

Servicio de Información Documental
Dra. Liliana B. De Boshi
Fac. Humanidades
UNMDP

*La lectura en la construcción de la
subjetividad.*

Tesis para la Maestría en Letras Hispánicas

Prof. Elena Stapich

Dirección: Dra. Aymará De Llano

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Marzo de 2002

ÍNDICE

Introducción.....	3
• Estado de la cuestión acerca de la lectura.....	3
• El problema de la lectura como productora de subjetividad.....	7
• Sobre la metodología de trabajo	9
1. La lectura en la perspectiva de la teoría literaria.....	14
1.1.- La hermenéutica: del sinfronismo al "desfondamiento" del texto.....	14
1.2.- Una "hermenéutica de la vacilación" o el cuestionamiento a la lectura especializada.....	18
1.3.- El lector en la obra abierta.....	22
1.4.- Estética de la recepción. El lector como función del texto.....	24
1.5.- Leer "levantando la cabeza".....	29
2.- La lectura en el entramado social.....	36
2.1.- La productividad de la lectura.....	38
2.2.- Las prácticas lectoras en los intersticios del poder.....	43
2.3.- Las censuras sobre lecturas y lectores.....	49
2.4.- La imposición del canon.....	54
2.5.- Lo deontológico y otras intrusiones.....	61
2.6.- Lectura y capital simbólico.....	67
3.- Lectura y subjetividad.....	72
3.1.- Las tecnologías del yo.....	72
3.1.1.- La lectura como tecnología del yo.....	77
3.1.2.- Una alternativa al determinismo social.....	79
3.2.- La mirada del psicoanálisis: de la alienación a la separación.....	86
3.2.1.- La intimidad como espacio de lo subjetivo: lectura e intimidad..	91
4.- Los lectores por ellos mismos: testimonios.....	93
4.1.- Tener y no tener libros.....	94
4.2.- El libro como objeto: de su intangibilidad a su destrucción.....	102
4.3.- Buenas lecturas / malas lecturas.....	107
4.4.- Homo videns.....	110

4.5.- La escuela como interrupción.....	114
4.6.- La felicidad del lector.....	123
4.6.1.- La lectura como pulsión.....	124
4.6.2.- Un refugio contra la adversidad.....	129
4.6.3.- Elegir y elegirse.....	130
5.- Conclusiones.....	139
6.- Apéndice.....	153
7.- Bibliografía.....	208

Introducción

Estado de la cuestión acerca de la lectura

En las últimas décadas se ha generado un espacio teórico en el que convergen diversos autores, insertos en variados campos del saber y distintas corrientes críticas, que coinciden en la revalorización de la actividad del lector.

Un recorrido sobre estos aportes nos permite realizar una enumeración en la que podrían figurar, desde la psicolingüística, Frank Smith (1983) con su idea de la interacción entre la información visual y no visual - o los saberes previos del lector -, Kenneth Goodman (1989) y las estrategias lectoras, Louise Rosenblatt y la teoría de la lectura como transacción. Desde el campo de la historia de las prácticas lectoras Michel de Certeau (1980) y su reflexión sobre la lectura como producción y no como consumo y Roger Chartier (1996) con sus desarrollos sobre las comunidades de lectores y la inestabilidad del sentido de las obras. Desde la crítica literaria, Barthes (1994) y la concepción de la lectura como reescritura, Umberto Eco (1981), y el lector modelo, la estética de la recepción - Iser (1987), Jauss (1978) - y su teoría de la lectura como construcción que se apoya en los espacios de indeterminación del texto. Desde una postura más vinculada a la pragmática, Stanley Fish (1980) y las comunidades interpretativas.

Pero sobre este campo homogéneo sólo en apariencia es posible discriminar, en una primera bifurcación, dos modos de considerar al lector. Por un lado, las teorías que se sostienen, desde una perspectiva sociológica e históri-

ca, sobre investigaciones con grupos de lectores empíricos, diferenciados por su pertenencia a un estrato social, o por las formas de apropiación de los textos, por la generación, el sexo, etc. Por otra parte, las que se apoyan en la relación entre las estrategias textuales y la actividad lectora y generan conceptos como lector implícito, lector virtual, lector modelo, etc.

También se pueden establecer distinciones basadas en los diferentes modos de entender al sujeto de la lectura. Por un lado, estaría el lector que pone en juego sus conocimientos, sus estrategias, para descifrar el texto, en un proceso interactivo cuyas reglas de juego son compartidas por quienes ocupan el lugar de la producción y el de la recepción, pero dentro de unos límites bien definidos que establece el propio texto, a través de mecanismos que prevén y regulan la actividad lectora. Fuera de esos límites, el lector cae dentro del "uso", de la "sobreinterpretación", y se convierte, por lo tanto, en una especie de terrorista del sentido a quien ninguno está dispuesto a legitimar y, menos que nadie, el texto mismo, que deja de funcionar como red de seguridad. Se trataría, entonces, de una lectura "sin red".

En contraposición, están quienes defienden la autonomía de la lectura, que prescinde del autor y, por lo tanto, de la autoridad. Dice Jean Hébrard (1987):

"El texto mismo no es portador de ningún sentido, es portador de coacciones a mi actividad de constitución, de producción de un sentido. Nada en el texto me permite decir que tengo razón en mi lectura." (137)

Desde esta perspectiva, que es la de Barthes (1994), no sólo la lectura es una actividad creadora, sino que de allí se desprende la idea de la crítica

como registro de una experiencia de lectura y la concepción del discurso crítico no como metalenguaje o producción parasitaria del texto literario, sino como exposición de un saber que es en sí mismo trabajo sobre el lenguaje y, por lo tanto, literatura. Por una parte, este saber no aspira a una generalización, ya que no es un saber sobre la literatura sino sobre un texto determinado. Pero, por otra parte, queda así legitimada la autonomía del discurso crítico y radicalmente cuestionados los límites entre lectura / escritura y entre literatura / crítica. En las palabras de Barthes (1994):

"Desde esta perspectiva, la lectura resulta ser verdaderamente una producción: ya no de imágenes interiores, de proyecciones, de fantasmas, sino, literalmente de trabajo: el producto (consumido) se convierte en producción; y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse, hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito." (47)

Es decir, que Barthes establece dos momentos diferenciados: en el primero, que él llama "leer levantando la cabeza", el lector interrumpe la lectura para establecer relaciones entre lo que le dice el texto y sus experiencias personales, lecturas anteriores, sueños, acontecimientos históricos, canciones, películas que ha visto, etc. Esta lectura es irreverente, porque se atreve a interrumpir el fluir del texto, y está, a la vez, prendada / prendida del mismo, al que retorna siempre, por lejos que la hayan llevado sus asociaciones. En un segundo momento, la lectura genera el deseo de escribir un texto propio, que, no obstante haberse originado en una escritura ajena, tiene el carácter de autónomo.

Estas dos líneas que recién hemos esbozado permiten pensar la lectura desde dos puntos de vista: como puesta en juego de las competencias del

lector para establecer el sentido del texto y como recreación del texto, en una primera instancia, y creación de un nuevo texto, como registro de una experiencia de lectura.

Por otra parte, en la lingüística, surgieron diversos aportes teóricos – Austin (1982), Searle (1980), Ducrot (1984), Kerbrat Orecchioni (1986), etc.- que tienen en común un énfasis en los aspectos del lenguaje que se pueden denominar lo implicado, lo no dicho, lo connotado, lo indirecto, y que requieren de la sagacidad del receptor para ser decodificados.

El lenguaje mismo, desde una perspectiva filosófica, ha sido cuestionado en su capacidad de representar la realidad, y se ha destacado su carácter de mediador. El sistema de la comunicación es un cuadro que ilustra una utopía: la de la perfecta correspondencia entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor comprende. Entre la palabra y la realidad se instala un hueco que el hombre intenta llenar con la creación de sentido.

Remo Ceserani (1986) introduce una cuestión particularmente interesante: la de la especificidad del texto literario en relación con este problema, ya que la literatura exigiría del lector una astucia que excede largamente las competencias básicas que una pedagogía eficientista se propone desarrollar. La ambigüedad de la literatura abre una zona oscura que convoca al lector al desvelamiento.

Tendríamos que pensar, entonces, que al hablar de actividad lectora se hace necesario realizar una discriminación: leer textos no literarios / leer textos literarios. El libro no literario tiene su existencia garantizada. Siempre habrá quien lo lea, tal vez porque es inseparable de la ley que lo rige: la del usufructo.

Implica una lectura pragmática. El libro literario tiene una existencia precaria. Su condición es la gratuidad. Pero es el que depara una verdadera lectura. Sobre esta oposición reflexiona Maurice Blanchot (1992):

Sólo el libro no-literario se ofrece como una red fuertemente tejida de significaciones determinadas, como un conjunto de afirmaciones reales: antes de ser leído por nadie, el libro no-literario fue siempre leído por todos, y esa lectura previa es la que le asegura una firme existencia. Pero el libro que se origina en el arte no tiene garantías en el mundo, y cuando es leído aún no ha sido leído nunca, sólo alcanza su presencia de obra en el espacio abierto por esa lectura única que cada vez es la primera, que cada vez es la única." (182)

La lectura del libro literario es la que convierte al texto en obra, pero esta lectura - nos dice Blanchot - es siempre la primera y la única, porque no existen significaciones predeterminadas. Esta lectura se inventa a sí misma e inventa al texto, en el sentido de hacerlo existir. Pero su existencia es precaria: nace y muere con cada lectura.

El problema de la lectura como productora de subjetividad

El problema que quiere plantear este trabajo parte de la idea, expresada en distintos registros, diferentes campos, diversos autores, de que la lectura constituye un punto de producción de subjetividad. Se encuentra, por ejemplo, en Iser (1987), cuando plantea que existe en el texto un espacio de lo no dicho, tal que permite al lector, al intentar la expresión de lo no formulado, formularse a sí mismo.

No obstante, esta coincidencia genera una inquietud, ya que ella misma es un buen ejemplo de lo no formulado, en la medida en que no queda ex-

plícito cómo, por qué tipo de interacción el lector se expresa a sí mismo en el proceso de construir sentido a partir de lo que lee.

Parece evidente que una respuesta a este problema no se encontraría desde una mirada reductiva, que se limite a adoptar la perspectiva de un único campo del saber. Es posible postular que en el cruce de saberes diversos - la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, la teoría literaria, etc. - se pueden hallar posibles respuestas a esta problemática.

Partimos, entonces, de una hipótesis general en la que se considera a la lectura como el espacio de una interacción productora de subjetividad, en tanto que la indagación del texto por parte del lector es, al mismo tiempo, un cuestionamiento de sí que realiza el sujeto que lee, cuestionamiento que ha permitido - y permite -, en diferentes contextos histórico-sociales, un proceso de autoconstrucción de sujetos que en esa práctica - y por ella - han podido eludir la alienación en alguno de los discursos hegemónicos.

Esta hipótesis global se podría desglosar en varias hipótesis parciales:

- la lectura es, empleando un término de Foucault (1996), una "tecnología del yo" o "técnica de sí", un espacio de problematización que puede conducir a la construcción de una estética y una ética de la existencia, en tanto que permite al sujeto, recorriendo su propio eje, modificar los horizontes de su pensamiento, ampliar el imaginario, verse en perspectiva;

- la lectura constituye un espacio de ejercicio del poder, que se debate en la contradicción de imponer los textos, pero, a la vez, temer las posibles consecuencias de su lectura en relación al crecimiento de la autonomía; la práctica lectora está atravesada por la dialéctica del control y la libertad, por la

lucha entre los dispositivos que la limitan (censura, canonización, moralización, interdicciones sobre los textos y sus usos posibles) y los procesos de recepción, donde se producen las grietas, los intersticios, en los que el lector ejerce sus formas de resistencia;

- la lectura genera un espacio de libertad, como creación de un ámbito propio, de autoconstrucción, de separación –como antítesis de la alienación, para emplear los términos del psicoanálisis-, de apropiación del lenguaje, el despliegue de la palabra personal que permite ser sujeto del propio discurso, más que objeto del discurso del otro;

- la lectura habilita un trabajo de la memoria y del olvido, que evaden la imposición del texto que está ahí, en tanto el lector elabora incesantemente, de un modo artesanal, un texto propio, una antología privada, hecha de fragmentos y de nuevas articulaciones, un relato personal, discontinuo, que sustituye el relato impuesto desde afuera y que es materia prima para la estructuración y reestructuración de las identidades.

Sobre la metodología de trabajo

Los pasos que se seguirán para desarrollar este trabajo son:

1) un recorrido crítico sobre los diferentes marcos teóricos a través de los cuales la teoría literaria ha realizado aproximaciones conceptuales al problema que nos ocupa;

2) una mirada sobre los problemas que plantea la lectura desde la perspectiva de las interacciones sociales;

3) una interpretación de los datos obtenidos a través de entrevistas realizadas a lectores empíricos, en las que se indaga sobre la significación que la lectura ha tenido en sus vidas.

El tipo de metodología se encuadra dentro de la investigación cualitativa. Según Taylor y Bogdan (1985) las características de la misma son:

- Se trata de una investigación inductiva, por lo tanto, no aspira a obtener conclusiones universalmente válidas; se desarrollan conceptos a partir de datos y no se recogen datos para verificar o refutar una hipótesis previa; el punto de partida no es una hipótesis claramente definida: puede tratarse de un bosquejo de la misma o de uno o varios interrogantes; el diseño de investigación es flexible.
- Se opera con el principio de no reducir a los sujetos a un conjunto de variables, sino de tratar de abarcarlos globalmente; se trata de comprenderlos dentro de su marco de referencia y no se establecen jerarquías entre ellos, dado que todas las perspectivas se consideran relevantes.
- El investigador es consciente de que puede influir sobre los sujetos y viceversa, ya que no se trabaja con una separación tajante sujeto / objeto, como en los métodos de matriz positivista.
- Los datos empíricos son importantes y se trata de no neutralizar su validez por el hecho de que se planteen contradicciones con los marcos teóricos de referencia.

Taylor y Bogdan relacionan la metodología cualitativa para la investigación con el campo de las humanidades, o lo que se ha dado en llamar las "ciencias blandas". Estos autores recortan a la etnografía de la sociología, no

por un criterio metodológico, sino por el objeto de estudio. Consideran que la primera se ocupa de los significados que las personas - dentro de un contexto social - atribuyen a sus acciones, basándose en reglas culturales abstractas y en percepciones de sentido común.

Consideran que el etnógrafo debe suspender sus propias creencias para estudiar la realidad de la vida cotidiana y, en este punto, creemos necesario realizar una observación: cuando nos acercamos a observar un fenómeno determinado para tratar de interpretarlo, es inevitable que nuestra observación y nuestra interpretación resulten sesgadas por cierta perspectiva, por una determinada mirada, desde las cuales registramos los datos de la empiria y elaboramos conceptos a partir de ellos.

Tanto en el libro de Taylor y Bogdan como en el de Argilaga (1995), que se refiere a la investigación en psicología, se privilegian ciertos procedimientos de investigación, como la observación participante, la entrevista, el relato de vida, y se validan como fuentes los documentos escritos (libros, periódicos, diarios autobiográficos, cartas), materiales audiovisuales, objetos personales. Argilaga considera que el uso de estas fuentes documentales ha sido legitimado en lo institucional y en lo intelectual por la escuela sociológica de Chicago.

Existen investigaciones etnográficas con temas relacionados con el que aquí se plantea que han resultado valiosas e inspiradoras. Daremos tres ejemplos de ellas:

- 1) El libro de Darnton (1998) *La gran matanza de gatos*, en el que el autor bucea en el imaginario de diversos grupos sociales de la Francia del siglo

XVIII, en vísperas de la Revolución Francesa, a partir de prácticas discursivas y no discursivas de diferentes colectivos e individuos. Uno de los ensayos trata sobre los significados atribuidos por los campesinos a los cuentos populares.

Dice el autor:

Este libro investiga la forma de pensar en Francia en el siglo XVIII. Intenta mostrar no sólo lo que la gente pensaba, sino cómo pensaba, cómo construyó su mundo, cómo le dio significado y le infundió emociones. (...) trata nuestra civilización de la misma manera como los antropólogos estudian las culturas extranjeras. Es historia con espíritu etnográfico. (11)

2) El estudio de Guinzburg (1994) *El queso y los gusanos*, sobre el caso de Menocchio, un molinero italiano del siglo XVI que fue llevado a juicio por realizar una lectura herética de la Biblia, en el contexto de una sociedad campesina cuya credibilidad en la Iglesia se encontraba en crisis. Como en el ejemplo anterior, no es la cantidad de casos estudiados lo que confiere validez a las conclusiones a las que arriba el autor, sino la calidad interpretativa que exhibe en el análisis del dato empírico.

3) La investigación de Michel Petit (1999) *Nuevas aproximaciones a los jóvenes y a la lectura*. La autora, desde una perspectiva antropológica y psicoanalítica, analiza la interacción entre los jóvenes inmigrantes árabes en Francia, las bibliotecas populares, las prácticas lectoras. Postula que estas prácticas son un pequeño intersticio por el cual estos lectores, escapando al determinismo social, se autoconstruyen como sujetos. Petit evade las remanidas categorías de "comprensión del texto", "buenos / malos lectores", y extrae de las entrevistas realizadas la visión de la lectura como lucha contra la pobreza simbólica y la marginación.

La elección de esta metodología de trabajo obedece al propósito de abordar la cuestión de la lectura desde los lectores empíricos, de allí la importancia concedida a los datos que se obtienen de las autobiografías lectoras. La palabra de las personas que narran sus experiencias con la lectura resulta más esclarecedora que muchas de las metáforas que se encuentran en los desarrollos teóricos.

Estos datos han sido interpretados, confrontándolos con los marcos teóricos pertinentes y constatando, a partir de ello, las coincidencias y los desvíos que surgen de esa confrontación. Por otra parte, no se ha considerado necesario convertir ese material en estadísticas u otro tipo de cuantificadores, dado que se trata de una investigación cualitativa que trata, precisamente de eludir los enfoques positivistas.¹

¹ Para la explicitación del enfoque metodológico se han tomado en cuenta algunas de las consideraciones que realiza Carolina Cuesta en un artículo que figura en la bibliografía.

1.- El lector en la perspectiva de la teoría literaria

En las distintas corrientes de la teoría literaria se han realizado conceptualizaciones sobre el lector. Si bien se trata del lector como un constructo teórico, y, por lo tanto, no aparecen en estos desarrollos los lectores empíricos, surgen de la revisión de estas formulaciones problemas interesantes para la cuestión de la producción de subjetividad a través de la lectura. El recorrido por algunos de estos aportes teóricos deja planteadas preguntas que son operativas, en el sentido en que permiten ir delineando la problemática que nos ocupa.

La preocupación por las cuestiones vinculadas con la construcción de sentido a partir de los textos ha ido desplazando, en las últimas décadas, al interés centrado en el autor y en la obra en sí misma. Se ha intentado armar un itinerario que no pretende ser exhaustivo, pero que trata de ser un recorte coherente en sí mismo. Se toma como punto de partida la hermenéutica, examinando luego las tendencias hacia una lectura crítica que se caracteriza por la duda y la vacilación, renunciando al hallazgo de *la verdad* como significado último del texto; se examinan después algunos lineamientos de la estética de la recepción y aportes de la semiótica - *el lector modelo* -, para finalizar con la postura barthesiana que se apoya en el concepto de *significancia*.

1.1.- La hermenéutica: del sinfronismo al "desfondamiento" del texto.

La literatura es un encuentro de almas a través del tiempo.

Charles Du Bos

No hay lenguaje sin engaño.

Italo Calvino

La crítica hermenéutica no se presenta como un conjunto homogéneo de reflexiones sobre la obra literaria y la actividad lectora, sino, más bien, como una serie de conceptualizaciones que tienen en común el problema de la interpretación. Pero en sus diferentes abordajes de la actividad interpretativa se van abriendo cuestiones que son centrales para una aproximación a lo que es leer: ¿existe un sentido único de las obras literarias?, ¿se debería establecer una distinción entre *el sentido* -"establecido por el autor - y *las significaciones* - atribuidas al texto por el lector -?, ¿es posible una comprensión que se proyecte más allá de las circunstancias históricas que separan a la producción de la recepción?, ¿es imprescindible el conocimiento de la tradición literaria para una actividad lectora productora de sentido? Estas son algunos de los interrogantes que se juegan en los aportes de los diversos teóricos que pueden ser afiliados a la denominación *crítica hermenéutica*.

Gadamer propone a la interpretación como producto de un diálogo autor / lector, pasado / presente. La comprensión de la obra es productiva e implica una fusión entre los horizontes culturales o perspectivas que la generación y aquellos que son propios del contexto del lector.

Sin embargo, hay algo que perturba en este modelo teórico y es el concepto de *tradición*, subyacente a la idea del diálogo autor / lector, y condición necesaria para que el mismo sea posible: ambos deben compartir una

misma tradición cultural. La idea de tradición como un magma común que abarca a los sujetos de la comunicación literaria, unificando, borrando diferencias, soldando fracturas y discontinuidades, aplanando el relieve histórico propio de cada época, tiene una resonancia ahistórica. Además, la postulación de un diálogo autor / lector - sinfronismo - no tiene en cuenta los problemas derivados de la índole del lenguaje, su falta de transparencia.

El concepto de tradición se articula con una concepción monumentalista de la literatura - que dejaría afuera a gran parte de ella - y tiene un matiz aristocratizante, por cuanto implica rígidos mecanismos de inclusión / exclusión, aplicables no sólo a los autores y sus textos, sino también a los posibles lectores, dado que no cualquiera se encontraría calificado para participar del diálogo con los escritores.

Podríamos agregar que, como casi siempre ocurre con los enfoques de la teoría literaria, cuando se habla del lector se está pensando en la lectura del crítico, a quien se supone poseedor de saberes especializados.

La visión que Gadamer tiene de la tradición es parcial: la ve como un gran río que fluye desde el pasado hacia el presente, integrando, unificando, preservando el patrimonio cultural, trabajando por la difusión de los clásicos y su comprensión. Pero no alcanza a contemplar lo que este proceso implica en relación con la imposición de una autoridad, de unos poderes, de un dominio, y la correlativa generación de conflictos por parte de quienes se resisten a esas fuerzas: los sectores que viven su relación con la tradición más como un monólogo autoritario que como un diálogo.

Para Gianni Vattimo (1991) la crítica estructuralista produjo una reacción consistente en el retorno a una búsqueda del sentido de las obras literarias. En la actualidad, el postestructuralismo y la deconstrucción constituirían, de acuerdo con este autor, una nueva etapa de la crítica hermenéutica, dentro de un largo recorrido no exento de peligros y contradicciones. La hermenéutica se redefine por la necesidad de superar la posición estructuralista, que había caído en una postura neopositivista, al conferir al observador una posición supuestamente neutral. Por ende, deberá revitalizar sus costados historicistas para poder servir como herramienta teórica de relevo. Con Gadamer se la había definido como un evento dialógico en el que los interlocutores ponen en juego sus posiciones, las que resultan modificadas; pueden comprenderse en la medida en que ambos son comprendidos dentro de un horizonte común, resultado de la fusión de los horizontes individuales. En esa fusión acaece la verdad. Pero la hermenéutica - como pide Vattimo - debe ubicarse como un momento de la historia del ser, si desea dar respuesta a las demandas de la cultura actual.

El momento que atraviesa en la actualidad la hermenéutica se caracteriza por el intento de construir un modelo de comprensión que asuma la productividad de la distancia. El desafío es la construcción de la continuidad sobre la reabsorción de las discontinuidades, para, de una vez, dejarse atravesar por la historia. En este trabajo, está acompañada por prácticas culturales, tales como la lectura que del psicoanálisis hace Lacan - con su renuncia al desvelamiento y a la transparencia - y algunas experiencias críticas posmodernas que borran las fronteras entre producción / interpretación. Dice Vattimo:

..la lectura y comprensión del texto se convierte cada vez más en una prosecución del trabajo del artista o, bajo otro punto de vista, en una deconstrucción en la que el texto no resulta tanto "identificado" (o "caracterizado", tal como quería la crítica romántica) cuanto "desfondado" en una red de referencias indefinida... (163)

Este "desfondamiento" del texto y la consecuente diseminación del sentido - núcleo duro de la "ética interpretativa" de Vattimo - son asimilables a las posturas de Barthes frente a la lectura. Ambos ponen en escena un gran tema de nuestra época, donde el eje de la actividad interpretativa no pasa por la búsqueda de "la verdad", sino por la construcción de sentidos parciales.

1.2. Una "hermenéutica de la vacilación" o el cuestionamiento a la lectura especializada

En vez de permitir a la inteligencia del texto hablar por nuestra boca, nos remitimos a nuestra inteligencia y hablamos del texto.

Daniel Pennac

En el ámbito pedagógico constituye un lugar común la presunción según la cual el profesor ocupa el lugar del saber, de la competencia, no sólo en lo referido al campo de lo literario, sino también en relación con los contextos socio-económicos, culturales, históricos, políticos, filosóficos, etc. Otro tanto ocurre con respecto a la posición del crítico, homólogo a la del profesor en tanto ambos son intermediarios entre el texto y sus lectores. La lectura del crítico se supone autorizada, en tanto se realiza desde el lugar del conocimiento,

pero también de la autoridad, ya que forma parte de cierto "diagrama del poder" – diría Foucault – puesto que de él depende en parte la circulación del texto, supeditada, entre otras cosas, a la aparición de su comentario en los suplementos literarios, a la posibilidad de que se publiquen entrevistas al autor, etc.

Paralelamente, estas mediaciones han sido cuestionadas desde diversos lugares, con argumentos tales como que el conocimiento que supuestamente detenta el profesor no necesariamente genera una lectura más autorizada que la de sus alumnos, en tanto su lectura particular no carecería de limitaciones, como por ejemplo: la posibilidad de que los saberes previos con los que llega al texto operen como sobredeterminantes de una significación, la escasa disposición para la sorpresa – relacionada también con la seguridad con la que aborda la lectura –, los posibles prejuicios que se puede haber forjado en relación con el autor, el texto, el género. Los mismos cuestionamientos se han realizado en relación con la tarea del crítico, cuya actuación ha sido calificada de interferencia, por el desempeño de un rol que no estaba previsto en la comunicación autor – lector.

