



La ¿batalla? por el significado: lecturas canónicas y heréticas dentro y fuera del aula

Facundo Binda*

La etnografía del aula, en términos generales, las investigaciones educativas de perspectiva etnográfica (Bertely Busquets, 1992), han probado ser un enfoque privilegiado para explorar las lógicas de los significados que se ponen en juego respecto de la literatura como objeto de lectura y soporte de la producción escrita; además nos permite observar de primera mano las disputas que los diferentes actores escolares – docente y alumnos particularmente – ponen en juego a la hora de significar un texto (Rockwell, 2005) y pensar desde allí qué realidades de las observadas pueden dar cuenta de las complejidades que hacen del aula un lugar clave para la producción (o reproducción) de los significados de la literatura. A partir de esta apreciación teórica, he tomado nota de algunas observaciones realizadas en la clase del profesor Acosta, en un colegio privado católico de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), que se encuentra en un barrio a cierta distancia del centro de la ciudad y que recibe a chicos de clase media.

Espacios

Llego a la escuela justo en el horario en que las aulas explotan hacia el recreo; es un poco desconcertante estar parado allí entre chicos que se agrupan y me observan con sospecha unos, con recelo otros, aunque la gran mayoría simplemente ignora mi presencia. Por suerte el profesor Acosta ya me ha visto y me guía hacia la sala de profesores, mientras me va

* Facundo Binda es docente y cursa Licenciatura en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad de La Plata, en el área de Literatura Latinoamericana. Se desempeña como corrector literario, y desde el año 2005 dicta cursos de escritura creativa para adultos y niños en el Centro Cultural Estación Provincial, el Centro Cultural Crisoles y la biblioteca del Colectivo Garabatos en Arana (provincia de Buenos Aires). Ha sido editor de la revista digital *Sapukái*, considerada de interés cultural por la Cámara de Diputados de la Nación.

facubinda@yahoo.com.ar



mostrando la escuela. “Normalmente paso el momento del recreo en el patio, entre los chicos, y no en sala de profesores, pero vení conmigo así te presento a la directora y nos tomamos un café”. En este pequeño colegio chocan una serie de lógicas y representaciones divergentes: por su condición de católico hay ciertas rutinas y prácticas que le son propias y que lo diferencian de las escuelas laicas, como las imágenes de santos en el patio, el sacerdote confesando en una oficina, la misa en el recreo largo. Pero con estas representaciones se cruza su condición de escuela de barrio, y entonces puedo ver que la *relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno* de la que habla Marcelo Caruso (en Pineau, 2001: 32) no es tal, sino que hay negociaciones de espacios y saberes entre los que la lectura y la escritura juegan un papel particular, que es donde yo pretendo detenerme siguiendo la sugerencia de Clifford Geertz (1992): buscar algunas interpretaciones para los significados, y sus significaciones, que subyacen al concepto de *cultura* que allí se construye.

La compulsión hacia la interpretación comienza ya aquí, en el recreo: Acosta y yo, tras el café y las presentaciones de rigor, volvemos al patio, a ese territorio en el que los alumnos no son tales sino pares, amigos, novios o bandas; donde el docente no controla ni ejerce soberanamente el rol de guía poseedor de un capital cultural específico que debe ser transmitido, sino que se relaciona de manera más horizontal con los chicos, dejando sus propios saberes específicos a un lado.

Estos diferentes espacios (el patio, la sala de profesores, la dirección, el aula) permiten “diferentes dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social, las cuales configuran la cultura escolar” (Bertely Busquets, 1992: 45). Desde esta perspectiva, el trabajo etnográfico debe interpretar los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar, y así poner en tensión la idea de verticalismo y centralidad de la educación; por ello creo que si bien cualquier punto sería bueno para empezar a recorrer las lógicas de significaciones que se arman y desarman dentro de una situación de clase, el recreo como primer experiencia dentro de esta escuela particular, con su mixtura entre *plaza pública* - en el sentido bajtiniano del concepto - y espacio de control de las conductas de los alumnos, me permite ir delineando los sentidos que recorren esta institución.

