

La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio)

Sergio Frugoni*

Quiero referirme a ciertos nudos problemáticos que a mi entender aparecen en los espacios educativos no formales a la hora de imaginar propuestas y proyectos de promoción de la lectura. Por otro lado quisiera plantear algunas ideas sobre la relación a veces compleja que se establece entre esas propuestas, la educación formal y la escuela.

En las últimas décadas el territorio de las “otras educaciones” [1] como le ha llamado el español Jaume Trilla Bernet a los espacios extraescolares, no formales, de educación, se ha ampliado y diversificado de una manera insospechada. Desde programas del Estado hasta iniciativas de organizaciones sociales, bibliotecas barriales, comedores, bachilleratos populares, fundaciones o grupos autogestionados, el terreno de las propuestas “más allá de la escuela” dirigidas a sectores sociales “en riesgo educativo” [2] se ha multiplicado abriendo un escenario de experiencias y prácticas sobre las que cabe interrogarse.

A propósito de esta situación Débora Kantor afirma: “El campo de lo no formal, un campo que hasta no hace mucho tiempo se sabía más fértil que aprovechado, aparece ahora superpoblado, cada vez más vasto y diverso, asumiendo como puede las necesidades, las demandas y las expectativas sociales que recaen sobre él” [3].

En el caso de las iniciativas surgidas desde políticas públicas este campo ha tenido un devenir contradictorio y complejo desde mediados de los noventa. El surgimiento y consolidación de políticas llamadas compensatorias en materia educativa ha estado en el origen de muchos programas y acciones dirigidas a emparchar supuestas carencias de los alumnos de los sectores populares.

* Sergio Frugoni es profesor en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II de la carrera de Letras de la misma institución, capacitador docente en Nivel Medio y Coordinador del área de lectura y escritura del Programa Club de Jóvenes y de Chicos / Centros Infantiles en el Ministerio de Educación del GCBA. Participa del Programa de Lectura de la Provincia de Buenos Aires y es autor de *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*.

En los últimos años, desde distintas instancias, se ha intentado construir un discurso superador de *lo compensatorio* a partir del concepto de *políticas socioeducativas*, tratando de repensar el problema de la desigualdad desde un paradigma de derechos y no desde un supuesto déficit que portan los sujetos y que es necesario compensar con políticas públicas.

En el caso específico de la promoción de la lectura, el campo de lo no formal ha sido un territorio fértil en propuestas y acciones con niños y jóvenes, fuera o en los márgenes de la escuela y la educación formal. Las características y propósitos de esas propuestas son variados y sus protagonistas también. Maestros, educadores sociales, bibliotecarios, especialistas en recreación, profesores de Letras, animadores culturales, referentes comunitarios son algunos de los actores que impulsan proyectos con la literatura, los libros y la lectura. De alguna manera el discurso y práctica de la promoción de la lectura ha ido consolidando rasgos propios y en algunos casos ha abierto preguntas y debates en torno al sentido de esas propuestas y, principalmente, a su relación con la enseñanza de la lectura, en especial la lectura literaria.

Si damos una mirada hacia el pasado podemos rastrear en la historia de la enseñanza literaria algunos episodios interesantes de propuestas de trabajo con la literatura más allá de la escuela o dentro de ella pero con lógicas que tensionaban hacia lo no formal. Propuestas conformadas en cierto sentido como prácticas alternativas al modelo hegemónico y dirigidas a sectores que no aparecían contemplados dentro el proyecto de la educación pública. A principios de siglo, por ejemplo, las bibliotecas populares fundadas por anarquistas y socialistas eran sede de encuentros donde se leían y comentaban colectivamente obras de la literatura universal. Se trataba de lecturas comentadas, en las que participaban adultos, muchos de ellos con mínimos conocimientos escolares sobre la lectura. El formato de la lectura en voz alta y la discusión posterior facilitaba el acceso a textos doctrinarios del acervo anarquista y también a clásicos de la literatura como Zola y Balzac.

Con un sentido menos confrontativo con la educación formal encontramos otras experiencias en el interior mismo de los tiempos y espacios escolares. Décadas posteriores a las lecturas comentadas de los anarquistas, el maestro Luis Iglesias desarrollaba una pedagogía con un fuerte sentido de promoción cultural en el contexto de la educación rural. Inspirado por las ideas de la pedagogía del texto libre de Freinet, Iglesias propiciaba situaciones de escritura con sus alumnos que no estaban subordinadas a la enseñanza de la gramática, reivindicando el lenguaje personal de los niños y con el objetivo claro de que esos textos circulen socialmente dentro y fuera de la escuela. La imprenta dentro de la escuela era parte fundamental del proyecto de Iglesias de un proceso total de producción y circulación de los textos escritos por los alumnos.