Pero este conflicto que se instaló sobre la pertinencia o no pertinencia de lecturas "especializadas" cambia su eje si se lo desmonta a partir de un flanco débil que presenta: la concepción del rol del profesor / crítico como una función homogénea, sin diferenciaciones, cortes ni contradicciones posibles. Hay una línea de reflexión que establece – en cambio – una oposición entre dos modos de abordar críticamente el texto. Barbara Johnson, citada en un artículo de Fernández Cifuentes (1995) que da cuenta de algunos debates sobre el te-

ma en el ámbito de la Universidad de Harvard, los rotula como "humanismo" y "deconstrucción". Dice:

Another way to distinguish between the two is to say that deconstruction is a reading strategy that carefully follows both the meanings and the suspensions and displacements of meaning in a text, while humanism is a strategy to stop reading when the text stops saying what it ought to have said.² ((39)

En esta idea de Barbara Johnson hay varios puntos interesantes: 1º) la autora elude el peligro de sustituir el endiosamiento del saber – del método – por los conceptos de deslumbramiento, sinfronismo, comunicación, etc., que se asocian a la dicotomía lectura especializada / lectura ingenua; 2º) la franca identificación del abordaje crítico con una "estrategia de lectura"; 3º) la sustitución de las certezas absolutas y de una cierta noción de término, destino o finalidad por la de un proceso que quizás va posponiendo el hallazgo de esas certezas, pero en cuyas alternativas se van iluminando, de modo fragmentario, aspectos de la significación del texto, no a pesar de sus oscuridades y ambigüedades sino, justamente, a causa de ellas.

Surge así la noción de *experiencia de la lectura*, la que será transitada por un lector - héroe que no se perfila según la matriz del héroe clásico, sino más bien sobre el molde del héroe moderno: es un artista de la duda...

Una vez desplazado del lugar del saber, el profesor / crítico no se diluye, sino que, por el contrario, adquiere una dimensión más relevante. La renuncia a saberlo todo sobre el texto instaura una especie de hermenéutica de la

² Otra manera de distinguir entre ambos es decir que la deconstrucción es una estrategia de lectura que cuidadosamente sigue el sentido y la suspensión y el desplazamiento del sentido en un texto, mientras que el humanismo es una estrategia que detiene la lectura cuando el texto deja de decir lo que está obligado a decir.

indeterminación. En palabras de Atkins, citadas en el artículo de Fernández Cifuentes, los senderos se bifurcan para el crítico en esta alternativa: "*So the character of role of being a critic is implicated in this conflict between mastery and mystery, or rhetoric and hermeneutic hesitation.*"³(40)

Este héroe –profesor / crítico- que se perfila de este modo, según la matriz del héroe moderno, no sólo se caracteriza por la duda sino, también, por el fracaso. Cae bajo la seducción del texto literario y, en lugar de delimitar allí su territorio, es conquistado por el texto. Esta seducción de la literatura no sólo opera en el sentido de dejarse penetrar por el texto, sino también – como señalara Barthes - en la incitación de un deseo de escribir. Lectura / escritura son procesos indivisibles. La crítica es una forma de lectura y reclama la producción de un nuevo texto. En este punto es donde se vuelven a abrir alternativas.

Una de ellas desemboca en la producción escrita tributaria de la ciencia, con pretensión de objetividad, donde se pierden las marcas de un estilo personal para asumir, como único estilo, aquel que señala su filiación con la producción crítica circulante en el momento.

La otra alternativa es el surgimiento de un espacio, en la escritura crítica, no de la subjetividad de quien escribe, sino como producto de una cierta lucha, de una transacción entre lo objetivo y lo subjetivo, un borramiento de las fronteras entre las prácticas lectoras y escriturarias. Una escritura que – a la manera de Borges, Italo Calvino, Blanchot o Barthes - vaya trazando un camino personal que no le tema al *status* de lo fronterizo, al mestizaje o la hibridación

³ Así el carácter del rol del crítico está implicado en este conflicto entre maestría y misterio, o retórica y duda hermenéutica.

que son inevitables cuando se eluden los límites y las convenciones establecidas.

1.3. El lector en la obra abierta

Una de las puertas que abre la teoría para abordar el tema del lector es el trabajo de Umberto Eco (1981) con sus formulaciones sobre los mecanismos que prevé el texto para la actividad lectora.

Eco desarrolla su concepción del texto como la de un mecanismo que necesita de la cooperación del lector para funcionar. La actividad de leer se despliega, desde esta perspectiva, como un trabajo de completamiento de los espacios en blanco, de lo no dicho en el texto.

El lector que puede realizar esta tarea es aquel cuyas competencias coinciden con las del emisor y le permiten funcionar como *lector modelo*. Pero el encuentro del texto con este lector no depende del azar: el lector modelo se construye a través de la estrategia textual. Si bien es cierto que la enciclopedia lectora puede ser más o menos amplia, la interpretación del texto no queda supeditada exclusivamente a ella, sino que el autor prevé los mecanismos por los cuales el lector va construyendo su competencia a medida que lee.

Esta perspectiva presenta al autor y al lector como dos jugadores que desarrollan un juego sobre el tablero constituido por el espacio textual. El problema interpretativo se centraría en la capacidad de estos jugadores para realizar los movimientos convenientes, su conocimiento de las reglas, su capacidad de diseñar una estrategia, de anticiparse, etc. El lector modelo es una abs-

tracción que se puede perfilar a partir de los espacios previstos en el texto para su cooperación.

Hay en el capítulo sobre el lector modelo algunas consideraciones secundarias en relación con el tema central en las que Eco se ocupa de establecer límites a la actividad lectora, como la discriminación entre *interpretación* y *uso*. La interpretación surge de la dialéctica establecida entre las estrategias del autor y las respuestas del lector modelo. El uso corresponde a una iniciativa del lector, que quiere hacer uso de su libertad y se resiste a obedecer a la estrategia textual, utilizando el texto como un disparador de su imaginación. Eco la relaciona con el *goce* de la lectura del que habla Barthes. Dice Eco:

No se trata tanto de una cooperación con el texto como de una violencia que se le inflige. Podemos violentar un texto (podemos, incluso, comer un libro, como el apóstol en Patmos) y hasta gozar sutilmente con ello. Pero lo que aquí nos interesa es la cooperación textual como una actividad promovida por el texto; por consiguiente, estas modalidades no nos interesan. (84)

Es precisamente por este desinterés manifestado por el semiólogo italiano en los usos que un lector individual puede hacer de un texto que su teorización sobre el lector modelo no resulta productiva para comprender las experiencias de lectura.

Más adelante, realiza estas precisiones:

Un texto no es más que la estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones, si no "legítimas", legitimables. Cualquier otra decisión de usar libremente un texto corresponde a la decisión de ampliar el universo del discurso. La dinámica de la semiosis ilimitada no lo prohíbe, sino que lo fomenta. Pero hay que saber si lo que se quiere es mantener activa la semiosis o interpretar un texto. (86)

Estas últimas consideraciones suscitan una serie de interrogantes: ¿no parecería que se estrecha peligrosamente el espacio de la libertad del lector, en la medida en que éste se limita a seguir ciertas "instrucciones" codificadas en el texto?, ¿en la lectura se opera a partir de "decisiones"?, la "semiosis ilimitada" ¿no equivale al "desfondamiento" del texto que propone Vattimo en su ética de la interpretación?, ¿el desencadenamiento de la "semiosis ilimitada" corresponde a una "decisión" del lector o, más bien, es del orden de la "diseminación del sentido" de la que habla la deconstrucción?, ¿no hay una deriva del sentido que es inherente a la actividad lectora?, y, por último: esta deriva ¿es controlable a partir de "decisiones" que pueden tomar los lectores frente al texto?

La perspectiva del "lector modelo" no da cuenta de estas cuestiones, para las que, quizás, sea necesario focalizar la atención sobre las experiencias de cada lector con cada texto.

1.4. Estética de la recepción. El lector como función del texto

Lo que dirige el relato no es la voz: es el oído.

Italo Calvino

Los desarrollos teóricos que pueden agruparse bajo la denominación general de "estética de la recepción" tienen en común su participación en la crisis de la idea de Verdad - entendida como sentido único de la obra -, su carácter histórico, que deriva del concepto de "horizonte de expectativas", su focalización sobre la relación dialéctica lector / texto, su interés por la experiencia

estética o "efecto" del texto sobre el lector, influido por los enfoques pragmáticos sobre el lenguaje, su rescate del derecho del lector a la interpretación, que se había diluido con el auge de las posturas estructuralistas y semióticas.

Jauss (1978) coloca al concepto de *horizonte* en la red de la intertextualidad, al considerar que el efecto que un texto produce en su lector puede tender a ratificar las expectativas de éste - formadas a partir de la lectura de otros textos - o a modificar dichas expectativas. Por otra parte, este autor considera que hay un horizonte transubjetivo de comprensión que condiciona el efecto del texto, variable que debe ser tomada en cuenta para abordar los problemas de la interpretación, del gusto personal o de determinados grupos sociales.

Si realizamos un recorte que atienda a la forma en que se va construyendo la idea de lector dentro de estas corrientes críticas, vamos encontrando algunos problemas que resulta útil identificar.

Wolfgang Iser (1972) coincide con Eco en la caracterización de un lector cómplice (*lector implícito*), necesario correlato de un texto horadado, atravesado por espacios de indeterminación que requieren ser completados. Iser adopta el modelo de la psicología gestáltica y encuentra un paralelo entre la experiencia del lector y las experiencias de la vida, a las que el sujeto trata de sintetizar, de integrar en un todo coherente. En la lectura se produciría - de acuerdo con este autor - una relación dialéctica entre lo especular, en la medida en que el trabajo del lector va revelando aspectos de su subjetividad, y la experiencia ajena, de la que podrá participar en tanto tenga disposición para relegar su propia experiencia a un segundo plano. Dice Iser:

La manera según la cual el lector experimenta el texto reflejará su propia disposición, y en este sentido el texto literario funciona como una especie de espejo; pero, al mismo tiempo, la realidad que este proceso contribuye a crear será *diferente* a la suya propia (puesto que, normalmente, tendemos a aburrirnos con textos que nos presentan cosas que nosotros mismos ya conocemos perfectamente). De este modo llegamos a una situación aparentemente paradójica según la cual el lector se ve forzado a revelar aspectos de sí mismo a fin de experimentar una realidad que es diferente a la suya propia. El impacto que esta realidad produzca en él dependerá en gran parte de la medida en que él mismo proporcione activamente la parte no escrita del texto, y con todo, al suplir todos los escaños ausentes, deberá pensar en función de experiencias diferentes a la suya propia; en efecto, sólo dejando atrás el mundo conocido de su propia experiencia es como el lector puede participar verdaderamente en la aventura que el texto literario le ofrece. (225)

De este párrafo surgen - como señalamos antes - algunas cuestiones problemáticas; dado que, si bien resulta pertinente el señalamiento que realiza Iser acerca de que el lector revela aspectos de su subjetividad en su completamiento de los espacios de indeterminación del texto, parece muy rápida la forma en que estos aspectos son descartados para asumir la "ilusión" propuesta por el mismo. Más adelante, este autor solicitará el abandono de "*nuestras ideas preconcebidas*" para poder transitar plenamente por la experiencia literaria. Queda la sospecha de que tales ideas no se encontrarían muy arraigadas en el sujeto lector, en la medida en que pueden ser abandonadas con facilidad, gracias al efecto perlocutivo del texto. El lector que se perfila detrás de esta descripción de la experiencia lectora carece de entidad propia y se mimetiza cada vez con aquello que lee.

Por otra parte, Iser realiza una generalización en la cita anterior, al postular que el lector busca en el texto una experiencia diferente de la de su vida personal: "*tendemos a aburrirnos con textos que nos presentan cosas*

que nosotros mismos ya conocemos perfectamente." Esta generalización implica un desconocimiento del "habitus" (en el sentido que le da a esta palabra Bourdieu) particular de cada lector, o de los diferentes grupos de lectores. Por ejemplo: quienes trabajamos como docentes sabemos que la poética incorporada por muchos de nuestros alumnos exige de los textos una especularidad - cuanto mayor, mejor - en relación con su propia realidad. De ahí el éxito de las colecciones de literatura juvenil que desarrollan historias protagonizadas por adolescentes, con conflictos propios de la edad y ambientadas en ciudades actuales, con sus colegios, lugares de esparcimiento, etc.

Esta observación puede servirnos como punto de partida para establecer otro problema: a menudo Iser hace referencias a los conocimientos o competencias que despliega el lector, en su trabajo de completamiento textual: *"...repertorio de esquemas literarios conocidos y de temas literarios recurrentes, junto con alusiones a contextos sociales e históricos conocidos, (...) técnicas y estrategias utilizadas para situar lo conocido frente a lo desconocido."* (234)

Más adelante, refiere: *"...cuando un libro nos ha impresionado particularmente, sentimos la necesidad de hablar de él... (...) Quizás sea ésta la utilidad primordial de la crítica literaria: (...) satisface (...) nuestro deseo de hablar sobre lo que hemos leído."* (237)

Estas referencias nos permiten concluir que Iser identifica al lector con el crítico. Se podría arriesgar que cuando habla del lector no sólo se refiere a una lectura crítica, sino que sus observaciones son autorreferenciales, produciendo un deslizamiento cuestionable, en la medida en que superpone al sujeto con el objeto de sus reflexiones. Este problema epistemológico que presenta la

teoría de la recepción, en las conceptualizaciones de sus diferentes autores, ha motivado el comentario irónico de Chartier (1999): "... *el lector de la teoría de la recepción es la proyección hacia lo universal de la figura del propio Hans Robert Jauss, su gran impulsor.*" (38)

En cuanto al texto, con las innovaciones teóricas mencionadas, éste pasa de ser una unidad más o menos monolítica a constituir una entidad heterogénea, un lugar de entrecruzamiento de discursos, perforado por los huecos de lo no dicho, de la indeterminación. Avanzando en esta dirección, Stanley Fish (1980) da un paso que radicaliza la cuestión del estatuto ontológico del texto, que se desmaterializa para constituir una pura virtualidad, un conjunto de posibilidades que serán articuladas por el lector, más allá de lo previsto en la instancia productiva. El texto será lo que el lector quiera que sea.

Las experiencias de Fish con sus estudiantes son la base para la noción de *lector informado*: el que produce el texto a partir de los saberes y las competencias que posee para ello. Una experiencia que ilustra esta noción es aquella en que los estudiantes leen como un poema una serie de elementos que "devienen" poema en virtud de esa lectura.

El teórico norteamericano señala el carácter histórico de este lector - emparentándolo con el concepto de *horizonte de expectativas* de Jauss -. No obstante, la hipótesis de que existe *una* lógica para la lectura de un texto, en la medida en que el mismo *programa* al lector con ciertas instrucciones, a partir de las cuales éste realiza determinadas operaciones, se contradice con el carácter histórico del *lector informado*.

Las teorías elaboradas por las diferentes líneas y autores de la estética de la recepción, así como la noción de *lector modelo* de Eco y el *lector informado* de Fish, construyen una noción de lector como función del texto, pero poco dicen del lector como sujeto, lo que implicaría un nuevo capítulo de investigación. Además, el modelo de Fish cumple - como los anteriores - con una serie de condiciones (competencias específicas en relación con la lengua en general y la semántica en particular, y con la literatura) que no permiten identificarlo con un lector común, o con la noción sociológica - mucho más empírica - de *público*, sino que lo superponen a la figura del crítico.

Estas construcciones sobre la figura del lector se basan en una relación de simetría autor / lector, dejando inexplorada la asimetría que caracteriza la mayoría de las veces a la lectura y constituye una de las razones de su productividad.

1.5. Leer "levantando la cabeza"

*Si un libro me interesa realmente, no logro seguirlo más que unas pocas páginas sin que mi mente, captando un pensamiento que el texto le propone, o un señalamiento interrogante, o una imagen, se suelte y se vaya a otro lado...
...a vino*

Este recorrido por distintas aproximaciones a la lectura desde las diferentes corrientes críticas culmina en Roland Barthes por quien él la reflexión sobre estos temas cruza una frontera y se interna en un territorio de incertidumbre, difícil de transitar pero atractivo. El lector de Barthes sigue sien-

do una construcción teórica, no un lector empírico, pero ya no constituye una instancia constructiva del texto, sino que se plantea como un sujeto autónomo.

Hay algunos conceptos que operan como presupuestos necesarios para llegar al sujeto de la lectura. Uno de ellos es el de *significancia*, que Barthes (1983) define como la puesta en escena de lo simbólico en los textos, entendido no en relación con un contenido, sino como el goce de lo simbólico, de un mundo de signos que no refieren a otra cosa sino al puro juego de sus desvíos, alusiones, retornos: reiteraciones, diferencias. El texto remite de un significante a otro, sin cerrarse jamás.

Coherentemente con la inexistencia de un cierre, descarta la de un significado último, trascendental, que equivaldría a un idealismo o una postura metafísica frente al texto.

Barthes (1986) propone hacer del lector no un consumidor sino un productor del texto, sacarlo del dominio de la seriedad e instalarlo en el del juego. En sus escritos aparece recurrentemente el término "juego" y esto ha dado pie a algunos de sus detractores, que le atribuyen una postura descomprometida y hedonista. Lo cierto es que "juego" - no sólo en relación con la literatura, sino como "*el juego del mundo*" - es opuesto a la seriedad de los discursos científicos, ideológicos, académicos, que son vistos como mecanismos que intentan congelar, esterilizar las redes de la *significancia*. También el lenguaje es puesto bajo sospecha, al menos en sus aspectos lógicos. Barthes se opone a las jerarquizaciones: de un nivel por encima de otro, de una interpretación sobre otra. Descrie de los análisis que constituyen a lo denotativo en eje desde el cual "irradian" las connotaciones.

El trabajo de la lectura consiste - siguiendo sus formulaciones - en encontrar sentidos, pero estos sentidos "llaman" a otros, en una sucesión metonímica que no se detiene, que no tiene un final. Por eso Barthes habla del texto *plural*, donde el olvido de algún elemento no constituye una falta, en la medida en que tampoco el texto consiste en una suma. Leer es esparcir el texto, no recogerlo. El texto, así diseminado, constituye un banquete de sentidos posibles, el espacio *estereográfico* de una escritura. El comentario no hace más que interrumpirlo, quebrarlo, sin atender a sus divisiones lógicas. El análisis puede establecer una estructura, pero ésta no lo precede, no es immanente al texto.

Tampoco hay jerarquías entre la primera lectura y la última. La primera puede ser la última. Barthes valoriza la relectura - contraria a los intereses de la sociedad de consumo- y considera que ella salva al texto de la repetición.

En *Escribir la lectura*, Barthes (1994) describe la *significancia* desde el punto de vista del lector. Nos dice:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de *leer levantando la cabeza*?

Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse, sobre lo que intento escribir. Para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura (la de los lectores de S / Z), me ha sido necesario, evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno "levanta la cabeza". En otras palabras, interrogar a mi propia lectura ha sido una manera de intentar captar la *forma* de todas las lecturas (la forma: el único territorio de la ciencia), o, aún más, de reclamar una teoría de la lectura. (35)

Estas reflexiones nos permiten pensar en la distancia que separa a este lector del que se perfila en Iser. Mientras que al lector de Iser se le pide el abandono de su propia subjetividad para transitar la experiencia de la lectura, Barthes propone un movimiento de vaivén incesante entre el texto que se lee y el que el lector va escribiendo dentro de sí. La lectura se basa en una fascinación que ejerce el texto sobre el lector, pero esta fascinación es irrespetuosa, en la medida en que va interrumpiendo el texto, y en esos cortes se va escribiendo un texto nuevo en la mente del que lee.

También surge de esta descripción el postulado del trabajo del crítico como el registro de una experiencia de lectura, no mero metalenguaje, sino un texto autónomo. Pero para que éste pueda surgir es necesario que se rebele contra la autoridad, contra el autor como propietario del sentido de la obra.

Para Barthes, un texto está formado por el entrecruzamiento de escrituras múltiples, pero el punto donde toda esa multiplicidad confluye no es el autor, sino el lector. La hermenéutica proponía, en sus orígenes, un diálogo entre el autor y el lector. Barthes establece la supremacía del lector, pero para que ésta sea posible es necesaria la muerte del autor.

Barthes propone, contra la moral del *recto sentido*, el pecado del *contrasentido*, contra la lógica de la razón, la lógica del símbolo. Esta lógica no es deductiva, sino asociativa, porque va asociando los elementos del texto con otras ideas, imágenes, recuerdos, con otros textos. El texto solo - dice Barthes - es algo que no existe, porque en lo que leo hay un suplemento de sentido del que ninguna gramática, ningún diccionario, pueden dar cuenta. El contrasentido

consiste, nada menos, que en la posibilidad del lector de preservar, simultáneamente, la pluralidad de sentidos del texto.

La diseminación del sentido tiene sus límites, porque se trata de un proceso que se realiza a partir de ciertas reglas, de determinados códigos, que son transindividuales, porque pertenecen a una forma cultural que nos precede.

Barthes postula que no existe una verdad del texto - objetiva ni subjetiva - sino una verdad lúdica, pero se trata de un juego que no implica una distracción sino un trabajo. Y aquí coincide con Blanchot (1992) al caracterizar a este trabajo como algo que se realiza sin esfuerzo, con levedad, con un asentimiento gozoso. Tal vez porque, para Barthes, la lectura está atravesada por el Deseo. Es por eso que plantea un erotismo de la lectura, un estado de apartamiento, de clandestinidad, una abolición del entorno que la hacen semejante a la experiencia mística. Quien lee se exilia bajo el registro de lo Imaginario.

Finalmente, nos detendremos en las críticas que Terry Eagleton (1988) realiza a la postura de Barthes. La primera de ellas puede ser desestimada rápidamente, ya que se basa en contraponer la experiencia de lectura descrita por el crítico francés - a la que califica de "*hedonismo vanguardista*", "*experiencia privada, asocial, esencialmente anárquica*" - con un mundo donde muchos carecen de libros y hasta de comida. El pensamiento "políticamente correcto" de Eagleton lo lleva a presentar estas dos escenas como si la segunda fuera consecuencia de la primera, y no del capitalismo salvaje.

La segunda crítica se apoya en la falta de pensamiento sistemático. Aquí Eagleton abre una puerta para entrar en el debate entre ciencias duras y blandas, o entre los modelos basados en las ciencias duras y las corrientes

francesas posestructuralistas, atacadas por su supuesta falta de rigor científico (nos remitimos al *affaire Sokal*).⁴ Consideramos que no entra dentro de los alcances de este trabajo considerar dicha polémica.

Pero la tercera crítica nos parece atendible, en la medida en que apunta al carácter ahistórico del modelo de lector presentado por Barthes. Obviamente, en la reflexión de este autor no entran los problemas derivados de las preguntas: ¿desde dónde leo lo que leo en este texto?, ¿desde qué momento histórico - social, desde qué posición socio - económica?, ¿con qué capital cultural?, etc. Estas preguntas apuntan al lector concreto y, a veces, se pueden responder a través de la forma en que éstos dan cuenta de sus experiencias de lectura. Por ejemplo: en varias oportunidades trabajamos en talleres de lectura con la consigna "*Leer levantando la cabeza*", que estimula a los participantes a realizar el tipo de lectura descrito por Barthes. Ante el cuento *Una guitarra para Julián*, de Daniel Moyano,⁵ pudimos observar que los lectores de más de 40 años asociaron la desaparición del protagonista con los hechos ocurridos durante la última dictadura militar, mientras que los más jóvenes establecieron otras relaciones, como, por ejemplo, la desaparición como símbolo del paso de la adolescencia a la edad adulta, que implicaría, en este caso, un valor negativo.

⁴ En 1995, Alan Sokal, profesor de Física de la New York University, envió un artículo a la revista *Social Text*, gozaba de un prestigio en el ámbito de los estudios culturales estadounidenses. Con el título de "Trasgrediendo las Fronteras: hacia una Hermenéutica Transformacional de la Gravitación Cuántica", el artículo aceptado fue publicado al año siguiente, 1996, en el número 46-47 de la revista. Después, el mismo Sokal reveló que se trataba de un parodia de las producciones de los autores del posestructuralismo francés y que lo que había querido demostrar era que - utilizando la jerga adecuada - cualquier cosa se puede hacer pasar por un trabajo científico. Su objetivo era poner en evidencia la falta de rigor y el uso indiscriminado de conceptos científicos extrapolados de las ciencias duras, características que Sokal atribuye a Lacan, Deleuze, Guattari, Irigaray, etc.

El espacio de libertad que Barthes abre para el lector legitima la productividad de las lecturas y es verificable en la empiria de las experiencias lectoras de diferentes grupos e individuos. Pero también es verdad que el proceso de diseminación del sentido, la *significancia* del texto, lleva a veces a asociaciones que están, en cierto modo, determinadas por el entramado histórico-social con el que la lectura individual hace sistema.

⁵ MOYANO, Daniel. *La espera y otros cuentos*. Capítulo. Biblioteca argentina fundamental. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1982

2.- La lectura en el entramado social

Una de las tensiones que atraviesan la problemática de la lectura es la que se establece entre el poder, tradicionalmente ligado a la escritura, y la práctica lectora, que - especialmente en las últimas décadas - ha sido vista como un espacio de libertad.

El libro apunta siempre a instaurar un orden, ya sea el orden que conviene a la autoridad que lo escribe o lo hace escribir, ya sea el orden del desciframiento de su sentido, o de los usos que se le debe dar. Desde tiempos remotos la escritura fue un atributo del poder y un emblema del mismo, tan fuerte como el trono, la corona o el cetro. También estuvieron asociados al poder los libros de magia y de medicina, algunos de los cuales bastaban - por su sola presencia o su imposición - para producir los efectos deseados.

Pero este mismo poder se encargó también de restringir la lectura de esos textos o de prever los mecanismos que pudieran llevar a interpretaciones que desviarán sus propósitos. En este sentido, es posible rastrear a lo largo de la historia las múltiples intervenciones que la Iglesia ha realizado para dirigir la lectura de los textos sagrados e impedir la de los libros que, a su juicio, podían ser perjudiciales para los cristianos.

En el libro de A. M. Chartier y J. Hébrard (1998) que documenta los múltiples discursos que elaboró el poder - en cualquiera de sus formas - sobre la lectura, se comentan las "*instrucciones cristianas*" emanadas del Concilio de

Trento (1545 - 1563), entre las que podemos encontrar: *"La lectura es, pues, siempre, una práctica peligrosa y los cristianos ponen en peligro su probabilidad de salvación frecuentando los libros sin precauciones."* (23)

Es decir, que el poder - los poderes - han mantenido siempre una relación instrumental con la escritura y una relación compleja con la lectura, que, si bien, por un lado, constituye uno de sus dispositivos, por otro lado, no garantiza sus efectos, por tratarse de una práctica inaprensible, difícil de controlar en todas sus consecuencias.

