

# LECTURA Y ESCUELA

## Prácticas literarias y selección de textos

Carola Hermida

Mila Cañón

María José Troglia

*Preguntarse quién juzga y quién consagra,  
cómo se opera la selección que,  
en el caos indiferenciado e indefinido  
de las obras producidas e incluso publicadas,  
discierne las obras dignas de ser  
amadas y admiradas, conservadas y consagradas*  
Pierre Bourdieu

### INTRODUCCIÓN

Reflexionar en torno de la promoción de la lectura en los lectores infantiles en relación con su valor social y personal implica, entre otros tópicos, considerar la problemática de la selección de textos en la escuela, la conformación de un canon literario escolar y también, los roles institucionales y personales que asumen los distintos agentes que intervienen en este proceso. En este sentido, ciertas herramientas teóricas ofrecen una mirada distinta sobre las prácticas lectoras en la escuela.

### EL ORDEN DEL DISCURSO EN EL IMAGINARIO ESCOLAR: HACIA UNA COMUNIDAD DE LECTORES

Los mecanismos que permiten la circulación de ciertos textos en determinados ámbitos son sólo algunos de los muchos que pone en marcha la gran maquinaria del poder según Michel Foucault (1992). Para este autor, los procedimientos de control y distribución de los discursos componen en sí mismos una maquinaria de vigilancia y que involucra, también, las "condiciones de utilización" que comprenden directamente a los sujetos que regulan y a los que utilizan los discursos.

*"Se trata de determinar las condiciones de utilización, de imponer a los individuos que los dicen un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos, a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface exigencias o si no está de entrada,*

*calificado para hacerlo...*" (Foucault, 1922: 32)

"El orden del discurso" en el imaginario escolar cobra una relevancia insospechada a la hora de evaluar la multiplicidad de discursos que circulan en la escuela, sus reglas, los modos de funcionamiento, todos los sujetos implicados en una densa red de vigilancia que conjura los malos espíritus de la materialidad de la palabra a la vez que la convoca, la clasifica, la distribuye...

En relación con las prácticas discursivas, con su regulación y el poder que implican, la lectura plantea sus reglas específicas de acceso. Sus condiciones de posibilidad están regidas por procedimientos que responden a unos gestos, a cierta construcción del habitus de docentes y funcionarios (Bourdieu, 1983), a los modos de leer y a la tradición de lecturas, a los usos culturales de los libros y las prácticas personales y sociales de la lectura de los textos en relación con la interpretación. Y esto en un tiempo y en un espacio más delimitado deriva en una determinada "comunidad de lectores".

Este concepto formulado por Roger Chartier (1994) cerca de algún modo el universo infinito de lectores y libros, también nos acerca al recorte inevitable de este estudio en particular sobre una determinada comunidad de lectores: los alumnos/niños/lectores en la escuela, los

adultos/mediadores/lectores/selectores en la escuela leyendo con/para construir una comunidad de lectores, su canon, su universo de lecturas, sus competencias lectoras...

## **EL CANON LITERARIO EN LA ESCUELA**

Alrededor de la noción de canon literario las discusiones son múltiples. Concepto muy antiguo, relacionado originalmente con lo religioso o lo musical, se pone sobre el tapete en reiterados momentos históricos, según las condiciones del campo literario y, en el caso que nos interesa, del campo educativo.

En este sentido Noé Jitrik afirma: "El canon, lo canónico, sería lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema mientras que la marginalidad es lo que se aparta voluntariamente o lo que resulta apartado porque, precisamente, no admite o no entiende la exigencia canónica" (1998). Básicamente, los teóricos coinciden en relacionar este concepto con la norma, con lo legitimado por las instituciones, los lectores o los escritores, para ser leído.

Nicolás Rosa exalta el carácter leguleyo de la composición del canon como "invención" y "proceso". Para él, "la canonización es un elemento exterior a las

escrituras, depende de la institución y es la manifestación no inmediata pero sí necesaria de la constitución de una "Biblioteca de los Grandes Autores" (1998: 75). También, a veces, y según las posturas teóricas, se lo relaciona con una lista "modelo" de textos y/o autores, tal es el caso de Harold Bloom (1995), o con la moda editorial, como hace Alastair Fowler (1988).