El profesor Acosta conversa de fútbol con los chicos en el patio, las chicas le preguntan si ve Tinelli [1] o “algo más serio”. “Me gusta la programación de Canal Encuentro [2], pero por ahí también me engancha con cosas más banales” dice, y las chicas se ríen y cruzan miradas. La



inversión de roles que esta plaza pública de la escuela permite hace que siga el interrogatorio sobre diferentes aspectos (si le gusta comprarse ropa, qué celular tiene, si chatea) y Acosta contesta con pocas ganas, hasta que uno de los chicos rompe ese “diálogo entre pares” preguntando por una prueba que se avecina. Allí Acosta responde como el profesor que es, especificando temas y sugiriendo técnicas de estudio, construcción de mapas conceptuales, etc. Los chicos se van alejando y él se queda conversando con este alumno y un par más que le piden que la posponga, “aunque aún no tiene fecha”, me dice, mientras sonrío y meneo la cabeza.

Suena el timbre y los chicos dejan de a poco de conformar esa argamasa de edades, sexos y relaciones para dirigirse a sus aulas y volver a ser alumnos, al tiempo que los docentes salen de ese reducto de pares que es la sala de profesores para volver a ser los portadores de un saber específico, situándose solos ante un curso.

Lecturas

Ya en el aula se activan otras prácticas y otras representaciones; aparecen varias fotocopias y uno de los chicos me las muestra. Se trata de una serie de fragmentos de *Tiempos difíciles*, de Charles Dickens, que Acosta seleccionó para su lectura. El profesor les pregunta si los han leído en casa, si averiguaron algo sobre la época en que escribió Dickens. Remarca que es importante “saber del autor” para comprender “lo que escribe y qué quiere transmitir”. Allí está funcionando eso que Michel de Certeau describe respecto a la lectura, comparándola con un “peregrinar en un sistema impuesto”, en el que lectura se asimila a pasividad (Certeau 2000: 181). Esta búsqueda del sentido original del texto, en la que el emisor, autor, es el que codifica para sus receptores, lectores, supone un ámbito ideal de producción independiente de condicionamientos psicológicos, culturales y sociales que garantiza un sentido único a lo escrito. Pero el texto está siempre contextualizado, actualizado por cada nuevo lector y época en que entra en escena su lectura, y como tal es un significante sin un significado unívoco; la lectura por tanto es “una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” dice Elsie Rockwell siguiendo a Chartier (Rockwell 2005: 14). Y este texto está siendo leído en un aula de colegio católico de barrio en Argentina, en el siglo XXI, y todo ello atraviesa el sentido que el profesor y los chicos buscan “encontrar” en el texto y en cambio están construyendo.



Tras la lectura del primero de los fragmentos Acosta dicta algunas preguntas para el trabajo en grupo, luego del cual harán una puesta en común. Este cuestionario-guía acentúa el énfasis puesto por el profesor en cuestiones que apelen a lo moral en el texto de Dickens, con lo que se refuerza esta idea de construcción del sentido, pero quien en este caso lo hace es el docente, poseedor de un mayor capital cultural para producir lecturas que los alumnos (Bourdieu 2001: 31-32), por ello, su análisis es el “legítimo” dentro de esta situación de clase. De cualquier manera, me basta nada más con acercarme a los grupos de chicos para observar que gran parte de ellos están produciendo lecturas “heréticas”: ricas y profundas, irreverentes, paródicas, de apelación a otros discursos (cine, televisión, cómic). Los chicos recurren a sus propios horizontes culturales para recepcionar el texto; Marcelo -uno de los chicos más inquietos- ha visto la película, “pero nada que ver” y un chico a su lado lo corrige: “no, esa es *Tiempos violentos*, no es lo mismo”. Otro dice que “los locos estos son como robots, como la de *Yo, robot* que también tiene un libro” a lo que se agregan los demás aludiendo a *Matrix* y *La Guerra de los Clones*; a una chica le recuerda a un cuento que leyó de niña “de una cerillera que se muere de frío porque nadie le da un lugar y que se parece a esta chica”; otro más trae a colación la clase de economía y las doctrinas mercantilistas, y no tarda en aparecer Marx, al que “han visto” hace poco en Historia... Los chicos buscan construir itinerarios de lectura, y hasta se sorprenden ellos mismos con las asociaciones que hacen a partir de la novela. De golpe descubren que no han encontrado el sentido del texto, porque le han hallado montones.

