

Programas de lectura, prácticas de escritura y educación literaria

Gustavo Bombini | Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín (Argentina)

El presente trabajo presenta los planes de lectura como políticas de estado que no deberían estar sujetas a los cambios de gobierno, y que son desarrolladas por un conjunto multidisciplinar de profesionales. No se trata de presentar la idoneidad de las prácticas en el ámbito de la educación formal frente a la no formal o "educación popular", o de plantear la necesidad de sacar la promoción de la lectura del ámbito escolar sino tratar de englobar todas las experiencias en un espacio de "enseñanza literaria" que se vaya consolidando y creciendo a través de experiencias positivas que precisan tanto del mediador más cercano como del gestor público.

Palabras clave: *Programas de lectura, planes de lectura, educación literaria, prácticas de escritura, lectura.*

the present work introduces Reading plans as state policies that should not be subjected to government changes. They should be equally developed by a multidisciplinary team of professionals: It is neither a matter of presenting the suitability of the practices in the formal education realm versus non formal or 'popular education' nor the planning of the necessity of taking the promotion of reading away from school. In fact it is about the attempt to cover all the experiences in a space of 'literary teaching', an area that must be set and grow through the positive experiences from both the nearby mediator and the public agent.

Keywords: *Reading programs, reading plans, literary education, writing practice, reading.*

Dos mundos enfrentados

En las últimas dos décadas aproximadamente, las acciones gubernamentales realizadas desde los Ministerios de Cultura y de Educación de los países de la región iberoamericana, han puesto un énfasis en la lectura, y en especial en la lectura de literatura, como práctica cultural y pedagógica cuyo ejercicio habría de estimularse

a partir de las líneas de acción propuestas por esos organismos. Se trata de los llamados "planes", "programas", "campañas" de lectura cuyas denominaciones suelen agregar además el adjetivo "nacional"; "planes", "programas", "campañas", "nacionales" de lectura, sean éstas más o menos centralizadas en las capitales de los países, más o menos federalizadas en cuanto a

desarrollos regionales, jurisdiccionales o departamentales.¹

Se trata de políticas de estado que intentan tener permanencia, sostenerse más allá de los cambios de gestión de gobierno, fueran éstas del signo que sean, y que convocan y comprometen a un conjunto diverso de profesionales entre los que se encuentran escritores, narradores orales, ilustradores, bibliotecarios, promotores culturales, talleristas, maestros, profesores, entre otros posibles, a los que se suman los propios gestores y técnicos gubernamentales.

Profesionales, docentes, técnicos de las burocracias estatales, entonces, han estado consolidando en los últimos años un verdadero campo de trabajo diferenciado, en algún sentido original, que ha venido desarrollando cierto proceso de profesionalización y un reconocimiento laboral y que viene demostrando –aunque lentamente– su capacidad para hacerse cargo de los propios recorridos de experiencia acumulada que ofrecen la posibilidad de “no empezar de cero” cada vez.

Sucede que muchas de estas acciones, conocidas habitualmente como del campo de la “promoción de la lectura”, ocurren en ámbitos que no pertenecen a la educación formal, como la escuela o los institutos de formación de docentes o las universidades, y por esa localización es que los requerimientos de ciertas formas de la burocracia escolar no están presentes; es habitual que no haya programas de estudios, planificaciones u otros documentos típicos de

la gestión de la instituciones educativas formales que se oficialicen y archiven; los programas en estas acciones en el “más allá de la escuela” más bien se producen para instancias previas de divulgación de las ofertas, en el caso de que se tratara de cursos, talleres y seminarios; menos probable aún será dar con algún documento de contenido si se trata de una conferencia o una charla abierta con un escritor, un ilustrador o un especialista y menos aún si se trata de un espectáculo de un narrador o narradora. Asimismo no siempre existen dispositivos de registro, memoria o análisis posterior al desarrollo que de este tipo de acciones que diera lugar a un cierto acopio de la experiencia acumulada a favor de la construcción de conocimiento específico sobre estas prácticas.