En los últimos años el escenario de lo no formal, “superpoblado” como señala Kantor, ha sufrido similares procesos de fragmentación a la educación formal y, si bien ha abierto un abanico de posibilidades en relación con la promoción de la lectura, también es parte de un escenario repleto de dilemas y equívocos. Encontramos desde espacios donde se lee y escribe con chicos en situación de calle, como parte de un programa de inclusión escolar, hasta “maratones de lectura”, eventos festivos masivos donde la propuesta se espectaculariza.

Una dimensión ineludible de este panorama es el lugar común que señala la “crisis de la lectura” y la consiguiente culpabilización de la escuela y los docentes como principales responsables de esa situación. La historiadora Anne Marie Chartier ha escrito agudos análisis sobre la expansión de un discurso de alarma social en Francia a propósito del crecimiento del iletrismo, reflejado en la publicación periódica de los resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y hábitos de lectura, en especial de los jóvenes.

Chartier ha intentado, para el caso francés, dar cuenta de la construcción de ese discurso del fracaso como parte consustancial de la mirada actual sobre la lectura. Los dispositivos y discursos evaluativos no son externos a la supuesta crisis de la lectura sino que forman parte sustancial de la misma y de alguna manera conforman sentido común y conducen prácticas [4].

En este sentido una cuestión clave es repensar cómo influye esta construcción del “problema social” de la lectura en las propuestas de promoción de la lectura que se proponen como alternativas a los formatos, tradiciones y prácticas escolares. Toda vez que en muchas ocasiones esas propuestas no formales, extraescolares o recreativas se definen a sí mismas a partir de este diagnóstico de fracaso y se deposita sobre ellas las expectativas sociales de encontrar de una vez por todas el rumbo para revertir aquello donde la escuela falla: despertar el interés de los alumnos por la lectura.

Los maestros y profesores rápidamente quedan ubicados del lado de la ineficacia y el tedio y se demandan con entusiasmo otros espacios y actores que vengan a revertir el supuesto daño causado por los formatos escolares.

Creo que es fundamental repensar estas ideas cristalizadas que oponen al maestro y profesor que enseña -a duras penas- con el animador/promotor/mediador que tiene las herramientas, tiempos y espacios para motivar a la lectura. Y por otro lado discutir los usos de lo no formal como variante salvadora de lo que la educación formal no puede o no sabe hacer.

Quisiera tomar dos ejemplos para desarrollar estas ideas.

En el marco de una capacitación en servicio propuesta por el Programa de Lectura de la Provincia de Buenos Aires dos profesores de Lengua y Literatura trabajan un proyecto de lectura junto con un capacitador de dicho Programa. El propósito de esa mesa de trabajo es repensar el lugar de la lectura literaria en la asignatura y llevar adelante un proyecto que ponga en el centro a los lectores y la lectura directa de los textos y no tanto la reproducción de saberes teóricos sobre la literatura. Los profesores discuten sobre textos posibles y formas de abordarlos. Se barajan alternativas a la lectura en casa para responder el consabido cuestionario. La propuesta acordada es empezar leyendo colectivamente sin la presión de enseñar algo, o por lo menos de llegar a una conclusión que tome la forma de un contenido de la materia. Habilitar un momento de lectura compartida e intentar construir un diálogo con los alumnos sobre lo leído. Nada más (ni nada menos, podríamos decir). Se ha decidido que el eje que va a atravesar el proyecto es el humor y se discuten textos posibles para un primer encuentro. Luego de alguna discusión se eligen tres textos bastante diferentes que ponen en escena no sólo concepciones del humor bien distintas, sino estéticas diferentes: el grotesco, la picaresca y el absurdo. Los profesores llevan adelante lo planificado y vuelven entusiasmados con el resultado. Inclusive en uno de los cursos la lectura comentada dispara preguntas no previstas sobre la definición de humor y se arriesgaron algunas hipótesis. Pareciera que la apertura y la flexibilidad del taller de lectura posibilita, a los ojos de los profesores, una situación de enseñanza más productiva que otros modos de interacción.