La vigilancia del poder sobre el sentido - que no cesa y asume diferentes formas a lo largo de la historia - se enfrenta con la imposibilidad de preservar el dogma, el decir originario, dado que la significación se disemina en los procesos de recepción. Dice Ritvo (1992):

Esta alianza del poder y del sentido (...) se enfrenta siempre a un acontecimiento traumático: el deslizamiento incesante de la significación, la transformación de las expresiones designativas (signo - objeto) en expresiones remitentes (signo - signo). (21)

El poder teme a los deslizamientos del sentido porque - desde su perspectiva - conducen al caos. Los textos deben ser, en consecuencia, restituidos a su sentido original, de acuerdo con la voluntad y la intención de quien los elaboró, prescribiendo, legislando, a través de ellos.

Esta identificación del poder con la escritura, que en otros tiempos constituyó un atributo del estado o de la Iglesia, en nuestra sociedad se replantea en términos de poderes, y entre ellos tiene una importancia relevante el que ejercen los medios masivos de comunicación. Alrededor de esta influencia de los medios sobre el imaginario individual y social se han producido muchas

reflexiones. En los años '60 y '70, se les atribuyó un poder absoluto y un rol determinante en la difusión de las ideologías hegemónicas; en los '80 y '90, se los consideró como productores de la realidad, o de sus simulacros.

No obstante, se advierte un progresivo deslizamiento hacia posiciones que atribuyen a estos procesos una mayor complejidad, determinada, en parte, por las diferencias entre los receptores.

2.1.- La productividad de la lectura

Michel de Certeau (1990) realiza una crítica a la perspectiva de un determinismo social cerrado, que, frente a la expansión de los *mass media*, concluye en que las multitudes se limitan a consumir la ración diaria de simulacros que aquéllos ponen a su alcance. Se opone a una generalización sobre los consumidores como asimiladores pasivos de productos simbólicos que se le imponen. La visión que crítica era dominante en los años '70, pero se fue modificando en las décadas posteriores. En este sentido, su postura puede considerarse pionera.

La asimilación de los receptores no necesariamente implica un volverse similar a aquello que se asimila, sino que abre la posibilidad de pensar en esa asimilación como un proceso inverso, en el que lo asimilado es apropiado o reapropiado por quien consume y, en este sentido, se transforma de acuerdo con las características del receptor.

Una arqueología de la cuestión la remitiría al ideologema del Iluminismo, por el cual la cultura escrita tiene la finalidad de transformar al público a

través del texto, al cual se le impone - a su vez - la impronta de lo pedagógico. Hoy ese papel lo desempeñan los medios masivos y la sociedad toda, desplegada a modo de texto. Pero permanece la ideología de la eficacia de la producción y su complementario: la inercia del consumo. No obstante, es posible pensar que hay una actividad creadora en la recepción, lo que daría una oportunidad de rechazar la omnipotencia de una producción que pretende hacer historia mientras monta - para el público en general - el espectáculo con que lo "informa".

La sociedad ha desarrollado, a partir de la antinomia producción/consumo, la que corresponde a escritura/lectura. La modernidad operó a través de la escritura y la disociación entre las prácticas lectora y escrituraria no sólo no ha sido superada por la escuela, sino que esta institución, en muchos casos, la profundiza.

Entre los problemas que se sobreimprimen a esta disociación está el del imperialismo que ejerce la cultura escrita sobre la transmisión oral, que es la base que debería proporcionar a los sujetos la posibilidad de desarrollar una actitud de expectativa frente al discurso o - como han formulado los psicolingüistas - una estrategia de anticipación, de permanente formulación de hipótesis. Es decir, que tendríamos una doble operación de sometimiento: el de la cultura escrita sobre la cultura oral y el de la escritura sobre la lectura: escribir es producir un texto y leer consumirlo, sin posibilidad de introducir en él la capacidad productora del lector, condición necesaria para su reapropiación.

En nuestra época se observa la aparición de aportes que comienzan a tratar de revertir esta situación: una tendencia a empezar a concebir los textos

como una reserva de formas que encontrarán su sentido a través de la tarea del lector. La lectura como invención, como separación del origen, como combinación de fragmentos en un espacio que permite una pluralidad indefinida de significaciones. No obstante, esta actividad parece reservada a la lectura del crítico, a modo de una nueva categoría de clérigos - intermediarios entre el texto y el público en general.

Queda, por lo tanto, mucho por hacer en este campo, desde la sociología, la pedagogía y la historia, que deberán dar cuenta de la peregrinación del hombre a través de los textos. Este es el imperativo recogido por algunos historiadores, como es el caso de Roger Chartier.

De las reflexiones de De Certeau surge una imposibilidad: la de separar la organización de un espacio legible - una literaridad - y la marcha a través de ese espacio que lo constituye en obra, mediante el trabajo de la lectura. La productividad de la práctica lectora se afirma en la negación de un sentido inmutable, depositado por el autor en el texto, como producto de su intención y de su actividad.

Pero las instituciones han creado la ficción del sentido como un tesoro escondido dentro de la obra, que sólo es accesible para los iniciados. De este modo, se traza una línea entre las lecturas autorizadas, ortodoxas u oficiales y las lecturas heréticas de los no iniciados, y se reproducen en las prácticas lectoras las relaciones de poder que se dan en la sociedad. En la medida en que el poder de la institución social decrece, se va iluminando la práctica lectora como pluralidad indefinida de escrituras que se superimponen al texto. Ayer pudo ser la Iglesia quien ejercía el poder sobre lo que se leía y cómo debía ser

leído. Hoy son otros los poderes - la escuela, la prensa, la televisión - que intentan controlar al lector (o al televidente). Pero no logran por completo su objetivo, porque éste, de algún modo, logra sustraerse de esa mirada, de esa suerte de panóptico que cuida siempre que no se desvirtúe el recto sentido. Los lectores son difíciles de domesticar y ejercen su silenciosa actividad dándole un sesgo irónico o poético que, en algún grado - mayor o menor -, se aparta de lo prescripto.

De ahí la complejidad de la lectura, que se ubicaría en la intersección de dos operaciones: la de una estratificación social donde el sector con poder distribuye su versión oficial de la cultura y la de una práctica poética por la cual los lectores - instalados en las fallas de la ortodoxia cultural - maniobran para expandir una zona muy acotada en su creatividad: la de la recepción. De este modo - muy fragmentario - ciertos elementos ignorados en el espacio de lo público se diseminan en las redes de lo privado, para encontrar allí una forma de existencia atenuada y silenciosa, que se manifiesta esporádicamente, siempre en los márgenes, como emergente de una poética común, de la invisibilidad, de lo acallado.

Una política de la lectura no puede ignorar la existencia de estas prácticas inaprensibles. La lectura es una ausencia - el lector se ausenta de sí mismo para ser otro -, es un ejercicio de ubicuidad, porque quien lee está allí donde lee pero también en otro lado, es una experiencia iniciática, en tanto facilita el tránsito irreversible de un estadio a otro. Quien lee se construye una escena secreta de la que puede entrar y salir a voluntad, una realidad nocturna que le permite sustraerse a la cruda luz de la exposición social, ese verdadero infier-

no. El lector crea su propio jardín secreto, su isla; y los confronta con el mundo exterior. Frente a una sociedad que tiende a homogeneizar, los lectores establecen la diferencia. Frente a un texto que postula una determinada lectura, ellos son capaces de inventar otra. Por eso la lectura es una forma de la desterritorialización, ya que el lector se instala en un lugar que es un no lugar, a caballo entre lo que inventa y lo que altera del texto.

A partir de esta topología imposible, de Certau desarrolla una de las más bellas metáforas del lector: ¿quién es el yo que lee? Es una incertidumbre. Contrariamente al escritor, el lector no posee un lugar propio, es nómada:

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en la tierra del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros; circulan por las tierras del prójimo, nómadas furtivos a través de los campos que ellos no han escrito, arrebatando los tesoros de Egipto para disfrutarlos. La escritura acumula, amontona, resiste al tiempo por medio del establecimiento de un lugar, y multiplica su producción a través del expansionismo de la reproducción. La lectura no es una garantía contra el desgaste del tiempo (uno se olvida y lo olvida), no conserva sus adquisiciones, y cada uno de los lugares por donde pasa es repetición del paraíso perdido. (251)

Es particularmente interesante la relación que establece de Certau entre lectura y olvido. Puede hacérsela producir en diversas direcciones: por un lado, si los lectores arrebatan los tesoros ajenos, el olvido podría cumplir una función análoga a la de esos rituales en los que algunos pueblos primitivos queman el excedente de la producción del año, como un modo de resistir al tránsito a un sistema de acumulación capitalista. Por otra parte, tal vez es necesario olvidar casi todo lo que se ha leído para poder leer otras cosas. Si recordáramos todo - como Funes, el memorioso- no podríamos leer como lo

hacemos. En el interjuego de la memoria y el olvido los lectores vamos creando una suerte de antología personal, hecha de fragmentos y yuxtaposiciones, que nos permite leer siempre otra cosa que lo que el texto dice. Ésa es la grieta por donde el lector se sustrae a la ley de los textos, así como se sustrae del medio social cuando lee. Se lee eso, lo que está frente a los ojos, pero predeterminado. Esa es la mitología del lector, una mitología dispersa en el tiempo, hecha de repeticiones y diferencias, memorias y desmemorias, conocimiento e ignorancia, placeres que se superponen a lo largo de nuestra historia.

Es en este sentido en el que Lisa Block de Behar (1994) habla del lector e-lector. La memoria selecciona sólo algunos elementos de lo que se ha leído, constituyendo con ellos una biblioteca imaginaria donde se encuentran y se relacionan los textos que hemos leído. La recepción no abarca al texto en su totalidad. Este posee un relieve particular en cada una de sus partes. Pero esas diferencias no son estables: el lector puede transitar por un pasaje en una lectura y parecerle insignificante. En otra lectura, el mismo fragmento aparecerá ante él con crestas significativas, como si hubiera sufrido un plegamiento geológico. De ahí la aceptación de que no existe lectura *pantológica*. Sólo hay lecturas parciales, luces y sombras.

2.2.- Las prácticas lectoras en los intersticios del poder

Roger Chartier profundiza en la contradicción planteada por de Certau en torno a la tensión entre control y libertad que atraviesa a las prácticas lecto-

ras a lo largo de la historia. Para comprender en toda su amplitud la perspectiva que adopta, es necesario pensar que la reflexión de Chartier (1996) abarca una triple dimensión: la de los espacios legibles, la evolución de los soportes textuales y las prácticas lectoras que se apropian de los textos de acuerdo con ciertas determinaciones -históricas, sociales, culturales - que inciden sobre las diversas comunidades de lectores. En cada una de estas dimensiones operan los mecanismos de control que intentan limitar la libertad del acto de leer.

El lector que toma un libro y se dispone a leer está sujeto - aún sin tener conciencia de ello - a una serie de imposiciones que provienen de distintos lugares: las del autor se vuelven más visibles en los paratextos, que establecen de un modo más o menos explícito la finalidad del texto, el sentido que se le debe dar y, a veces, a modo de consigna, el recorrido que ha de guiar la lectura.

Un ejemplo que puede ilustrar la acción de estos dispositivos lo da el prólogo de *La Celestina*. Siguiendo la norma general que marca, en el recorrido histórico de las obras, un desplazamiento de lo didáctico hacia lo estético, el autor subraya - como conviene a la época - la intencionalidad didáctica de la suya: "... no sólo la necesidad que nuestra común patria tiene de la presente obra, por la muchedumbre de galanes y enamorados mancebos que posee,.."; "...avisos y consejos contra lisonjeros y malos sirvientes y falsas mujeres hechiceras." (13). Y en el prólogo que agrega a la edición de 1502 hace referencia a otros agentes que intervienen en los procesos de recepción: "Unos decían que era prolija, otros breve, otros agradable, otros oscura..", - " Que aun los impresores han dado sus punturas, poniendo rúbricas o sumarios al principio

de cada acto, narrando en breve lo que dentro contenía..."(15). En las antípodas de esta concepción de lo que es literatura y de lo que implica leer, también, a su modo, Cortázar establece ciertos recorridos posibles para la travesía de sus lectores por Rayuela.

En otro de sus libros, Chartier (1999) opone al concepto de apropiación, en el sentido en que el lector se adueña del texto, dándole un uso inventivo, creador, el de *delegación* de la lectura. ⁶Es decir que sectores amplios de la sociedad dejan en manos de una minoría supuestamente ilustrada el poder de leer por ellos, para que realicen una mediación entre los lectores y los textos y lleven a cabo la tarea de fijar el sentido de las obras, a través de comentarios, glosas, formas pedagógicas, ediciones autorizadas, etc. En esta mediación subyace el deseo de que el lector sea como lo quiere el autor. El *lector implícito* se magnifica hasta avanzar sobre el *lector real*. Contradictoriamente, es el mismo autor el que prevé en sus textos el espacio de indeterminación sobre el que habrá de desplegar su libertad el lector. Por lo tanto, consciente o inconscientemente, se genera una lucha por la constitución de mediaciones que limiten el proceso de apropiación por medio de la lectura,

La cuestión es que el libro vehiculiza la intención de instaurar un orden, ya sea el orden social que desea mantener o imponer la autoridad que estimuló su producción, su distribución, su lectura, o el orden de su desciframiento, de la producción de sentido a partir de él. Esta producción se organiza no sólo a

⁶Es necesario distinguir entre el uso que da Foucault a la palabra "apropiación", en el sentido de la voluntad, de una parte de la sociedad, de monopolizar la formación y circulación de los discursos, el significado según Ricoeur, como la acción del lector que actualiza y realiza el texto y el valor que tiene para Chartier, como la pluralidad de usos, de interpretaciones que hace el lector, de acuerdo con su inserción en un determinado momento sociohistórico.

partir de lo textual, sino también en tomo a los procesos de producción, de comunicación y recepción y de las formas materiales que actúan como soporte de los textos. Ya no es posible pensar en una inmanencia o una inmutabilidad del sentido, porque éste se halla atravesado por las formas concretas en que las comunidades de lectores - en los diferentes momentos históricos- ejercitan su arte de leer. ¿Leer en un rollo de pergamino que requiere el uso de ambas manos o leer un libro - lápiz en mano - haciendo aparecer, al compás de la lectura, la floración de una *marginalia*, huella de una lectura que se reescribe sobre lo escrito? ¿Leer un poema en un libro, en la pausada soledad de la biblioteca o entreverlo - pintado en aerosol sobre una pared - en la visión fugaz, fragmentaria, que se obtiene desde la ventanilla de un tren? ¿Leer sobre el papel una novela recién adquirida, después de una morosa selección, basada en reseñas de contratapas y consejos del librero, o leerla en la pantalla de la computadora, bajada de Internet?

Las determinaciones y los controles que se ejercen sobre la lectura son muchos pero no son omnipotentes. El lector articula su práctica en los intersticios que esas determinaciones van dejando y los constituye en espacios - aunque sea estrechos - para ejercer su libertad. Dice Chartier (1996): "*..la lectura, por definición, es rebelde y vagabunda. Son infinitas las astucias que desarrollan los lectores para procurarse los libros prohibidos, para leer entre líneas, para subvertir las lecciones impuestas.*" (20). Y más adelante: "*..los creadores, los poderes o los "sabios" aspiran siempre a fijar el sentido y a enunciar la interpretación correcta que deberá forzar la lectura (o la mirada). Sin embargo, la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona.*" (21)

Otra pareja de conceptos con la que trabaja Chartier (1999) es la de *disciplina e invención*. Estas categorías bipolares están presentes en el proceso de la lectura y la importancia que cada una de ellas adquiere depende del punto de vista adoptado. Si se acentúa la relevancia de la disciplina, se sostiene una visión en la que la mente del lector es una tabla rasa sobre la que se imprime el texto. Desde esta perspectiva, todos los textos - no sólo los instructivos, propagandas, etc. - tendrían un valor predominantemente performativo.

A esta idea se deben las interpretaciones mecanicistas que establecen series de causa - efecto para interpretar, por ejemplo, la historia: ideas -> textos -> libros -> mentalidad -> acción. De la construcción de estas series se desprende, por ejemplo, la idea de que la Revolución Francesa es un producto de la lectura de las ideas de la Ilustración, llevadas a la práctica política. Chartier insinúa que se podría pensar a la Ilustración como una invención retrospectiva de la Revolución. Y, en esta línea, se podría asociar con las ideas expuestas por Borges (1996) en *Kafka y sus precursores*, donde se adopta una postura semejante para repensar las construcciones realizadas por la historia literaria: ¿es un escritor producto de sus filiaciones textuales o - más bien - se podría opinar que la genealogía del autor se piensa, retrospectivamente, a partir de su obra y es un producto de ella y no a la inversa? También exageran la relevancia de la *disciplina* quienes atribuyen a la lectura - o a sus excesos - un peligro para la salud mental del individuo o una influencia decisiva en sus identificaciones efectivas, desplazándose entre los paradigmas de Don Quijote y Mme. Bovary.

Obviamente, si nos ubicamos desde la perspectiva de una relación dialéctica entre *disciplina e invención*, cambia el análisis en relación con los usos; interpretaciones y apropiaciones que los lectores pueden hacer de un texto. Las visiones simples, mecanicistas, se complejizan y aparece el espacio para pensar en otros procesos, como *distinción y divulgación*, que echan sobre la historia cultural una mirada distinta, más matizada. Los fenómenos culturales no seguirían, entonces, un proceso de descenso social desde las elites al pueblo: en la divulgación habría que distinguir los procesos de imposición de las conquistas o apropiaciones realizadas por quienes estaban excluidos del modelo cultural.

La distinción, por su parte, supone una voluntad de utilizar un cierto *corpus* textual para singularizar un determinado recorte de la sociedad. Pero esta práctica no es unidireccional, ya que los procesos de apropiación hacen que ese *corpus* pueda ser utilizado por otros sectores, con lo cual se generaría la necesidad de crear otras formas de singularización.

Algunas veces los agentes de estos procesos son los editores, como en el caso de la *Biblioteca Azul*, que puso en Francia al alcance del gran público una serie de obras que eran del dominio de un grupo selecto. En nuestro país podría pensarse en el trabajo del Centro Editor de América Latina, especialmente, en su colección Historia de la Literatura Argentina, que instaló en los kioscos, a precios populares, una serie de libros, muchos de los cuales no habían tenido hasta entonces más que una distribución restringida a círculos intelectuales. Estos desplazamientos siguen a veces la dirección opuesta, como es el caso de la atención concedida por algunos críticos - Eco, Masotta en

nuestro medio- a la historieta, que produjo una revalorización del género, considerado hasta entonces - años '60 y '70- escasamente interesante.

Esto nos lleva a ver el dinamismo de los procesos culturales, descartando la idea de la imposición como una acción determinista, ejercida en una sola dirección, estática e irreversible. Desde esta perspectiva, se complejiza el análisis de la acción de los *mass media*. La posibilidad de una distancia, de una invención que se opone al poder, su fuerza y sus discursos, genera un modelo de inteligibilidad de estos procesos sociales que pueden ser pensados en su comportamiento dialéctico, como fuerzas antagónicas que se manifiestan por una lucha constante. Cambia también la imagen del poder, en el sentido en que sus procesos de singularización no se establecen de un modo definitivo, sino que se encuentran siempre en la búsqueda de nuevas formas de legitimación, una invención continua de formas simbólicas que buscan asegurar su autoridad sobre la conciencia de los sujetos.

Chartier establece que la paradoja fundante de una historia de la lectura consiste en el hecho de que, como práctica de la libertad, es inaprensible, en la medida en que se articula como una producción silenciosa en la mente del lector; sólo se hace visible en las manifestaciones propias de los dispositivos del poder: las canonizaciones, las imposiciones, las censuras que operan sobre ella.

2.3.- Las censuras sobre lecturas y lectores

La censura tiene una historia tan larga como la literatura misma, que ha sido reseñada en muchas ocasiones por los historiadores y tematizada por los escritores, como lo han hecho, por ejemplo, Ray Bradbury en *Fahrenheit 451* o Umberto Eco en *El nombre de la rosa*.

Más allá de las clásicas interdicciones que se dirigen a impedir la propagación de la herejía religiosa o de la heterodoxia política, o la manifestación de la sexualidad, hay una vigilancia que es particularmente relevante porque se ejerce sobre lo que es la materia prima de la literatura, es decir, el lenguaje. El discurso literario ha recibido de los poderes el mandato de erigirse en modelo lingüístico: Por lo tanto, todas aquellas manifestaciones en las que este imperativo es cuestionado quedan expuestas al peligro de ser censuradas. Dice Philippe Sollers (1993) al respecto: "*En su presentación del mundo, un escritor debe ser un elemento moral, a-histórico, alguien que promulgue "valores" universales en una sintaxis acorde con un principio de economía.*" (66). Y más adelante: "*...un escritor puede, él solo, transformar las categorías de la racionalidad en la lengua. Es decir, pasar por "loco". Estas dos realidades están ligadas. Pero, ¿quién quiere darse cuenta?*" (68).

Esta consideración del rol del escritor, en el sentido de sostener "*valores universales*" y de hacerlo en un lenguaje sujeto a un "*principio de economía*", actúa, indudablemente, sobre los criterios en los que se basan los procesos de canonización y de exclusión de determinados autores y escrituras.

Pierre Bourdieu (1991), por su parte, destaca la injerencia de los gramáticos en los procesos de canonización de determinados escritores y de legitimación de ciertas escrituras, elegidos, precisamente, por el carácter modeli-

zante que detentá el lenguaje que emplean, lo que los vuelve especialmente aptos para ser inculcados a través de las instituciones, y entre ellas, sobre todo, la escolar. Dice este autor:

Estos gramáticos, que pueden encontrar aliados entre los escritores, institucionalizados en las academias, y que se atribuyen el poder de erigir normas e imponerlas, tienden a consagrar y a codificar, "razonándolo" y racionalizándolo, un uso particular de la lengua, así contribuyen a determinar el valor que los productos lingüísticos de los diferentes utilizadores de la lengua pueden recibir en los diferentes mercados -y en particular los más directamente sometidos a su control directo o indirecto, como el mercado escolar- delimitando el universo de las pronunciaciones, de las palabras o de los giros aceptables, y fijando una lengua censurada y depurada de todos los usos populares y especialmente de los más recientes, (12)

Ahora bien: uno podría preguntarse qué función cumple esta vigilancia sobre el lenguaje en relación con la problemática de la lectura, como se la ha tratado aquí, como tensión entre, por una parte, una voluntad que busca imponer cierta dirección a la producción de sentido y, por la otra, la posibilidad creadora implícita en el acto de leer. Una posible respuesta podría hallarse en el hecho de que los usos lingüísticos que obedecen al imperativo de una legibilidad absoluta son aquellos que, precisamente, tienden a imprimir a la lectura una dirección unívoca, obturando de este modo la posibilidad de la pluralidad de sentidos, considerada en los dos polos de la comunicación: como expresión y como recepción. Un lenguaje "académico", modelizante, asegura la recepción y reproducción del mensaje y reduce las oportunidades de que el lector se aparte del "recto sentido".

El discurso del censor es, a veces, tan explícito que no deja dudas con respecto a su posicionamiento frente al hecho estético -literario, en este caso- y

a su receptor. Graciela Montes (1991) cita un decreto por el que se prohibió el libro *La torre de cubos*, de Laura Devetach. Entre las consideraciones que fundamentan dicha prohibición puede leerse:

Que del análisis de la obra "La Torre de Cubos" se desprenden graves falencias tales como simbología confusa, cuestionamientos ideológico-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes.

Que algunos de los cuentos-narraciones incluidos en el mencionado libro, atentan directamente al hecho formativo que debe presidir todo intento de comunicación, centrando su temática en los aspectos sociales como crítica a la organización del trabajo, la propiedad privada y al principio de autoridad enfrentando grupos sociales, raciales o económicos con base completamente materialista, como también cuestionando la vida familiar, distorsas y giros de mal gusto, la cual en vez de ayudar a construir, lleva a la destrucción de los valores tradicionales de nuestra cultura; ... (15)

Estos argumentos no resultan sorprendentes en el contexto político de la Argentina de 1978. Observemos la inclusión, entre los elementos que se censuran, de la "ilimitada fantasía". Es importante esta mención, ya que muchas veces la censura se apoya en el excesivo realismo de algunas obras, lo que demostraría que los dos polos entre los que se ha movido el arte desde su origen - el poder de mimesis de la obra y la productividad que la lleva a desligarse de la representación de lo real - ambos generan malestar en el poder.

Por otra parte, si bien la censura a un texto actúa sobre los lectores dificultando el acceso a determinados libros, hay otro tipo de censura, más indirecta, que es la que ejerce la sociedad sobre la lectura en general. Ya no se trata de la prohibición de leer dirigida a determinados grupos, en forma de discriminación: las mujeres, los esclavos, etc., en determinadas situaciones histórico-sociales, sino de una censura derivada de un doble discurso que, por un

lado, enaltece la cultura y - por otro - se comporta con indiferencia o abierto desprecio en relación con quienes la practican. En relación con este tema, dice Philippe Sollers (1993): *"No perder de vista el punto fundamental: la miseria de lectura. El país que practica el culto de su literatura es un país donde nadie o casi nadie lee."* (69).

Como si estuvieran hablando del mismo país, María Elena Walsh (1993) comenta: *"El problema consiste en que nuestra sociedad aborrece la cultura y lo disimula aparentando reverencia por los intelectuales y la Feria del Libro."* (129).

En este artículo periodístico Walsh hace un recorrido sobre algunos de los ejes del problema, procurando desmontar el doble discurso al que se hizo referencia más arriba: no hay crisis de la lectura: los lectores siempre fueron un sector minoritario; por lo tanto, es una falacia decir que hoy se lee menos por culpa de la televisión; los medios no hacen sino reflejar la desconfianza y el prejuicio hacia los libros y la lectura, característicos de nuestra sociedad; los buenos lectores - por lo general - no surgen por la demanda de padres y pedagogos, sino que salen de hogares donde hay libros y se lee.

La escritora hace referencia a la vigencia del lema "Alpargatas sí, libros no", más allá de los cambios en el contexto político-social del país. Se podría pensar que, siguiendo esta línea de razonamiento, es posible remontarse a la antinomia civilización / barbarie, que se ubica en nuestro nacimiento como na-

ción y preside la lógica del que es, para muchos, el relato fundante de nuestra literatura: *El matadero*, de Esteban Echeverría.⁷

2.4.- La imposición del canon

La constitución de un canon literario y su legitimación a través de los diversos agentes que poseen la autoridad como para llevar a cabo estos procesos - los críticos, los profesores, los editores, los periodistas especializados, etc.- implican operaciones que están relacionadas con la censura. Constituir un canon es una operación de selección, un recorte que - necesariamente - deja fuera del *corpus* jerarquizado a determinadas obras, autores, géneros, que resultan silenciados.