No tenemos ninguna duda de que en la implementación de cualquiera de los formatos de acciones mencionados se ponen en juego saberes, experiencias, conocimientos teórico-literarios y conocimientos prácticos acerca de la lectura, de los textos, de los autores; saber que se ofrece en la propuesta y que invita a la construcción colectiva de otras formas de saber como resultado de este tipo de propuestas que, en general, hacen hincapié precisamente en sus aspectos participativos.

Por lo que, a partir de los anterior, nos preguntamos: ¿qué tienen que ver este tipo de proyectos, de programas, de líneas de acción, de políticas de estado con lo que tradicionalmente hemos venido entendiendo como enseñanza de la literatura?

¹ En relación con la cuestión de programas gubernamentales de lectura véanse distintos aportes realizados desde el CERLALC y en especial dos trabajos que se encuentran on line Didier Alvarez, Zapata, *Una región de lectores que crece. Análisis comparado de planes de lectura en Iberoamérica*. 2013. Bogotá. CERLALC. 2014 y Luis Bernardo Peña y Beatriz Helena Isaza, *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Bogotá. CERLALC. 2005.

La pregunta es legítima y algunas de sus posibles respuestas ayudarían a dar sentido al planteo que nos proponemos hacer en este mismo trabajo.

Desde largo tiempo, hemos estado pensando a estas prácticas de manera separada del campo de la enseñanza de la literatura como campo escolar formal; más aún, hemos pensado a estas prácticas como opuestas a las otras, en el sentido de creer que estas prácticas en el más allá de la escuela se reconocerían como prácticas necesariamente bien recibidas, de impacto positivo en la formación literaria de las personas; y esto en desmedro y acaso como reproche hacia la tradición de la escolarización de la literatura. Justamente, en el contexto de muchos programas de la llamada “promoción” de la lectura se ha hablado de la necesidad de “desescolarizar” la enseñanza de la literatura en la convicción de que la escuela siempre optó por el camino equivocado de la lectura obligatoria y la demanda de tarea y que sería precisamente en estas experiencias en el más allá de la escuela donde estaría garantizada la construcción de un buen vínculo entre lectores y textos cuyo resultado final sería la acariciada “formación del lector literario”.

Queremos matizar. Ni la escuela está condenada al fracaso, ni las experiencias en el más allá de la escuela están condenadas al éxito. En cualquier caso se trata de superar dicotomías improductivas y poco fundamentadas que descomplejizan una cuestión como es la de la enseñanza literaria que debe ser reconocida en el amplio

espectro de prácticas que la configuran, más allá del ámbito donde se desarrollen.

Si concibiéramos al trabajo con la literatura a la manera de un continuum de prácticas², podríamos pensar en un amplio ámbito de experiencias posibles que van de la lectura de un texto literario en la clase de lengua, aunque este sea presentado con el explícito interés de dar un ilustrativo ejemplo de un determinado fenómeno gramatical o retórico hasta la invitación que se hace a niños de un barrio pobre de cualquiera de nuestras ciudades para participar de un espectáculo de narración oral. Máxima formalización académica e institucional en el primer caso, seguramente el nombre del texto literario en cuestión y el de su autor han sido asentados con anterioridad en una planificación y es nuevamente registrado en un libro diario de temas o cualquier otra forma de registro. Además, seguramente ese texto leído forma parte de las lecturas incluidas en un material didáctico del mercado editorial escolar o haya sido incorporado en una edición casera de selección de textos para el uso de un aula en particular. En el segundo caso, el texto “dicho” por el narrador o la narradora dirigido a los niños y niñas del barrio seguramente ha sido elegido a partir de un criterio de armado de repertorio de ese profesional donde ha tenido en cuenta el interés de sus destinatarios, algunas cualidades narrativas del texto para ser oralizado, el reconocimiento literario de su autor y la posibilidad de su reconocimiento por parte de la audiencia infantil y /o adulta, algún criterio de novedad de catálogo editorial, la disponibilidad

