

Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial

CLASE 1

En torno de la literatura

Relación de este módulo con los módulos previos

Les damos la bienvenida a la primera clase del Módulo “Aportes de los estudios literarios a la enseñanza de la Alfabetización Inicial”, que se relaciona con los contenidos, perspectivas y objetivos de los módulos previos de esta Especialización.

De “Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura” se retomarán algunos aspectos relacionados con la distancia (o la coincidencia relativa) entre escritura y lengua hablada, y los diferentes sistemas de escritura que caracterizan a diferentes culturas. Esto es muy importante porque nuestro objeto de estudio se relaciona con una lengua con escritura alfabética, el español, no así con lenguas cuya escritura es pictográfica, como es el caso de los jeroglíficos en el antiguo Egipto, o ideográfica, por ejemplo el japonés. El desarrollo histórico de las diferentes “literaturas” (narrativa, poesía, teatro) y de los distintos tipos de estudios literarios (filología, estilística, formalismo, estructuralismo, entre otros, que pronto abordaremos) no puede generalizarse en el caso del sistema alfabético, al que aquí nos referiremos, con el de lenguas cuya escritura es pictográfica o ideográfica, por ejemplo.

Si tomamos el caso del japonés, esta lengua puede adoptar cuatro sistemas de escritura según las necesidades: uno simbólico de origen chino (Kanji-漢字), dos silábicos (Hiragana, 平仮, y Katakana, 片仮名) y una transliteración occidental conocida como Romaji (ローマ字). Naturalmente, lo que en esas lenguas se considera “literatura” se corresponde con tradiciones y conceptualizaciones bien diferentes de las nuestras y los estudios literarios también suponen diagramas conceptuales en relación con los cuales sería aventurado colocar los argumentos que aquí propondremos. La historia de la literatura es, en verdad, la historia de la literatura occidental y, con más precisión, la historia de la literatura europea que, con el correr de los años y la expansión cristiano-capitalista, se aclimata a los territorios más variados.

Del módulo “Aportes de las ciencias cognitivas a la alfabetización inicial”, será particularmente relevante recordar la relación y tensión entre el carácter cognitivo y mental y el carácter social y simbólico de las lenguas naturales, en relación con la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. La literatura supone, al mismo tiempo, una función imaginaria (de la mente) y una regulación social de esa función (qué es considerado literatura en cada época y lugar, en qué contextos, qué textos pueden circular libremente).

El módulo “Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización” nos servirá como fundamento para el uso de las lenguas en contexto para conocer su impacto en la alfabetización y, también, para no perder de vista el carácter dinámico, heterogéneo e histórico de los entornos sociales. Así como los usos de la lengua suceden en contextos determinados,

también los usos de la literatura (que no son siempre idénticos) suceden en contextos sociales, etarios, históricos determinados.

Cómo está hecho este módulo

La primera clase de este módulo será fundamentalmente **expositiva**: suministrará algunos elementos esenciales para la comprensión del hecho literario. La segunda clase incluirá elementos **narrativos**: contará algunos momentos destacados en la historia de los estudios literarios. La tercera clase propondrá algunos argumentos sobre la relación entre infancia y literatura: su modo de desarrollo será más bien **argumentativo**. La última clase propondrá una pedagogía de la literatura (fundada en las clases anteriores) y tendrá, por lo tanto, un carácter **descriptivo** (se describirán actividades). Como verán, apelo a los “modos de discurso” o tipos textuales, es decir: a la forma en que pueden caracterizarse determinadas emisiones teniendo en cuenta los propósitos de la comunicación y la forma en que se estructuran los enunciados entre sí. A los cuatro modos que serán dominantes (pero no exclusivos) en cada una de las clases, hay que sumar el modo **dialogal**. Toda clase supone una conversación con aquellos a quienes está destinada.

Como se trata de un curso a distancia, esa conversación adoptará, al final de cada clase, bajo la forma de consignas de trabajo, preguntas, ejercicios que les propongo que hagan para fijar los temas, para interrogar los textos que he usado como eje de la exposición, la descripción, la argumentación, la narración. Esas consignas no están pensadas para los niños que serán alfabetizados sino para los alfabetizadores. Al final de cada clase encontrarán también una pequeña guía bibliográfica para quienes tengan interés en seguir profundizando algún aspecto.