En sus *Reflexiones sobre un manual* Barthes (1994) caracterizó la literatura como "un recuerdo de infancia", en el sentido en que, para la mayoría de las personas, lo literario se identifica con un manojito de autores y textos que se enseñan en la escuela. Ese recorte se verifica en los manuales de enseñanza, que son, en realidad, testimonio de un constructo: la historia de la literatura, ya que el texto literario no es lo más relevante en ellos.

En los manuales franceses Barthes destaca como principales elementos censurados: la estructura social que subyace a las obras, la sexualidad, el concepto de literatura y el lenguaje - cuando se aleja de la norma clásica.- ¿Qué sería, entonces, lo que privilegian estos textos? Una historia hecha de "momentos culminantes", cada uno de los cuales se identifica con un reducido

⁷ Ricardo Piglia, en *La Argentina en pedazos* (Buenos Aires, La Urraca, 1992) ubica en *El matadero* y en el inicio de *Facundo* el nacimiento de la narrativa argentina, centrado en la opo-

grupo de autores, para quienes los demás escritores funcionarían como: precursores, epígonos, antagonistas, etc. De esos momentos, el más importante es el clasicismo, que aparece presentado como el "núcleo duro" de la literatura francesa. El resto es silencio...

Barthes relaciona estas operaciones de descarte y entronización con cierto afán de captar algo así como la esencia de lo francés, que aparecería identificado con lo equilibrado, la medida, lo elegante, etc. El punto de vista que se toma para la constitución de este museo de lo literario no difiere del que adoptaría Boileau.

Sin utilizar el término "canon", Barthes se adentra en una problemática que hoy se encuentra instalada en los ámbitos pedagógicos y académicos, y toca una cuestión que es relevante: una cosa es plantear un repertorio de textos "de la cultura universal", donde más que de canon se podría hablar de clásicos, de un patrimonio común a la humanidad, una biblioteca ideal, etc., donde se juegan nociones de gusto, valores artísticos, tradiciones, y otra es plantear el problema en los términos de una literatura nacional.

Cada país pareciera tener la necesidad de una codificación local de su acervo literario, y en ella se juegan otras cuestiones: la relación existente entre los escritores y la academia, entre la comunidad intelectual y la universidad o la escuela, los procesos de constitución de una identidad nacional, etc. En nuestro país es ampliamente conocido el vínculo existente entre la instauración de la gauchesca como "cumbre de nuestra literatura", el trabajo de Ricardo Rojas y la cátedra de literatura argentina y el ambiente intelectual y político de la época,

ción civilización / barbarie, que acuñara Sarmiento:

que demandaba una operación de consolidación de la identidad nacional - cuestionada por el aluvión inmigratorio- y de establecimiento de las bases para una tradición literaria del país.

A partir de la polémica desatada por la publicación del libro de Bloom *El canon occidental* se produjeron diversas reflexiones sobre el tema. Susana Zanetti (1998) sintetiza las diversas posiciones adoptadas: para Bloom son los valores estéticos los que fundamentan la existencia del canon, mientras que Bourdieu lo considera una de las operaciones del campo intelectual, destinada a imponer nuevas propuestas o reasegurar la legitimidad de las ya consagradas; Kermode, por su parte, encuentra la justificación de lo canónico en la necesidad de proteger a los textos incluidos del paso del tiempo a través de la renovación de las interpretaciones críticas.

Ahora bien: ¿cómo influyen los procesos de canonización en el imaginario de los lectores? Podrían pensarse algunos de sus efectos, como, por ejemplo, el peso desmesurado de lo paratextual - en forma de comentarios, biografías, ensayos, etc.- alrededor de las obras y autores canonizados, frente a la mínima presencia de los textos mismos. Un alumno lee, comparativamente, un volumen mucho mayor de comentarios sobre *Martín Fierro* que lo que alcanza a leer del poema mismo, que será casi siempre "un fragmento escogido", sin contar que la lectura de dicho fragmento se encontrará, sin duda, sobredeterminada por todo lo paratextual.

En relación con el funcionamiento del canon en el campo pedagógico, dice Noé Jitrik (1998): *"Es tal su fuerza que lo que entendemos como enseñanza literaria es, ante todo, transmisión de un "es así" que "debe ser" de/ mismo*

modo en la proyección imaginaria. ". (30). Esta concepción "monumental" de la literatura apela a la heteronomía de los lectores, cuya posibilidad de formular cualquier juicio sobre lo leído queda obturada por las operaciones paratextuales, que ya se han encargado de juzgar el valor de la obra, clasificarla, ubicarla dentro de una serie, fragmentarla de acuerdo con lo que supuestamente serían sus pasajes más relevantes, indicar su relación con la biografía del autor y la posición política del mismo, comentar la repercusiones que tuvo en la crítica, reseñar las interpretaciones que ha merecido, etc.

Otro efecto posible de las operaciones de canonización constituye lo que Barthes (1994) denomina "rechazo" de la lectura, que obedece a la percepción - por parte del lector potencial- de sentirse obligado a leer un determinado texto o autor, porque la desobediencia a ese mandato - establecido por una multiplicidad de mediadores - implicaría no entrar dentro de un círculo de iniciados. La autoridad que establece esta ley de lectura es difusa y se encuentra en una frontera entre la Historia y la Moda. Barthes reivindica para los lectores el derecho a no leer, concediéndole importancia en la historia del sujeto no sólo a lo que ha leído, sino también a lo que no ha leído, sobre todo cuando esa despreocupación obedece - en contra de las leyes del grupo, en contra de las instituciones- a sus pasiones negativas.

Por otra parte, las proposiciones contracanónicas suelen ser asimiladas por los circuitos de legitimación y se constituyen más o menos rápidamente en nuevas formas del canon, operando, a su vez, para la exclusión de las manifestaciones que no se identifican con ellas. Un ejemplo es el del *boom* de la

literatura latinoamericana, que se opuso a las formas dominantes hasta los '60, el relato realista, el indigenismo, para constituir un nuevo canon.

Los efectos de este proceso los podemos comprobar a través de la anécdota que se narra en el prólogo de la antología de cuentos hispanoamericanos *Mc Ondo*, donde los escritores chilenos Alberto Fuguet y Sergio Gómez⁸ cuentan de qué modo se frustró una publicación que les había sido solicitada por el editor de una prestigiosa revista literaria de Estados Unidos. La idea del editor era publicar un número especial - en inglés- sobre los nuevos escritores latinoamericanos. Pero los textos seleccionados fueron rechazados porque defraudaban las expectativas del editor, debido a que no respondían a la matriz del realismo mágico. En este caso, el rechazo sirvió como aliciente para encarar la publicación de *Mc Ondo*. Pero, más allá de esto, es obvio que la mediación del editor determinó que los lectores en lengua inglesa se perdieran la oportunidad de conocer qué rumbos tomó la literatura latinoamericana escrita por una generación que se formó en la lectura de los autores del *boom* pero - como corresponde- necesita contradecir a esos padres textuales para poder afirmarse en una identidad propia.

Sobredeterminación de la lectura, rechazo por la ley de lectura, mediaciones que impiden la lectura de los textos no canónicos. Cabría preguntarse si en todos los casos la relación entre el canon y el leer se traduce en términos negativos. Tal vez para algunos lectores la existencia de un *corpus* canónico funcione como un mapa de las lecturas posibles, con el fin de orientarlo dentro de la selva de los textos. En este sentido, dice Tomás Eloy Martínez (1998):

⁸ FUGUET, Alberto y GOMEZ, Sergio. *Mc Ondo*. Barcelona: Mondadori: 1996

Para todo lector, el canon es un ancla, una certeza: aquello de lo que no se puede prescindir porque en los textos del canon hay conocimientos y respuestas sin los cuales uno se perdería algo importante. El canon confiere cierta seguridad a los lectores, les permite saber dónde están parados, cómo es la realidad a la que pertenecen, cuáles son los textos que no deben ignorar.
(146)

Hay testimonios de lectores que conceden a la institución escolar el mérito de haberlos puesto en contacto con obras que, por pertenecer a lo que, en términos de Bourdieu, sería "la cultura legítima", forman parte de la enciclopedia del lector escolarizado. También, en este punto, es importante tener en cuenta que las personas que por origen familiar no han tenido contacto temprano con la cultura letrada, en ocasiones emprenden por autogestión una tarea de impregnación cultural que suele aspirar a una cierta sistematicidad. En busca de este orden, suelen preguntar: ¿qué puedo leer?, ¿por dónde tendría que comenzar?. O bien eligen un autor y lo siguen hasta agotarlo, o van leyendo los títulos de una determinada colección. Todos estos son intentos por realizar un recorrido de lectura que les permita sentir que están compensando - de algún modo - las fallas de una educación deficitaria. Los bibliotecarios tienen mucho para contar en relación con estas demandas. A este tipo de lectores, la posibilidad de recurrir a un repertorio canónico de textos, más allá del grado de arbitrariedad con el que haya sido determinado, les brinda un principio ordenador para la tarea que quieren realizar.

Además, muchas veces las editoriales, a través de los manuales de estudio y por medio de las colecciones de textos literarios, despliegan una estrategia discursiva destinada a crear la ilusión de que - con sus libros - es posible alcanzar la totalidad del saber. Algunas frases escogidas de los catálogos

dan cuenta de este montaje destinado a crear la ilusión de la biblioteca que - si bien no abarca *todos* los libros del mundo - ha logrado reunir *los mejores*: "...los mejores autores argentinos y extranjeros... de hoy y de todos los tiempos" (Alfaguara, Catálogo 1999, Literatura Juvenil); "Esta colección (...) recoge la rica tradición de mitos y leyendas de América, desde las culturas precolombinas hasta la actualidad, incluyendo E.E.U.U., Canadá y Brasil" (Catálogo Infantil - Juvenil 2000, Sudamericana Joven); "Libros para Principiantes. Las grandes ideas al alcance de todos y presentadas como historietas" (Errepar Libros); "Clásicos de Bolsillo: Edición compuesta por obras literarias, antologías y ensayos que varias generaciones de lectores han considerado decisivas para su formación cultural..." (Longseller)

Los dos primeros ejemplos dan cuenta de la ilusión de totalidad que el canon editorial intenta crear, mientras que los dos últimos apuntan claramente a los lectores autodidactas a los que se hacía referencia anteriormente.

En cuanto a los manuales de estudio que se utilizan en la escuela, surge una reflexión a partir de los nuevos Contenidos Básicos Comunes. Es claro que se apunta a desmontar la selección armada a partir de una historia de la literatura (española, hispanoamericana y argentina). En lugar de ello, se abre un espacio más amplio, en el que el docente puede incluir textos traducidos de otros idiomas y géneros y autores no canónicos. Pero también es evidente que, con ello, se desactiva la posibilidad de contar con lectores que posean una serie de referencias intertextuales en común, adquiridas a través de la institución escolar. La formación del canon de lecturas literarias pasa de depender de los contenidos obligatorios a quedar sujeta a decisiones editoriales e intervencio-

nes didácticas, siendo estas últimas fuertemente determinadas por las primeras.

2.5.- Lo deontológico y otras intrusiones⁹

En los decretos de la sabiduría está escrito que todos los chicos perezosos que, hartos de los libros, las escuelas y los maestros, pasan los días felices entre juegos y diversiones, antes o después acaban transformándose en otros pequeños asnos.

Collodi, Pinocho

La intencionalidad moralizante de los textos puede ser analizada desde diferentes perspectivas. Por un lado, existen desde tiempos antiguos los textos declaradamente didáctico - moralizantes, que no dejan ninguna duda con respecto a su finalidad, tanto por su adscripción a un género, - la fábula, por ejemplo - como por las características de su presentación, que incluye algún tipo de paratexto, el prólogo, generalmente, donde se explicita esta intención, como podría ser *El conde Lucanor*, del Infante Juan Manuel.

Por otra parte, desde enfoques muy diversos, algunos autores han señalado la presencia de lo moralizante en todo texto narrativo. Dentro del campo de los estudios del discurso, Van Dijk (1980) describe la superestructura del cuento como la articulación de las categorías introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja. Desde una óptica distinta, Hayden White (1992), refiriéndose a las crónicas, en sus manifestaciones más primitivas, señala que hay una necesidad de dar sentido a los hechos que se han contado y plantea que el juicio moral sobre ellos parece ser la solución encontrada por los narra-

dores. Es decir, que el cierre de la narración implica, a través de las reflexiones del narrador, el tránsito de un orden moral a otro. Parecería que no es posible narrar sin realizar un juicio de valor sobre los hechos narrados.

Cabría preguntarse si este modo de cerrar los relatos remite sólo a los problemas de la retórica del narrador, o si en realidad apunta a las relaciones entre la narración y el poder, entre ésta y el sistema social en el que se entrama y al que representa. Pareciera que la narratividad alcanza su plenitud al invocar al sistema, adoptando el narrador una perspectiva, un punto de anclaje que le permite dotar de significado al flujo de acontecimientos que ha ido presentando. El constructo narrativo se termina de armar, entonces, de atrás hacia delante, a partir del significado que se puede encontrar en el final, y esa incrustación que se deposita en el cierre es de carácter moral.

Podríamos, entonces, siguiendo esta línea de razonamiento, pensar que esta función del narrador sería una de las formas en las que los textos - algunos de ellos - prevén un dispositivo que permite acotar las posibles interpretaciones del lector.

También existen casos en los que la función moralizadora de los textos aparece en alguna de las mediaciones. Un ejemplo de esto sería lo ocurrido con el libro de Perrault *Cuentos de mi madre oca*, donde se compila una serie de relatos populares que circulaban en Francia durante el antiguo régimen, especialmente en los ambientes campesinos. Perrault (1977) establece dos modificaciones importantes a través de elementos paratextuales: en el prólogo declara que su propósito es que esos cuentos sirvan para la educación de las

⁹ El término "intrusiones" ha sido tomado del libro *Cara y cruz de la literatura infantil*, de María Adelia Díaz Rönner (Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991).

jóvenes de la corte y, en el final de los relatos, agrega una o más moralejas inventadas por él *ad hoc*. Es decir, que mediante esos agregados cambia un público por otro y prescribe un sentido en el que deben ser leídos. La moraleja resignifica el relato y esa resignificación a veces implica una repetición y, otras veces, una diferencia. En el caso de *Caperucita Roja*, la moraleja no hace más que repetir, explicitándolo, el fin moralizante del cuento, que siempre circuló como relato de advertencia tendiente a preservar a las niñas de las posibles consecuencias de la curiosidad sexual. Pero en el caso de *Cenicienta*, poco tienen que ver las moralejas con los procesos de producción de sentido que el cuento - sin ellas- puede desencadenar. Sí tienen que ver, en cambio, con las condiciones sociales en las que Perrault escribe:

Es una gran honra el ser inteligente y valeroso, tener buena cuna y buen sentido. Y disponer de otros talentos semejantes, recibidos en herencia del cielo. Pero todo esto será en vano, y para vuestro provecho de poco serviría, si no tenéis padrinos o madrinas para hacerlos valer. (37)

Los "padrinos o madrinas" pueden tener sentido para las jóvenes que intentan escalar posiciones en la corte francesa, pero poco tienen que ver con las lecturas que podían hacer los campesinos franceses del siglo XVII, para quienes, como explica Robert Darnton (1998), estos relatos cumplían una función compensatoria frente a las condiciones de vida, de una dureza que apenas podemos imaginar.

Por otra parte, la función moralizante de los textos actúa algunas veces a través de otra clase de mediación. Es el caso del adulto que lee o narra para un niño y le imprime al texto una dirección aleccionadora de la que no se reco-

nocen marcas en lo escrito, pero que surge de la oralización del mismo. Algo homólogo ocurre con algunos textos escolares que inducen a la captación de algún "mensaje", muchas veces de carácter moralizante, a través del comentario o de la guía para el análisis.

Las "intrusiones" son las intervenciones que, desde otros campos, le atribuyen "utilidades" al texto, contraponiéndose a la gratuidad propia del hecho literario. Son clásicas las manipulaciones efectuadas con una finalidad moralizante y las que se realizan con propósitos didácticos. En los últimos años, sin embargo, hizo su aparición otra de estas intrusiones, a la que podríamos denominar como "lo políticamente correcto". Un subproducto más de la globalización, que tiende a homogeneizar a textos y lectores, instalando en el imaginario la premisa de que la ficción - toda, inclusive, la de épocas pasadas - debe estar subordinada a los valores que consagra la sociedad actual: conciencia ecológica, derechos humanos, igualdad de los sexos, etc.

Sobre esto ironiza James Finn Garner (1996) cuando propone una reescritura de los cuentos tradicionales que los adapte a los principios de la corrección política. Como ejemplo, basten el principio de la nueva versión de *El príncipe rana*:

Érase una vez una joven princesa de la que cuentan que, cada vez que se cansaba de partirse la cabeza contra la estructura masculina del poder reinante en su castillo, solía relajarse paseando por los bosques y sentándose junto a un pequeño estanque. (8)

Y la nota de autor, colocada al final de la reescritura de *Los tres cerditos*:

El lobo de este relato representa una imagen metafórica. Ningún lobo real ha sufrido daño alguno durante la redacción de esta historia. (8)

En nombre de los derechos de las minorías en Estados Unidos se han prohibido clásicos de la literatura, que no pueden circular en las escuelas públicas de determinados distritos. Los principios de la corrección política no sólo establecen criterios para la formación de un canon de literatura infantil y juvenil - hay colecciones especializadas en cuentos y novelas que, a falta de espesor literario, se destacan por enaltecer estos principios - sino que también determinan una lectura crítica de los textos del pasado donde, por ejemplo, *Moby Dick* o *El corazón de las tinieblas* deberían ser censurados por colocar a un nivel heroico una actividad depredatoria como lo es la cacería.

La escritora brasileña Ana María Machado (1998) opone a las ideologías de la escritura las ideologías de la lectura. Se trata de dos posiciones que adopta el lector frente al texto: una de ellas se caracteriza por la apertura, la entrega, el dejarse seducir por el texto, aceptando las divergencias con el pensamiento propio, que se transforman en una germinación en el interior del lector, de la que surgirá algo nuevo. La otra postura, en contraposición, se planta frente al texto en actitud de lucha, no acepta las diferencias y convierte la lectura en una especie de lucha territorial. Obviamente, entre las dos actitudes hay una gama de posiciones intermedias y un mismo lector puede transitar de una a otra en diferentes momentos.

Pero la cuestión es que la postura de enfrentamiento, cuando se vuelve militante, puede llegar a impedir la propia interacción con los textos y aún el contacto de esos textos con nuevos lectores potenciales. La intención de im-

poner normas de conducta a través de la literatura es tan paternalista como la actitud de pretender en los textos literarios un "mensaje" políticamente correcto. Aplicada a los libros de épocas pasadas, bordea el ridículo. En ambos casos subyace una desvalorización del lector, una suposición de su incapacidad para pensar por sí mismo.

Graciela Montes (1999) elige el término "fantasmás" para referirse a los obstáculos que se interponen entre el texto y su lector. Se refiere a tres elementos de diverso orden: la escolarización, la frivolidad y el mercado. El primero de ellos se refiere a las operaciones que la institución escolar monta alrededor de la literatura, a la que no puede ver como un objeto autónomo y, en consecuencia, obra subordinándola a fines didácticos, constituyendo una mediación que con frecuencia tiene efectos negativos en la formación de lectores.

La frivolidad está relacionada con cierto modo en que la sociedad concibe a la lectura: un puro "entretenimiento sin consecuencias. Desde esta ideología del leer se enfatiza lo placentero, el entretenimiento, y se excluye lo que la lectura implica como dificultad, trabajo y esfuerzo. Esta reflexión de Montes se podría asociar con otras cosas.

En primer término, surge la relación con un dicho popular: "*Los libros no muerden*". Pero sí, hay libros que muerden, en el sentido de apoderarse de una parte del lector y dejar en él una marca. Tal vez se refiera a esto Michael Ende, cuando en *La historia interminable* hace pasar al protagonista por la experiencia de querer cerrar el libro, de huir de él, para no encontrar otra salida que seguir leyendo.

En segundo lugar se podría pensar en la comparación que establece Beatriz Sarlo (1994) entre mirar televisión y leer. En la primera de estas actividades el televidente recibe del propio medio la información que necesita para interpretar lo que ve; es decir, que la parodia que se realiza en un programa cómico de la noche está basada en un programa femenino que puede verse por la tarde. En este sentido, la televisión provee al espectador de la enciclopedia que se necesita para verla. La enciclopedia de un lector, en cambio, no le es provista por el libro que lee. Al contrario: se va formando lentamente, a través de la lectura de numerosos textos, a lo largo de la vida, y, de todos modos, es previsible algún desencuentro, porque lo que sabe el lector real no siempre coincide con lo que debe saber el lector previsto por el texto.

El último de los fantasmas es el más poderoso: el mercado que determina que sólo lo que asegura una venta masiva merece ser editado y distribuido. Por lo tanto, no hay lugar para lo distinto, lo marginal, para el texto que presenta al lector un desafío. Barthes (1983) lo profetizó: la muerte del libro no es sino la desaparición del libro ilegible, que es, tal vez, el único que merece ser leído.

2.6.- Lectura y capital simbólico

La perspectiva social de los problemas relacionados con la lectura y la formación de sujetos lectores está íntimamente relacionada con la cuestión que, desde Bourdieu, conocemos como *capital simbólico*. Pierre Bourdieu (2000) establece que el capital simbólico con el que cuenta una persona se

basa en el capital cultural heredado de su familia y el capital escolar, reunido a través del pasaje por distintas instancias y niveles de la enseñanza sistemática.

La práctica de la lectura, más específicamente, la que se realiza sobre textos literarios, tiene como requisito lo que el sociólogo denomina *disposición estética*: un aspecto de nuestra relación global con el mundo y con los otros, un estilo de vida, en el que se manifiestan los efectos de las condiciones en las que hemos aprendido a vincularnos con la cultura.

Este aprendizaje tiene dos momentos: uno implícito, difuso, asistemático, que es el familiar, y un segundo momento, el del aprendizaje escolar, explícito y específico. La condición de existencia para que ambos aprendizajes se realicen es la suspensión y el aplazamiento de la necesidad económica, la distancia - objetiva y subjetiva - con respecto a las necesidades prácticas. En los grupos sociales sometidos a estos determinismos, no están dadas las condiciones para la adquisición de la disposición estética, es decir, no existe la disponibilidad para lo lúdico que implican los juegos de la cultura, que se caracterizan por carecer de una función práctica. En consecuencia, los sujetos pertenecientes a estos grupos sólo se relacionan con la lectura como necesidad - búsqueda de información, por ejemplo - o en situaciones de obligatoriedad, como en el caso de estar estudiando y tener que someterse a algún tipo de evaluación.

Por otra parte, la formación del lector de literatura está muy vinculada con la formación del *gusto*, concepto clave para Bourdieu, que lo entiende como la afirmación práctica de una diferencia inevitable. Es decir, que el gusto literario, por ejemplo, se iría construyendo a través de una sucesión de recha-

zos, en relación con lo que lee otra gente. Esto determina un *habitus*, una disposición, que tiene componentes individuales, pero marcadas fuertemente sociales, en la medida en que el público lector está determinado por su pertenencia a determinados grupos. Esto hace, por ejemplo, que en los sectores de nivel medio - bajo y bajo de la población se puedan esperar preferencias por las obras que ponen el acento en las historias, la intriga, el suspenso, y el rechazo por aquellas que colocan en primer plano los procedimientos constructivos del texto.

El gusto es la propensión y aptitud para la apropiación - material y / o simbólica - de ciertos objetos o prácticas. Entre ellas está la lectura literaria, que sería, en términos de Bourdieu, una práctica *enclasadada y enclasante*, en la medida en que se halla atravesada por las determinaciones del grupo social y, a la vez, funciona como indicador de la pertenencia a determinado grupo.

La precocidad en los aprendizajes es característica de los individuos que han recibido un capital simbólico como herencia familiar. Dice una lectora, en su relato autobiográfico:

Si bien no tengo muchos recuerdos (de ningún tipo) de mi primera niñez, estoy segura de que el vínculo que me une a esos objetos preciosos y preciados que para mí son los libros tiene allí sus orígenes. Casi podría decir que en mi "información genética" venía, como un sello, el amor por la lectura. En mi casa siempre hubo libros. (Silvia B.)

Esta precocidad en el interés por los libros o la lectura no es un dato anecdótico dentro de la biografía de un sujeto. La escuela opera, en su enseñanza sistemática de la lengua escrita y en de los saberes sobre la lectura, con la disposición estética que los alumnos supuestamente traen como capital sim-

bólico transmitido en herencia familiar. Obviamente, quienes no cuentan con este capital se hallan en condiciones de desventaja. Aún cuando se trate de sujetos que van adquiriendo un grado de autonomía suficiente como para abordar la empresa autodidacta, quedan en condiciones de inferioridad, por cuanto sus relaciones con la cultura "legítima" - la alta cultura - siempre carecerán de la naturalidad propia de quien tomó contacto con ella en el medio familiar, o "mundo natal".

La institución escolar convierte el capital cultural heredado en capital escolar. En el campo de las prácticas culturales, opera con el borramiento de las huellas de la génesis de una relación: la del sujeto con su lengua y su cultura. Por lo tanto, no crea las condiciones para reparar las fallas en esa relación, por el contrario, tiende a reproducir las desigualdades debidas a los diferentes capitales simbólicos heredados por los niños.

En relación con la escuela, Bourdieu (1998) expresa:

...el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. (161)

El impacto de los textos de Bourdieu donde se acusa a la institución escolar de reproducir las diferencias sociales ha sido fuerte, y con consecuencia diversas. En relación con la problemática de la lectura, sus aportes ayudan a comprender esta situación paralizante que consiste en la depositación que los padres realizan sobre la institución escolar, sus expectativas en relación con la formación de niños lectores, y la atribución de los agentes educativos de la responsabilidad por esta tarea a las familias. En consecuencia, la escuela

cuenta con un capital simbólico heredado muchas veces inexistente. No puede, como dice Bourdieu, ser democrática, en el sentido de crear las condiciones para convertir en lectores a los alumnos que no lo son por herencia familiar. Pero también es posible agregar que, como hemos visto en las teorizaciones de de Certau y de Chartier, y como lo demuestran los testimonios de los lectores empíricos, el determinismo social no es absoluto: existen mecanismos por los cuales algunos lectores logran, en cierta medida, revertir el condicionamiento negativo que supone la falta de capital simbólico heredado. Estas situaciones puntuales han servido para que, desde diversos sectores, se formularan críticas a Bourdieu, cuyas posturas pueden parecer excesivamente deterministas.

