrió a una obra de la cultura popular como vía de acceso a un texto de Jorge Luis Borges.

3.1. Materiales y métodos

Hay una sorprendente conexión entre el relato “Tema del traidor y del héroe” (Borges, 1944a) y el episodio 144 de la séptima temporada de *Los Simpson*: “Lisa la iconoclasta”, de 1996. La conexión es en efecto asombrosa porque ambas historias presentan estructuras narrativas análogas. El capítulo completo está disponible aquí: <https://vimeo.com/527461134>.

En el cuento de Borges, el historiador Ryan descubre que un antepasado suyo, héroe de Irlanda, ha sido también traidor a la causa de la independencia. En los dibujitos animados, Lisa descubre que el venerado fundador de su pueblo, Jebediah Springfield, ha sido además un pirata asesino, un tramposo y un traidor. La Tabla 1 presenta una comparación de ambas estructuras narrativas.

Tabla 1. Comparación de la estructura narrativa de “Tema del traidor y del héroe”, de Borges, y “Lisa la iconoclasta”.

Tema del traidor y del héroe (1941)	Lisa la iconoclasta (1996)
El joven historiador Ryan investiga la vida de su antepasado, el héroe de Irlanda Fergus Kilpatrick.	La aplicada alumna de primaria Lisa Simpson investiga la vida del fundador de su pueblo, Jebediah Springfield.
Los documentos que descubre demuestran que Kilpatrick luchó por la independencia de su país pero que también conspiró contra ella.	Los documentos que descubre demuestran que Springfield fue un pirata asesino y que también intentó matar a George Washington.
Ryan decide no revelar la verdad y escribe un libro dedicado a la gloria de Kilpatrick.	Lisa decide no revelar la verdad y da un discurso breve y conciliador ante el pueblo.

Como es de prever, se registran matices entre ambas historias. En el cuento de Borges, Ryan entiende que la revelación de la infamia de Kilpatrick no tendría mayor sentido porque en Irlanda ya ha quedado establecido que él murió como un héroe, y eso es lo que necesitan creer sus compatriotas para sostener la identidad nacional. Después de todo, el orden general mundo es el resultado de una conjura, pero todos somos parte sustancial de esa conjura. O, dicho de una forma más shakesperiana, el universo es una obra de teatro en la que todos somos sus actores.

Por su parte, en el episodio de *Los Simpson*, Lisa comprende que la historia estrictamente falsa de Jebediah Springfield (según la cual fue un valiente y abnegado pionero) “tiene valor”, porque inspiró y seguirá inspirando a las personas en los nobles fundamentos del coraje y la libertad.

En síntesis, la analogía estructural de los dos relatos puede servir no sólo como una vía de acceso a la obra de Borges, sino también como un medio para estudiar las conexiones entre ella y las producciones de la cultura popular.

En este sentido, no es impertinente establecer otras conexiones con esta serie de dibujos animados, que ha llamado la atención de filósofos de muy diversas orientaciones (Irwin, Conard & Skoble, 2001). Para dar apenas otros ejemplos, el episodio 150 de la temporada 7 de *Los Simpson*, “La maldición del pez del infierno” (también de 1996), incluye un fragmento en el que hay una clara referencia a la metodología de los asesinatos de “La muerte y la brújula” (Borges, 1944b). Un sicario latino traza con un compás, sobre un plano de Springfield, el esquema por medio del cual llevará a cabo el asesinato a Abe Simpson, el abuelo de Lisa. La situación es cómica porque el sicario dice, con marcado acento hispano, que matar a un hombre es una tarea delicada y precisa como una movida en el ajedrez, pero de inmediato irrumpe en el geriátrico de Abe con una ametralladora. He aquí la escena: Fernando Vidal tries to kill Abe Simpson.

El episodio 121 de la temporada 5 de *Los Simpson* es acerca del festival internacional de cine de Springfield. Homero, que forma parte del jurado, quiere votar por la película más absurda: “Man getting hit by football”, traducida como “La bola en la ingle”. Para justificar su elección, Homero dice que la obra “funciona en muchos niveles” [“it works at so many levels”]. La idea de que el significado está en el lector, o en el espectador, es una de las ideas fundamentales del cuento de Borges “Pierre Menard, autor del *Quijote*” (1941b). Por cierto, la elección de Homero resulta graciosa porque prefiere la película más ridícula antes que la conmovedora obra del borracho del pueblo, Barney Gumble. He aquí los fragmentos con las dos películas: Football In The Groin, Barney Gumble, a short film

En esta línea no es impertinente valorar las conexiones entre la obra de Borges y los productos culturales con los cuales los adolescentes pueden estar en contacto. Para quienes gusten de las series de plataformas en línea puede ser de interés que en la renombrada tira *Better Call Saul* hay un cruce intertextual evidente en el décimo episodio de la primera temporada, “Marco”, de 2015. En efecto, mientras pergeña una de sus estafas en su Cicero natal, Jimmy Mc Gill dice que cierto príncipe nigeriano ha sido retenido con cargos falsos por “la dictadura *Orbis Tertius* Ecuatorial”