1. La escuela, escenario de confrontación de dos culturas: cultura letrada y cultura industrial

Existe un lugar común según el cual la escuela es la institución que representa un “orden pretérito” de alfabetización, la alfabetización “letrada” y por eso está vinculada con el aprendizaje de tecnologías y competencias ligadas con una cierta *performance* exitosa en el universo de la cultura letrada, es decir: libresca. La escuela así caracterizada sería enemiga mortal de los medios masivos de comunicación. Esa “**guerra cultural**” entre dos universos irreconciliables atraviesa todo el siglo XX y las batallas que la constituyen están registradas en las representaciones que los medios suministran de la escuela, de sus contenidos, de los sistemas de sociabilidad que patrocina, de los comportamientos que reclama, como también en las representaciones que la escuela proporciona de los medios, poniéndolos siempre bajo sospecha.

Para dar cuenta de esas tensiones bastaría, por un lado, observar las publicidades que saturan las pantallas de televisión al comienzo de cada curso escolar, promocionando diferentes productos destinados al consumo en el aula: cuadernos, lápices, delantales. Allí la escuela, los maestros y los contenidos típicamente escolares son siempre ridiculizados a partir del aburrimiento al que someterían a los alumnos: en la perspectiva de los medios, la escuela es solo aburrimiento y aniquilación del deseo.

En nombre de una cierta libertad (de mercado), los medios masivos de comunicación y la cultura industrial en su conjunto oponen el aburrimiento al hedonismo, para hacer de la escuela el tipo de institución disciplinaria que definió, en *Vigilar y castigar* (1975), Michel

Foucault (1926-1984), el filósofo francés que dedicó buena parte de sus investigaciones a estudiar las relaciones de poder y su articulación en diversas instituciones. Sin embargo, esa representación de la escuela como institución disciplinaria sería completamente anacrónica de acuerdo con la misma dinámica histórica propuesta por Foucault.

Los sistemas escolares modernos atraviesan tres períodos: la disciplina, la regulación estatal, el control. Cada vez, el sistema escolar funciona de un modo diferente (tiene una *función* diferente), pero también diferente es su relación con la cultura, y su peso específico respecto de la formación de ciudadanía y de la producción de síntesis culturales.

Los sistemas escolares de América Latina, que se construyen mayoritariamente durante el siglo XIX, serían la encarnación, en todo caso, de la lógica del poder continuo de la segunda etapa que señala Foucault, los mecanismos regularizadores del Estado. De ahí su eficiencia, al menos en países como Argentina. Por ejemplo, la ley 1420 dispuso que la instrucción primaria fuera obligatoria, gratuita y laica. Diez años después de su sanción, el índice de analfabetismo se había reducido en más de un 53%. Esto situó a la instrucción primaria argentina entre las primeras del mundo.

Es bastante lógico y previsible que, en guerra contra la escuela, los medios masivos de comunicación apelen a todas las armas a su alcance, hasta el anacronismo de pensar a la institución escolar como un mecanismo de secuestro de los cuerpos individuales, del placer y de la libertad personal, cuando de lo que se trata es de una regulación del cuerpo social. Lo que no es tan claro es *por qué* los medios masivos de comunicación entendieron desde el principio que debían combatir a la escuela, salvo que se interprete ese combate como un combate entre dos culturas antagónicas: la cultura letrada y la cultura industrial (Narodowski et al., 2009).

La cultura letrada sería jerárquica y discriminadora: distribuye valores y asigna escalas de mérito. La cultura industrial es niveladora. Distribuye valores según patrones aleatorios de gusto e identificación. La cultura letrada pretende sacar al individuo de sus propias determinaciones, **mostrándole que hay opciones más allá de la historia que lo constituye**; este es un punto central del trabajo con la literatura en el aula. Por ejemplo, la escuela invita a leer un libro rico y complejo como *Don Quijote de la Mancha*, al que si no quizás nunca tendríamos entre manos, lo que nos permite acceder a niveles discursivos complejos. Por eso la educación fue siempre una poderosa herramienta de ascenso social. La cultura industrial, por el contrario, fija al individuo a sus condiciones de existencia, respecto de las cuales sostiene una relación narcisista: me gusta tal cosa (la cumbia, las historietas, los pantalones achupinados, los “raros peinados nuevos”, el rock, el fútbol) porque soy así. La cultura industrial llega sola, la letrada no.