El proyecto avanza con nuevos talleres de lectura, con cruces menos previsibles entre autores y estéticas, que van surgiendo en la mesa de trabajo con el capacitador, y una de las profesoras propone actividades de producción al estilo de un taller de escritura. La idea prende y luego de un mes hay suficientes textos como para hacer una muestra. Al mismo tiempo se van incorporando algunos textos no literarios que conceptualizan el género del humor, que son leídos en clase. El proyecto cierra con una especie de feria en el aula, con afiches colgados en las paredes mostrando textos de humor escritos por los alumnos junto a textos de escritores consagrados, historietas y chistes. Como efecto escénico, Marilina, la profesora, decide que los alumnos van a esperar afuera del aula hasta que todo esté preparado. Los alumnos entran y en vez de sentarse caminan y leen con sorpresa e interés los textos que han escrito en el transcurso del proyecto.

Frente a una escena como la que acabamos de narrar brevemente, surgen reflexiones que no sólo son de formato o dispositivo. Es claro que algunos de los rasgos que tomó la práctica de la profesora Marilina la acercan a una propuesta de educación no formal. El taller de lectura abre un espacio menos regulado por la docente y más permeable a que se digan cosas que no serían dichas de otro modo. Se suspende por un

momento el imperativo de enseñar un determinado contenido prescripto y pareciera que todo consiste sólo en hablar sobre lo leído. Sin embargo, paradójicamente, esa apertura propicia preguntas sobre los textos, sobre el género y vinculadas con el orden del conocimiento.

En el aula, epítome de la formalidad escolar, sucede una práctica menos formal que, sin embargo, va mostrando su intencionalidad pedagógica.

Este ejemplo intenta dar cuenta de la complejidad de los escenarios educativos, no reductibles a una distinción formal-no formal, y sobre todo al modo en que se va construyendo una práctica de enseñanza / promoción de la lectura en un contexto específico como la escuela. Una mirada apresurada podría decir que como práctica docente no es innovadora en términos absolutos o inclusive que la propuesta es bastante sencilla. Pero la transformación de una práctica docente debe ponderarse en el contexto de su historia y de su lógica propia y no a partir de criterios estandarizados de innovación.

Un segundo ejemplo.

En la sede de un Programa de inclusión escolar que tiene lugar los sábados en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires se está realizando un proyecto de promoción de la lectura que ofrece distintos espacios y propuestas a los jóvenes que voluntariamente participan de ella. Hay talleres de música, propuestas de fútbol y voley y un equipo de música sonando permanentemente. Uno de los espacios ofrecidos es una biblioteca abierta armada en un ambiente al paso. En una mesa hay diferentes libros, historietas y revistas dispuestos de una manera que pretende ser atractiva visualmente y que pueden ser leídos por quien quiera cuando quiera, sea un adulto o los jóvenes que van y vienen por la escuela. Ese espacio está coordinado por un mediador de lectura que está muy atento a quienes se detienen a ojear los libros. En poco rato han sucedido distintos momentos de charla entre el mediador y grupos de chicos que se acercan a curiosear. A veces se lee algo en voz alta, otras veces un libro da ocasión para un comentario o recomendación o simplemente a hablar de las historias que se intuye cuentan esos libros. En una de esas charlas un grupo de chicos se manifiesta como lectores de Sherlock Holmes y piden al mediador que les recomiende otros autores similares. El tema es que leyeron al personaje de Conan Doyle en la escuela y quedaron prendidos. El mediador les cuenta de Wilkie Collins, de su importancia en la historia del policial y hace un préstamo hasta el sábado siguiente. El préstamo queda debidamente registrado en un cuaderno que se ha ido oficializando a lo largo de los sábados junto a un afiche con breves recomendaciones escritas por los lectores.

En este caso, la propuesta se inscribe en un espacio y tiempo diferente al de la escuela “de lunes a viernes”. Sucede los sábados y quienes participan lo hacen voluntariamente. El formato de la propuesta es muy flexible y la interacción educativa se asemeja bastante a un diálogo entre lectores. La figura clave de la escena es el educador/mediador que claramente tiene la intención de propiciar un diálogo en torno a los libros y la literatura, en una posición diferente al rol más tradicional del que enseña, pero con un propósito de hablar sobre el material de la biblioteca, leer, recomendar y escuchar sin prejuicio lo que tienen para decir los lectores. El formato es no escolar pero quienes participan ponen en juego una historia de lectores construida en la escuela. La referencia a Sherlock, clásico escolar, abre un diálogo que culmina en una charla sobre el género policial y un préstamo, ambas prácticas culturales propias de lectores realizadas en un contexto pedagógico específico, no formal, dentro de la escuela e impulsadas por un docente.