Si hablamos de las condiciones de utilización de los discursos y de las variables que actúan sobre los modos de leer y, a partir de esto, de la construcción del canon literario escolar, es inevitable y también es el punto de vista elegido, pensar en los innumerables agentes mediadores y adultos que poseen el poder/saber para seleccionar los libros, más allá de la "comunidad de lectores infantiles" que son los alumnos, o en la que se constituyen los alumnos cuando los textos llegan a sus manos. Esta variable es fundamental cuando se habla de lectura y de niños, de lectura y de escuela.

Intervenir, estar en medio, interceder, he aquí la que parece ser la función del adulto, dentro del mercado deber ser de la lectura en la infancia. Los agentes escolares y extraescolares que directa e indirectamente se constituyen en mediadores, en aquellos que se sitúan entre los textos y los niños, se definen de

variadas maneras. Los adultos que se encuentran directamente relacionados son los padres, los bibliotecarios y los docentes, estos últimos con una carga efectiva y un poder de decisión que les brinda su rol social y su lugar de poder respecto del alumno.

Indirectamente, los agentes –aislados o inmersos en sus sistemas–, son numerosos: desde una macrovisión de los propios sistemas educativos con su currículum prescripto, las políticas sociales y culturales, la cultura escolar de cada institución con su respectiva ideología, posibilidades económicas y las características de la comunidad escolar, hasta el comercio interno y externo a las escuelas a través de los promotores y las diversas políticas editoriales, el valor y la función de los medios de comunicación e información relacionados con estos temas, todos absolutamente se encuentran atravesados y atravesando las redes de control de lecturas en la escuela, todos conforman el tejido que sustenta las condiciones de utilización de los textos literarios en las escuelas... En este sentido, son numerosas las ofertas de promoción editoriales que regulan sus sugerencias a través de parámetros tales como: las etapas psicológicas de los lectores/alumnos, el perfil institucional de las escuelas (recomendar, por ejemplo, un libro para una escuela laica y no religiosa, como muestra el catálogo interactivo de

Alfaguara/2000), la relación con los actos patrios escolares, la educación en valores, etc...

En este panorama, entonces, padres, bibliotecarios, docentes, directivos, cultura y gestión escolar, cultura y políticas de educación de cada país, agentes del campo literario en general, promotores y editoriales, en particular, se convierten en mediadores y reguladores de las prácticas de lectura de los alumnos/lectores en la escuela, conforman la densa red de agentes que determina el conjunto de textos que circulan en la escuela, entre ellos, los literarios también.

A los mediadores propios de todo campo cultural - críticos, especialistas varios, cátedras universitarias, suplementos culturales que incluyen reseñas, revistas especializadas y librerías - se suman aquí otros más específicos, que tienen que ver con ese horizonte propio del campo infantil.

Los niños son receptores pero no son compradores y eso hace intervenir en el juego a todos los que proveen protección y además, en el caso de los padres o tutores, también dinero. (Montes, 1998,7)

Revisar los modos de utilización de los discursos en la escuela, las prácticas de la lectura y en especial la selección de textos literarios, supone la caracterización de un amplio panorama en el que no sólo convergen los criterios académicos de

selección de textos –textos de calidad literaria, clásicos, modelos literarios, autores canonizados, etc.– sino otra cantidad inapreciable de variables – económicas, ideológicas, personales, etc.– que pugnan sobre y desde los diferentes agentes con el fin de seleccionar los textos para los lectores infantiles.

## **SELECCIONAR LITERATURA EN LA ESCUELA**

*Enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. Y un asunto vital, en el que necesariamente están implicados los maestros y profesores, aunque no sólo ellos.*

Graciela Montes

En esta relación compleja y tensa entre la literatura y la escuela, son variadas las formas de promocionar la lectura. Por un lado se puede optar por el desarrollo del hábito lector a través de la gestión de estrategias más libres y/o lúdicas, como por ejemplo, la biblioteca del aula y por otra parte, las lecturas comunes seleccionadas por el docente que permiten la formación de la

competencia literaria específicamente – relacionada con el área de literatura.