Acosta tiene buena relación con los alumnos, se pasea entre los grupos y los va orientando con datos de la época o sobre el formato de folletín en que se publicara originalmente el libro; actúa en este sentido como un mediador que facilita la apropiación del texto por parte de los chicos, aunque jamás renuncie a su lectura legítima. Me quedo un rato al lado de un grupo, que debate sobre la novela comparándola con un cómic que han visto en Internet; de esta rica formación de sentidos posibles de un texto, telaraña de asociaciones, pasan de golpe a otra lectura más rígida. Uno de los chicos, Matías, se enoja con los compañeros porque están “dando vueltas y nada de lo que dicen responde a la pregunta”, y los “trae de vuelta” a la búsqueda del sentido moral del texto. Entonces me acuerdo de la profesora Graciela Suárez, cuando hablaba de Jorge, “el más escolarizado” y me doy cuenta que aquí sucede exactamente lo mismo: Matías “sabe que leer es cumplir con una tarea” (Cuesta 2006: 98) y que hay que poner en juego no los saberes generales, válidos en otros ámbitos extraescolares o en el patio; aquí hay que mostrar y producir a partir de un conjunto de saberes específicos que son al fin y



al cabo los que serán evaluados por el docente. La puerta abierta hacia la *polisignificación* de la novela se cierra y los lectores vuelven a su rol pasivo; la lectura se “clausura” (Montes 1994: 7).

Cuando el profesor los llama a poner en común las respuestas que han elaborado, comienza haciendo una presentación oral de las características del hombre inglés del siglo XIX, “individualista, cosmopolita y protestante”, que aparece en *Tiempos difíciles*. Hace referencia a uno de los subtítulos “La matanza de los inocentes” que alude al relato bíblico de la matanza de niños llevada a cabo por Herodes en la época de Jesús. Así, continúa marcando algunas características polifónicas del texto, y luego pasa a las preguntas sobre el mismo. Entonces no aparecen todos los elementos antes descritos; las palabras cómic, Matrix, cerillera, robot, se llaman a silencio, y los chicos poco a poco ingresan a ese universo de significaciones al que según una lectura sesgada se refería Dickens. El *imperialismo escriturario* en el que el escritor produce y el lector lee sin marcar su sitio (Certeau 2000: 181) se impone como una realidad inmanente al texto. Allí se dividen aguas entre lo que son las lecturas de los profesionales e intelectuales socialmente autorizados – encarnados en el aula por Acosta – y las lecturas insignificantes o heréticas que son dejadas al margen y rechazadas (Certeau 2000: 184). El discurso está fuertemente convencionalizado y, profesor y alumno, se ponen en pos de adquirir los saberes presentes en el texto, lo que significa acotarlo, fijarlo a un sentido unívoco y definitivo (Bombini 2005: 50).

No me sorprende que un alumno sepa que habiendo muchas lecturas posibles hay unas pocas que responden satisfactoriamente a lo solicitado por el docente; sí, en cambio, que también lo sepa el docente y que decida anularlas, no tenerlas como alternativas, aún cuando su potencial creador se ajusta rigurosamente a las normas establecidas. En el recreo que sigue a su hora aproveché para preguntarle por qué trabajaba con trozos de la novela, y no con la novela completa. Acosta me dijo que “ya cuesta hacerlos leer esas pocas fotocopias, imagináte el libro entero”, a lo que no siguió el acostumbrado “los chicos no leen más”, sino que en cambio estableció que “lo que leen es otra cosa: *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos* o *Ann Rice*”. Esa *otra cosa*, que es ficción pero no literatura, tiene hoy el mismo público que a mediados del siglo XIX tenían las novelas de Dickens, cuando eran rechazadas por los lectores del canon clásico.



Escrituras

Así como las consignas de debate giraron en torno a una idea de moralidad en el texto, el profesor Acosta decide darles antes de finalizar la clase un par de consignas de escritura para elaborar durante la semana y en las que deben dar cuenta, por un lado, de la comprensión del texto, y por otro, de la capacidad de formular un escrito de opinión personal. La primera consigna requiere buscar en el texto, a partir de un determinado grupo de palabras, las ideas que subyacen a los modos de relacionarse de los personajes de la novela y; la segunda propone escribir un ensayo: “Inglaterra vista por Charles Dickens”, donde se destaque a los hombres, a las críticas de Dickens a esa sociedad y se analice la comparación que éste hace entre los industriales y los “fariseos de la época de Jesús”.

Evidentemente, en esta consigna se asoma la vieja idea de escritura escolar como *composición*, “género escolar por excelencia y que comparte este privilegio con la *prueba escrita*” que tiene detrás de sí “una ideología de la escritura en la que el significado tiraniza al significante” (Alvarado 1991: 5-6). El alumno se halla así cercado por un sentido hacia el cual debe inevitablemente orientar sus producciones. No obstante, la consigna es un punto de partida para la *inventio* del alumno, y por ello debe circunscribir correctamente el problema a partir del cual el alumno desarrollará su texto (Alvarado 1997: 49).