La cultura letrada y la escuela, volveremos sobre el punto, **forman ciudadanía y, en lo que se refiere específicamente a la literatura, públicos. La cultura industrial, en cambio, forma consumidores.** Los **ciudadanos** compartimos una serie de saberes teóricos y prácticos relativos a los **derechos y deberes sociales** en la/s comunidad/es a la/s cual/es pertenecemos (pueblo, provincia, nación, organismo, institución, etc.). Los **públicos** compartimos una serie de saberes teóricos y prácticos en torno a **la/s cultura/s** a la/s cual/es pertenecemos (local, regional, nacional, continental, comunidad de habla, etc.).

La pregunta que vamos a formular ahora tiene unos tres mil años de antigüedad, y podríamos enunciarla del siguiente modo: ¿Para qué alfabetizamos? Sabemos y podemos defender intuitivamente que **la escuela tiene el deber de garantizar el acceso a la lectura y la escritura**, es decir, que tiene el deber primario de alfabetizar. Pero: ¿para qué?

2. ¿Con qué propósito alfabetiza la escuela? La lectura de la Ley y la lectura del Texto

La alfabetización tendría dos objetos principales y fundamentales: la Ley y el Texto. Se enseña a leer (y a escribir) leyes y textos. La Ley, desde las Tablas -los Diez Mandamientos- hasta nuestros días, se pone por escrito. Enseñar a leer la Ley equivale, pues, a enseñar los derechos y las obligaciones que tenemos. Es decir que, en ese sentido, la escuela forma ciudadanía. Pero además, la escuela enseña a leer (y a escribir) textos literarios como los relatos y poemas, o no literarios como los discursos, cartas o declaraciones.

Se enseña a leer la Ley y el Texto. Se enseña a leer por la Ley y por el Texto. Por un lado, se forma ciudadanía, por el otro, se forman públicos: por ejemplo, al enseñar a leer el “canon nacional” (Sarmiento, Hernández, Lugones, Borges, Cortázar, Pizarnik, lo que se quiera, porque un canon es permeable a las modificaciones y los debates) se delimita a un público nacional, una comunidad más o menos homogénea de lectores respecto de la cual intervendrán los escritores a lo largo de la historia.

Se diría, por lo tanto, que para que los escritores puedan intervenir en una dirección o en otra lo primero es formar públicos, lectores que conozcan la tradición, y es la escuela en todos sus niveles la responsable de esa formación decisiva sin la cual no habría siquiera la posibilidad de la literatura, ya que no se conocerían los modelos previos y por tanto tampoco el concepto de lo que es “literatura” en determinado contexto social.

Los lectores, considerados como audiencia o consumidores, fueron llevados por la cultura industrial a leer cualquier cosa en cualquier parte y dejaron, en un sentido estricto, de leer, para pasar a desarrollar identificaciones narcisistas con aquello que leían. Y la escuela dejó de enseñar a leer o reservó esa práctica sofisticada para las *elites* del mundo. **Lo que llamamos “brecha tecnológica” no es sino la diferencia entre poder o no poder construir lecturas legítimas, porque leer es una tecnología cuyo objetivo es construir lecturas legítimas (de la Ley o del Texto).** Cuantas más personas accedan a la posibilidad de esas definiciones, menor será la brecha tecnológica.

Enseñaremos a leer la Ley y el Texto (es decir, el poder y su suspensión o, también, la realidad y la imaginación) para que haya personas que:

- conozcan la Ley (y que pueden ser castigadas cuando no la cumplen);
- puedan vivir en un más allá de la Ley (en la pura potencia del Texto y de lo imaginario).

Se trata, como se ve, de un doble proyecto.