Para reorientar las reflexiones en torno a este debate, es necesario que los adultos/selectores no pierdan de vista la intuición desarrollada como lectores de literatura, acerca de cuáles son los textos que los lectores infantiles y juveniles deberían leer. La cantidad de propuestas pedagógico-didácticas ya tienen realizadas sus opciones, portan ideologías, decisiones políticas y llevan a descuidar la pregunta continua de qué dar de leer: se deja de buscar, de indagar.

Cuando se aborda la cuestión de las lecturas comunes, es necesario distinguir estas dos intenciones en el acto de dar de leer: si el interés se funda en desarrollar el hábito lector, en promover la lectura entre alumnos con escasas o nulas experiencias lectoras, entonces los proyectos se orientarán hacia actividades lúdicas, más libres, individuales, donde se puedan recorrer diferentes textos para ingresar al mundo de las letras sin prejuicios. Si el fin es seleccionar textos para desarrollar contenidos que tienen que ver con el área de lengua, específicamente con el bloque de literatura, las opciones las hará el docente de acuerdo con lo que seleccione y jerarquice y con lo que funcione para él como canon, con el curriculum oculto o con directivas institucionales. Por

supuesto, que los textos de lectura común serán valiosos como lecturas en sí mismas, para leer también porque sí. Muchos acceden a los títulos clásicos de la literatura universal como primeras lecturas, ya sea porque los encuentran en las bibliotecas familiares o en las bibliotecas públicas y a partir de estos gestos fundantes de la experiencia lectora construyen su historia en relación con la literatura.

El problema se vuelve complejo cuando el selector/mediador se instala en un cómodo lugar que es el modelo de la repetición, esto tiene que ver con el canon escolar y con la experiencia en el aula: hay lecturas que “funcionan” y se cree que esto es así siempre y para todos. Esto no se relaciona con una decisión de seleccionar textos significativos cultural y socialmente hablando, sino con un estancamiento en ciertos lugares y roles que tranquilizan y con las exigencias institucionales y burocráticas que a veces atosigan...

Seleccionar textos canónicos es una decisión que debe darse sabiendo que existen otras lecturas, a veces en vías de legitimación, otras veces no legitimables aún por la institución, que ingresan y producen cruces interesantes. Como docentes comprometidos en esta tarea de mediación se debe saber qué leen los niños, qué eligen leer y cómo lo hacen.

Los espacios de circulación de la lectura entre los niños y los adolescentes son permeables al punto de permitir el ingreso de géneros alternativos que parecen tener una incidencia casi exclusivamente allí y permanecen ocultos para el resto de los lectores. La multiplicidad de géneros y de cruces que se producen entre ellos da cuenta de una problematización del status de lo literario, ya que muchas veces los niños y jóvenes leen textos que han perdido su especificidad, es decir justamente su carácter de literarios, para ponerse al servicio de algún otro interés.

Existen formas de producción, circulación y recepción que muchas veces escapan a la escuela y a las instituciones que determinan qué se debe leer, por ejemplo ciertos fenómenos editoriales señalan que hay textos que se escriben, se venden y se leen sin que la escuela los incorpore a sus listas de lecturas. En este sentido, el caso Harry Potter es muy significativo.

Ante la experiencia de incorporar una de las novelas de Rowling en un séptimo año de una escuela marplatense –Buenos Aires, Argentina– como texto de lectura común para adolescentes, más una lista de novelas de literatura argentina y universal, se reprodujo de algún modo el fenómeno Potter: este último fue elegido como el libro más leído, ganador de todas

las encuestas, seguido por textos de Stevenson, Bioy Casares y Silvina Ocampo, Ítalo Calvino, Graciela Montes, Marcelo Birmajer y otros autores absolutamente legitimados y canónicos dentro y fuera de la escuela.