Al terminar la clase le pregunto al profesor Acosta si suele llevar a cabo consignas de invención, de “escritura literaria”. Me comenta que lo ha hecho, pero que muchas veces los chicos no pueden inventar pues ni siquiera saben redactar. “Es que viven en un mundo de textos breves: mensajes de celular, chateo, incluso cuando conversan entre ellos. Les cuesta elaborar.” Hay estilos que poseen indudablemente más legitimidad que otros, y esta diferencia de legitimidad es lo que hace que el alumno no tenga la *autoridad lingüística* (Bourdieu 2001: 31) para producir literatura, pues claramente no es la extensión sino la complejización a partir de ciertos cánones lo que otorga valor estético a un texto (y prueba de ello son los *haikus*, obras maestras de la brevedad).

A la semana siguiente los chicos entregan sus trabajos al profesor y hablan sobre las dificultades que se les plantearon a la hora de elaborar los textos. La mayoría siente que la consigna “fue difícil” porque “no sabían bien cómo buscar en la fotocopia lo que veía el autor”. Muchos recurrieron a otros soportes para legitimar los textos que estaban escribiendo: Wikipedia ha sido consultado por la mayoría, otros han buscado en Google, alguno miró una



enciclopedia vieja que tenía en su casa; la idea de ensayar la “Inglaterra vista por Charles Dickens” les ha resultado lejana a sus experiencias e intereses (o al menos es esto lo que se puede apreciar en clase). No veo que haya habido una apropiación del texto por parte de los chicos, sino que más bien se han distanciado buscando una focalización externa que sea garantía de la objetividad y neutralidad de lo escrito. También la adaptación al registro escrito, impersonal y objetivo, me parece puede plantearse como problemática. La producción y reproducción de una lengua legítima (Bombini, 2006: 48) y de unos saberes específicamente escolares nunca es automática sino que parte de negociaciones entre docente y alumnos, tras los cuales subyace una idea de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender en una situación de clase. Los chicos lo saben y desde allí han elaborado sus trabajos, aunque construyendo sus universos de sentido.

Herejías

Aprovecho con los chicos el recreo para preguntarles sobre esas otras lecturas que hicieron en la clase anterior. Y me hallo con mucho más de lo que buscaba, pues hay quienes – rechazando la selección del docente – leyeron la novela entera. “Está más buena después, es tipo de aventuras, no se queda en lo que vimos en clase nomás” dice Ana Clara, que comenta que de chica leyó *Oliver Twist* y le gustó mucho, y que por eso decidió que era buena idea leer también esta novela completa. “Yo se la pasé a las chicas y algunas la leyeron, acá pasa algo parecido, la gente te pisa, no te da pelota”. Andrea se suma: “si la lees entera te das cuenta de por qué se llama *novela*, es como las de la tele pero menos alargadas, van más al grano”. Las chicas se han visto arrastradas “hacia delante a lo largo del libro por una fuerza que, de manera más o menos disfrazada, pertenece al orden del suspenso” (Barthes 1987: 46), y se ven empujadas a completar su lectura.

Uno de los chicos me comenta además que se ha comprado la novela porque le parecía “profunda” y sugirió en la clase de Sociología leerla “porque está re-bien todo lo de los burgueses, cómo creían que había que hacer las cosas después de la Revolución Industrial, y el hacinamiento en las ciudades de la gente del campo”, pero sus compañeros no quisieron apoyarlo. Más el insiste: “cuando uno escribe y dice que es literatura, uno puede escribir lo que quiera y no le pueden decir nada, porque decís que es invento y listo; pero todos saben o sospechan que no es invento y se quedan pensando, por eso me gusta la literatura”. Y aquí, en el patio, en el espacio más bajtiniano de la escuela, ya no es Dickens el eterno propietario de su obra y nosotros ya no somos unos simples espectadores, sino que la noción de juego a



partir de reglas (como la entiende Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas*) ha entrado a formar parte de estas formas diferentes de acceder al texto (Barthes 1987: 37). Estas lecturas heréticas producidas dentro del clima de clase propuesto pero expresadas abiertamente fuera de él, terminan siendo unas lecturas que, aunque confinadas al espacio íntimo, permiten a los chicos emanciparse de la lectura legítima del docente (Petit 2001: 120); por ejemplo, entre las chicas ha circulado una lectura compartida, que plantea otra forma de acercamiento a la novela más horizontal, democrática y participativa.