3. ¿Es posible enseñar la Literatura? Las respuestas del dogmatismo y del antidogmatismo

Una cosa es enseñar la Ley, que está fijada y cuyo sentido debe ser universal e inequívoco, y otra cosa es enseñar Textos. Para enfocar esta cuestión contrastaremos dos citas que suponen dos perspectivas bien diferentes sobre **una pedagogía posible de los textos**. La primera es una respuesta que dio Roland Barthes (otro filósofo francés

contemporáneo, 1915-1980, sobre quien volveremos) en *Escuela y Literatura* (Barthes 1983) a la pregunta “¿Se puede enseñar la literatura?”

A esta pregunta que recibo de frente contestaré también de frente diciendo sólo hay que enseñar eso. [...] *¿Cuál es el papel específico de la escuela? Es desarrollar el espíritu crítico del que hablé antes. Pero se trata de saber también si se debe enseñar algo que sea del orden de la duda o de la verdad. ¿Y cómo escapar a esta alternativa? Hay que enseñar la duda unida al goce, y no al escepticismo.* Mejor que la duda, habría que buscar del lado de Nietzsche, allí donde habla de “estremecer la verdad”. El objetivo último es hacer temblar la diferencia, el plural en sentido nietzscheano, sin dejar hundirse jamás el plural en un simple liberalismo, aunque esto último sea preferible al dogmatismo. Hay que plantear las relaciones del sentido con lo “natural” y sacudir ese “natural”, asestado a las clases sociales por el poder y la cultura de masas. [...] No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto (Barthes, 1983; subrayado mío).

Hay muchas afirmaciones complejas en esta cita, que retomaremos más adelante, cuya idea central es que no se trata de predicar ningún dogmatismo o de imponer un único sentido sino de enseñar una vía para la liberación de las ideas, los abordajes y el pensamiento. A eso se refiere Barthes con “espíritu crítico”, una actitud crítica en el sentido de interrogante, indagadora, que no se queda con una primera impresión del mundo y sus complejidades.

El filósofo invita a que no se enseñe “la verdad” en tanto pensamiento acabado acerca de una cuestión. Pensemos que, aun en el campo de ciencias duras como la física, los cambios de paradigma producidos a partir de un descubrimiento han revolucionado todo el abordaje de una disciplina y han puesto en cuestión y demostrado la invalidez de leyes naturales antes consideradas inmutables, como ocurrió por ejemplo con los descubrimientos de Copérnico y Galileo Galilei o, más cercanamente en el tiempo, Einstein. Tanto más en el campo de las ciencias sociales, o de las humanidades, como es el caso que nos ocupa: la literatura. Por eso Barthes habla de “la duda unida al goce”.

Sabemos la ansiedad o la angustia que puede provocar la falta de respuestas ante un interrogante (el “escepticismo” del que habla la cita anterior), pero esto responde a una falta de ejercicio de la duda entendida como posibilidad de descubrir el mundo de una manera personal mediante el pensamiento, la posibilidad de permanecer abiertos ante una nueva – parcial, temporaria- respuesta que podamos modificar en la medida en que avancemos en el camino de una reflexión. Esta actitud ante el conocimiento es muy valiosa, estimula la inteligencia, el interés y la creatividad, y se consigue mediante el ejercicio constante, cuanto más temprano, mejor. A esta **pedagogía de la puesta en duda** se refiere Barthes, de eso se trata “estremecer la verdad”, sacudirla, ponerla en cuestión. “Hacer temblar la diferencia” es plantear posibilidades, por eso se habla de plural, un plural que tampoco implique un “todo vale” sino que exija el esfuerzo de justificar cada propuesta o cada respuesta ante un desafío del pensamiento.

Podemos contraponer la “actitud Barthes” a la “actitud Humpty Dumpty”, ese personaje con forma de huevo creado por Lewis Carroll en 1870, que cierra su polémica con Alicia sobre si es mejor recibir regalos de cumpleaños o de no cumpleaños diciéndole:

–Ya ves. ¡Te has cubierto de gloria!

–No sé qué es lo que quiere decir con eso de la “gloria” –observó Alicia.

Humpty-Dumpty sonrió despectivamente.

–Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que “ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada”.