3.- Lectura y subjetividad

Nos ocuparemos en esta parte del trabajo de poner en relación algunos conceptos provenientes de la filosofía - las "tecnologías del yo" de Michel Foucault, - y del psicoanálisis, como herramientas que nos permiten comprender algunos aspectos de la producción de subjetividad en interacción con la experiencia lectora.

3.1.- Las tecnologías del yo

La filosofía de Michel Foucault brota de la grieta instalada desde siempre entre lo que se dice y lo que se hace, lo que se planea y lo que se concreta, la teoría y la práctica, entre las palabras y las cosas. Su reflexión es ontológica porque no parte de idealidades sino de entes concretos, reales, cosas que ocurren. Pero también es histórica porque se apoya en los hechos, acontecimientos, datos empíricos, documentos; si bien nos conduce a pensar la historia de otra manera, muy distinta de aquella lineal, continua, sucesión de causas y efectos, a la que estábamos acostumbrados a partir de paradigmas profundamente arraigados en nuestro pensamiento. Se trataría, entonces, de una ontología histórica, cuyo objeto de reflexión lo constituyen problemáticas entramadas en el contexto de una época.

Se consideran en la obra de Foucault tres etapas: la arqueológica, en la que realiza una ontología histórica del sujeto en cuanto sujeto del conocimiento, es decir, en su relación con la verdad; la segunda es la etapa genealó-

gica, cuyo objeto de estudio son los modos de sujeción al poder; y la tercera es la ética, y abarca la problemática de nuestra constitución como sujetos morales. Todas tienen en común el estudio de las formas de subjetivación como producciones de una época.

A la tercera etapa pertenece la *Historia de la Sexualidad*, en la que Foucault (1996) introduce la noción de 'técnicas de sí o tecnologías del yo'. Dice Esther Díaz (1995):

En las culturas griega clásica y helenística y en la romana imperial la problematización moral se encontraba ligada a un conjunto de prácticas que Foucault llama "artes de la existencia", "técnicas de sí" o "tecnologías del yo". Las mismas fueron perdiendo su valor estético cuando se las incorporó al código cristiano. Pero continúan resurgiendo a través de la historia, aun cuando revisten otros sentidos. (129 – 130)

Las tecnologías del yo fueron estudiadas por Foucault como "estética" en los griegos, "cuidado de sí" en los estoicos, "hermenéuticas del yo" en los cristianos, y también señaló algunos fenómenos puntuales que responderían a la misma matriz en la historia posterior, como es el caso del dandysmo del siglo XIX.

El concepto de tecnologías del yo es agregado por Foucault a una serie producida por Habermas, quien había enumerado de este modo las distintas técnicas que operan en nuestra sociedad:

- técnicas de producción: las que permiten producir o transformar cosas;
- técnicas de comunicación: las que permiten usar sistemas de signos;

- técnicas de dominación: las que permiten determinar las conductas.

Las "tecnologías del yo" son técnicas de autoproducción de subjetividad, las ejercen los individuos sobre sí mismos, de un modo consciente y con la finalidad de producir una transformación - en sus cuerpos, en sus mentes, en sus conductas - que traería como consecuencia un aumento en el grado de perfección, de felicidad, de autocontrol, de autonomía.

Las "tecnologías del yo" son formas de subjetivación. Su finalidad es la constitución del sujeto en tanto ser moral. Al revisar críticamente la historia de los procesos de la formación del hombre como ser moral, Foucault señala la constante problematización que se genera a partir de los conflictos entre los códigos y las conductas, así como en la relación con uno mismo. Si hay una consecuencia que se deriva de las reflexiones de Foucault sobre este tema, la misma sería que en las conceptualizaciones y prácticas del pasado no hay un modelo que sirva para el presente. Por lo tanto, el hombre debe buscar la forma de asumirse como sujeto moral en el contexto histórico en que está inserto. Los procesos de subjetivación se producirían por la formación de pliegues de lo externo hacia el interior del individuo. De esta dinámica de interiorización y del tipo de relación que se entabla con uno mismo surgirá la constitución de la subjetividad. En el exterior actúa el poder a partir de sus diagramas y los saberes según las epistemes. Pero éstos no determinan totalmente al individuo. Siempre hay intersticios en la acción de esas fuerzas en los que es posible un trabajo de autoconstrucción

Desde la perspectiva psicoanalítica, podría decirse que una postura opuesta, desde donde el poder fuera pensado como omnímodo, implicaría imaginar que el Otro está exento de la castración, que no se halla escindido como el sujeto. Desde esta posición el único movimiento posible sería el que nos precipite en la alienación al Otro y a sus discursos.

Por lo tanto: el exterior nos penetra, pero la relación que consigamos establecer con nosotros mismos nos individualiza. Este es el espacio de la micropolítica: hay cosas que vale la pena defender y otras a las que es necesario oponerse.

Dice Gustavo Mallea (1992), en relación con el tema del poder y el espacio intersticial por donde se cuelan las técnicas de autosubjetivación:

Reconocía la insistencia (Foucault) de su interés teórico sobre las "técnicas de dominación" y expresaba entonces la necesidad de empezar a hablar de ciertos hechos que tienen lugar en los intersticios de las relaciones de poder y permiten a los hombres atender a preocupaciones concretas referidas al modo de constituir sus propias existencias.

Al señalar en dirección a la ética, la problemática del poder se reinscribe en otro orden de fundamentación. También tendrá que ver con las tecnologías, pero esta vez indicará un género de experiencias cimentado en el dominio de sí mismo. El sentido del "yo" designa un conjunto de decisiones y de criterios por los cuales la subjetividad se despliega en tareas de elección personal, en prácticas de autorregulación y en un estilo capaz de infundirle al curso de la vida el realce del valor estético. (125)

Los individuos capaces de aprovechar las circunstancias excepcionales que les permitan sostener su voluntad, afirmándose como sujetos, alcanzan un status superior al que implica el mero acatamiento a una normativa exterior a ellos –práctica objetivante-. Se eligen a sí mismos como fines de un trabajo intencionalmente ético, creando un nuevo orden que les permite alcanzar una

mayor autonomía – práctica subjetivante –, apelando a técnicas que otorgan un significado a la experiencia y aumentan el bienestar subjetivo.

Un aspecto fundamental de las tecnologías del yo es su carácter de resistencia a las imposiciones del poder. En este sentido, la ética, como la concibe Foucault, tiene una marca de insistencia en la autonomía y resistencia a los dispositivos de poder.

A partir de una referencia de Foucault al dandysmo como puesta en práctica de las "técnicas de sí", es válido pensar que cada época genera sus dispositivos de poder y sus prácticas objetivantes, pero, como contrapartida, los sujetos a los que se intenta determinar generan, también, dependiendo del grado de autonomía del que disponen, sus prácticas subjetivantes. Es decir, que las "técnicas de sí" llevan la marca de su carácter histórico. El estilo de vida de los dandys apunta a subvertir los designios de la sociedad pre-victoriana en que viven estos hijos de la revolución industrial.

Aquí se abre un espacio para la reflexión en torno a la cuestión de cuáles serían en nuestra época las formas válidas de resistir a las técnicas objetivantes que nos determinan y cuáles las "técnicas de sí" más válidas para realizar un proceso de autoconstrucción del yo. La sociedad en que vivimos despliega constantemente un discurso aparentemente dirigido a la autosuperación. Por ejemplo: a través de la insistencia con la normativización de la vida cotidiana por medio de dietas, cuidado del cuerpo, gimnasia, etc. No obstante, este trabajo sobre uno mismo parece más bien del orden de las técnicas objetivantes. La dirección que sigue es de afuera hacia adentro del sujeto, en una relación heterónoma. Sería interesante, entonces, reflexionar sobre las prácti-

cas sociales circulantes para tratar de determinar cuáles de ellas podrían constituir "tecnologías del yo".

3.1.1.- La lectura como tecnología del yo

A veces los lectores salen del libro completamente transformados.

Víctor Hugo

En la introducción a este trabajo se planteó un interrogante acerca del modo en que la lectura se puede llegar a constituir, para ciertos sujetos, en un punto de producción de subjetividad. El concepto de Foucault de "tecnología del yo" viene a dar una respuesta, aunque sea parcial, a esta pregunta.

Existen personas sobre las que el peso del determinismo social es agobiante. Desprovistas de medios económicos, con una posición social subalterna, carentes de capital simbólico, parecen destinadas a repetir las historias familiares de marginación, en condiciones de existencia abyectas. Algunas de ellas se rebelan recurriendo a prácticas como la delincuencia o las adicciones, convencidas de que constituyen salidas posibles a su situación, y no alcanzan a tomar conciencia de que tales "salidas" forman parte del rol que la sociedad ha previsto para ellas.

En algunas entrevistas realizadas pudimos constatar que la lectura constituyó, para ciertas personas, una verdadera "tecnología del yo", que las ayudó a escapar, en alguna medida, al peso de los poderes y sus prácticas objetivantes.

En este sentido, resulta reveladora la entrevista realizada a Luciana, estudiante universitaria por el sistema de educación a distancia, mapuche, 33 años. De dicha entrevista (que puede leerse completa en el anexo correspondiente) transcribimos estos pasajes:

Tenemos que estar mirando que nos escriban bien el apellido. En Trelew, si sos un indio, sos incapacitado, no podés ser un alumno brillante o interesarte por los temas de la gente culta. Por eso me vivían cambiando el apellido.

(...)

Cuando yo aprendí cómo juntar una letra con la otra para amar una palabra, fue como abrir los ojos. Eso me llevó a leerme todo: Herman Hesse, García Márquez, Mauro de Vasconcelhos (¡qué hermosos!), Neruda, Poldy Bird, Sábato y... Mario Benedetti. Las poesías me encantan.

(...)

Descubrí cosas nuevas, lugares diferentes: fuera de donde yo vivía existían otras vidas, otros paisajes, qué es el mar. Investigaba sobre lo que iba descubriendo. Por ejemplo, en Chubut está el Valle de los Mártires, que es la misma formación que el Cañón del Colorado. Estar allí me parecía que era como El último verano de Klingsor, de Hermann Hesse.

El impulso autodidacta de Luciana no sólo le permitió alfabetizarse, sino que le abrió las puertas a la experiencia literaria. El estímulo recibido por su inteligencia y su sensibilidad favorecieron el desarrollo de una personalidad poco conformista, que se rebela frente a la discriminación y responde a ella con un trabajo de autosuperación constante. Lo más interesante de esto es que su apertura intelectual la ha llevado a volver sobre sus orígenes, reconstruir la historia familiar - atravesada por el genocidio contra los mapuches -, aprender la lengua y el folklore de su comunidad de origen, intentar un sistema de escritura para registrar en él poemas propios y ajenos, producidos en una lengua que se caracteriza por la agraffa. Luciana se pudo instalar en la dialéctica de

conservación / transformación de la herencia cultural. Pese a circunstancias vitales adversas, la característica más sobresaliente de su estilo comunicacional es la alegría que transmite. Tal vez porque es consciente de que, como pocos, pudo evadirse al determinismo gravitante sobre su gente y mostrarse como el producto de un enorme esfuerzo de autoconstrucción, en el que la lectura tuvo un rol decisivo.

3.1.2.- Una alternativa al determinismo social

"El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Gianni Rodari

En los primeros tramos de este trabajo, al explicar la orientación metodológica del mismo, se hizo referencia a algunos ejemplos de investigación etnográfica. Uno de ellos es el que se puede leer en el libro de Michèle Petit (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*.

Michèle Petit cuenta con una formación pluridisciplinar. Socióloga y antropóloga, desde hace muchos años ha estudiado el psicoanálisis. Es Investigadora del CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica de Francia), es miembro del laboratorio LADYSS (Dinámicas sociales y recomposición de los espacios).

En los últimos años ha participado en dos investigaciones relacionadas con la lectura. La primera, realizada junto con Raymonde Ladefroux y Claude-Michèle Gardien, dio lugar a la publicación del libro *Lecteurs en campagnes: les*

ruraux lisent-ils autrement? (Paris: BPI-Centre Georges Pompidou, 1993). Investigación realizada a partir de entrevistas con personas, de diferentes categorías sociales, que vivían en el campo y a las que les gustaba leer, donde evocaban, de manera muy libre, el conjunto de su trayectoria como lector, desde los primeros recuerdos infantiles.

La segunda, más reciente, se recoge en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Esta investigación se basó en entrevistas con 90 jóvenes de seis barrios desfavorecidos, cuya trayectoria se vio influida por la frecuentación de una biblioteca pública.

Una de las marcas más fuertes del trabajo de Petit es su rechazo a la rotulación: buenos lectores / malos lectores. El interés de su investigación se centra en comprender el rol que la lectura ejerce en la construcción de los sujetos.

Otro de los cuestionamientos de esta autora apunta a la noción de tradición cultural, herencia o patrimonio común, entendido como una especie de tótem alrededor del cual deberíamos reunirnos. La obediencia a este imperativo produce una reacción inversa en muchos jóvenes, en el sentido, podríamos agregar, en que Barthes (1996) hablaba de los "ascos" de la lectura entendida como requisito para pertenecer a un determinado grupo. Petit elude la antiño-mia que Eco denominó "apocalípticos e integrados", señalando que la imposición de la lectura literaria y su cara opuesta, un relativismo absoluto que no establece diferencias entre leer y ver una telenovela, son igualmente negativas. La primera, porque provoca rechazo en los jóvenes, y la segunda, porque ignora la especificidad de la lectura, que no es intercambiable con otras prácticas

de consumo cultural. Esta especificidad tiene que ver con la conexión con lo imaginario, con la producción de imágenes propias, de un mundo personal que permite dar forma a la experiencia.

Petit analiza el temor, la distancia que impone el libro a muchas personas - especialmente cuando se trata de sujetos que no han construido una familiaridad con las prácticas culturales - y lo inscribe en la dialéctica entre el control y la libertad. El temor al libro es experimentado también por los poderes actuantes en cada situación histórica, por lo que la lectura implica en cuanto al establecimiento de una distancia, de una interioridad autosuficiente, porque permite pensar en otras formas de lo posible.

Las conceptualizaciones de Petit se inscriben en el marco del psicoanálisis - como veremos más adelante - o bien dentro del campo de la sociología, con influencia de Foucault y de otros pensadores, especialmente por la fuerte marca que en su visión de la sociedad tiene la idea de *poder*, y la consecuente dinámica que surge de la lucha entre los mecanismos de sujeción a ese poder y los tendientes a preservar la autonomía de los sujetos. Es también evidente la impronta de Bourdieu en la mirada sobre la tradición, el capital simbólico, etc. Pero Petit trata de establecer una distancia con respecto a este último autor porque, como se infiere de la lectura del libro y se puede encontrar explícito en algunos reportajes, no comparte su postura fuertemente determinista; ella ve un poco más ancho el espacio por donde los individuos pueden escapar a sus determinaciones.

Si bien la autora no se refiere explícitamente a ninguno de los desarrollos de Foucault, consideramos que la perspectiva que adopta en relación con

el uso de las bibliotecas populares y la lectura se puede inscribir dentro de lo que el filósofo denomina "tecnologías del yo". Leemos en Petit:

...la lectura y una biblioteca pueden contribuir a recomposiciones de la identidad, sin entender en este caso la identidad como algo fijo, detenido en la imagen, sino por el contrario como un proceso abierto, inconcluso, como una conjunción de múltiples rasgos, en incesante devenir. Dichas recomposiciones se efectúan en una relación con eso que está "ya ahí", el contenido de una biblioteca, una cultura, un patrimonio. Pero no se trata de un patrimonio inamovible, petrificado, al que uno se someta pasivamente para conformarse a ciertas normas.

En el fondo, lo que constituía el centro mismo de la investigación era todo lo que, en el hecho de frecuentar una biblioteca y leer, contribuye a volverse un poco más el actor de su propia vida. Todo lo que permite encontrar un poco de juego en el tablero de la sociedad. Todo lo que confiere una distancia crítica, un entendimiento de sí mismo, del otro, del mundo; todo lo que permite abrir un poco el espacio de los diversos posibles, y por lo mismo encontrar un lugar, pero encontrarlo en un mundo, en una sociedad a los que se transforma un poco, en los que uno tiene su parte, en los que uno se inscribe. (53)

Esta idea de la identidad como algo móvil, sujeto a recomposiciones, es lo que permite pensar a la lectura como el espacio en el que sujeto puede elegir y elegirse, buscando la singularidad que lo ayude a escapar de los modelos preestablecidos que le aseguran su pertenencia al grupo familiar, la etnia, la pandilla o la secta.

En los relatos de experiencias lectoras de los jóvenes entrevistados, Petit detecta un modo de leer que acentúa algunas características que son propias de la lectura en general: la fragmentación, el olvido, el collage de citas, que operan produciendo un desplazamiento del punto de vista desde donde el lector se piensa en relación consigo mismo y con el mundo.

Entre los testimonios presentados, uno de los más fuertes - en relación con la tesis sostenida por la autora sobre el papel de la lectura - es el de Daoud, un joven senegalés de veinte años:

Cuando se vive en los suburbios está uno destinado a tener malos estudios, a tener un trabajo asqueroso. Hay una gran cantidad de acontecimientos que lo hacen ir a uno en cierta dirección. Yo supe esquivar eso, convertirme en anticonformista, irme por otro lado, ahí está mi lugar (...) Los "rudos" hacen lo que la sociedad espera que hagan y ya. Son violentos, son vulgares, son incultos. Dicen: "Yo vivo en los suburbios, entonces soy así", y yo ya fui como ellos. El hecho de tener bibliotecas como ésta me permitió entrar allí, venir, conocer otras gentes. Una biblioteca sirve para eso (...) Yo escogí mi vida y ellos no. (62)

Esta posibilidad de subjetivación que Daoud sintetiza como "*yo escogí mi vida*", esta práctica de autoconstrucción, se tramita a través de varias instancias: la lectura en sí misma, que habilita ese trabajo de la movilidad del que hablábamos antes, ofreciendo otras posibilidades de identificación. Pero también supone un espacio físico al que alude el joven senegalés: el de la biblioteca, donde no sólo están los libros, sino esas "*otras gentes*": se trata de un proceso de socialización en el que se amplían los horizontes, permitiendo superar los estrechos márgenes familiares o de grupo.

A través de otros testimonios vemos que la labor de las bibliotecas, y de sus mediadores, los bibliotecarios, facilitan a los jóvenes el acceso a prácticas culturales. Muchas personas permanecen al margen de estas prácticas por lo que Petit llama "el temor al libro", que se debe a múltiples razones, entre ellas la más elemental, que es la inseguridad que produce ingresar a un mundo del que se desconocen las reglas prácticas para su uso. Claro que este ingreso sólo se produce cuando las bibliotecas pertenecen al tipo que la autora deno-

mina "de puertas abiertas". En esta apertura tiene un papel muy importante la actitud de los bibliotecarios, que no deben ser identificados por los usuarios con los docentes, porque esto implicaría la repetición de las situaciones de exclusión por las que transitán en sus escuelas.

Los jóvenes valorizan también, en relación con la lectura, el acceso al saber: *"El saber equivale a la libertad porque difícilmente puede uno dejarse engañar."* (63).

Entre los saberes que facilitan a los lectores el crecimiento de su autonomía personal ocupa un papel relevante el saber sobre la lengua. Las formas de expresión a las que se accede a través de la literatura permiten una verdadera apropiación del lenguaje: el sujeto se descubre a sí mismo en un lenguaje propio, que lo libera de la subordinación a la palabra ajena. Obviamente, esta apropiación del lenguaje tiene una importancia fundamental para los jóvenes inmigrantes, cuya marginalidad deriva, en gran parte, de su deficiente dominio del idioma del país en el que han venido a vivir. Pero no es un problema exclusivo de los inmigrantes. Muchas personas están privadas del dominio de su lengua materna. Esto es lo que expresa una de nuestras entrevistadas, Felisa, una joven maestra santiagueña que recién se convirtió en lectora cuando se encontró al frente de una biblioteca escolar:

...a pedido de la Directora, empecé a llevarme libros a mi casa para ir leyendo...

(...)

¡Me encantó! Era como si fuese que a mí siempre me gustó leer. No como algo nuevo.

(...)

Uno de los cambios más notorios: poder comunicarme mejor, con más soltura. Yo vengo de una familia poco comunicativa. Ahora soy más co-

municativa. con la familia y afuera también. Yo tenía terror de hablar en reunión de personal o de padres: una semana antes no comía, no dormía. Me ayudó a encontrar el placer por la lectura con mis hijos. (...) Para mí, el tiempo es oro, pero igual lo hago.

La historia personal que Felisa vuelca en la entrevista muestra algunos aspectos que queremos destacar. Confirma - una vez más - que el paso por la enseñanza secundaria y por la formación docente de nivel terciario no garantiza la condición de lector, tampoco una mínima apropiación del lenguaje oral como para hablar en público.

En segundo lugar, asistimos al hecho de que una persona que se reconoce incapaz para ello es colocada en el rol de bibliotecaria escolar por razones burocráticas. Afortunadamente, ante una demanda externa - la de la Directora - su forma de adaptarse a la nueva situación fue tratar de leer todo el material de la biblioteca y - haciendo de la necesidad virtud - se descubrió lectora, como si lo hubiese sido desde siempre. Alguna importancia en este proceso debe haber tenido el hecho de que el material a leer era de literatura infantil, básicamente. Es probable que esta ocasión haya venido a reparar, con décadas de retraso, la falta de una experiencia lectora en los primeros años de vida.

Por último, podemos ver cómo Felisa, que alude a su familia de origen como "*poco comunicativa*", consigue romper, dentro de sus posibilidades, con el determinismo que supone esa falta de comunicación, que es falta de palabras, de narraciones, de libros, para reestructurar el vínculo con sus hijos a partir del relato de cuentos antes de dormir. Su frase "*Para mí el tiempo es oro, pero igual lo hago*", revela la instauración de un nuevo valor dentro de una vida familiar signada por el esfuerzo por la supervivencia.

3.2.- La mirada del psicoanálisis: de la alienación a la separación

El psicoanálisis resulta una herramienta apta para iluminar diversos aspectos del trabajo del lector: primero (y esto no implica un orden de importancia), porque tiene - sobre todo a partir de Lacan - una mirada particular sobre el lenguaje, que es la materia con la que se realiza este trabajo. En segundo lugar, porque constituye una teoría del sujeto, lo que lo habilita para explicar los procesos de construcción de la subjetividad. En tercer lugar, porque la interpretación ocupa un lugar central dentro de la teoría psicoanalítica, en el sentido de desvelar el deseo del inconsciente, en lo que algunos autores se apoyan para pensar al psicoanálisis como una forma de hermenéutica, en tanto otros no lo consideran tal, debido a que no se trataría de descubrir significados pre-existentes, sino que se apuntaría a la producción de nuevos significados.

Las reflexiones de Lacan sobre el lenguaje son un punto de partida posible para pensar lo que ocurre en la escritura y en la lectura. Una muestra de ello es el trabajo de Noé Jitrik (2000), en su capítulo *La escritura en el hueco del deseo, La semiosis, la falta y la teoría del signo.*, donde reúne la relectura que hace Lacan del signo según de Saussure con las ideas de Blanchot acerca de la autonomía del signo en relación con la cosa. Dice Jitrik:

...tanto la imagen del hueco lacaniano como el pensamiento de Blanchot, cada uno en su campo abren un camino; en ambos casos, se trata de un faltante, hay siempre un hueco ya sea entre significante y significado como entre signo y cosa; ese faltante es el lugar de un "más allá" en el cual significante y significado se diferencian, como quería Saussure, ligándose arbitrariamente - y de toda necesidad según Benveniste -, y palabra y cosa se alejan cuando las cosas son traídas por las palabras. Ese "más allá" es el fundamento de lo que

en semiótica y en literatura llamamos "significación", ese plus que acompaña todo gesto lingüístico y, en general, todo gesto humano, sea cual fuere el campo en que se produce. Por supuesto, también el gesto escriturario. (46)

La consecuencia que de esto se sigue es que, si bien todo uso del lenguaje persigue una producción de significación, lleva la marca del deseo que no se satisface, pues hay algo del orden de la utopía en ese intento. La significación, así entendida, se escapa, aunque quede la ilusión de haberla alcanzado. La supuesta correspondencia entre lo que se quiere decir y su recepción, como se puede observar en los esquemas que ilustran el circuito de la comunicación, no es tal, pues no se pueden salvar las brechas que existen dentro del signo y entre el signo y la cosa. En palabras de Jitrik: *"...la significación (...) es siempre tentativa, en todo acto de lenguaje queda abierto un espacio - escena de la pérdida pero también de la validación del residuo."* (47) Doble imposibilidad, la de la escritura como la operación por la cual se busca fijar el sentido y la lectura como el intento de capturar ese sentido, que abre un espacio - del hueco, de la falta - en el cual se constituye la cultura. Pero este espacio es también el que genera la productividad de todos los intentos, ya que, si bien ninguno puede alcanzar la significación esencial, en ellos se juega la operación deseante y, por tanto, el sujeto.

Desde esta perspectiva, el psicoanalista José Grandinetti (1993), ve a la lectura como el espacio donde se constituye el sujeto deseante. Transcribimos una cita que es extensa pero de una gran densidad conceptual:

Las anotaciones al margen, los subrayados, las marcas que resaltan la importancia de tal o cual línea, indican no sólo la participación del lector sino, y en eso estriba la condición fundamental de la lectura, la presencia del sujeto deseante que se constituye a través de ella.

La lectura es cosa de sujeto, asunto de letra. Corrosión de una materia prima, cuyos restos anuncian que la trama, de la cual estaba hecha, ha sido alterada; metonímicamente descompuesta. Actividad pulsional que más allá del lector y del autor decide las apreciaciones, los vagabundeos, las insistencias, en una palabra, "la ida y vuelta" a la que se somete indefectiblemente quien lea.

El ejercicio de la lectura recrea la pérdida inaugural alrededor de la cual, en una organización avalada por la letra, se edifica ese artificio exclusivamente humano (usamos esta palabra adrede) que es la escritura; siempre junto a su otra cara, la lectura, suplemento vital del texto.