Elsie Rockwell afirmaba hace siete años que en la clase se da una disociación entre el protocolo ideal de lectura y las múltiples formas de leer que tienen lugar, conduciendo a un uso diferente del material impreso y reflejando las creencias y tradiciones arraigadas en cada contexto (Rockwell 2005: 18). Esto ocurre en el aula de Acosta, pero sucede que a la hora de exponer sus “puntos de vista” los alumnos prefieren atenerse a la lectura que el docente como mediador propone, y que al privilegiar ciertos usos y géneros discursivos enmarca las prácticas de lectura (Rockwell 2005: 27). Sin embargo, en la horizontalidad que caracteriza al *patio* como espacio escolar con reglas diferentes, y al *recreo* como tiempo particular de corte dentro del *continuum* escolar, estas prácticas de lectura son puestas en valor y reflatadas por los chicos: las lecturas heréticas no han sido anuladas, sino tan sólo empujadas fuera del aula.

No quiero con esto dar la idea de que en las aulas que se guían por un acercamiento más ortodoxo a los textos literarios no se construye conocimiento, o que el conocimiento es propiedad de las lecturas heréticas antes aludidas, sino alentar ciertas preguntas sobre nuestro quehacer al frente de una clase: ¿qué papel nos cabe como docentes?, ¿legitimar ciertos discursos por sobre otros o abrir el abanico de significaciones? Pues, al haber comprobado que la elección de un sentido dominante relega pero no destruye a las múltiples elecciones de los chicos ¿qué práctica docente será mejor llevar adelante en una clase para que, sin perder para siempre “la cuerda” que nos une a un cierto sentido del texto y la tradición podamos siempre dar paso a estas lecturas renovadoras propuestas por los alumnos?

Nuevos horizontes

“Observar escenas de enseñanza en la escuela nos invita a reconocer el espacio reservado dentro del aula a prácticas que sean efectivamente realizadas por los alumnos, fundamentalmente lectura, escritura, uso de la lengua oral y reflexión sobre su propia producción” (Bombini 2006: 57). En esta aula en particular he podido observar cómo los chicos producen muy ricas e innovadoras lecturas que no habiendo hallado su lugar dentro del



contexto de la clase, se han visto empujadas al patio, pero que no fueron anuladas por el sentido hegemónico, legítimo del texto. No sé qué tipo de escritura hubiera podido aparecer en caso de que se habilitaran estas lecturas en el aula y se hubiera propuesto una consigna de invención; pero creo que la necesidad de mostrarse “permeable a la particularidad de los contextos, entendidos no como mera variable a considerar ocasionalmente sino como parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica” (Bombini 2006: 56) es necesaria, pues en esa permeabilidad está la posibilidad de recolocar al alumno como constructor de sentidos y de su propio discurso.

Me parece necesario llevar a cabo una apertura de las lecturas posibles, escuchar lo que los chicos tienen para decirnos sobre un texto, pues leer de esta manera, aunque riesgosa para las certezas del lector (Petit 2001: 107), permite hacer más fluida la vinculación entre el libro, el docente y el alumno. Obviamente esta democratización de la lectura es una elección político-pedagógica, pero en esta articulación de los modos de leer literatura con los modos de enseñar está presente la posibilidad de recuperar nuestro lugar como profesionales de la enseñanza (Cuesta 2006: 91).



Notas

[1] Marcelo Tinelli es uno de los presentadores, productores y empresarios de radio y televisión de mayor permanencia al aire en Argentina con programas catalogados por la crítica especializada como “populares”. Más información disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Marcelo_Tinelli

[2] Se trata del canal de televisión del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.encuentro.gov.ar>

Bibliografía

Alvarado, Maite (1997): “Escritura e invención en la escuela”. En: AAVV. *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires, AZ Editora.

----- y Pampillo, Gloria (1991): *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Barthes, Roland (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós.

Bertely Busquets, María (1992): “Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo”, en: *Conociendo nuestras escuelas*. Buenos Aires, Paidós.

Bombini, Gustavo (2005): *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

----- (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Bourdieu, Pierre (2001): “La producción y la reproducción de la lengua legítima”, en: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

de Certeau, Michel (2000): “Leer: una cacería furtiva”, en *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Chambers, Aidan (2007): *El ambiente de la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

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

Geertz, Clifford (1992): “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en: *Las interpretaciones de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Iturrioz, Paola (2006). *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Montes, Graciela (1994): “Lectura abierta y lectura clausurada”, en *Hojas de lectura*. Nº 31, diciembre.

Petit, Michèle (2001). “Del espacio íntimo al espacio público”, en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie (2005): “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año III Nº 3, noviembre.