–Pero “gloria” no significa “un argumento que deja bien aplastado” –objetó Alicia.

–Cuando yo uso una palabra –insistió Humpty-Dumpty con un tono de voz más bien desdenoso– quiere decir lo que yo quiero que diga, ni más ni menos.

- La cuestión –insistió Alicia– es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
- La cuestión –zanjó Humpty-Dumpty– es saber quién es el que manda..., eso es todo. (Carroll, 1871).

Ya ven los riesgos a los que nos enfrentamos. Toda forma de enseñanza del discurso literario, de los textos y, en algún sentido, de la alfabetización, está atrapada entre esos dos polos: el dogmatismo cínico de Humpty-Dumpty y el antidogmatismo utópico de Roland Barthes. Pensar la literatura en la escuela es tener presentes esos riesgos.

4. La Literatura en la escuela

La escuela enseña a leer y a escribir y todo proyecto escolar termina definiéndose por los objetivos que se fija la institución en relación con esas prácticas. Leer la Ley o la Literatura es una práctica compleja que supone niveles diferentes de intervención del sujeto, el más complejo de los cuales sería **la lectura como experimentación**. ¿Qué entendemos por experimentación? Un tipo de actividad lectora cuyo resultado se desconoce y que, por eso mismo, sirve para desestabilizar las certezas propias del individuo, sus prejuicios. Esa desestabilización, nos parece, es condición necesaria para el pensamiento. Volveremos con detalle sobre formas de leer y sobre la lectura como experimentación.

Veremos ahora algunas notas centrales acerca de la lectura de la Literatura (es decir, del Texto) en la escuela.

4.1. La percepción a través de la Literatura

La literatura reproduce artificialmente procesos perceptivos de la sociedad globalmente considerada. La literatura, como se expone en *Literator IV*, es una máquina de percibir, un **perceptrón**.

Un perceptrón es una máquina que reproduce artificialmente procesos perceptivos. Presumo que todos sabemos qué significa percibir pero aclaro el sentido en que uso ese término de larga tradición filosófica: percibir algo es imprimirlo en la mente a través de -a partir de, utilizando- los sentidos. Percibir no es lo mismo que conocer, que supone ya un proceso un poco más complicado: la reflexión. La reflexión es la impresión de la mente (de su forma de operar) en las cosas.

Un par de ejemplos: Sófocles (dramaturgo griego de la época clásica) escribe la tragedia *Edipo rey*. Reelabora mitos griegos antiguos (hay antropólogos como Lévi-Strauss, padre de la antropología estructural de quien hablaremos la próxima clase, que han señalado la similitud de ese mito con mitos antiguos de otras culturas remotas). Sófocles percibe, al escribir el *Edipo rey*, ciertas determinaciones sobre la conducta de los hombres que sólo mucho tiempo después -digamos, veinticinco siglos- cristalizarán en una teoría coherente sobre la conducta de los hombres: el psicoanálisis. Freud, el descubridor del inconsciente (un hecho revolucionario en la historia de la ciencia moderna) cuando le da un estatuto teórico al así llamado complejo de Edipo, no hizo sino darse cuenta, es decir, reflexionar, sobre lo que Sófocles había percibido. Para conocer más al respecto, les recomendamos ver este breve video introductorio elaborado para Canal Encuentro:

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/encuentro?rec_id=127463

Otro escritor clásico, el escritor latino Ovidio, decide un día recopilar una serie de mitos religiosos. Esa recopilación se llama *Metamorfosis* y reúne algunos de los más bellos textos escritos durante el Imperio Romano -digamos, siglo I. Recién veinte siglos después, el mismo señor, Freud, pudo encontrar en uno de esos mitos, en una de esas *Metamorfosis*, la que habla de Narciso, una cierta verdad sobre el amor, sobre la que armó la teoría del narcisismo (Link, D. *Literator IV*).

De modo que la literatura es un aparato artificial que sirve para percibir. Si se trata de un aparato artificial es obvio que interviene un **artificio**, una **técnica**. Es por eso que la literatura no es nada "espontáneo", nada "natural". El uso de materiales, técnicas y artificios es lo que convierte a la literatura en un **trabajo** o en una **producción**.