La lectura conmemora el agujero simbólico del que resultamos sujeto; y esto se lee en toda lectura, incluida la del discurso de la ciencia. Leer, aún matemáticamente hablando, implica siempre un sujeto. El carácter de forcluido propio al sujeto en el discurso de la ciencia, es, por la vía negativa, suficiente evidencia. (58)

Es decir, entonces, que, así como desde la perspectiva de la interacción individuo / sociedad, la lectura resulta una "tecnología del yo", en tanto facilita la reestructuración de una identidad no determinada desde los poderes del afuera, desde la perspectiva psicoanalítica opera de un modo análogo. La lectura, instaurada en el hueco de la significación, se vuelve una búsqueda deseante y, por ende, un escenario donde se despliega el sujeto de ese deseo.

Como había quedado señalado anteriormente, Petit, en su libro sobre la lectura y los jóvenes, también se basa en el marco de referencia que proporciona el psicoanálisis. Ella cita al psicoanalista Didier Anzieu, que se refiere al modo en que el texto "trabaja" a su lector, cuando éste se compromete con lo que está leyendo:

...se abandona a la ensoñación, su fantasía se ve estimulada, inserta fragmentos de ella entre las páginas del libro, y su lectura es algo mixto, un híbrido, un injerto de su propia actividad de fantasmización sobre los productos de la actividad de fantasmización del autor. (28)

Este trabajo de la intersubjetividad no depende de la cantidad de libros que lea una persona: no se trata de un problema cuantitativo. El lento y progresivo trabajo por el cual los jóvenes van eligiendo y eligiéndose en los textos puede ser estimulado por un solo texto, releído hasta el cansancio, y aún por una línea, una metáfora, una breve cita que será copiada y repetida o - en el juego de la memoria y el olvido - resultará olvidada y transformada. Pero este desplazamiento es también el que permite al lector pensarse a sí mismo y en relación con el mundo desde otro lugar. No hay sujeción a lo textual, como no hay acatamiento a los grandes relatos. Lo que hay es una laboriosa construcción del relato de sí mismo. El trabajo del olvido se puede detectar, en las autobiografías lectoras, por la repetición de un detalle: los lectores aluden a libros que les han resultado significativos y, al mencionar el título, lo transforman: *Las aventuras del tío Tom*, por ejemplo, ¿será una síntesis entre *Las aventuras de Tom Sawyer* y *La cabaña del tío Tom*?

En este proceso de autoconstrucción tienen una gran importancia las historias. Bruno Bettelheim (1978) señaló que el valor de los cuentos en general, y de los cuentos de hadas en particular, reside en que ofrecen la posibilidad de otorgar sentido a la propia existencia. Petit acude a Salman Rushdie para confirmar esta idea. Dice el escritor aludiendo al carácter "artesanal", de "collage" o "bricolage" que posee este trabajo:

Las historias son la forma en que nos construimos. (...) La significación es un edificio que construimos con fragmentos, con dogmas, con heridas de infancia, con artículos de periódicos, con comentarios al azar, con viejas películas, con pequeñas victorias, con gente que odiamos, con gente que queremos. (39)

La recolección que realizan los jóvenes de palabras, frases, metáforas, citas, versos, letras de canciones, no los convierte, por sí misma, en grandes lectores. Esta antología personal vehiculiza, en cambio, la posibilidad de pensarse a sí mismos, de inventarse una vida o dar sentido a sus experiencias.

Otro concepto del psicoanálisis que se relaciona con la construcción de la subjetividad y que podemos relacionar con la lectura es el de *separación*. La lectura se puede agrupar con la actividad artística y con la investigación intelectual, dentro de lo que Freud llamó actividades de *sublimación*, originadas en las pulsiones sexuales y derivadas hacia objetos socialmente aceptados y valorados. Nacen junto con la diferenciación del primer objeto, cuyo duelo es necesario asumir.

Winnicott (1996) fue el que con más precisión trabajó sobre este tema, estableciendo el concepto de una tercera zona entre el yo y el no - yo, entre hijo y madre, donde se despliegan las experiencias culturales, comenzando por el juego. En estas experiencias, cumple un papel muy importante lo que este autor denomina *objeto transicional*, en el sentido de protección contra la angustia de la separación, estableciendo un nexo simbólico con aquello de lo que nos estamos apartando. La separación produce angustia, pero es necesaria para poder abrirse a lo nuevo.

El concepto de *separación* es opuesto por Lacan (1975) al de *alienación*, entendiendo a ambos como las dos operaciones de causación subjetiva. En la alienación, el sujeto queda subsumido en los significados del Otro; mientras que, la separación implica el proceso mediante el cual el sujeto se recorta

del campo del Otro, de lo que resultan tres términos: el sujeto y el Otro, ambos divididos, y el objeto, como causa de deseo.

3.2.1.- La intimidad como espacio de lo subjetivo: lectura e intimidad

¡Dichoso el niño que ha poseído, verdaderamente poseído, sus soledades!

Gastón Bachelard

La internación de los sujetos en recorridos personales de lectura implica un proceso de separación. La lectura se encuentra cómoda, podríamos decir, en ese espacio intermedio, de intimidad, donde empiezan a construirse palabras, discursos, opiniones, modos de ver la realidad y de vernos a nosotros mismos que implican - muchas veces - entrar en contradicción con el lugar que nos había sido otorgado. También puede desencadenar procesos en los cuales el sujeto incrementa su autonomía hasta el punto de sentirse con derecho a tener su propia palabra, a hablar y a escribir con una voz propia.

Esta es una de las razones que concurren a explicar porqué, a veces, el grupo de pertenencia - familia, escuela, partido, etc. - opone una fuerte resistencia a la creación de ese espacio íntimo, y porqué, en ocasiones, es el propio sujeto quien experimenta angustia ante la posibilidad de explorar caminos desconocidos. Se trata de una lucha, y es por eso que Silvia B, en una de las entrevistas, habla de "*...conquistar el derecho de tener la luz encendida hasta tarde.*"

Los padres temen, en ocasiones, perder el control sobre sus hijos, sobre lo que hacen, lo que leen, lo que piensan. Este control parece ser ejercido

de un modo más riguroso sobre las mujeres. La misma Silvia alude a las ocasiones en las que, por hallarse enfrascada en la lectura, "*olvidé la comida en el fuego.*" La separación, podríamos arriesgar, no termina para las mujeres en el momento de independizarse de los padres: parecería, más bien, una conquista permanente, una lucha por "*el cuarto propio*" del que hablaba Virginia Woolf, una constante transacción entre el deseo y el rol establecido.

En el caso de los adolescentes, el temor al libro puede hallarse relacionado con el miedo a exponerse a lo nuevo, a lo distinto, lo diferente, y que puede venir a vulnerar, a hacer tambalear las precarias seguridades de una personalidad que se está tratando de consolidar. Es por eso que Francoise Dolto (1996) habla de "*el complejo de la langosta*": despojados de las seguridades propias de la infancia, púberes y adolescentes experimentan una vivencia de desamparo semejante a la del animal que pierde transitoriamente su caparazón. Necesitados de nuevas seguridades, el refugio para algunos de ellos lo puede constituir el espacio íntimo de la lectura, pero en la mayoría de los casos se busca la protección que implica la pertenencia a un grupo. Entre los códigos de los grupos juveniles se suele identificar a la lectura con la condición de "traga", lo que la convierte en una práctica poco estimada, si se desea ser popular. Para los varones, es común que la condición de lector se asocie con la falta de virilidad, lo que contribuye, en muchos casos, a que se la rehúya, obedeciendo a una dicotomía del imaginario social que opone a la lectura con los deportes y la actividad física en general.

Por último, entre los aportes psicoanalíticos que ayudan a comprender el miedo al libro, se encuentra el que Freud (1973) señalara como la vivencia

del éxito atravesada por la culpa de llegar más lejos que los padres. Piénsese que, en muchos casos, los lectores provienen de hogares donde se lee, pero, en otros, el lector se construye a contrapelo del modelo familiar. En relación con este último tipo de hogares, donde a veces los padres son analfabetos o han olvidado lo poco que la escuela les dio, dice Bourdieu, citado por Michèle Petit: "*Cuanto más éxito tienes, más fracasas, más matas a tu padre, más separas a los tuyos.*" (126)

Nótese que el sociólogo emplea el verbo "separar" de un modo que resulta compatible con el uso que le da Lacan. Una vez más: leer puede ser angustiante, en la medida en que implica apartarse, aceptar lo distinto, dejarse "trabajar" por la lectura, a riesgo de resultar transformado por la misma. A veces, esa transformación puede provocar el temor a no reconocernos más, a no ser reconocidos por los otros.

4.- Los lectores por ellos mismos: testimonios

En esta parte del trabajo se analizará el material correspondiente a las autobiografías lectoras. Se trata de 32 entrevistas realizadas a alumnos que cursan la carrera de Bibliotecario Escolar a distancia. Treinta personas respondieron por e-mail a la consigna de escribir un texto en el que reconstruyeran las experiencias como lectores / as y las relacionaran con sus prácticas actuales. Tenían libertad para decidir la extensión del texto. Se agregó la sugerencia de agregar a los recuerdos una reflexión sobre las marcas positivas y negativas de su historia personal de lectura. Dos de las alumnas fueron entrevistadas perso-

nalmente (Felisa y Luciana). Por ese motivo contamos con 30 personas y 32 testimonios.

Quienes proveyeron este material son residentes en tres ciudades distintas de nuestro país, todos tienen sus estudios secundarios completos, hay 27 personas de sexo femenino y tres de sexo masculino y las edades oscilan entre los 24 y los 60 años.

4.1.- Tener y no tener libros

Después, cuando aprendí a leer, el relato ronco y sigiloso de aquellos hombres no dejó de alimentar el azar voraz de mis lecturas.

Andrés Rivera

La lectura del material que nos ofrecen las autobiografías como lectores realizadas por los alumnos revela una serie de situaciones contrastantes. Uno de esos contrastes tiene que ver con las determinaciones que sobre ellos ejercieron las familias de origen, que, en algunos casos, transfirieron a sus hijos los libros, la biblioteca familiar, bienes simbólicos que fueron acompañados por la valoración positiva de la práctica lectora. Los sujetos beneficiados por esta situación se refieren a su condición de lectores como a algo del orden de la dotación genética, casi de la misma forma en que es lógico esperar que se repitan en ellos algunos de los caracteres físicos que los padres o los abuelos poseían. De esta situación da testimonio, por ejemplo, Sebastián:

Mis primeras experiencias con la lectura fueron muy placenteras, dado que afortunadamente mis padres (gente muy lectora) consideraron que era necesario combinar el afecto y la lectura de libros para transmitirme su pasión. Por lo tanto, fueron muy pacientes conmigo, leyéndome una y otra vez los

cuentos con los que yo me entusiasmaba, buscando libros con ilustraciones y textos atractivos, de temáticas variadas, etc. Una vez que mi vínculo afectivo con el libro se hubo constituido, para mí no resultó ningún esfuerzo continuar inmerso en la aventura de leer.

Los lectores que manifiestan haber recibido el contacto con libros y la inclinación por la lectura como parte de lo que Bourdieu llama "el mundo natal", son también quienes recuerdan haber aprendido a leer a una edad temprana o, al menos, haber experimentado un deseo intenso de adquirir esta competencia. Ninguno de ellos tuvo dificultades, llegada la hora de entrar a la escuela, con el aprendizaje sistemático de la lengua escrita. Sí, en cambio, es posible detectar que algunos sufrieron una decepción debido a que estas primeras situaciones de aprendizaje estaban muy por debajo de las expectativas que se habían creado alrededor de ellas. Tener o no tener libros y adultos que funcionen como mediadores determina fuertemente la historia personal de alfabetización y deja marcas que difícilmente la escuela modifica.

Otras historias dan cuenta de condicionamientos inversos, ejercidos por medios sociales - familiares donde la lectura no constituyó una práctica relevante ni valorizada, como es el caso de Silvia A.:

...no recuerdo que mis padres me leyeran cuentos, ni siquiera que me contaran alguno, mi madre no le daba importancia a esa actividad. Mis dos hermanos varones y yo pasábamos la mayor parte del tiempo libre en el patio o en las calles del barrio, ya que en ese tiempo no había peligros. Jugábamos arriba de los árboles o los techos y por lo tanto muy alejados de los libros, los que veíamos solo en la Escuela. Lo único que leíamos eran Patoruzitos, e historietas de ese tipo que solo nos compraban cuando íbamos de viaje para que nos quedáramos quietos.

Hemos elegido este testimonio porque se diferencia de otros en el punto en que no atribuye a causas económicas la actitud de los padres. La falta de un capital simbólico que facilite el acceso a la lectura se puede deber a hábitos familiares de consumo, que no siempre están ligados al poder adquisitivo del grupo primario. Se trataría, más bien, de una cierta indiferencia frente a los intercambios simbólicos alrededor de las historias, los libros, etc.

Se reiteran con bastante frecuencia en el grupo de personas que provienen de hogares con esta característica dos conductas que podríamos considerar reparatorias de esa falta de interacción con adultos mediadores, experimentada en la infancia. Una de esas actitudes de reparación consiste en el encuentro gozoso con textos de literatura infantil, realizado tardíamente, en la adolescencia, o ya en la vida adulta. Encontramos, en la misma autobiografía lectora citada en último término: *"Recuerdo que en mi adolescencia sentí la necesidad de leer libros de cuentos infantiles, y por más que no correspondían a mi edad, compré la colección Mosaico Infantil de Sigmar."*

En algunas personas se produce, como señala Bourdieu (2000) un proceso de adquisiciones por la vía autodidáctica, que se caracteriza por la elección de objetos que no pertenecen a la "cultura legítima", sino que son de carácter marginal en relación con esta última. El sociólogo francés da como ejemplo la historieta, la ciencia ficción, el policial, etc. Podríamos agregar a esta serie la literatura infantil, ya que, pese al desarrollo que ha tenido en las últimas décadas, sigue ocupando un lugar subalterno con respecto a lo que sería el canon de la literatura en general.

Este encuentro a destiempo con los cuentos infantiles, del que encontramos registro en diversos testimonios, nos remite a las reflexiones de Bruno Bettelheim sobre los cuentos de hadas, en un libro ya citado en este trabajo. Para este autor, estos cuentos se caracterizan por la posibilidad de producción de sentidos que van cambiando, ya se trate de un receptor niño, adolescente o adulto. Por otra parte, los testimonios de lectores que tomaron contacto con la literatura infantil - tradicional o de autor - siendo ya adultos dan cuenta de una fascinación que plantea el tema del carácter dual de una escritura que, a modo de palimpsesto, prevé distintos destinatarios, le dice diferentes cosas a los niños y a los grandes.

La otra forma de reparación que aparece de modo recurrente consiste en una intervención consciente ejercida desde el rol materno o como maestras o bibliotecarias, en el intento de no reproducir con los hijos, alumnos o usuarios de la biblioteca, los procesos de privación vividos en la infancia. Dice Fabiana:

Al contrario de lo que sucedía en la casa de mis padres, yo en la mía tengo tres bibliotecas repletas de todo tipo, formas, tamaños, colores y temas; una de ellas está en la habitación de mis nenas.

Lo que verdaderamente me marcó en relación con el libro y la lectura es el hecho de haber comenzado a trabajar hace ocho años en la biblioteca de una escuela secundaria y verme reflejada en el chico o chica que estudia de memoria y que no conoce los tesoros que puede encontrar en cualquier libro.

Por lo tanto, no es posible plantear, de un modo mecanicista, que los procesos de privación de bienes simbólicos necesariamente se reproducen de una generación a otra. Más bien cabría pensar que quienes los han sufrido pueden ser mediadores entre los niños y los libros, sin que su historia personal los inhabilite para ello, sino que ésta actúa, en ocasiones, en sentido contrario,

es decir, habilitándolos de una manera distinta. Esta diferencia radica en la empatía que pueden establecer con los niños, especialmente con aquellos que atraviesan por dificultades semejantes a las que ellos vivieron. Obyiamente, se trata de sujetos que han alcanzado un grado de autorreflexión, una autonomía que les permitió tratarse a sí mismos como sujetos de un trabajo de reformulación, de búsqueda de modos posibles de reparar los huecos, los silencios, las faltas que dejaron su huella en los años de la infancia.

Un dato importante que insiste en diversos testimonios es la referencia a los relatos orales como modo de entrar en contacto con la literatura, ya se trate de la narración de cuentos tradicionales, de "sucedidos" que circulan dentro de las comunidades rurales o semirurales, o, lisa y llanamente, de fragmentos autobiográficos transmitidos por los mayores. Los mediadores, en algunos casos, son personas analfabetas; en otros, no; en algunas pocas ocasiones hay referencias a las docentes de Jardín de Infantes o de los primeros años de la escuela que han desempeñado el rol de narradoras. Veamos algunos ejemplos:

 Mi madre siempre fue una mujer muy trabajadora, por necesidad más que por cualquier otro motivo; ella posee conocimientos rudimentarios que adquirió en la adultez por voluntad propia, en la época de su niñez no se consideraba necesario para el trabajo de campo el aprendizaje de la escritura y la lectura.

 Recuerdo que mi madre siempre me contaba los clásicos: "Los tres chanchitos" y "Caperucita roja"; a menudo miraba hacia el cielo y trataba de imaginar cómo serían esas casitas que construían los cerditos, el feroz lobo soplando y preguntándome si sería el mismo que se comía a la dulce abuelita y a su nieta. (Graciela)

 Un lugar especial guardo (...) para los relatos de mi abuela inmigrante. Estos últimos fueron los pocos relatos orales que recuerdo, y que, por su-

puesto, pedía que me los contara una y mil veces. Amé a mi abuela, porque su vida estaba llena de aventura. (Alicia C.)

En mi hogar nunca me leyeron libros, pero sí mi padre me contaba historias de espantos y aparecidos, mi hermana mayor me recitaba poesías, versitos y canciones infantiles. (Felisa)

En mi infancia, la maestra nos leía cuentos, cuentos que siguen reeditados hasta el cansancio. Este tipo de narraciones las escuchábamos embelesados por el modo en que lo hacía. (Bonifacio)

Hemos querido destacar este tipo de iniciación, a través de la oralidad, para dejar instalada la idea de que no necesariamente es a través de padres lectores y de casas dotadas de bibliotecas como se empieza a formar el lector. Hay algo previo, que tiene que ver con el lenguaje, con las historias, que constituye la red simbólica que antecede al sujeto, formando, podríamos decir, el nido donde éste ha de encontrar el lugar propicio para comenzar el proceso de construcción, en interacción con la palabra del otro. La escritora Graciela Montes (1999), al reflexionar sobre el origen de su vínculo con la ficción, se pregunta y se responde:

¿Cómo empezó todo este asunto?

No se trató de una única escena, por cierto, sino de muchas escenas que, superpuestas, terminaron dibujando un recuerdo. Sentada en el patio a veces, otras veces en mi cuarto, o en la cocina, de mi casa en Florida, un barrio suburbano de Buenos Aires, a los cuatro, a los cinco, a los seis años, escuchaba a mi abuela contar la historia del burro que en lugar de heces, como cualquier burro contante y sonante, fabricaba oro. (17)

La presencia de una voz que narra no sólo es vínculo afectivo: es el pasaporte que permite el ingreso al territorio de la ficción, es un lazo que comunica al sujeto con la lengua materna y la tradición cultural a la que pertenece.

ce. Familiariza al niño con la retórica de la narración, lo lleva a ejercitar la anticipación que, como señalara de Certau, se adquiere a través de la oralidad y luego se pone en juego con la lectura. - Es, también, un posible modelo de identificación: un adulto que encuentra placer en esta actividad gratuita, no utilitaria, y que destina un tiempo para ello. Se está formando la "disposición estética" de la que habla Bourdieu, sin tener conciencia de ello y, por eso mismo, de un modo que no por espontáneo es menos efectivo.

Sólo cuando la constelación familiar no existe, o se halla muy deteriorada por condiciones alienantes, de índole social, económica, etc., cuando falta la palabra misma, puesta en juego para iniciar el proceso de subjetivación, es cuando se pone en riesgo no solamente la formación de un lector, sino la de la persona misma.

Por otra parte, también el adulto que, en lugar de narrar, lee un libro al niño, como la maestra a la que alude el testimonio de Bonifacio, está cumpliendo con una función de enorme importancia en relación con la entrada a la cultura escrita. Varias veces se ha recurrido, para ilustrar esta interacción, al texto autobiográfico de Sartre¹⁰ en el que el filósofo recuerda una experiencia crucial de su infancia: el momento en que Ana María, su niñera, una mujer parca y escasamente desenvuelta, por primera vez lee en voz alta para él. Se trata de un cuento maravilloso, pero lo verdaderamente mágico para el niño es el milagro de que esas palabras salgan de la boca de Ana María, y el descubrimiento de que ese lenguaje se origina en el libro, en relación con el cual la niñera funciona como una suerte de médium.

¹⁰ Se trata de un pasaje de *Le mots* (París, Gallimard, 1964).

Ana María me hizo sentar frente a ella, en mi sillita; ella se inclinó, bajó los párpados, se adormeció. De ese rostro de estatua surgió una voz: de yeso. Yo perdí la cabeza: ¿quién contaba?, ¿qué?, ¿y a quién? Mi madre se había ausentado: ni una sonrisa, ni un signo de complicidad; yo estaba en el exilio. Y además no reconocía su lenguaje. ¿De dónde sacaba ella esa seguridad? Luego de un instante había comprendido: era el libro el que hablaba. (34)

Quienes poseen alguna experiencia en la interacción con niños pequeños saben que una de las razones de su fascinación al escuchar la lectura del adulto radica en el hecho de la inmutabilidad del texto: no importa cuántas veces se le lea un cuento - y ellos piden siempre los mismos - las palabras son iguales, cosa que no se verifica en la narración. Por eso algunos niños utilizan fórmulas como: "*De la boca no, del libro*", porque necesitan verificar ese carácter inmutable, que es uno de sus primeros descubrimientos en relación con la lengua escrita.

Emilia Ferreiro (1999) explica el magnetismo que los niños sienten ante el texto escrito por doble posibilidad que implica: la de elicitar el lenguaje y la de fijar la lengua. Este descubrimiento requiere de la intervención de un adulto que actúe como interpretante, es decir, que transforme el carácter de la escritura, convirtiendo un objeto opaco en un objeto simbólico. Y acota: "*El drama de muchísimos niños es que, no habiendo contado con interpretantes en sus primeros años, al llegar a la escuela tampoco los encuentran.*" (136)

Si el sujeto ha recibido el "baño de lenguaje" que requiere para sus primeras formulaciones, probablemente no tardará en descubrir los textos y en asomarse al carácter simbólico de los mismos. Por más que esos textos se muestren como inaccesibles, el deseo de leer, de violar el secreto que encierran, pondrá en marcha al futuro lector. Precisamente, el carácter de cosa

prohibida que revisten los libros para algunos niños actúa como señuelo: no hay otro camino posible que el que va hacia ellos. Dice Felisa, recordando la biblioteca de la escuela a la que concurrió:

Era una biblioteca que tenía en un sector, armarios con puertas de vidrios donde se guardaban animales disecados y libros de lectura; si tengo que decir para qué estaban esos materiales en ese lugar, diría que no tengo la menor idea.(...) Porque, más allá de que no pude tener contacto directo con ellos, me hacía feliz tener esa imagen del lomo de los libros y la pregunta de "qué habrá dentro de ellos" me sirvió para comenzar mi recorrido hacia el hábito lector; por lo que mis ansias, necesidades, curiosidad por saber qué contenían esos libros adentro las saqué leyendo, mirando, hojeando otros...

El testimonio de Felisa no sólo pone en escena el carácter de secreto y de prohibido que reviste al libro desde sus orígenes, cuando se lo vinculaba a lo sagrado, sino que también despliega una noción de lectura relacionada con el deseo. Dice Georges Jean (1978): *"El deseo de leer es el deseo de violar lo oscuro, el deseo de poseer un secreto, de estar en condiciones de ejercer por sí mismo una transformación de lo inerte."* (63). También las palabras finales de la cita (*"...mis ansias (...) las saqué leyendo (...) otros..."*) evidencian la índole metonímica del deseo que, como lo describe el psicoanálisis, se va desplazando de un objeto a otro, en una cadena continua que mantiene al sujeto en tensión hacia el futuro.

4.2.- El libro como objeto: de su intangibilidad a su destrucción

Las historias de los lectores, leídas en sucesión, ponen en relieve un tema: el del soporte material de la lectura, el libro, su carácter de objeto y las interdicciones que pesan sobre él. Además de los libros que se colocan fuera

del alcance de los lectores, como hemos visto en el punto anterior, están las prohibiciones que acompañan al uso de los que no están vedados, su reglamentación por parte de quienes ejercen algún tipo de poder. Muchos testimonios muestran que convertirse en lector consiste, también, en aprender a desobedecer, en no respetar las interdicciones que pesan sobre el libro y sus usos. Entre ellas, ocupa un lugar importante la prohibición de escribir el libro. Esta temática aparece en las palabras de Stella Maris:

También puedo recordar las lecturas de mi libro de sexto grado, "Palabra e Imagen"; lo había perdido y el año pasado, buscando viejos apuntes, lo encontré. ¡Qué alegría!, fue placentero volver a leer sus páginas, si hasta parecía que conservaba el olor de la escuela, las páginas tenían apuntes y marcas en sus costados; al principio me molestó mucho verlas, por eso de que "los libros no se rayan", pero no las borré por respeto a esa niña de 11 que fui y aun hoy las conserva.

Observemos, en la cita, la tensión establecida entre la regla internalizada ("*los libros no se rayan*") y su desobediencia ("*las páginas tenían apuntes y marcas en sus costados*"). Pero, más importante aún, es posible ver, hacia el final, cómo las marcas sobre el libro son reconocidas como huellas del sujeto lector ("*esa niña de 11 que fui*"). En consecuencia, la decisión es la de conservarlas, jerarquizando así la impronta del lector por sobre la regla impuesta, que supone la intangibilidad del libro.

Tengamos en cuenta que no se trata de un libro prestado, sino de propiedad de la lectora. Llama la atención, entonces, la insistencia en la prohibición de escribirlo. Hay varios testimonios de personas que relatan que sólo de adultos se atrevieron a empezar a subrayar las líneas que les resultaban más significativas. Esta inhibición se puede interpretar como un síntoma de la ta-

jante separación entre las actividades de escritura como producción y lectura como consumo. Si el lector escribe sobre el libro está, de algún modo, transgrediendo ese límite, arrogándose el derecho a introducir en lo escrito por otro su propia escritura. Está, finalmente, introduciendo su propia subjetividad dentro de un espacio que le ha sido vedado. Sólo a través de un largo proceso de familiarización con los textos los lectores se autorizan a dar este paso. Se trata de uno de los tabúes que van cayendo en la medida en que el lector se va construyendo a sí mismo.