En nuestra investigación se ha trabajado con el capítulo “Lisa la iconoclasta” como vía de acceso a “Tema del traidor y del héroe”. El proyecto surge en el seno de una institución de lo que muchos denominan un barrio “periférico” de Mar del Plata, la ciudad marítima más importante de Argentina. Decir “periférico” supone de alguna manera un conjunto de prejuicios que, aún puertas adentro del aula y desde las subjetividades individuales, condiciona las dinámicas de la institución. Hablar, por lo tanto, de aquello que por distancia, circunstancias o pobreza no pertenece al canon de lo mal llamado “céntrico” implica la construcción *a priori* de un conjunto de preconceptos que necesariamente convocan nuevas miradas, formas otras de habitar los espacios institucionales desde la voz propia y contingente, desde una mirada “interpelada por la emergencia y la intervención pública” (Suárez, 2014: 14). En este sentido, dicha mirada también es una demanda de las carencias de esos chicos que desde la mal llamada *periferia* cuestionan, junto al docente, los postulados clasistas en una impostergable búsqueda de un constructo identitario propio, una reivindicación social en la consolidación de oportunidades reales, de futuros posibles.

De manera concreta, los cursos elegidos para llevar a cabo esta investigación fueron quinto y sexto año del ciclo superior de la Escuela Secundaria N° 66, de Mar del Plata. Ambos cursos tienen la particularidad de ser los únicos de su división. La Escuela 66 es en efecto un colegio relativamente pequeño, cuyos últimos años se unifican debido a la merma de matrícula que se va dando a medida que se avanza en el trayecto escolar. Ambos cursos (quinto y sexto) están compuestos por algo menos de treinta estudiantes cada uno. Dichos estudiantes, en su gran mayoría residen en zonas aledañas y provienen de la Escuela de Educación Primaria N° 28 “Víctor Mercante”, que funciona en el edificio. Por este motivo los estudiantes se conocen desde muy pequeños. La dinámica que esto gesta dentro del aula da muestras de una comunidad sólida, sin mayores conflictos que los propios de la edad y el contexto social.

Sin embargo, puertas afuera, las cuestiones referentes a la cotidianeidad suelen complejizarse mucho más. No discurriré sobre este aspecto en el presente escrito, pero es oportuno reconocer que hay cuestiones que se entienden en función de lo que acontece en el espacio escolar como institución íntimamente relacionada y condicionada por la comunidad, tal como lo explica Da Rocha (2019), para quien la corporeidad de cada integrante de la comunidad educativa propone un ejercicio específico con su entorno, no ya como meros asistentes pasivos a un espacio institucionalizado, sino como generadores de la escuela misma. Así, la escuela se configura como un entorno re-significado a partir de su presencia, sus costumbres, su campo de interpretación e identificación.

Este trabajo empezó con una tarea de contextualización consistente en una charla debate sobre lo realizado en el año, las lecturas abordadas (Borges incluso) y las dificultades manifiestas. Asimismo, se introdujo la novedad del proyecto en tanto posibilidad de continuidad institucional como vector de motivación más allá de una cuestión cuantitativa, sin hacer foco en una calificación posible, sino en las

posibilidades que tal trabajo conjunto brindaba al grupo y a la escuela. Esto último resultó en un compromiso *a priori* manifiesto incluso desde el primer momento de implementación de la investigación: el día uno el aula estuvo llena desde la primera hora, cosa que no venía sucediendo con anterioridad, ya que estos cursos manifestaban un alto nivel de ausentismo y de entradas fuera de hora.

Cabe destacar que dicho nivel de compromiso se mantuvo durante toda la experiencia, como así también la participación de la gran mayoría, incluso de aquellos que habían decidido “dejar la materia” por su bajo rendimiento durante el año. Mayormente, los estudiantes no hicieron uso de elementos distractores como el teléfono móvil (problema complejo del día a día en el aula) y se estimularon las producciones escritas y la interacción oral, aun a pesar de sus propios prejuicios y “vergüenzas”. Incluso luego de finalizado el proyecto, algunos de los estudiantes mantuvieron la dinámica abordada, lo cual permitió que se retomaran actividades sin completar y otras cuestiones afines al cierre de ciclo, características de ese momento del año escolar.

En este contexto, deben consignarse los siguientes métodos y materiales:

- Se trabajó con la enseñanza de textos de Borges en dos aulas diferentes durante tres semanas en los horarios habituales de la materia Literatura con la presencia del docente responsable.
- La coordinación de las actividades estuvo a cargo de un investigador externo y del mismo docente.
- Se manejó la hipótesis de que una tarea preparatoria favorece la comprensión global.
- En consonancia con Daniel Pennac (1993, 2008), se manejó la hipótesis de que la lectura en voz alta y comentada a cargo de un docente es una estrategia que favorece no sólo la comprensión sino también el posible disfrute de los textos literarios.
- La lectura en voz alta incluyó pausas para ofrecer explicaciones, responder preguntas y efectuar comentarios. Por ello se habla de “lectura en voz alta y comentada” (y no sólo de “lectura en voz alta”). Dicha lectura estuvo principalmente a cargo del investigador externo, quien fue percibido como otro docente más por parte de los estudiantes, no sólo por el trabajo de aula sino también por la preparación llevada a cabo por el docente regular.
- Los estudiantes siguieron la lectura en voz alta con la pantalla de computadoras personales provistas por el colegio, y en algún caso con sus propios teléfonos celulares.
- (Como ya se ha dicho) se trabajó en dos cursos diferentes de la Escuela Secundaria N° 66 de Mar del Plata.
- Un curso es sexto año, el último de la escuela media, con estudiantes que mayormente tienen 17 ó 18 años.
- El otro curso corresponde a quinto año, el anteúltimo de la escuela media, con estudiantes que mayormente tienen 16 ó 17 años.
- En sexto año se trabajó con dos textos de Borges, en el siguiente orden de presentación: “La muerte y la brújula” y “Tema de traidor y del héroe”. No se recurrió a ninguna manifestación de la cultura popular como vía de acceso a estos cuentos.
- En quinto año también se trabajó con dos textos de Borges: “Tema de traidor y del héroe” y “Las ruinas circulares”. En este caso, antes de la lectura de “Tema de traidor y del héroe” los estudiantes vieron el capítulo de *Los Simpson* “Lisa la iconoclasta”.
- En ambos casos se les pidió a los estudiantes que escribieran un resumen de “Tema del traidor y del héroe” después de haberlo leído y comentado en clase.
- Los estudiantes escribieron los resúmenes como una tarea en clase, que fue corregida, calificada, devuelta y comentada.
- El esquema que sigue permite visualizar de forma elemental las diferentes formas de trabajo con los estudiantes de quinto y sexto.

	Quinto año	Sexto año
“Lisa la iconoclasta”	Sí	No
“Tema del traidor y del héroe”	Sí	Sí

El objetivo de la investigación era empezar a evaluar no sólo los resultados de la lectura en voz alta y comentada sino también evaluar la incidencia del trabajo previo con una manifestación de la cultura popular como vía de acceso. Para ello se les pidió a los estudiantes que escribieran un resumen de los cuentos leídos. En este trabajo resulta pertinente el análisis de las producciones de los estudiantes de quinto y sexto a partir de su lectura de “Tema del traidor y del héroe”.

3.2. Resultados. Análisis de los datos

Como se ha señalado, objetivo primordial de esta investigación era evaluar los resultados de la lectura en voz alta y comentada y, en directa relación con ello, la incidencia del trabajo previo con una manifestación de la cultura popular como vía de acceso a un texto de Borges.

Así, se analizó la pertinencia y la calidad de los resúmenes escritos por los estudiantes. De manera concreta, se consideraron “aprobados” o “correctos” los trabajos que pudieron dar cuenta de la coherencia global del cuento leído, es decir, de la coherencia del texto como un todo (Van Dijk, 2019). Se corrigieron también la puntuación, la sintaxis y la ortografía, y aunque los errores no se contemplaron negativamente para el concepto general de “aprobado” o “correcto”, sí se contemplaron para la determinación de la nota final de cada trabajo.

De forma puntual, si el resumen hace referencia explícita al menos a dos de los siguientes tres núcleos narrativos se lo considera “aprobado” o “correcto”:

1. Se investiga la vida del héroe.
2. Se descubre que el héroe fue (también) un traidor.
3. No se revela al público que el héroe fue (también) un traidor.

Este criterio se sostiene en que así se da buena cuenta de la estructura narrativa de “Tema del traidor y del héroe”.

Tal como se sugirió, para la nota final de cada trabajo se contemplaron positivamente la puntuación, la sintaxis, la ortografía y también las referencias a otra información pertinente o comentarios personales dignos de valoración.

Se transcriben a continuación cuatro trabajos aprobados de estudiantes de sexto año. Se consigna un nombre de fantasía del estudiante, el curso, la fecha de producción del trabajo y la calificación asignada con un concepto asociado.

Ejemplo 1. Candela, sexto año, 4/10/2022, nota: 10, concepto: excelente.

Ryan quiere escribir una biografía de su bisabuelo Fergus Kilpatrick, héroe irlandés, conspirador, asesinado antes de la rebelión soñada por él. Fue asesinado en un teatro pero los hechos parecen ser repetitivos. Ryan encontró paralelismos con las historias de Shakespeare: Macbeth y Julio Cesar. Luego descubre que James Alexander Nolan, compañero de Kilpatrick, traducía las principales obras de Shakespeare y la muerte de Kilpatrick fue una recreación de estas obras porque en realidad el supuesto héroe era el traidor

Ejemplo 2: Priscilla V, sexto año, 4/10/2022, nota: 7, concepto: aceptable

Ryan investiga la historia de bisabuelo, el héroe Kilpatrick. El redacta una biografía de Kilpatrick. El héroe irlandés fue asesinado en un teatro. en la ropa hallaron una carta donde se hablaba del asesinato y la traición planeada.

Ejemplo 3: Mora, sexto año, 4/10/2022, nota: 7, concepto: aceptable.

Esta brebe historia llamada “tema del traidor y del Heroe.” trata de una persona que se llamaba Ryan. este personaje quería saber más acerca de su antepasado (1940: Presente).

Kilpatrick, (bisabuelo de Ryan) era un héroe, el líder ya que nuestro mal llamado héroe era el que apuñala por la espalda a sus fieles seguidores.

Ejemplo 4: Priscilla F, sexto año, 4/10/2022, nota: 7, concepto: aceptable.

Esta historia o cuento comienza en 1824, un país oprimido y tenaz, Irlanda, el narrador llamado Ryan cuyo bisabuelo era el reconocido Fergus Kilpatrick, amado por todos o la mayoría, sin saber lo que en realidad era.