² El concepto de “continuum” ha sido desarrollado por la pedagoga Gilda Romero Brest en “Propuesta para una visión ampliada de la educación”, Buenos Aires, Cuadernos del CICE, 1987; y “Educación no formal. Precisiones Terminológica y Estrategias de Democratización”, Buenos Aires, Cuadernos del CICE, 1989. He desarrollado un análisis histórico sobre experiencias de educación no formal en la Argentina en Bombini, Gustavo, *Los arbores de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina (1860-1960)*. Buenos Aires. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA: 2004.

material de esos textos elegidos en el ámbito comunitario, entre muchos otros factores.

A su vez, la *performance* de este narrador o narradora podría encuadrarse bien en la oferta cultural de un centro vecinal que se propone acercar la cultura literaria a niños y niñas más desfavorecidos desde las instituciones barriales o, ese mismo profesional podría ser parte de otro programa con el mismo propósito pero que elige como espacio de intervención a la propia institución escolar. En este último caso, el narrador o la narradora se constituyen como un actor visitante en el campo escolar que viene a dejar la marca de lo distintivo; un tipo de lectura (tal los textos de su repertorio), un modo de presentarla (la novedad de la oralización acaso como garantía de mayor acceso), los fines de su intervención (en principio otros respecto de la selección de un texto para su uso en el aula como era el caso del primer ejemplo) y también cierto de sentido furtivo de su presencia, un acontecimiento puntual, no secuenciado, que habrá de reconocer una mayor o una menor impronta para las prácticas de lectura literaria habituales de la escuela.

Hasta aquí, otra vez los dos mundos enfrentados, la dicotomía entre escuela y más allá de la escuela; pero a la vez, un ejemplo que muestra una intersección posible.

Prácticas de lectura: zonas de cruce e intercambio

Aceptada entonces la lógica de continuo a la que hicimos referencia más arriba, cómo seguir pensando en zonas productivas, de cruce y de mutuo intercambio y enriquecimiento, que acaso partan de presupuestos

diferentes pero al fin en torno a un mismo objeto cultural, y que acaso tengan en el horizonte los mismos destinatarios.

A la hora en que nos proponemos entonces establecer estos puntos de contacto entre experiencias de enseñanza que se desarrollan en el ámbito de la educación formal y otras que se producen en el ámbito de la educación por fuera de la escuela, en el “más allá de la escuela, en la educación “no formal”, dirían unos o en el campo de la “educación popular”, dirían otros, advertimos que son precisamente, estas polémicas por la denominación de estos otros ámbitos en los que se producen prácticas a las que decidimos englobar como de “enseñanza literaria”, las que dan cuenta de una rica historia de experiencias en diversos espacios sociales y con diversos modos en que se produce la enseñanza, unos modos particulares de propiciar relaciones con la literatura.

En la hipótesis de la existencia de esa rica historia de experiencias, a las que no hay que pensar como experiencias aisladas sino como parte de políticas públicas, cabría realizar una reconstrucción, a través de procesos de investigación, que diera cuenta de aspectos específicos y relevantes de esas experiencias como las de grupos ideológicos, a veces coincidentes con grupos obreros como serían las experiencias que se registran en muchos países a principios del siglo XX entre obreros socialistas o anarquistas que se organizaban para tomar contacto con la cultura escrita y donde los propósitos se relacionaban con la formación para la toma de conciencia política o gremial. En esta línea sabemos de formas de trabajo o metodologías que buscaban garantizar el debate de ideas, la discusión en torno a los textos y sus sentidos. En

muchos casos, la ficción habría de convertirse en ámbito para la discusión de ideas políticas: de este modo la lectura de Emile Zola, por ejemplo, habría de ser argumento para la discusión sobre problemáticas sociales en los círculos de lectura o “lecturas comentadas” que compartían a principios del siglo XX, grupos de trabajadores socialistas y anarquistas en distintos círculos de autoformación en los que la lectura ocupa un lugar central.