4.2. Los materiales de la Literatura

En el caso de la pintura la respuesta es clara: los materiales son témperas, acuarelas, telas. En el caso de la música también: sonidos. El caso de la literatura es un poco más complicado pero ilumina, también, a las demás artes. Los materiales de la literatura son **la lengua, la experiencia y las ideologías**. Vamos a analizar un poco todo esto, pero va de suyo que todas las artes toman como materiales una cierta experiencia del mundo y una cierta ideología.

Que la literatura trabaja con la lengua es evidente: la literatura es un arte verbal. Como tal, adopta muchas de las características de la lengua mediante la cual se expresa. Pero también es cierto que modifica algunas de sus propiedades. Es importante tener en cuenta que la lengua literaria tiene que ver con la lengua corriente, a la que se le aplican una serie de artificios o procedimientos o técnicas específicamente literarias que constituyen una *retórica*. La *retórica* estudia, precisamente, *las figuras* más frecuentes en los textos. Cada autor, cada texto, tiene su retórica (porque, no lo olvidemos: la literatura es una producción, y se produce con herramientas. La retórica es una de ellas).

Las figuras retóricas se clasifican de acuerdo con los niveles lingüísticos sobre los que operan. Algunas de ellas son:

- a. Figuras fonéticas: *rimas y aliteraciones*;
- b. Figuras sintácticas: *hipérbaton, elipsis y anacoluto*;
- c. Figuras semánticas: *metáfora, metonimia, sinécdoque*.

Hay, naturalmente, muchas más. Lo que deberíamos recordar, por lo tanto, es que la literatura tiene como material la lengua; que la retórica es una herramienta para trabajar la lengua y que la lengua poética (literaria) es cualitativamente diferente de la lengua corriente.

De modo que la literatura tiene como materiales a la lengua (y a la experiencia), por un lado, y a la ideología, por el otro. Más allá de su concepto amplio como estudio de un sistema de ideas político-sociales, hubo teóricos de la ideología que estudiaron los efectos de mentira que implica todo sistema ideológico. Plantearon que para un sistema ideológico la relación con la realidad es menos importante que el objetivo de evitar que los oprimidos perciban su estado de opresión. Por eso consideraron que un sistema ideológico oscurece la

relación con la verdad, mistifica e invierte las relaciones reales entre las cosas. Los primeros filósofos que establecieron un análisis semejante se consideraban materialistas y de ellos lo aprendió Karl Marx, el más importante de los teóricos de la ideología y uno de los más grandes pensadores que ha dado la humanidad. Siguiendo a este autor, el trabajador, en el sistema capitalista fabril, no percibía que el empleador le sustraía parte de su ganancia, a la que Marx llamó plusvalía. El efecto de mentira estaba, entonces, en que el asalariado creía que le estaban pagando lo que correspondía por su trabajo. De modo que, en algún punto, una ideología es una pantalla que oscurece la relación del hombre con la verdad. Eso explicaría por qué a veces la literatura, que todo lo percibe (por definición) trabaja en contra de determinadas ideologías.

La tercera categoría que conforma el material literario es también importante. Se trata de la *experiencia*. Quien escribe, quien ha escrito, tiene determinadas experiencias lingüísticas (habla una lengua determinada de una forma determinada), determinadas experiencias ideológicas (ha aprendido ciertas cosas en su familia, en la escuela, ha tomado posición sobre esas cosas aprendidas) pero, sobre todo, una determinada experiencia del mundo. Esas experiencias son trabajadas junto con la lengua y con la ideología en la producción literaria que se ofrece para que el lector lea.

4. 3. La forma de leer Literatura

Se lee fijando la vista sobre el papel. La lectura es para nosotros una práctica silenciosa (creo que fue San Agustín quien escribió su asombro cuando vio, por primera vez, a alguien leyendo en silencio. Transformación importante: en aquel siglo, la inmensa mayoría de la población era analfabeta, y la práctica de la lectura era fundamentalmente colectiva, en alta voz). Esto puede pensarse así: por un lado, se puede fingir que uno lee (fijo mi mirada en una página y pienso en otra cosa: miento), pero no se puede fingir que uno corre, o baila, o escribe.