Kilpatrick fue un conspirador, un secreto y “glorioso” capitán de conspiradores, casi como Moisés. Ryan empieza con la biografía del bisabuelo pero las cosas no le cierran. Por qué lo mataron en un teatro? Dónde está el asesino? por qué la policía no hizo nada? Se da cuenta que se empiezan a repetir o a compartir hechos de otras religiones o edades.

Más allá de las particularidades de cada texto, los cuatro ejemplos antes transcritos merecen estar “aprobados” porque logran dar cuenta de la coherencia del texto como un todo. En mayor o menor medida, todos identifican que el historiador Ryan se dedicó a investigar la vida de Fergus Kilpatrick y que descubrió que ese héroe fue también un traidor. Es de destacar que en ninguno de los resúmenes de los alumnos de sexto año se hizo explícito que el historiador decide no publicar su descubrimiento.

Hay datos cuantitativos que, a pesar de ser muy elementales, ofrecen información valiosa sobre los resultados obtenidos. En efecto, 17 (diecisiete) estudiantes de sexto asistieron al día de clase en el que se les pidió un resumen sobre “La muerte y la brújula” y “Tema del traidor y del héroe”. Hubo 11 presentaciones sobre el primer cuento, de las cuales 8 estuvieron aprobadas. Por su parte, 7 estudiantes presentaron el resumen del segundo relato y 5 de esos trabajos estuvieron aprobados. La Tabla 2 permite visualizar estos datos cuantitativos elementales.

Tabla 2: Resultados de los resúmenes escritos por los estudiantes de sexto año

Resúmenes de “La muerte y la brújula”		Resúmenes de “Tema del traidor y del héroe”	
Presentados	Aprobados	Presentados	Aprobados
11	8	7	5
65%	47%	41%	30%

Se transcriben continuación cuatro trabajos aprobados de diferentes estudiantes de quinto año. Aquí también se consigna un nombre de fantasía del estudiante, el curso, la fecha de producción del trabajo y la calificación asignada con un concepto asociado.

Ejemplo 5: Uriel, quinto año, 6/10/2022, nota: 9, concepto: muy bueno

Lisa la iconoclasta

Lisa descubre que el fundador de Springfield, Jeremías Springfield, es una farsa. Era un pirata y no un héroe como todos creían. Al descubrir eso quiere sacar a la luz la verdad pero al ver que su mentira inspiraba al pueblo decidió no hacerlo.

Tema del traidor y del héroe

Ryan, un investigador, descubre que Kilpatrick era un traidor y así como Lisa decide callar la verdad para mantenerlo como un héroe.

Ejemplo 6: Lucas, quinto año, 6/10/2022, nota: 8, concepto: bueno.

Lisa la iconoclasta

En este capítulo era el aniversario y Lisa se pone a investigar sobre Jeremías y cuando se pone a hablar sobre lo que fue Jeremías decide decir que Jeremías era bueno por la razón que veía a feliz al pueblo.

Tema del traidor y del héroe

En el “traidor y el héroe”, pasa algo similar. Ryan investiga la muerte de Kilpatrick y encontramos había sido todo preparado pero decide no decir nada así no se “destapa la olla”

Ejemplo 7: Luz, quinto año, 6/10/2022, nota: 10, concepto: excelente.

Lisa la iconoclasta

Era la fecha del Aniversario del pueblo de Springfield y Lisa decide investigar sobre el fundador del pueblo, Jeremías, y descubre que no es el héroe que todos creían, pero decide no revela la verdad para no arruinar la imagen que tenía el pueblo de él, porque los inspiraba a ser buenas personas.

Tema del traidor y del héroe

Cuenta una historia similar en la que se descubre que el “héroe” en realidad era un traidor pero deciden no revelar su identidad para no arruinar la revolución, pero igual lo ejecutan pero hacen pasarlo por un asesinato.

Ejemplo 8: Agustina, quinto año, 6/10/2022, nota: 10, concepto: excelente

Lisa la iconoclasta

En el bicentenario de Springfield Lisa tiene la tarea de investigar a Jeremías, el Héroe fundador, en medio de su investigación descubre por qué el fundador no tenía una historia de su pasado. Jeremías era un pirata asesino. A intentar decirle esto a la ciudad e intentar demostrarlo, en el momento de decirlo al pueblo se dio cuenta que arruinaría la ilusión e inspiración que la ciudad encontraba en éste falso héroe.

Tema del traidor y del héroe

Jorge Luis Borges es el autor. Comienza contando quienes lo inspiraron. La historia cuenta que Ryan era descendiente del héroe Kilpatrick, quien fue asesinado en un teatro antes de la rebelión de Irlanda. Ryan descubre que Kilpatrick era un conspirador y que en vez de ser asesinado su ejecución fuera un instrumento para la rebelión e inspirar al pueblo. Así en los libros de historia quedó como un héroe. Quien hizo esto se inspiró en la literatura. Ryan nota las similitudes entre historia y literatura.

En los resúmenes escritos por los alumnos de quinto año se manifiesta una mayor homogeneidad. La Tabla 3 muestra que todos ellos entregaron su trabajo y que además la inmensa mayoría de esos trabajos estuvieron “aprobados”.