En otros trabajos nuestros (Bombini, 2004, 2008), y siguiendo investigaciones anteriores, realizadas desde el campo de la historia literaria y cultural o desde la historia de la educación o la de los movimientos sociales, hemos advertido sobre el marcado sentido pedagógico que han asumido ciertos proyectos político-culturales lo que nos permite reforzar esta idea del campo de la enseñanza literaria como un territorio de prácticas diversas. Dora Barrancos, historiadora de los movimientos sociales de principios del siglo XX en la Argentina ha indagado sobre el modo en que grupos socialistas y anarquistas se daban para sí mismos dispositivos de lectura que garantizaran la formación de cierta conciencia político-ideológica. En general es la biblioteca pública o popular pero también la sede del gremio, el club barrial y otros centros comunitarios y culturales, los domicilios posibles para la reunión de estos grupos con afinidad política y allí se desarrollan, para el caso de los grupos socialistas dispositivos mencionados como “conversaciones familiares”, “lecturas familiares” o “lecturas dirigidas”. Esta última denominación parece remitir a cierta idea de restricción o control de las interpretaciones que se habrían producido en estos espacios de lectura compartidos y a la vez, a ciertas formas

de alerta para evitar que los obreros quedaran atrapados por los encantos de ciertos géneros de escritura literaria, de carácter masivo, que se consideran nocivos para la formación crítica del sujeto, como podrían ser ciertas “novelas por entregas que editoriales inescrupulosas lanzan”. Por el lado de los grupos anarquistas, los modos de lectura parecen no restringir tanto la libertad para las interpretaciones pero las intenciones de formación ideológica prevalecen. De este modo se leen pensadores políticos y filosóficos claves como Kropotkin, Faure, Reclus y Malatesta junto con Nietzsche, Darwin, Mendel y Spencer pero juntos con estos textos doctrinarios y filosóficos también la literatura con Zola, ya nombrado, más Tolstoi, Balzac, Shaw, Eca de Queiroz, entre otros.

Barrancos recoge documentación que le permite dar cuenta de un dispositivo llevado adelante por los grupos anarquistas al que denomina “lecturas comentadas” en el que prevalece la lectura en voz alta (a cargo de los “mejores” lectores) y la discusión donde puede producirse el disenso o el acuerdo, pero en ningún caso la indiferencia o la nula participación. Como dan testimonio algunos participantes entrevistados por Barrancos, “Todo el mundo tenía que opinar y si alguien no la hacía, entre los otros le pedíamos que manifestara su idea, qué le había parecido, en fin, lo que representaba para él, eso que se decía” (Barrancos, 1987, 1990, 1991).

Una línea de continuidad en este tipo de experiencias nos llevaría desde la Argentina de las dos primeras décadas del siglo XX, a experiencias que se producen sobre el fin del mismo siglo e inicios del siguiente en España. Se trata del movimiento de “tertulias literarias”, relacionado

especialmente con la educación de adultos y de adultos mayores y que ha tenido en los trabajos de Ramón Flecha a uno de sus principales promotores e investigadores. En su libro *Compartiendo palabras*, Flecha da cuenta de su trabajo de investigación sustentado en la pedagogía crítica y en los enfoques de la educación dialógica de inspiración freireana. Trabaja con historias de vida, en algunos casos de migrantes internos, como es el caso de Manuel, un andaluz que trabaja en Barcelona, que participa de una tertulia en la disfruta de la lectura del Romancero gitano, a la hora en que se debate acerca de la figura de Federico García Lorca, presentado como poeta popular en el ámbito de la tertulia, Manuel difiere y no reconoce a Lorca como un poeta popular sino que más bien lo asocia a la figura de un “señorito andaluz”, es decir, a alguien que está más cerca de los grupos de elite que del pueblo. Sus vacaciones en Cadaqués junto a Salvador Dalí y a Gala no parecen dar cuenta de alguien que pudiera asociarse con lo popular. Más allá de la complejidad de este cruce de representaciones, interesa observar cómo se trabaja en esta discusión en la tertulia con aspectos de lo que podríamos llamar biografismo, en términos de los estudios literarios, como se trabaja con lo que sería una sociología literaria, una discusión que emerge de la lectura de los textos literarios y que involucra a los sujetos en los modos en que vinculan autoría, vida, con producción literaria lo que lleva a Ramón Flecha a afirmar: “La literatura no venía de la autoridad del profesor o del currículo, sino de sentimientos humanos muy intensos. No era para ser individualmente estudiada, sino colectivamente compartida” (Flecha, 1997).