Leer implica, motrizmente, apenas el movimiento de los ojos. Eso es importante: los ojos. Los ojos no recorren la página letra por letra o palabra por palabra: delimitan un campo visual que van recorriendo como por barrido, moviéndose de manera discontinua. Cuanto mayor es el campo visual, más rápido se lee. Esto es importante. Cuanto más rápido se lee, mejor se lee, porque se retiene mejor la información y se correlacionan mejor las cosas que se van leyendo. Entonces, cuanto mejor se lee, mayor placer se puede obtener de la lectura. El placer de la lectura es un placer ligado con la visibilidad (una visibilidad transportable) y con la velocidad. Es un placer bien moderno, visto de ese modo.

Se lee así: de cualquier modo (acostado o sentado, etc.), de cualquier modo (imponiendo sentidos), y rápidamente si es que uno quiere obtener placer. Las siguientes preguntas son obvias: ¿Qué es el placer aplicado a la lectura? y ¿Cómo se impone sentido en un texto?

4.4. El placer de leer Literatura

El placer, aplicado a la lectura... es un placer específico. Tiene que ver con la función estética, es un placer estético. Así como son diferentes el placer de una buena comida, el placer de una caminata, el placer, en fin, de una buena charla, el placer estético es otra cosa.

Alguien pensará: *El placer es la satisfacción de un deseo. ¿Qué deseo satisface la lectura?*

En principio, es dudoso que el placer *sea provocado*, necesariamente, por la satisfacción de deseos. El placer es un poco más complicado que la mera satisfacción de una necesidad o un deseo. En todo caso, *el placer solo es provocado por el deseo de placer*. A veces, por ejemplo, los placeres se anulan: si siento placer al tomar alcohol, y lo hago, es probable que anule el placer de pensar lógicamente. Si elijo el placer de pensar lógicamente, es posible que deje de lado el placer de una buena charla...

El placer de la lectura, la literatura, satisface la necesidad de placer estético. Algunos buscan, y encuentran, ese placer en la música, otros en la danza, otros en la pintura, muchos en el cine, algunos en la moda, pocos en la lectura.

No importa, no vamos a jerarquizar los placeres estéticos. Si hablamos del placer literario es porque este es un espacio sobre la literatura. Lo importante es que tenemos deseo de placer estético y ese placer es específico.

El placer por el conocimiento es, en varios sentidos, coincidente con el placer literario, pero se puede obtener conocimiento, por ejemplo, a partir de una conferencia. Se puede sentir placer por el conocimiento que se obtiene de la conferencia o de otra experiencia cualquiera. Eso es un placer intelectual. El conocimiento da (a quienes nos lo da) un placer bárbaro. Pero el placer de la literatura es otra cosa. Sin embargo, la conjunción de ambos placeres es una de las felicidades más grandes.

4.5. La interpretación de los textos

Interpretar los textos es una actividad más o menos lícita según las escuelas y corrientes teóricas que se consideren. Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre) sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho. Porque el texto es, en principio, plural, y en él se pueden leer muchas cosas; es la razón por la que la interpretación no debe perder de vista la pluralidad de interpretaciones posibles.

También están quienes no quieren interpretar: se limitan a la mera anotación de los sentidos de un texto. Dicen: (a)noto tales sentidos en un texto. Y nada más que eso. No interpreto el texto. Noto sentidos y veo cómo están organizados.

Y, por fin, están quienes hacen de la lectura una experimentación del texto. Van mucho más allá. Dicen: uso el texto para esto (en general es para escribir: cartas, declaraciones de amor, novelas, artículos críticos, teorías filosóficas). Esos (Freud, Marx, de quienes ya hemos hablado), en sentido estricto, se desentienden de la *legitimidad* de una lectura. Están usando los textos, están imponiéndoles ciertos sentidos con fines determinados. El texto, entonces, juega, engancha, funciona, conecta con otros textos o con ideas o con sentimientos.