Tabla 3. Resultados de los resúmenes escritos por los estudiantes de quinto año

Resúmenes de “La muerte y la brújula”		Resúmenes de “Tema del traidor y del héroe”	
Presentado	Aprobado	Presentado	Aprobado
18	17	18	17
100%	94%	100%	94%

A continuación, la Tabla 4 exhibe las notables diferencias entre los resultados del resumen entre los estudiantes de quinto y sexto. Como puede advertirse, la proporción de trabajos aprobados en quinto es mucho mayor que la proporción de sexto.

Tabla 4. Comparación cuantitativa elemental de las producciones de los alumnos de 5º y 6º

	Resúmenes “Tema del traidor y del héroe”			
	Presentados	Porcentaje	Aprobados	Porcentaje
Sexto año Sin actividad preparatoria	7/17	41	5/17	30
Quinto año Con actividad preparatoria	18/18	100	17/18	94

Estas diferencias permiten sugerir que la actividad previa con el capítulo de *Los Simpson* debe haber tenido alguna incidencia en la producción de los resúmenes. En la sección que sigue se presenta una breve discusión sobre el asunto y una discusión algo más extensa sobre las derivaciones de esta investigación.

3.3. Discusión: la importancia de la lectura en voz alta y comentada

Parece haber alguna evidencia empírica a favor de las hipótesis evaluadas.

- I. En primer lugar, los datos son consistentes con la hipótesis según la cual la tarea preparatoria favorece la comprensión global. En este sentido, los datos elementales de la Tabla 4 ponen de manifiesto que en el grupo de estudiantes más jóvenes que vieron el capítulo de Los Simpson hubo una clara tendencia a escribir textos que dan buena cuenta de la estructura global de “La muerte y la brújula”. Por otro lado, en el grupo de estudiantes que no vieron ese capítulo se observaron mayores dificultades.
- II. En segundo lugar, también puede sugerirse que los datos observados son consistentes con la hipótesis de que la lectura en voz alta y comentada favorece no sólo la comprensión sino también el posible disfrute de los textos literarios.

Desde luego, no deben descartarse las prevenciones sobre la motivación, la edad, los rendimientos individuales o las expectativas de los estudiantes. Por ejemplo, puede suponerse que haya un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes de quinto que por parte de los estudiantes de sexto. De hecho, estos últimos se encontraban a pocos meses de terminar con su asistencia obligatoria a la escuela media, mientras que los primeros habrían de cursar un año más de la asignatura con el mismo docente que participó en esta investigación. Así y todo, parece difícil no atribuirle algún valor a la actividad preparatoria ante resultados tan manifiestamente distintos, en especial cuando se tiene en cuenta que los mejores resultados se corresponden con el grupo de estudiantes más jóvenes. .

La buena predisposición de los estudiantes y el grado de motivación que se logró durante las clases parecen también confirmar la viabilidad de la una teoría de la lectura en voz alta en aula. En este sentido, merecen destacarse unas cinco cuestiones.

1. En el aula, la lectura en voz alta y comentada contribuye a combatir la idea de la lectura como imposición. De algún modo, la lectura en voz alta conecta a los adolescentes con lo que experimentaron en la infancia, cuando el adulto era un narrador a quien escuchaban con atención y placer. Esa atención y ese placer, al menos por momentos, parecen haberse logrado en esta experiencia. Si hubo algún estudiante que se distrajo momentáneamente con su teléfono, entonces, parafraseando a Daniel Pennac (1993: 26) pudimos haberle dicho:

¡Mirá que si seguís así no te leo el cuento, eh!

Para los adolescentes, un libro es un objeto pesado y contundente. Como dice justamente Pennac (1993: 14), el libro es “la materialización del tedio”. Tanto en el aula de quinto como en la de sexto, el grueso volumen verde de las *Obras Completas* de Borges causó impresión y en los dos cursos hubo quienes preguntaron, no sin espanto, si para ser profesor había que leer “todo eso”.

Pero, cuando los alumnos advirtieron que de ese libro provenía el cuento que se les estaba leyendo, los resquemores contra el libro empezaron a desvanecerse. Leerles a los estudiantes en clase es una forma de estimular precisamente las ganas de leer porque parece evocarles la época para ellos remota de su niñez en la que seguramente tenían ganas de aprender a descifrar los signos que para sus mayores representaban sonidos y, con ellos, palabras.

Pennac sugiere que nadie se cura del todo de esa metamorfosis que es aprender la lectoescritura. “Nadie sale indemne de semejante viaje” (Pennac, 1993: 30). Esta investigación permite sugerir que, más allá de la creencia justificada de que a la mayoría de los adolescentes no le gusta leer, el placer de la lectura no es tan difícil de recuperar.

En conclusión, la lectura en voz alta y comentada estuvo fuertemente conectada al placer de leer.

2. Buena parte del trabajo con la lectura en voz alta y comentada puede explicarse en términos de los amigables conceptos de Daniel Pennac. En efecto, las actividades de la materia Literatura pueden sustentarse en la gratuidad y en la libertad de cualquier aprendizaje cultural. De este modo, Pennac (1993: 40) exalta la actividad de simplemente
Leer.

En voz alta.

Gratuitamente.

El docente que lee en voz alta no inculca un saber, comparte lo que sabe. Tiene algo de trovador y también de padre que comparte con sus hijos la lectura cuando ellos se van a dormir. Quien lee en voz alta nos eleva a la altura del libro, quien lee en voz alta “da de leer”.