Esta dimensión vital en la relación que se establece con la literatura en el espacio de la tertulia parece poner en tensión aquellas posiciones de la propia tradición de la enseñanza literaria en la que un canon recuperado y legitimado a partir de ciertos valores (la nacionalidad, la idea de “patria”, el uso de la lengua correcta), un cierto corpus de saberes retóricos, historiográficos y retóricos y la transmisión de cierta moral (de la mano de algunas operaciones de censura), eran los principios constitutivos para los procesos de selección de textos literarios en la escuela. Cierta recuperación de la subjetividad del tallerista participante parece alertarnos sobre otros modos culturales en los que los sujetos establecen relaciones con los textos. Esas expresiones de adhesión, simpatía, ciertas manifestaciones acerca del efecto de goce que los textos literarios provocarían forman ya parte de un discurso acerca de la literatura de cierta legitimidad social y cultural.

Los talleres de escritura

Otro modo de analizar la productividad de las relaciones entre prácticas de enseñanza literaria dentro de la lógica de continuo que venimos planteando es el de registrar aquellos casos en que prácticas que inicialmente se desarrollaron en el campo de la educación no formal, acaban –a partir de diferentes procesos de recontextualización– ocupando un nuevo lugar, innovador y a la vez, fundador de nuevas tradiciones en el campo de la educación formal. Tal es el caso de los llamados “talleres literarios” o “talleres de escritura” en los que prevalece el interés de los participantes por sus propios proyectos de escritura. Este tipo de talleres asumieron distintas formas a partir de distintas ofertas: unos interesados asistían a

talleres coordinados por escritores, más o menos reconocidos, y otros, a talleres coordinados por profesores de literatura. Esta diferencia en cuanto a la responsabilidad de la coordinación sin duda tenía efectos en el enfoque de la propuesta de trabajo y generaba adhesiones o rechazos más o menos acentuados hacia un tipo o hacia el otro. Lo importante es señalar que hacia los años setenta en distintos países de nuestra región, la práctica de escribir textos literarios bajo el formato de clase-taller empieza a cobrar un nuevo sentido. (Frugoni, 2006, 2016; Bataller, 2015).

Podríamos afirmar, con plena conciencia de que puede presentarse desacuerdo, que la práctica de escritura literaria o de ficción, como también suele decirse, en el ámbito del taller se presenta como el modo más activo de relacionarse con la dimensión de lo literario. Y en este sentido, podemos decir que en la resolución de cualquier "consigna de taller" se ponen en juego saberes específicamente literarios que se ponen en juego en los procesos de composición de los textos. De este modo, la construcción de la voz narrativa, el manejo de la temporalidad, la métrica y la rima, la productividad de sentidos de la metáfora podrían ser todos temas de un programa de un curso de teoría literaria de carácter fuertemente especulativo o crítico analítico pero también, estos mismos conceptos podrían ser parte del guión, del andamiaje teórico-práctico de un taller focalizado en la escritura de textos narrativos o de textos poéticos. (Bombini, 2012).