Otra de las prohibiciones que pesan sobre los lectores es la de comenzar a leer un libro y abandonarlo sin haber finalizado su lectura. Esta especie de obligación que compromete al lector es absolutamente opuesta a la actividad de exploración, de vagabundeo, de hojear y "ojear" los libros, que caracteriza a la búsqueda mediante la cual los lectores van trazando un recorrido personal, a través del material de la librería, de la biblioteca o de cualquier espacio que se le ofrezca a su curiosidad. También en relación con este precepto es posible constatar que los lectores logran desobedecerlo después de mucho tiempo y en circunstancias donde no se sienten controlados. Veamos:

Marcas negativas de mi experiencia como lectora: (...) Permitirme poco cerrar un libro si no me interesa, aspecto que estoy revirtiendo... (Alicia)

Pero los lectores autónomos reivindican para sí el derecho a abandonar el libro en el momento en que deja de interesarles. En la biografía de Borges que escribió María Esther Vázquez (1996) puede leerse esta anécdota:

En tren de recibir, Borges aceptaba la presencia de chicos de la escuela primaria... (...) Borges (...) repetía una y otra vez: "No lean nada por obligación y si no entienden un texto o no les gusta o, peor, les aburre, prescindan

de él; nó lo lean". No se daba cuenta de que con estas palabras, aptas para un adulto, condenaba a los chicos a la ignorancia. (25)

No queda claro, si nos atenemos a la reflexión de la autora que aparece al final de la cita, cuál es la alternativa opuesta a la que propone Borges: si abandonar el libro que no se entiende, no gusta, aburre, conduce a la ignorancia: ¿seguir leyéndolo conduciría a los jóvenes lectores hacia el conocimiento? Por otra parte, pareciera que el consejo que es válido para un adulto no lo es para un niño. Si el adulto se aburre con un libro, puede abandonarlo; si el que se aburre es un chico, deberá seguir hasta el final. En este razonamiento resuena la antigua sentencia: "*La letra con sangre entra*".

Otra de las prescripciones que suelen acompañar a la entrada al mundo de la lectura se relaciona con la postura corporal que, supuestamente, debe adoptar el lector. En consonancia con la situación de intimidad que implica la lectura, los lectores suelen adoptar posiciones que van descubriendo a medida que se van acostumbrando a manipular los libros: "panza abajo", en la cama y con varias almohadas, sentados en el piso, etc. Pero algunos lectores recuerdan que existía, en la infancia, un control sobre la posición en que debía leerse:

Leo y he leído observando cualquier postura cómoda y recuerdo con gracia las indicaciones que nos daba la bibliotecaria de la escuela, Srta. Lily, a los 8 ó 9 años: sentada, derecha, con los codos apoyados en el banco y la cabeza erguida.... Nunca lo lográbamos. (María Beatriz)

Este tipo de indicaciones apunta tanto a preservar al lector de las consecuencias de una supuesta mala postura, como a preservar al libro de cualquier posible maltrato. Posiblemente, tiendan más a esto último que a lo primero. Dice Carmen:

Recuerdo que se nos pedía no estropear los libros, cuanto más sajos estuvieran, mejor. Todo el tiempo con lo mismo, muy rara vez la maestra nos contaba un cuento.

Como se puede advertir, el énfasis puesto en conservar el libro en perfecto estado pareciera identificar al "buen lector" con el que tiene los libros como recién salidos de la imprenta, de lo que se podría concluir que la condición de lectores consiste en ser los guardianes de estos objetos preciosos. Se llegaría por este camino a deducir que el mejor lector es el que no usa los libros, con tal de no estropearlos.

Contrariamente, una de las autobiografías lectoras más extensas y apasionadas, la de Milda, da cuenta del modo en que, a lo largo de la vida, los libros van sufriendo diversos accidentes, en íntima relación con las peripecias que le acontecen a su dueña.

Otros desaparecieron por circunstancias aciagas: por préstamos, muchísimos, - es como que nadie devuelve- ; los que hubo que esconder, - el ex "capo" del hogar los enterró en la quinta -, aún lloro esa muerte enterrada ; otros, robados de las estanterías de mi casa, muchos, - es un vicio, al pasar...- ; por inundaciones, ('80 y '85) -a los que no se los llevó el torrente los guardo con las hojas pegadas- ; por robos, me dormí en el colectivo y me robaron "Africa" - en su bolsita, recién comprado ('88) - por incendios ('96 y '97), como Plinio, Plinio lo guardo quemado .

Esta lectora coloca a los libros en el lugar de una especie de cuerpo vicario, sobre el que se van acumulando las marcas de diversas catástrofes que constituyen hitos de una historia personal tanto como del tiempo histórico en que le ha tocado vivir. Su testimonio es el de una sobreviviente que tiene conciencia de que la destrucción sufrida por sus libros es una metáfora de las sucesivas formas de destrucción a las que ella misma estuvo expuesta: despari-

ción, entierro, robo, inundación, incendio. La frase "aún lloro esa muerte enterrada" da cuenta de la lucidez con la que comprende que, si hubo que enterrar los libros en tiempos de la dictadura, es porque nuestros libros hablan por nosotros, dicen quiénes somos y qué pensamos. Aún cuando sus títulos no proclamen una identidad política determinada, el sólo hecho de poseer muchos libros nos vuelve sospechosos ante la mirada del poder. Esa frase remite también al carácter simbólico de ese entierro, que no sólo opera como un ocultamiento de nuestra identidad, sino que también implica la renuncia - al menos temporal- a sostener algún tipo de utopía.

4.3.- Buenas lecturas / malas lecturas

Hay lectores que narran la experiencia de haber sido censurados en sus primeras lecturas - novelas sentimentales, historietas, revistas de humor - debido a sus preferencias por materiales que no contaban con la aprobación de padres o maestros. No se trata, contrariamente a lo que pudiera esperarse, de que se los considerara de mal gusto, géneros subalternos en relación con la "gran" literatura, fuera del canon escolar, etc., sino que se juegan otras motivaciones para ejercer la censura. Veamos un primer ejemplo:

...a mis 12 ó 13 años leía el Corín Tellado a escondidas de las hermanas, pero poco duró ya que me encontraron y me castigaron, cortándome la salida de los fines de semana durante un mes, y ese mes no sólo tuve que leer la primera lectura varias veces sino que todos los días leía el salmo responsorial. De allí que no leí nunca más lo que no se pudiera leer, hasta que para las vacaciones fui a la casa de mi mamá y ella compraba las fotonovelas (Nocturno, Vosotras, Para ti , Mafalda, El Tony.) y algún Corín Tellado. (Sirley)

En el relato de Sirley se puede detectar la censura que responde a criterios moralizadores. Las religiosas del colegio adonde ella concurrió censuraron la lectura de las novelas de Corín Tellado, no por razones estéticas, sino por un dispositivo de represión dirigido a todo lo que tuviera un carácter erotizante. Esto se evidencia en la sanción aplicada, que no sólo suspendió las salidas, sino que forzó a la alumna a hacerse cargo de leer los salmos responsoriales, durante la misa, oponiendo, de este modo, una lectura de carácter religioso a la otra, supuestamente inmoral. También es notable, en este testimonio, la contradicción instalada entre lo que se prohíbe en la escuela pero se facilita en el hogar.

Otras veces, los lectores experimentaron una antinomia entre esas primeras lecturas, las de las "novelitas" de Corín Tellado y Marcial Lafuente, y la necesidad de acceder a un corpus literario para el que no se sentían con competencias suficientes. En este sentido, podemos articular estas dos citas tomadas de los recuerdos de Felisa:

... en esta etapa de mi vida lo que sí leí muchísimo fue los bolsilibros del Oeste de Marcial Lafuente, Corín Tellado, etc., y alguna que otra revista de actualidad, Condorito, Patoruzú y Nipur, que me prestaba un vecino...

(...)

Yo de literatura no conocía nada, ni siquiera los cuentos tradicionales como Caperucita Roja. Y no estaban mis libritos de Corín Tellado...

En la primera de ellas, evoca sus lecturas de la adolescencia; en la segunda, se ve a sí misma haciéndose cargo de una biblioteca escolar poblada de textos que no le son en absoluto familiares. Ante este mundo de libros des-

conocidos, su primera reacción es regresiva: quisiera poder volver a esos "libritos" entrañables que poblaron sus primeras experiencias lectoras. Pero, lamentablemente, esos materiales han quedado en el pasado y no vienen en su auxilio para ayudarle a entrar en una nueva etapa. Por lo menos, eso parece sentir Felisa.

No obstante, en un segundo momento, se adaptó a la nueva situación leyendo con avidez los libros de la biblioteca a su cargo, y se descubrió lectora: *"Era como si fuese que a mí siempre me gustó leer. No como algo nuevo."* Podríamos acotar que su sensación es esta porque, efectivamente, siempre le gustó leer y no se trata de algo nuevo. ¿Por qué, entonces, se asombra así Felisa? Posiblemente, porque no tiene en cuenta sus primeras experiencias como lectora, que parecen poco relevantes frente a la tarea que se le impone. No consigue unir esas primeras lecturas con las que empieza a realizar ahora. Son dos mundos distintos. ¿Qué tiene que ver Corín Tellado con la Biblioteca Escolar? Sin embargo, arriesgamos, algo tiene que ver. De otro modo, Felisa no se hubiera adaptado de una forma tan rápida y placentera a su nuevo rol.

En los recuerdos de Stella Maris aparecen las novelas de Corín Tellado, relacionadas con la "educación sentimental", a la manera de Mme. Bovary. También hace referencia a su intensa afición por las historietas. En los dos casos, se trata de lecturas clandestinas.

Ya siendo adolescente, me veo escondida leyendo las novelas de "Corín Tellado", donde veía reflejados mis primeros amores.

(...)

Por lo general se creía que el que leía historietas perdía el tiempo, y a mí me gustaban tanto que me las llevaba a escondidas y en los recreos las le-

ía, porque si la maestra me pescaba leyendo en clase me las llevaba y hasta había veces en las que no me las devolvía.

En estos fragmentos se advierte claramente el modo en que, en el entorno de la lectora, se encuentra instalada la idea de que la lectura por entretenimiento implica una pérdida de tiempo. Por eso se repiten los términos: "*me veo escondida*"; "*me las llevaba a escondidas*". Ante la transgresión que implica leer las historietas en horas de clase, la sanción puede llegar a la "expropiación" del material de lectura por parte de la docente. Queda reforzada así la idea de que hay una lectura "para aprender" y una lectura "ociosa", que debe ser suprimida.

4.4.- Homo videns

Se podrá prever un futuro donde la lectura resigne su hegemonía frente a otras formas de transmisión, pero ese futuro todavía no ha llegado y, si llega, llegará por la lectura y no a pesar de ella.

Beatriz Sarlo

La relación entre leer y mirar televisión, leer y ver una película, o leer un libro y leer en la pantalla de la P.C., se toca con frecuencia en los relatos y las reflexiones de las autobiografías lectoras. Para algunos de sus autores sigue vigente la mirada - "*apocalíptica*" - que contrapone la actividad lectora con la de mirar televisión. Estas son sus opiniones:

Otro aspecto a tener en cuenta podría ser el de la restricción de mirar TV excesivamente (de todos modos, hasta bastante avanzada mi infancia, solo dispusimos de una TV blanco y negro, nunca tuvimos cable y el demoríaco

Cartoon Network y su programación de 24 horas de dibujos animados aún no existía). (Sebastián)

Cuando tenía aproximadamente 8 años llegó la televisión a mi casa y con ella se fueron los cuentos de mi abuela, de ahí en más fue muy pobre el contacto con los libros, no por carecer de ellos, sino porque no me interesaba leer. (María Esther)

De manera complementaria, mientras que Sebastián alude a las restricciones para mirar televisión como una de las variables que influyeron en su formación como lector, María Esther culpa a la T.V. por haber venido a sustituir los relatos orales de su abuela y por reemplazar, en sus intereses infantiles, a los libros. Sobre estos juicios se puede introducir algún dato y plantear un interrogante. El dato a tener en cuenta es que Sebastián es docente y existe en este sector un prejuicio bastante arraigado: se tiende a culpar a la televisión de muchos de los problemas que surgen en la escuela, especialmente los relacionados con la lectura. El interrogante tiene que ver con el otro testimonio, el de María Esther: ¿por qué, en su caso particular, no se articula la narración de cuentos, recibida de su abuela, con el pasaje a la lectura de libros? Si tenemos en cuenta, como se ha visto antes, que muchos lectores atribuyen a esta experiencia infantil un peso determinante en su inclinación hacia la lectura, no se entiende porqué, en este caso, se produjo un corte, no se estableció el puente que otros lectores manifiestan haber atravesado. Dice María Elena Walsh (1993): "*Los niños lectores fueron siempre un minúsculo reducto de "raros". No abundaban en la era pre-televisiva, casi diría que escaseaban más que hoy...*" (129)

En cambio, otros lectores exhiben la posibilidad de articular la lectura con su condición de espectadores. Hemos encontrado estas referencias:

Lo que no me gustó nunca más fue ver una película después de leer un libro, porque me anticipaba a lo que iba a suceder y le quitaba valor o me decepcionaba cuando algo no sucedía como estaba en el libro; sí pude siempre leer un libro después de ver una película, por ejemplo cuando vi en televisión *El pájaro canta hasta morir* y luego leí *El pájaro espino*, de Colleen Mc Cullough, su autora fue espectacular porque no sólo amplió lo que había visto por televisión, sino que lo pude comprender desde diversos puntos de vista. (Luciana)

De joven, la mecánica era así: ver la película, por ejemplo "*De aquí a la eternidad*", y después comprar el libro, esa doble lectura de la imagen y el guión, y luego el libro, con el nexo entremezclado de mi intrusión en el marco del cuadro de la vida de los personajes, consistía en lo más significativo, un cuádruple placer. (Milda)

De lo que hablan estas lectoras, inversamente a lo que se vio en los dos casos anteriores, es de la televisión y del cine como estímulos para abordar la lectura del libro. En forma coincidente, ambas rechazan la secuencia que se inicia con la lectura y sigue con el film correspondiente. Luciana expone claramente las razones: en primer lugar, porque se elimina así uno de los placeres del espectador, que es el de dejarse sorprender por el curso del relato; en segundo lugar, por el conflicto que surge entre las imágenes que el lector construyó y las que le ofrece la película, que necesariamente son divergentes. Invertiendo el orden, las lectoras obtienen una amplificación de lo que han visto previamente ("*amplió lo que había visto por televisión*"), su profundización ("*lo pude comprender desde diversos puntos de vista*"), y una interacción más compleja con los materiales ("*cuádruple placer*"), en la que intervienen el texto, el

guión, las imágenes y la subjetividad de la lectora - espectadora ("*mi intrusión en el marco del cuadro de la vida de los personajes*").

Veamos las reflexiones de una lectora en relación con los soportes electrónicos:

El primer libro que me regalaron (regalo de mi hermano mayor) fue un diccionario enciclopédico infantil, " Mi primer Sopena", su tapa amarilla y el lomo rojo; hasta hace muy poco lo conservé, creyendo que serviría para fomentar el hábito lector en algún miembro de la familia, pero comprobé que el CD ROM los atrapó (y me incluyo en el hechizo de la tecnología, por ello me refugio en la palabras de Sarlo: "... si el futuro son las computadoras, la lectura es indispensable..."). (Graciela)

Esta cita nos parece interesante en varios sentidos: por un lado, porque comienza expresando un conflicto generacional típico de estos momentos: padres que depositan en los libros la función de promover la lectura y proveer información; hijos que recurren, para sus diversas necesidades, a la computadora. El libro conservado desde la infancia por su carácter emblemático ("*el primer libro que me regalaron*", "*regalo de mi hermano mayor*", "*su tapa amarilla y el lomo rojo*"), ya que no por su funcionalidad, dado que diccionarios y enciclopedias se desactualizan rápidamente, es ignorado por la nueva generación y termina desapareciendo. Por otra parte, también la madre se confiesa seducida por los nuevos medios ("*me incluyo en el hechizo de la tecnología*"). Pero, en el final de la cita, expresa una síntesis entre su condición de lectora y su atracción por los medios electrónicos, para la que recurre a una cita de Sarlo que se refiere a la lectura como condición previa para que el sujeto acceda a esta otra alfabetización, que supone el uso de las nuevas tecnologías.

Podemos constatar la estrecha relación que existe entre la competencia lectora y la disposición para manejar los medios electrónicos en un pasaje de una de las entrevistas:

¿Por qué entraste en la carrera de bibliotecario escolar?

Pura y exclusivamente por los libros y por la tecnología de hoy que me permite la conjugación entre imagen, texto y sonido.

¿Sería para vos una segunda alfabetización?

Todo fue nuevo: manejar una radio, un grabador, una computadora, diseñar un programa... (Luciana)

La posibilidad de establecer la conjunción ("los libros y la tecnología de hoy") está indicando que, para algunos sujetos, no existe la dicotomía planteada entre las formas tradicionales y las nuevas formas de lectura. Hubo una alfabetización a través de los textos y, en un momento posterior, una alfabetización tecnológica. Dice Luciana: "*Todo fue nuevo*", lo que, de algún modo, equipara ambos procesos, en tanto que, de lo que se trata, es de la disponibilidad del sujeto para apropiarse de los objetos de conocimiento que se le van presentando. La irrupción de los medios electrónicos puede resultar, en términos de Foucault, tanto en una práctica objetivante cuanto en una de carácter subjetivante. Depende, en cada caso, del sentido que la actividad adquiera para el sujeto. Pero lo mismo puede decirse en relación con la lectura. Si se trata de una imposición y se establece con ella una relación heterónoma, también puede resultar una práctica objetivante.

4.5.- La escuela como interrupción

Un niño no estará interesado en perfeccionar el instrumento con el cual se lo atormenta.

Rousseau

El verbo leer no tolera el imperativo.

Daniel Pennac

Seguramente gustar de un libro significa, sobre todo, poder hablar de él, asociar al otro a una forma de admiración, a un gozo, pero con la condición de que nadie pretenda quitar este gozo, orientarlo, darle cierto sentido.

Hélène Gratiot - Alphanéry

El título de este apartado proviene de una frase que se atribuye a Picasso: *"Interrumpí mi creatividad a los seis años para empezar a ir a la escuela"*.

La asociación surgió a partir de los numerosos testimonios que dan cuenta del papel que la escuela ha desempeñado en la vida de estos lectores. Salvo escasísimas excepciones, coinciden en recordar su tránsito por la escuela primaria y secundaria como una etapa en que, como lectores, fueron controlados, sometidos, humillados, desalentados. Este es el punto en que existe mayor coincidencia en las autobiografías. Casi todos los entrevistados se refieren a esta cuestión, de un modo más o menos detallado, pero siempre refiriendo que la acción de la escuela y de sus agentes, docentes, bibliotecarias, constituye una huella negativa en su construcción como lectores.

Los dos momentos privilegiados en los recuerdos son la entrada a la escuela primaria y, consecuentemente, a la sistematización de un saber sobre la lengua escrita, y los últimos años, los de la secundaria, con la formalización de un supuesto saber sobre la literatura.

Muchos recuerdos infantiles se relacionan con el descubrimiento de la lengua escrita, de su carácter de portadora de sentido, a una edad muy temprana, y el consecuente deseo de saber lo que dice el texto.

¿Qué dice en ese cartel? ¿Y en aquel otro? Eran las preguntas que se sucedían, una a continuación de la otra, cuando salíamos junto a mis padres y mi hermano a pasear. Claro, ellos podían leer los carteles, hacer comentarios acerca de tal o cual negocio y también leer las indicaciones del tránsito...

Pero yo ... era todavía muy pequeña para leer, decían ellos, ya iba a aprender cuando fuera a la escuela.

No podía esperar... (Karina)

...descubrí que las letras al formar las palabras explicaban cada imagen puesta en las hojas de los libros y las revistas, ya primero tuve que comprender cómo era el enlace entre letras, sílabas y palabras, y qué significaba lo que se hablaba; para mí fue como si al leer uno lograba escuchar el secreto que en silencio te transmitían las palabras escritas, eran voces silenciadas puestas delante mí para que yo descubra lo que se me quería decir. (Luciana)

Estos testimonios nos hablan de la intensa curiosidad y del enorme trabajo cognitivo que caracterizan a los niños, quienes intentan construir hipótesis que les permitan comprender el sistema de la lengua escrita, mucho antes de ingresar a la escuela. El deseo de leer es tan intenso que casi todos los niños atraviesan por una etapa en la que fingen que saben hacerlo, mientras van diciendo el texto, aprendido de memoria o improvisado a partir de las imágenes.

Veamos lo que cuentan algunas lectoras:

Recuerdo un libro muy grande lleno de ilustraciones muy coloridas, de este mi madre solía leerme cuentos. Uno me agradaba bastante: "El gato con botas"; siempre le pedía el mismo; luego la imitaba siguiendo con el dedo, pero muy pronto lo abandonaba porque era muy largo, sin embargo continuaba en forma oral, puesto que lo había memorizado, al menos la primera parte, después de tantas veces que ella me lo repetía. (Carmen)

Recuerdo que mi primer libro fue " La ratita rica " , que me lo había regalado mi abuela. Primeramente me lo leyeron una y otra vez, hasta que me lo aprendí de memoria.

(...)

Me gustaba leer en voz alta como la señorita de la sala del jardín de Infantes donde concurría. (Karina)

Lamentablemente, las expectativas de los niños con respecto al aprendizaje de la lectura con frecuencia se ven defraudadas al empezar la escuela primaria. La promesa de que van a aprender a leer y escribir se convierte, en la realidad, en ejercicios repetitivos donde los palotes reemplazan a la escritura y lo que hay para leer son "textos" fabricados *ad hoc*, carentes de sentido para los niños y llenos de estereotipos. Con pocas excepciones, se ignoran las conceptualizaciones previas a las que han arribado los alumnos y se trabaja como si todos fueran iguales, es decir, *tabulas rasas*.¹¹ Sobre este tema hay varios testimonios, entre los que seleccionamos estos:

Al entrar al colegio María Auxiliadora de Río Grande, se me produce una gran angustia, dado que desde el primer día de clases, ¡ese tan esperado!, me encontré repitiendo palotes en un renglón, los cuales debían ser parejos, un sinfín de círculos, etc. ¿dónde habían quedado las palabras? (Nubia)

Me situó en otro tiempo y espacio, el de la pequeña de 4 años que indagaba en aquellos libros de cuentos que se hallaban en la caja grande de juguetes, de la casa de mi madrina, y como queriendo ensayar una clasificación los buscaba, ordenaba diciendo: estos no son juguetes, esto es para leer, pero como el libro no se leía por si solo, trataba de recordar la narración de mis primas y mi madrina, recreando el cuento; por supuesto que me cuentan que inventaba y los cuentos siempre terminaban distintos, pero a mí no me importaba porque estaba convencida de que leía.

¹¹ La difusión en nuestro país de formas de intervención didáctica que contemplen los saberes previos de los niños - tal como sugiere Emilia Ferreiro en su vasta obra - es bastante limitada y ha producido grandes resistencias en la institución escolar.

Sigo indagando y me veo en mi primer grado, leyendo y repitiendo: MI MAMÁ AMASA LA MASA, ESA MASA ESTA SALADA, MI PAPÁ FUMA LA PI-PA, (mentiras: mi papá no fuma), y así transcurrieron mis días en la escuela, suerte que mi madrina guardada aún mis tesoritos y decidió regalármelos, así los podía leer cada vez que yo quisiera. (Stella Maris)

Dice Nubia: "*¿Dónde habían quedado las palabras?*"; Stella Maris, frente a la jerga escolar del libro de lectura, se plantea el mismo interrogante, especie de *habeas corpus* que, en favor del lenguaje, es presentado por las niñas a la institución escolar. Afortunadamente, en el caso de Stella Maris, alguien se había hecho cargo de cuidar los textos ("*mis tesoritos*") y seguía en pie la posibilidad de ir a leerlos en la casa de su madrina. Como pasa muchas veces, el lugar donde se enseña no coincide necesariamente con el lugar donde se aprende...

La alfabetización que se practica en los primeros años de la E.G.B. no ayuda a construir lectores, más allá del tipo de alumnos con los que se trabaje. Hemos visto en los párrafos anteriores el modo en que los niños que cuentan a su favor con el deseo de aprender - y con la estimulación recibida en el hogar - se frustran rápidamente al ingresar a la institución escolar. Aquellos otros que, en cambio, ingresan con escasos saberes previos sobre el sistema de la lengua escrita, tienen graves dificultades para alfabetizarse, porque los métodos empleados no estimulan a los que saben y no ayudan a los que no saben. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura aparecen de modo reiterado en el registro de las autobiografías lectoras:

También puedo recordar que me costó muchísimo en los primeros grados unir las letras, sílabas, reproducir la palabra escrita en voz alta, y cuánto me equivocaba, ya era grande y siempre tenía malas notas en lectura. (Sirley)

...al principio leer no es fácil. Uno tiene que aprender que existen vocales, que unidas con otras letras podemos formar una palabra y que después, uniéndola o ayudándome con un gráfico, puedo decir una palabra, es como que es difícil al principio y uno pierde de entender un poco lo que lee, porque está trabajando en ese difícil proceso que es comprender o lo que llamamos comúnmente comprensión de texto. (Vanesa)

Obsérvese que en ambos testimonios queda expuesta la dificultad de los métodos de marcha sintética, que parten de las letras, para formar luego sílabas y palabras, trabajando, por tanto, durante mucho tiempo, con unidades que carecen de significado. La cita perteneciente a los recuerdos de Vanesa es muy clara en el modo en que muestra cómo durante los primeros años los niños - con este tipo de enfoque didáctico - se limitan a decodificar, traduciendo con mucho esfuerzo los grafemas a fonemas, pero sin focalizar en el significado de lo que están leyendo ("*...uno pierde de entender un poco lo que lee...*"). Imaginemos las huellas que este tipo de aprendizaje deja en el lector que se está comenzando a formar: lo primero que aprende es que leer es leer en voz alta, sin equivocarse, y no importa demasiado lo que dice el texto.

Algunas personas se refieren explícitamente a la tortura que significó para ellas la lectura en voz alta, frente a toda la clase, todos pendientes del error, bajo el control del docente, que parece estar allí más para suscitar la equivocación que para enseñar algo que tenga relación con la lectura. Podemos encontrar estas situaciones en la evocación siguiente:

Mis recuerdos más antiguos como lectora se remontan a la época en que transitaba por la escuela primaria, en 5º ó 6º grado, cuando nos hacían pasar al frente a leer un capítulo de una novela larga e impresa en letras relativamente chicas, sin ningún dibujo. Yo siempre fui corta de vista y en ese tiempo no usaba anteojos porque mis compañeros me cargaban, me decían "anteojito". En ese contexto, las letras me parecían hormigas, me esforzaba muchísi-

mo para no confundirme al pasar de un renglón a otro, pues cada vez que me equivocaba la maestra me interrumpía para corregirme y, al leer mal, esa corrección era continua, lo que me ponía aún más nerviosa. Me quedó muy grabado también cuando hacían leer a un compañero que era tartamudo y cómo todos nos "reíamos" porque tardaba un montón en decir una palabra, qué crueldad, cómo podía existir esa clase de docentes.. (Silvia A.)