En conclusión, el culto a los libros es tributario de la lectura en voz alta, una forma de la oralidad.

3. Es casi inevitable que los adolescentes digan que no les gusta leer. Demasiadas palabras, demasiadas páginas, demasiados libros. Por contrapartida, resulta sorprendente el respeto con el que permiten que se les lea y, en especial, la atención que muchos les prestan a las palabras escritas en una hoja o en el texto de la pantalla. Este fenómeno nos pone otra vez en contacto con la doctrina optimista de Pennac (1993, 2008), para quien no hay nada de milagroso en que los adolescentes experimenten el placer de la lectura en el aula, porque éste no desaparece en la adolescencia. Apenas está escondido por culpa de un miedo secreto y antiguo: el miedo a no entender. Con demasiada frecuencia, los adolescentes terminan olvidando lo que es un libro y todo lo que tiene que ofrecerles. Han olvidado por ejemplo que un cuento, antes que nada, cuenta una historia, y que puede ser escuchado o leído como los cuentos que alguna vez les contaron en la niñez.

Y, por otro lado, ya hemos visto en la sección 1.2 que Borges sí nos puede llegar a exponer ante el abismo de la incompreensión. Pero el docente, después de todo, podrá elegir el noble destino de evitar la soledad y la vergüenza del alumno que no entiende y que por ello se siente perdido en un mundo donde todos los demás entienden o parecen entender.

Solo nosotros [los docentes] podemos sacarlo de aquella cárcel, estemos o no formados para ello (Pennac, 2008: 23).

En conclusión, la lectura en voz alta de un cuento de Borges recupera el placer de disfrutar una buena historia. (De hecho, los chicos de quinto aplaudieron con genuina espontaneidad el final de “Las ruinas circulares”).

4. Además del miedo a no entender también debe vencerse el miedo a la extensión: “¡el libro visto como una amenaza de eternidad!” (Pennac, 1993: 89). El imponente volumen verde de las *Obras Completas* de Borges irrumpió como si hubiera sido un bloque de cemento listo para ser sujetado a las piernas de los alumnos con una cadena. Sin embargo, de esa concreción salen historias que los entretienen. (Repitamos que en quinto año aplaudieron de forma genuina y espontánea el final de “Las ruinas circulares”). Fervoroso militante de la lectura en voz alta, Pennac se anima a hacer las siguientes estimaciones:

El tiempo ya no es el tiempo, los minutos se deshacen en segundos y se han leído cuarenta páginas antes de que haya pasado la hora. El profe va a cuarenta por hora. O sea 400 páginas en diez horas. ¡A razón de cinco horas de lengua por semana, podría leer 2.400 páginas en un trimestre! ¡7.200 por año escolar! ¡Siete novelas de 1.000 páginas! ¡En cinco horitas de lectura semanal únicamente! (Pennac, 1993: 89).

Aunque muy inspiradores, los cálculos de Pennac parecen desafortunadamente optimistas, por no decir inviabilidades. En principio, no parece que la lectura en voz alta y comentada de cuarenta de páginas de Borges pueda desarrollarse en una sola hora.

Sin embargo, sobre la base de nuestra investigación sí pueden ofrecerse las siguientes estimaciones, más adecuadas a la evidencia empírica, pero nada decepcionantes:

- 5 páginas en una hora
- 15 páginas por semana (en 3 horas de lectura por semana)
- 60 páginas por mes (en 4 semanas)
- 540 páginas en un ciclo lectivo de 9 meses de clase

Si restamos las horas de las actividades y las evaluaciones, pueden quedar algunas horas menos. Sólo para dar una idea aproximada, *Cien años de soledad* tiene unas 360 páginas y *Ficciones* tiene cerca de cien. En un ciclo lectivo de sexto podrían leerse y comentarse en clase estos dos libros completos y aún quedaría tiempo para unos cuantos poemas y ensayos breves, además de las actividades orales y escritas y las evaluaciones.

En conclusión, la lectura en voz alta no sólo permite superar los recelos contra la extensión de los textos sino también aprovechar de forma óptima el tiempo de las clases.

5. La lectura en voz alta y comentada “llenaba perfectamente el volumen de las clases” (Pennac, 1993: 66). Los estudiantes perciben casi de inmediato, desde el momento en que lo ven entrar, si el docente “vive” su clase. Como alumnos, todos lo hemos experimentado de algún modo: “la profe” recién entra y está absolutamente acá, se nota por cómo mira, cómo saluda, cómo se sienta, cómo toma posesión del escritorio (si lo hay), cómo agarra el libro. El docente que está de forma plena en el aula no se distrae por miedo a las reacciones de los alumnos, no se encoge, no cae en ningún extremo (no adopta una actitud vigilante ni tampoco una actitud defensiva), no se pierde en comentarios irrelevantes. Va a los suyos de una, la clase existe de inmediato.

Después de todo, los buenos docentes sienten pasión por comunicar lo que enseñan. Y todos los estudiantes, aun los menos aplicados y los menos atentos, advierten si su “profe” tiene esa pasión. La enseñanza de los textos de Borges nos desafía como docentes. Borra toda idea de que se pueda enseñar sin dificultades. Nos obliga a prudencia pedagógica en función de la cual a todos los alumnos (incluso a los más aventajados) hay enseñárselo casi todo, desde la necesidad misma de aprender

En conclusión, la lectura en voz alta y comentada no sólo permite transmitir de forma ejemplar la pasión por lo que uno hace, sino que obliga al docente a revitalizar el modo mismo de enseñar.