Las dinámicas de taller, desarrolladas en espacios privados, por escritores o por profesores, se reciclan y se recuperan en formas de trabajo que abordan los profesores, en libros específicos dedicados al taller,

en tareas de escritura que poco a poco comienzan a incluirse en libros de texto, en principio en los de la enseñanza de lengua, menos frecuentemente en los de literatura. La implementación de talleres literarios en la escuela supone una transformación significativa del *habitus* del aula, la posición del profesor, como coordinador, el rol activo de los alumnos, la construcción de conocimiento en la práctica, las nuevas prácticas de lectura de textos literarios que son los producidos por los propios pares, las discusiones acerca de lo literario que esta nueva situación de lectura invita a desarrollar, los nuevos circuitos de circulación de los textos literarios cuando se propicia la realización de una publicación que trasciende las paredes del aula, el efecto cultural hacia la propia escuela y hacia la comunidad escolar cuando la escuela se convierte en un espacio de producción discursiva y estética.

Zona de cruce, préstamos y mutua apropiación, es probable que un profesor de literatura que haya asumido la práctica de taller en el aula, sea un lector de textos literarios que lee en esa nueva clave que nos habilita el taller que es leer como escritor o leer para construir una nueva consigna, un modo de leer donde lo teórico literario, lo retórico, se entrecruza con el cuerpo a cuerpo con el texto que supone resolver el desafío de escritura propuesto. Ese profesor que asume la escritura como problema de su clase de literatura, es a la vez un afilado lector de los textos de sus alumnos y más afilado lector aún de la complejidad que se juega en los procesos de escritura. Atenderá a los aspectos de ese proceso y sus comentarios redundarán seguramente en productivas reescrituras que enriquecerán los textos iniciales y que le devolverán al propio escritor una imagen positiva sobre

su propio texto. La posición del profesor que comenta ya no es la de un corrector de la normativa sino la de intérprete productivo, la de un crítico sagaz, que alienta a la prosecución de la tarea.

A la vez, la escena del taller es una escena colectiva donde los comentarios, lecturas y devoluciones no solo vienen del lado del profesor coordinador sino también de los otros alumnos pares que, por haber atravesado el mismo desafío, han adquirido un saber desde la práctica que les permite comentar los textos ajenos.

Abreviar en la propia literatura para seguir inventando el taller será una tarea común de un tallerista en el taller del ámbito no formal como lo sería de un profesor que asumió el taller como dinámica de su clase. Esa apropiación productiva de la

literatura muestra a su vez la potencia de las prácticas culturales, en este caso de la práctica literaria para generar situaciones de enseñanza.

En esta lógica de continuo cabe también señalar que en las últimas décadas las políticas educativas y culturales han identificado y buscado atender ciertos contextos en los que también se producen prácticas culturales y pedagógicas con el lenguaje y la literatura. Talleres escolares y extraescolares en ámbitos de cárceles, en zonas atravesadas por conflictos bélicos, en espacios donde permanecen refugiados por razones políticas, zonas de fuerte exclusión social y material (Petit, 2009), son los espacios que más nos desafían para preguntarnos de manera persistente: ¿qué es la enseñanza literaria?

Referencias bibliográficas

- BARRANCOS, D. (1987). Las "lecturas comentadas": un dispositivo para la formación de la conciencia contestataria, 1914-1930. *Boletín CEIL-CONICET*, 16.
- BARRANCOS, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- BARRANCOS, D. (1991). *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BATALLER CATALÁ, A. (2008). El taller de escritura poética y la educación literaria. En Joaquín Nuñez Sabarís y otros (Comp.), *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*. Braga: Universidad de Minho. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- BOMBINI, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico: Perspectivas en torno a la Lectura, 46, 19-36.
- BOMBINI, G., (2012). Hacia las prácticas. En Bombini, G. (compilador), *Lengua, literatura y formación docente*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FRUGONI, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires: Libros del zorzal.
- FRUGONI, S. (2016). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, 2ª Ed. Buenos Aires: El hacedor.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México: Editorial Océano.