El caso Potter desde algunos aspectos, además de tratarse de un récord de ventas que sorprende al mercado, es un fenómeno mucho más amplio que involucra varios aspectos en relación con la lectura: por un lado se trata de libros que los padres compran a sus hijos, los regalan, los eligen para ellos, es decir, los legitiman ante ellos. Por otro, los libros no sólo se gozan y se desean, sino que las derivaciones de su lectura se socializan, es decir que se da un proceso de comunicación de lo leído entre los pares, se da cuenta de lo leído ante otros, que comparten la experiencia. Éste es exactamente el efecto de lectura deseado cuando proponemos la lectura de textos literarios. Estos mismos lectores se convierten en agentes de promoción de la lectura de estas novelas en la medida en que duplican la tarea de sus padres al regalarlos, elegirlos, recomendarlos para sus amigos, es decir que valoran al libro como objeto que debe ser leído, reconocen su valor y su función. Y algo más, como se trata de una saga, esperan las futuras incidencias de la escritura, entran al juego de ver “qué más puede pasar” con esta historia, proyectan,

despliegan el horizonte de posibilidades de la escritura, en su imaginación planifican y escriben el libro que desean. ¿Qué se quiere, sino esto, cuando se intenta transmitir el placer de leer? Quizás la pregunta del adulto, por qué los chicos leen cada vez menos, se deba reformular de este otro modo ¿por qué los chicos no quieren leer lo que nosotros queremos que lean?

Padres, bibliotecarios, animadores, maestros, profesores de literatura... Si el deseo como lectores adultos se basa en democratizar la lectura, en hacerla libre y abierta para todos, en volverla viva y activa, se puede comenzar —o recomenzar— por leer literatura, seguir por ofrecerla a los lectores en formación con la misma pasión con que se ejerce la práctica solitaria de su lectura. Y aceptar que los lectores no son todos iguales; que hay un universo de experiencias previas de lectura determinando el modo de ingreso al libro y sus posibles rutas, su tránsito por él; que la lectura no se impone, se ofrenda; que no todos van a gustar del mismo modo de los libros que se aman; que hay gente que elige no leer, tal como sostiene en sus “Derechos del lector” Daniel Pennac:

*...la libertad de escribir no puede ir acompañada del deber de leer. En el fondo, el deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer, al iniciarlos en*

*la Literatura, en darles los medios de juzgar libremente si sienten o no la “necesidad de los libros”. Porque si bien se puede admitir perfectamente que un individuo rechace la lectura, es intolerable que sea —o se crea— rechazado por ella. Es inmensamente triste, una soledad en la soledad, ser excluido de los libros..., incluso de aquellos de los que se puede prescindir.(1994: 147)*

Si el mensaje es que la literatura realmente se vive como algo apasionante de lo que no se pueden perder, se deberá dejar que estos lectores entren lentamente al mundo de la literatura y que se vayan instalando hasta sentirse cómodos en él; después podrán elegir, abandonar, repetir sus lecturas.

Y algo más, la palabra libera, por eso leer literatura en la escuela “sirve” para algo más que para saber hacer guías de análisis, encontrar en los textos las clases de palabras, poner etiquetas de movimientos, períodos y corrientes, sirve para crecer y para ser libres.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre. *Campo intelectual campo de poder y habitus de clase*. Buenos Aires: Folios, 1983

Bloom, Harold. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 1995

Chartier Roger. *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa, 1994

De Certeau, Michel. *L'invention du quotidien*. Paris: Galimard, 1990

Foucault Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1992

GFEN. *El poder de leer*. Buenos Aires: Gedisa, 1988

Fowler, Alastair. *Género y canon literario*. En: Garrido Gallardo, Miguel Jitrik, Noé. "Canónica, regulatoria y transgresiva". En: Cella, Susana (Comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

Montes, Graciela (1998). "El campo editorial..." En: *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*. Marzo N° 6.

\_\_\_\_\_ (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.

Pennac, Daniel (1994). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Rodari, Gianni (1985). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Rosa, Nicolás (1998). "Liturgias y profanaciones". En: Cella, Susana (Comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.