Así, para enseñar los textos de Borges, entonces, no parece necesario leer lo mucho y valioso que se ha escrito *acerca de* Borges. No. Basta con leer los textos *originales* de Borges. Para promover el placer de la lectura y transmitir el respeto a los libros no hacen falta los comentarios, las críticas o las biografías. En el aula, no nos preocupemos de lo que se ha dicho sobre Borges, leamos a Borges. Y, si queremos seguir su amable consejo, que se trate de ver en la lectura “no una obligación sino un goce”, que se lea “buscando una felicidad personal, un goce personal, que es el único modo de leer”.

Es decir, yo aconsejaría ante todo la lectura y la lectura hedónica, la lectura del placer, no la triste lectura universitaria hecha de referencias, de citas, de fichas. (Wullicher, 1978, 11m48seg. La secuencia sobre el placer la lectura puede verse en este link: <https://www.youtube.com/watch?v=5vZOOSgjTno>).

En síntesis, la lectura en voz alta y comentada conecta a los adolescentes con textos que vale la pena la leer y puede llegar a ser medio para que experimenten el merecido y feliz placer de la lectura.

4. Conclusiones

Como sugiere Ana María Machado (2007), si el chico jamás ve a un adulto leyendo, entonces difícilmente llegará a leer. Después de todo, el lenguaje no es un fenómeno puramente natural sino que se configura de forma plena en el contexto de la cultura. Si nadie enseña, nadie aprende.

Por otro lado, leemos para que lo escrito nos transforme. También para despertar el conocimiento y la fantasía que todo texto encierra. Leemos para despertar la vida presente en un libro que no es tal si junta polvo en una biblioteca olvidada. El buen lector, el lector competente, todo lo cuestiona, y es por ello que la lectura ha sido tantas veces desestimada desde el poder, por su condición intrínsecamente renovadora y subversiva, por el conocimiento y la imaginación que promueve. El libro uno de nuestros mejores amigos porque ayuda a formar personas libres, entusiastas, capaces de discutir internamente con cada texto y abrir un nuevo camino al pensamiento y a las ideas de su propio espíritu.

¿Por qué no se lee, entonces? Porque la lectura ha perdido la batalla contra los gigantes del utilitarismo pedagógico, contra la manipulación canónica funcional a una literatura utilitarista, despojada de su fin último que es el goce. Ya no se promueve la lectura placentera: ya no leemos para aprehender nuestra realidad circundante. Leemos simplemente para aprender. Algo. Y al final, no aprendemos más que a aburrirnos leyendo (Carreter, 2000).

En consonancia con Borges, la lectura debe ser construida como una experiencia satisfactoria en la que el mediador provoca el deseo de seguir leyendo. Elegir y construir estas puertas-trampas, mundos posibles de la literatura, puede ser el objetivo primario e incluso el fin último del docente de literatura. Es un pasaje de ida. Lo demás se construye por en la práctica diaria.

Volver sobre las dinámicas del aula es discurrir sobre la forma en que el espacio físico es habitado por cada uno de sus integrantes. El intercambio en términos de hospitalidad (Yedaide et. al., 2019) que se gesta entre cada uno de sus integrantes necesariamente convoca un ejercicio de análisis respecto de sus implicancias en términos de buenas prácticas (Gerbaudo, 2013), una de las cuales puede ser la lectura en voz alta y comentada que se ha desplegado en esta experiencia, en aulas reales de Literatura del ciclo superior de la educación secundaria.

En este contexto, nuestra investigación permite sugerir que las actividades preparatorias en torno a una producción de la cultura popular favorecen la comprensión global de un texto de Borges. De manera especial, también permite sugerir que la lectura en voz alta y comentada es un recurso tan antiguo como eficaz, no sólo para enseñar sino también para promover el placer por la lectura misma. En definitiva, la lectura debería ser una de las formas de la felicidad.

Referencias

Alcoholado Felstrom, A. (2011). Herramientas morfosintácticas para afrontar la lectura. Caso práctico: 'Parábola del palacio' de Borges. *SinoELE*. 5. 17-40.

Aulicino, J. y Muleiro, V. (2004). Viñas de ira. *Revista Ñ*, 26/06/20004. Recuperado de: https://www.clarin.com/literatura/davis-vinas-antologia-n_0_S1Vr76djPQg.html

Bonafini, H. (2010). Carta a la redacción de *Dialéctica*. *Dialéctica. Revista de Filosofía y Teoría Social*. Número especial sobre Tercer Congreso Nacional de Filosofía de 1980. 69.

Borges, J. L. (1941a). Tlön, Uqbar, Orbis Tertius". *Borges* (1974). 431-443.

Borges, J. L. (1941b). Pierre Menard, autor del Quijote. *Borges* (1974).

Borges, J. L. (1941c). Las ruinas circulares. *Borges* (1974). 451-455.

Borges, J. L. (1941d). La lotería en Babilonia. *Borges* (1974). 456-460.