Ambas escenas podrían ser analizadas en distintos niveles. El que me interesa tiene que ver con el tema que nos convoca: las políticas públicas del libro y la lectura.

Desde la perspectiva de acciones que promuevan la lectura en el marco de programas estatales, creo que una cuestión central es la formación y promoción permanente de docentes, educadores y mediadores y de espacios reales de trabajo colectivo donde pueda tener lugar el intercambio, la discusión y sistematización de experiencias y proyectos concretos y el desarrollo de conocimiento pedagógico desde sus propios protagonistas.

Los contextos en los que las prácticas que he descripto suceden son distintos y en cierta medida los objetivos e intenciones de cada uno de ellos también lo son. La clase de literatura tiene sus tradiciones, propósitos y responsabilidades y un programa recreativo y cultural que sucede una vez por semana en la escuela tiene otros. Seguramente, discutir esa especificidad, encontrar los sentidos propios de cada espacio en el contexto actual es parte de una tarea clave de todos los actores que participan de la práctica docente y de quienes conducen políticas públicas.

También revisar los préstamos, las contradicciones y semejanzas, y los caminos de ida y vuelta entre ambos espacios; vínculos que pueden ser diseñados por los adultos pero que también son construidos por los niños y jóvenes que participan de ellos.

El tema en cuestión es situar la enseñanza literaria, y por lo tanto la didáctica de la lectura, en coordenadas más amplias que las que suelen tener muchas veces en la escuela, en los programas y planes de promoción de la lectura y en las reflexiones teóricas sobre el tema.

La literatura es una práctica cultural que excede tanto a la escuela como a los ámbitos y formatos educativos extraescolares y no formales, pero que requiere al mismo tiempo de espacios institucionales como condición indispensable para su apropiación.

La sociología de la cultura, la historia cultural, la investigación socio-antropológica sobre la cultura escrita, la didáctica sociocultural de la literatura, entre otros paradigmas de referencia, han señalado que las prácticas de leer y escribir no son dones de la naturaleza ni meras actividades cognitivas que encuentran al lector y escritor solo con su texto. Los contextos diversos de participación, las modalidades heterogéneas de apropiación de la lectura, los múltiples saberes escolares y no escolares puestos en juego a la hora de leer, las formas en las que las personas se definen a sí mismas y a los demás como lectores, son algunos de los aspectos que hacen de la práctica de la lectura literaria una actividad cultural compleja [5], que requiere de espacios sociales, institucionales, donde tener lugar y de educadores que puedan abordar la tarea con flexibilidad y rigurosidad al mismo tiempo. Sea en formatos escolares o en otros ámbitos, tiempos y dispositivos.

En ese sentido, un punto central de la agenda de políticas públicas es la formación permanente de educadores que puedan transitar diferentes espacios y propuestas, fuera y dentro de la escuela, construyendo sin prejuicio vasos comunicantes y reflexionando de manera sistemática sobre la especificidad de cada contexto y situación.

Notas

[1] Trilla, Jaume (1993): *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Antrophos.

[2] Sirvent, María Teresa: "Análisis del Nivel Educativo de Riesgo en la población Joven y Adulta en Argentina. Notas para una política educativa". Disponible en:

<http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/educacion/Nivel%20Educativo%20de%20Riesgo%20-%20No%20Formal%20JFIT.pdf>

[3] Kantor, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

[4] Chartier, Anne Marie (1993): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.

[5] Ver, entre otros, Rockwell, E.: "La lectura como práctica cultural"; Kalman, J.: "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura"; Chartier, R.: *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*; Cuesta, C.: *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*; Bombini, G. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1880-1960)*; Privat, J.M.: "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura".

Bibliografía

Bombini, Gustavo (2001): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1880-1960)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chartier, Anne Marie (1993): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.

Frugoni, Sergio (2007): "La escritura personal en los jóvenes: apuntes sobre una práctica invisible". *Media Revista. Revista para profesores de Escuelas Medias*, año 1, n° 2, Buenos Aires, Escuela de Capacitación CePA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/mediarevista2.php>

Kalman, Judith. "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf>

Kantor, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Trilla, Jaume (1993): *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Antrophos.