Si ordenamos jerárquicamente, obtendríamos tres formas de la lectura: *la lectura como notación*, *la lectura como interpretación* y *la lectura como experimentación*. Cada nivel de lectura implica al lector de manera diferente: cada nivel es más exigente para con el lector.

Una invitación a superar la sacralidad de los abordajes: atreverse a jugar con los textos

Por alguna razón que trataremos de analizar más adelante en este módulo, los textos literarios son los más sofisticados de una lengua: **los “monumentos” de una lengua son sus textos literarios** (todo lo demás, en cambio, tiende a integrar la gran masa documental de formación y estabilización de una lengua, una cultura, una época, etc.). Esa sofisticación y ese carácter monumental de los textos literarios muchas veces han funcionado como obstáculo para su pedagogía, como si se tratara de una dimensión sagrada a la que es mejor no acercarse.

Nosotros vamos a sostener una posición contraria, porque sabemos que las imágenes sagradas (se tratara de los penates que los soldados romanos llevaban en sus mochilas de campaña, los santos a los que nuestras abuelas elevaban sus plegarias, o las huacas de nuestros antepasados sudamericanos) siempre estuvieron al alcance de la mano, es decir: habían sido hechas para ser tocadas (todavía hoy sobrevive la costumbre de sobar una estatua de bronce que, por eso mismo, brilla allí donde los fieles han posado su mano y su caricia). De modo que no hay tal sacralidad o tal distancia que nos impida **manipular o jugar con cualquier instancia de discurso, con cualquier texto**, se trate del más exquisito soneto de Góngora o de la copla más picaresca que se escucha en un estadio de fútbol (muchas veces, estas últimas son parodias o derivaciones de los anteriores).

No estamos hablando sólo del placer (cada cual encontrará placer en lo que quiera), sino de nuestra responsabilidad ante la historia: la historia y el futuro de la lectura. La historia y el futuro de la democracia.

Bibliografía

- Barthes, R. (1983). *El grano de la voz*. México: S.XXI.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: S.XXI.
- Foucault, M. (1988). *Defender la sociedad*. México: S. XXI.
- Narodowski, M., Nore, M., Andrada, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.

Actividades



Lea atentamente la clase y su anexo.

1. Sistematice los conceptos desarrollados y escriba su sistematización en el portafolio como otra estrategia de estudio de los conceptos clave de la clase y su anexo, por ejemplo: guerra cultural, Texto, Ley, lectura legítima, lectura experimental.
2. Elija, como en un juego, defender una de las dos posturas planteadas en la clase: cultura letrada o cultura industrial. ¿Mediante qué argumentos que circulan en el ámbito escolar defendería su postura? Anótelos.
3. Trate de responder, en los términos propuestos por la clase, qué quiso decir Rubén Darío cuando dijo: “Yo no soy un poeta para las muchedumbres. Pero sé que indefectiblemente

tengo que ir a ellas" (*Cantos de vida y esperanza*). ¿Tendrá algo que ver con la construcción de un público? Anote **sí** en caso afirmativo y **no**, si no está de acuerdo. Anote por qué.

FORO

Estimados cursantes:

Los invitamos a compartir en el foro de esta primera clase los discursos pedagógicos que, desde el interior del sistema educativo, sin embargo, atribuyen a la escuela el lugar del aburrimiento y la anulación del deseo.

¿Por qué creen que la escuela tiene cierta reticencia a involucrarse e involucrar a sus alumnos en la lectura de textos "difíciles", "clásicos", "largos", "con palabras poco comunes", "sobre temas desconocidos por el alumno" (Las expresiones pertenecen a docentes que han compartido estas dudas en talleres sobre el tema).

Por tratarse de una instancia avanzada de esta especialización, les pediremos que para hacerlo utilicen tanto la normativa como las estrategias de la lengua escrita académica. Con estrategias nos referimos a una debida argumentación. Pueden consultar las características del texto argumentativo en el anexo "Tipos de texto".

Los esperamos por aquí para compartir también las observaciones, dudas y reflexiones que surjan de la lectura de la clase y del desarrollo de las actividades.

Nos leemos...

Cómo citar esta clase

Link, Daniel. (2016). *Clase Nro. 1 En torno de la literatura. Módulo Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.