Borges, J. L. (1941e). El jardín de senderos que se bifurcan. *Borges* (1974). 472-480.

Borges, J. L. (1941f). El doctor Jekyll y Edward Hyde, transformados. *Borges* (1974). 285-286.

Borges, J. L. (1944a). Tema del traidor y del héroe. *Borges* (1974). 496-498.

Borges, J. L. (1944b). La muerte y la brújula. *Borges* (1974). 499-507.

Borges, J. L. (1944c). El fin. *Borges* (1974). 519-521.

Borges, J. L. (1949). Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874). *Borges* (1974). 561-563.

- Borges, J. L. (1952a). Nuestro pobre individualismo. *Borges* (1974). 658-659.
- Borges, J. L. (1952b). Dos libros. En: *Obras Completas 1923-1974. Borges* (1974). 723-726.
- Borges, J. L. (1952c). Anotación al 23 de agosto de 1944. *Borges* (1974). 727-728.
- Borges, J. L. (1952d). Sobre Chesterton. *Borges* (1974). 694-697.
- Borges, J. L. (1952e). El tiempo y J. W. Dunne. *Borges* (1974). 646-649.
- Borges, J. L. (1955). L'illusion comique. *Sur*. 237. 9-10.
- Borges, J. L. (1964). El mar. *Borges* (1974). 943.
- Borges, J. L. (1974). *Obras Completas 1923-1974*. Emecé. Buenos Aires.
- Borges, J. L. (1976). Prólogo a La moneda de hierro. *Borges* (1989). 121-122.
- Borges, J. L. (1989). *Obras Completas 1975-1985*. Emecé. Buenos Aires.
- Borges, J. L. y Bioy Casares, A. (1947). La fiesta del monstruo. En: *Nuevos cuentos de Bustos Domecq*. Buenos Aires: Librería de la Ciudad. 1977. 87-103.
- Borón, A. (2001). *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100613042139/2boron.pdf>
- Carreter, F. L. (2000). Literatura como fenómeno comunicativo. *Estudios de Lingüística*. Crítica. Barcelona.
- Centurión, S. (2016). *Las posibilidades didácticas de las minificciones en la escuela secundaria a partir del análisis de las representaciones sociales de los profesores en lengua y literatura*. Universidad de Rosario. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/centuri>
- Da Rocha, A. A. (2019). Corpo-Território como argumento curricular de resistência. *Revista Teias* (V. 20. N. 59).
- Dunne, J. W. (1932). *An Experiment with Time*. Macmillan. Nueva York.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Revista Álabé* 7.
- Gil, G. J. y Gil, J. M. (2008). Sobre la estructura organizativa de los campeonatos oficiales de fútbol en Argentina: del estado de injusticia actual a una propuesta alternativa. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*. 11 (4). 65-82.
- González Canosa, M. (2018). ¿Democracia y/o Revolución? Las Fuerzas Armadas Revolucionarias frente a la coyuntura electoral. *Izquierdas*. 38, 164-189.
- Iazzetta, M. (2018) Violencia y política en la organización armada PRT-ERP entre los años 1971 y 1973. *Enfoques*, 30 (1). 31-55.
- Irwin, W.; Conard, M. T & Skoble, A. J. (2001) *The Simpsons and Philosophy: The D'Oh! Of Homer*. Open Court. Chicago.
- Labarca, E. (2011). Carta a una amiga argentina. *Cuadernos del CILHA*. 12 (1). 223-226.

Machado, A. M. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro. Literatura Infantil, ¿para qué? Decir, Existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación. Ed. La Bohemia.

Mitidieri, C. F. (2020). Adorno disidente. In: M. C. Pisarello, C. Segovia y S. Barbosa (eds.) *Actas de las X Jornadas Nacionales de Antropología Filosófica: Discursos contemporáneos. Entre lo intempestivo y lo inactual*. Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología. Buenos Aires. 79-85.

Pauls, A. (2019). *El factor Borges*. Penguin Random House. Buenos Aires.

Peicovich, E. (2006). *El palabrista: Borges. Visto y oído*. Marea. Buenos Aires.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Debolsillo. Traducción de Manuel Serrat Crespo. Madrid.

Piacenza, P. (2016). Anaqueles vertiginosos: Borges en el canon escolar. *Actas de las Terceras Jornadas Docentes del Departamento de Letras "Experiencias en contexto"*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. 9-37.

Retamozo, M. y Schuttenberg, M. (2016). Gorila, más que una palabra. Usos y controversias en la Argentina contemporánea. *Oficios Terrestres*. 35. 1-26.

Salas, H. (1994). *Borges: una biografía*. Planeta. Buenos Aires.

Scheines, J. (2016). Borges: entre el destino y la traición. *Cuadernos para la otra historia*. Recuperado de: <https://laotrahistoria.com.ar/pdf/investigaciones/30-borges>

Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19. (62). COMIE.

Trucco Dalmas, A. (2019). Cantar la revolución, crear una tradición. La música y el canto colectivo en la formación de culturas políticas revolucionarias. *Prohistoria*. 32. 183-210.

Van Dijk, T. (2019). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429025532>

Wullicher, R. (dir.) (1978) *Borges para millones*. Documental. Disponible en el siguiente sitio de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=cRm7Hzj3WMw>.

Yedaide, M. M., Ramallo, F., & Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación*. (18). 115-129.