Sin llegar a estas situaciones que revelan un componente de sadismo en algunos docentes, lo que campea en los relatos es el aburrimiento, la indiferencia, no sólo en las actividades de lectura coordinadas por los docentes, sino también en las interacciones mantenidas en la biblioteca. Pueden servir como ejemplos estas breves citas:

En la secundaria, la lectura era un análisis de la misma. Tan aburrido como bailar con la hermana, según el dicho. Así pasaron varios autores, sin penas, ni glorias. Más son las penas.

Las lecturas no gozaban de popularidad en la clase. A nosotros nos obligaban y para los profesores era una rutina. (Bonifacio)

...solo una vez fui a una biblioteca pública con un grupo de compañeros, de la cual no me quedó un muy grato recuerdo. La biblioteca era fría como el hielo y la bibliotecaria seca como una pasa de uvas y cerrada en su trabajo, lo único que nos dijo fue: Allá está el libro que necesitan, úsenlo y luego me lo dejan en mi escritorio. (Fabjana)

Estos testimonios nos hablan de las mediaciones entre los textos y los alumnos, ya en etapas de pubertad y adolescencia. A través de ellos constatamos la identificación entre lectura y análisis, la práctica lectora como una obligación para los alumnos y una rutina para los docentes. La visita a la biblioteca pública ("*...solo una vez...*") aparece como un hecho aislado; la indiferencia de la bibliotecaria es el rasgo más destacado en ese recuerdo.

Muchas evocaciones ponen de relieve la carga implicada para el alumno en el hecho de dar cuenta de lo que se ha leído. La ley del usufructo de los textos para fines didácticos funciona como un dispositivo de homogeneización de las diversas lecturas: la del alumno se debe asimilar a la que realizó el docente o el autor del manual en uso. Así aparece en este fragmento de una de las autobiografías:

Generalmente no me gustaban los libros recomendados en la escuela (como "La Casa de Madre Señora", cuya trama olvidé completamente) y me causaban pánico los cuestionarios posteriores, que parecían pensados por una persona que había leído otro libro, parecido pero no igual. (María Beatriz)

María Beatriz expone dos cuestiones básicas de la lectura dentro de la institución escolar: se leen textos que no se eligen, que muchas veces no son atractivos para el alumno y se debe adecuar la recepción realizada con la mirada subyacente al cuestionario que hay que resolver. Esa mirada, sesgada por los propósitos didácticos, fuerza la lectura realizada por el alumno, que experimenta la sensación de que se le está hablando de otro texto, no del que él leyó ("*...parecido pero no igual...*").

Una vez más, comprobamos a través de los testimonios de las autobiografías lectoras que el camino de autoconstrucción del lector consiste, en gran medida, en la posibilidad de ir ensanchando espacios de autonomía personal, recortándose paulatinamente de las imposiciones de una relación heterónoma con los textos, fundada en una acción ejercida desde afuera hacia la interioridad, para encontrar modos de vincularse desde la propia subjetividad. Como se expresa en la siguiente cita, se trata de un recorrido dificultoso, que no todos pueden realizar:

En lo personal, puedo decir que en muy pocas ocasiones tuve la posibilidad de elegir los textos para leer, todo lo que se leía en la escuela servía para algo más y fue muy difícil para mí desprenderme de "y este texto qué enseñanza me deja" (texto moralizante). (Stella Maris)

...esto sucedió, hasta que mi interior comenzó a crecer y las primeras manifestaciones de desobediencia (anticiparme en las lecturas, negarme a leer reiteradas veces el mismo párrafo frente a la clase hasta que el docente considerara que lo hacía bien) salieron a luz escandalizando a mi maestra, quien "alarmada" citó a mis padres para informarles de mi "mal comportamiento" (según recordamos en forma anecdótica en los encuentros familiares), a lo que mis padres, con buen criterio, o bien para seguir el juego de la maestra, respondieron algo así como que iban a conversar con "la nena" y además (con esa sabiduría, lógica o coherencia que poseen las personas sencillas) agregaron: "Que si les enseñamos a leer a los niños, será para que lean cuando lo desean, que mal no les va a hacer". (Ercilia)

Afortunadamente, algunos lectores logran superar la presión ejercida por los dispositivos pedagógicos, tal vez porque su disposición hacia la lectura estaba instalada desde antes de ingresar a la escuela, tal vez porque han logrado un grado de autonomía que les permite separarse del discurso escolar para elaborar significados propios, personales, a partir de sus lecturas. Como afirma Ercilia: "*mi interior comenzó a crecer y las primeras manifestaciones de desobediencia...*", uniendo, significativamente, la idea de crecimiento personal con la posibilidad de transgredir las leyes de lectura vigentes en la institución escolar. Es posible que esa conquista contribuya, a su vez, a acrecentar su autonomía, de modo que la autoconstrucción como sujetos y la autoconstrucción como lectores se alimenten mutuamente. Casi todas las personas dan cuenta de huellas positivas y negativas en relación con sus experiencias como lectores; las negativas están por lo general vinculadas con situaciones escolares. Pero no para todos han tenido un peso determinante. En ocasiones, cons-

tituyen un mal recuerdo al que se puede volver con un estremecimiento, como quien recuerda una pesadilla, desde la seguridad de la vigilia. Hay una satisfacción en contemplar esas escenas desde el presente, seguramente relacionada con la conciencia de la autosuperación:

...todo lo que leímos era rigurosamente evaluado por la maestra, como por ejemplo: leer determinado número de páginas, en el frente y con la entonación que ella había ejemplificado antes, nos hacía repetir varias veces la misma lectura, hasta que finalmente nos aprobaba o no, también por cada lectura debíamos responder un estricto cuestionario y ¡ CUIDADO CON COPIARNOS!!, en un silencio mortal y como momias respondíamos las preguntas. En fin, hubo muchas experiencias buenas y malas, pero estas últimas no me produjeron un daño irreparable porque siempre amé la lectura y hoy recuerdo con dulzura los momentos placenteros que me proporcionaron los libros y a las personas que me acompañaron para encontrarme con el mundo de la lectura, y las otras no cuentan para mí. (Ercilia)

4.6.- La felicidad del lector

En los puntos siguientes examinaremos los testimonios en los que se pueden contrastar los diferentes modos de relacionarse con la lectura; lectores que asocian el leer con las aplicaciones prácticas de esta actividad y lectores pulsionales. Estos últimos comparten ciertas características: su voracidad lectora, el placer de comprar y acumular libros, de coleccionarlos, el vínculo con el libro - objeto en el sentido de la propiedad, la posibilidad de encontrar en la lectura un refugio en las circunstancias vitales adversas, y, sobre todo, su capacidad para establecer pactos ficcionales y entretener ficción y realidad, en cuya intersección acceden a una forma de construir identidad y de reformular el lugar que ocupan en el mundo.

4.6.1.- La lectura como pulsión

Nunca se hará comprender a un muchacho que se encuentre, por la noche, en mitad de una historia cautivadora (...) que debe interrumpir su lectura e ir a acostarse.

Kafka

Una cuestión emergente de las entrevistas es lo que las personas dicen de la lectura en términos de crecimiento personal, de enriquecimiento, de ensanchamiento, en fin, de las fronteras que nos limitan y condicionan como sujetos.

Valery Larbaud llamó a la lectura "ese vicio impune", y es posible constatar en algunas entrevistas esta característica de la lectura que la inscribe en el orden de lo pulsional. Nos negamos a clasificar a las personas en buenos o malos lectores; no resulta relevante la cantidad de libros que son capaces de leer en determinado tiempo, ni su calidad; mucho menos importa la forma en que podrían contestar a hipotéticos cuestionarios sobre los textos. Pero hay un punto en que es posible trazar una línea y colocar a los lectores de un lado y de otro de la misma, y ese punto tiene que ver con el lugar que ocupa la lectura en sus vidas. Hay quienes leen cuando tienen tiempo y hay quienes no pueden dejar de leer, aunque no tengan tiempo para ello. Estos obedecen, podríamos decir, a la pulsión. Veamos algunas citas donde se pueden reconocer estos modos diversos de conectarse con la lectura:

...hay un aspecto que conservo: la lectura para aprender. Así, el diccionario que permaneció por años en mi mesita de luz, y que abría al azar cada noche para aprender algún término nuevo, fue reemplazado por la bibliografía de esta carrera que estoy haciendo.

A mis estimados Manguel y María Elena Walsh, lamento decirles que no hay tiempo para más.

María Elena Walsh, criticaría — y quizá con razón — esto que acabo de expresar. A la vez que me objetaría, me reiteraría que los que leen ávidamente no son holgazanes.

Manguel me subrayaría su expresión vertida en el ya mencionado artículo: "Decir que uno no tiene tiempo para leer, es como decir que uno no tiene tiempo para dormir o para comer", y quizá también tenga razón. (Alicia)

Alicia, al igual que otros entrevistados, reconoce que su relación con la lectura es instrumental: lee lo que necesita para buscar información, o para preparar las materias de la carrera que está cursando. Es evidente que, al leer las reflexiones de María Elena Walsh y las de Alberto Manguel, no se siente identificada con los lectores pulsionales a los que estos autores se refieren.

¹²Concede que éstos pueden tener razón al definir al "verdadero" lector como aquel que lee contra viento y marea, aunque para ello tenga que dejar otras actividades, que el sentido común indicaría como prioritarias. Pero Alicia no se ubica a sí misma dentro de este tipo de lector: "...lamento decirles que no hay tiempo para más." Claramente se advierte, en la posición que adopta, que lo que ella reconoce en los otros, pero no en sí misma, es lo que Bourdieu (2000) denomina "disposición estética", es decir, la capacidad de neutralizar las urgencias de la vida cotidiana, la inclinación por una práctica que no tiene una utilidad. Para desarrollar esta disposición hubiera sido necesario que pudiera prolongar, en la vida adulta, algo de la posición lúdica propia del mundo de la infancia, dado que la cultura en general y, en particular, la literatura, tienen el carácter de un juego que implica una gran seriedad. Según Bourdieu, esto for-

ma parte de la experiencia burguesa de la realidad, en la que subyace un poder económico que permite mantener las necesidades materiales en un segundo plano.

Contrariamente, hay personas cuya representación de sí mismas como lectoras se ajusta a las características que María Elena Walsh (1993) se atribuye a sí misma y a los lectores "viciosos" en general: *"Por ese hábito perdidos trenes, empleos, novios, concursos, status, ascensos y días de sol."* (132).

Dice Silvia B.:

...la lectura es para mí, más que un placer, casi un vicio. Algunos hechos que, con el correr del tiempo puedo relatar casi como anécdotas graciosas, dan testimonio de ello: por ejemplo, alguna que otra de las veces en que, recién casada, olvidé la comida en el fuego y ésta se arruinó mientras yo, en otro mundo, leía.

Otro rasgo de este tipo de lectores es la voracidad, expresada en la búsqueda de libros extensos, que ofrezcan mucho material, y en la compulsión por leer hasta el final, para buscar inmediatamente otro, porque, como expresamos antes, el deseo del lector, por definición, es metonímico e insaciable.

Estas citas lo ejemplifican:

Seguía creciendo y esos libros "flacos" ya no me interesaban: quería un libro "gordo" y qué alegría cuando me regalaron "Alicia en el país de las maravillas", un libro gordo como el que quería, grande, de tapas duras y amarillas, la famosísima colección Robin Hood. ¡Lo leí en dos días! ¡Era un logro leer un libro gordo en dos días! Y así continué leyendo hasta agotar todos los libros de la sección infanto juvenil...(Diego)

¹² Las consideraciones de Alicia se basan en el artículo periodístico de María Elena Walsh que figura en la bibliografía y en un reportaje a Alberto Manguel, que ella leyó en un periódico de Buenos Aires.

Siempre fue la necesidad imperiosa de leer, hasta terminar, sin parar, un libro en una noche; un libro en un día, pero no por curiosa, por conocer el final, sino por el miedo de perderlo, de dejarlo ir, y que no vuelva jamás. (Milda)

Además de los rasgos que hemos detectado - la lectura como prioridad, relegando cualquier otra tarea que haya que hacer; leer como "devorando" los libros - hay otra característica que es el placer por elegir y comprar, preludio del banquete de lectura. Citamos:

Así que con mis ahorros, mientras mis padres hacían compras por el centro, yo me escapé a la librería y salí feliz por haber gastado el dinero en ese cuento. Desde ese día, cada vez que tengo ahorros paso por la librería y es el gasto más placentero. (Diego)

Sólo recuerdo que aún no iba a la escuela, no sabía leer ni escribir, pero mi madre nos compraba, una vez por semana, a mis hermanos y a mí, los libros de cuentos que vendía un canillita. Él pasaba diariamente con una canasta en la parte delantera de su bicicleta y haciendo sonar una corneta para hacer notar su presencia en el barrio. Al oírlo, el día de la compra, salíamos corriendo para detenerlo.

La compra no era inmediata, ya que el diariero nos permitía mirar y elegir el que más nos gustaba. (Nélida)

Estas referencias a la significatividad que el acto de comprar el libro reviste para el lector, la cuestión de su propiedad, la posibilidad de formar la colección, el armado de la biblioteca, etc., llaman la atención sobre la relación que existe entre el deseo de leer y el de poseer el libro. Barthes (1994), en sus reflexiones sobre el rechazo hacia la lectura, alude, entre otras razones, a la cuestión de la biblioteca pública como el lugar donde, frecuentemente, el lector se ve frustrado en su deseo porque el libro que quiere no está, se encuentra prestado, fue robado. Es decir que la biblioteca funciona, muchas veces, como

el lugar donde nos vemos obligados a renunciar al libro deseado, para llevar otro, un sustituto. Es común, por otra parte, que los libros prestados no se devuelvan. Habría, entonces, una cierta compulsión a apropiarse de los libros, que se contrapone al hecho de que la gran mayoría de los lectores se maneja con textos fotocopiados, prestados, compartidos. Es decir que son pocos los que gozan del privilegio de manipular los libros propios. Por lo tanto, se ven privados de una parte importante de la felicidad del lector: la de elegir, comprar, acumular libros, cuya proliferación amenaza, a veces, con saturar el espacio donde habitamos pero, por otra parte, nos da la seguridad de que no pasaremos hambre de lectura. Dice Alberto Manguel (1999), en un capítulo titulado

Robar libros:

Pero sé que la razón fundamental para conservar esta colección siempre en aumento es algo semejante a una voluptuosa codicia. Disfruto con el espectáculo de mis estanterías abarrotadas, llenas de nombres más o menos familiares. Me complace saber que estoy rodeado por algo que se asemeja a un inventario de mi vida dándome indicios sobre mi futuro. Me gusta descubrir, en volúmenes olvidados, huellas del lector que fui en otro tiempo... (311)

Al igual que en el testimonio de Stella Maris, que encontró en un libro escolar las marcas de "esa niña de 11 años que fui", Manguel enumera las razones por las que algunos lectores no pueden desprenderse de sus libros y coloca, entre ellas, el carácter de documento que éstos poseen. Esta función de los libros, que dan cuenta no solamente de qué leímos y cómo leímos en otras épocas de nuestra vida, sino que guardan entre sus páginas frases apuntadas en los márgenes, dedicatorias, boletos de algún viaje, teléfonos y direcciones, los convierte en una especie de túnel del tiempo, por el que el pasado se cuele en el presente. Pero también, en otro sentido, los libros atesora-

dos se proyectan hacia el futuro, en la medida en que, por ejemplo, un texto leído nos llevó a prometernos la lectura de otro, o una colección empezada nos empuja, de algún modo, a continuarla. El lector que colecciona libros se dice que no se puede desprender de ninguno porque, en algún momento, le puede hacer falta. Probablemente, no vuelva nunca a releer muchos de sus libros, pero deshacerse de alguno, fatalmente lo llevará a necesitarlo, por cualquier motivo. A veces la memoria nos lleva a volver sobre algo que hemos leído y necesitamos verificar ese recuerdo. El libro ausente se transforma, de inmediato, en fundamental, porque, como dice la canción: "es mejor el verso aquel / que no podemos recordar".

4.6.2.- Un refugio contra la adversidad

Hay algunos lectores que otorgan importancia a la lectura como un lugar de felicidad que sirve como resguardo contra las desdichas de la vida cotidiana: "...con un buen libro a mano, nunca estaré sola.", dice Silvia B. Otra lectora:

...la soledad era menos triste cuando tenía un buen libro como compañero.

(...)

En la actualidad mis prácticas lectoras están marcadas por (...) las largas horas que pasamos los fines de semana en casa, sin salir demasiado por el frío que hace en la ciudad.

Otra vecina (...) cuando enfermé de hepatitis, me acercó revistas Para Ti, Radiolandia, Patoruzú, Intervalo, y un libro maravilloso: Mujercitas. (Silvia G.)

En estos testimonios se repite la idea de la lectura como antídoto contra la soledad, fórmula que también podría entenderse como el cultivo de una forma de estar con uno mismo, de separación del otro en el sentido de no dependencia. Silvia G. agrega la función de la lectura como interiorización, de modo que "*el frío de la ciudad*" puede entenderse literalmente - la lectora vive en una ciudad austral -, pero también, en sentido figurado, como las circunstancias adversas que nos rodean y en relación con las cuales la lectura vendría a funcionar como el jardín secreto, el refugio en la intimidad. El recuerdo de una enfermedad sufrida en la infancia - hepatitis - adquiere tintes alegres al estar relacionado con la solidaridad de una vecina que la proveyó de revistas y de un libro que dejó una marca perdurable. La mediación entre los niños y los libros que, como hemos visto, no se realiza por lo común en los lugares canónicos - escuela, biblioteca - se produce, como es posible verificar en muchos testimonios, gracias a la intervención de vecinos y otros mediadores informales.

Son innumerables las referencias a la lectura - a la ficción, en general - como refugio contra la adversidad. Contra los discursos que estigmatizan la función de la lectura como evasión, muchos lectores, como Borges, dan fe de haber encontrado más felicidad en los libros que en la vida.

4.6.3.- Elegir y elegirse

Querer ser uno mismo en el texto y por el texto, querer hablarse en el texto y hablar con los otros, tal es el proyecto fundamental de toda lectura...

Georges Jean

Muchas de las huellas positivas que se registran en las autobiografías lectoras se relacionan con procesos de identificación, en los que la subjetividad de los lectores se fue reformulando, en interacción con las historias leídas y los personajes encontrados en ellas. Dice Milda:

De las imágenes, a través de las imágenes, tenía mi propio imaginario, penetraba en ese "cuadrito" y vivía "mi cuento", compartía con los protagonistas "el clima" y los sucesos dentro de ese cuentito.

Era «comodín» en ese escenario, me acuerdo, a veces vestida de duende verde, escapando y dejando caer las legumbres peladas, y otras veces de niña que junto a sus padres espiaba desde arriba de la escalera a los Duendecitos de Colonia. Y creo, ahora, que no era determinada esa dualidad sino que simplemente sucedía.

Ponemos estas palabras de Milda en relación con una frase de Walter Benjamin (1990): "*Los libros no se leían sin más, no, se vivían, se moraba entre sus líneas...*" (Pág. 70). En el recuerdo de esta lectora se puede registrar ese proceso en el que se produce la penetración del lector dentro del libro, su ubicuidad, que le permite ser "comodín" que va ocupando los diversos lugares: duende / niña - "*esa dualidad*" - pero sin dejar de ser quien lee. Una intensa experiencia de lectura, que facilita, aunque sea fugazmente, la posibilidad de salir de la propia piel para meterse en la de otros, abolir el principio de no contradicción para poder ser y no ser al mismo tiempo, ser uno, pero también otro y otro más.

Dice la misma lectora, más adelante: "*..aún ahora, (...) quisiera ser y vivir como la «niña del nombre tan raro y tan largo como su cabello, sierva María».*" Quisimos incluir esta otra cita porque, por un lado, muestra cómo el juego de las identificaciones continúa en la vida adulta. Por otro lado, porque pone

en relieve la cuestión de la relación entre los deseos ("quisiera ser y vivir como") y la ficción.

Durante la lectura - pero también frente a cualquier forma discursiva que adopten las historias - el lector realiza ciertos procesos que fueron descritos por el psicoanálisis. Uno de ellos es la *proyección*, por la cual quien lee percibe subjetivamente la historia, en función de sus propios conflictos, temores, deseos y necesidades. Podemos establecer una relación entre este mecanismo y la idea, apuntada por de Certeau, sobre la asimilación, en la que lo asimilado se modifica, volviéndose semejante a quien lo asimila. El otro mecanismo que entra en juego es la *identificación*, que sigue un movimiento inverso: desde los personajes, su carácter, sus conflictos, su situación, hacia la subjetividad del lector. Se basa en el descubrimiento de rasgos en común - cuantos más se encuentren, más fuerte será la identificación - y de una reestructuración de la personalidad, a los efectos de permitir algún grado de adopción de estos rasgos. En consecuencia, este mecanismo supone que el lector se asimila a los elementos ficcionales. Por lo tanto, se trata de procesos complejos, de interacciones dialécticas entre el yo y los modelos proporcionados por las historias, en las que resulta difícil determinar cuál de los dos polos resulta más transformado en cada caso.

En relación con la situación especular que se instala entre el lector y el texto, dice Lisa Bolck de Behar (1994):

...la revelación por la imagen es bilateral. Fascinado por el texto, el lector lo examina, pero al mismo tiempo el texto examina al lector. La reflexión, como el axolotl de Cortázar, es una larva que fascina, otra máscara de los muertos, un fantasma que se identifica con quien lo piensa.

Por reflexión, el espejo y la lámpara inician un proceso de identificación y extrañamiento a la vez, la *distancia* como *distinción*, *ce moi-là* que se empieza a reconocer a partir de una *semejanza* que habilita, precisamente, la advertencia de lo diferente: es el fenómeno de la *identificación*, tan ambivalente como la palabra que lo designa, ya que se identifica tanto porque se diferencia cuanto porque se asimila. (20)

Los que se designa en esta cita como *el espejo y la lámpara* - el texto y el lector - establecen una relación muy compleja, de la cual salen modificados. La metáfora del axolotl de Cortázar alude, obviamente, a la posibilidad de que el lector quede atrapado por la ficción. Suele ocurrir. Pero comúnmente la ficción provee al lector de modelos para la admiración y el rechazo, de oportunidades para ver objetivados sus conflictos en la historia que se le cuenta, de causas por las cuales luchar, de momentos para reír y para llorar, de tensiones y alivios, de fragmentos de significados que se irán articulando en su interior.

Algunos autores, como Jacqueline Held (1981), opinan que la literatura - especialmente la fantástica - ofrece a los lectores la oportunidad de satisfacer simbólicamente sus deseos, de un modo indirecto, a través de la realización de los deseos de los personajes con los que se han identificado. Existirían deseos universales: volar, ser eterno, cambiar de tamaño de acuerdo con la conveniencia del momento, viajar en el tiempo, ser invisible, etc. Si se adhiere a la idea de un inconsciente arquetípico colectivo, parece posible que esta sea la razón de la identificación con los personajes que tienen "poderes" para realizar anhelos que la humanidad sostiene desde siempre y que aún no se han podido concretar. Pero cabría preguntarse qué pasa cuando el deseo expresado es original, de índole personal, como el que manifiesta Milda. Nos inclinamos por pensar que se trata, más bien, de deseos suscitados por el texto y entramados

con la subjetividad de un lector en particular. La lectura funcionaría, desde esta perspectiva, como una maquinaria que provee al lector de formas posibles, de diferentes ropajes que pueden adoptar sus deseos. Más allá de esta diversidad, la cuestión es no conformarse con la propia existencia, vivir otras vidas, tantas como sea posible. El status de estas otras existencias no es despreciable: pertenecen al orden de la ensoñación, pero actúan sobre la realidad del sujeto, alimentando el aspecto nocturno de esa realidad, lo que permanece oculto, pero no por ello es insignificante. Realidad y fantasía se alimentan mutuamente. La subjetividad se va construyendo también a partir de ficciones, de un juego que consiste en elegir y elegirse. La lectura de la realidad está atravesada por lo imaginario. »

La ficción proporciona una forma de conocimiento. Pero no se trata solamente de la información que puede obtenerse, por ejemplo, al leer una novela histórica. Menos aún de la "enseñanza" que quiere dejar el texto didáctico o moralizante que se disfraza de ficción para cumplir con su objetivo. Se trata de algo más complejo. El lector que establece el pacto de lectura, que suspende momentáneamente su credulidad, como quería Coleridge, alcanza, aunque sea fugazmente, a vislumbrar algo de lo que permanece oculto en la realidad cotidiana, un saber sobre los otros y sobre sí mismo. Dice, por ejemplo, una lectora: "...al leer *"El castillo"* de Kafka, por momentos sentí el frío de la nieve en mis piernas mientras caminaba de una taberna a otra tratando de encontrar la forma de llegar al castillo." (Néjida) La entrega total a las reglas de la ficción que manifiesta esta lectora nos hace pensar que, más que *"la forma de llegar al*

castillo", debe haber descubierto o entrevisto, en ese momento, otros caminos, otros castillos, pertenecientes al territorio de su mundo interior.

A este tipo de conocimiento se refiere Graciela Montes (1999), en un ensayo basado en sus recuerdos infantiles:

Jugar nos ayudaba a entender la vida, y también el arte nos ayudó a entender la vida. Pero no porque los cuentos "digan de otra manera" ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa sino por las consecuencias que nos trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas.

Y todo eso, una vez más, no con discursos sino con *poiesis*, es decir con ficción, a partir de un artificio. (28)

Pero la felicidad del lector al que se le revela algún secreto que le permite "*mirar el otro lado*", entretener su fantasmática con la que encuentra plasmada en el texto, no está exenta de riesgo ni de sufrimiento. A veces los lectores aman más los libros que los han hecho llorar. La lectura no siempre implica diversión. Muchas veces, sacude al lector con violencia. En ese "*levantar cosas tapadas*" al que alude Montes es posible encontrarse frente a frente con el hueco, la falta, la ausencia, que son, a la vez, fundamento del deseo. Citamos en relación con esto a otra lectora:

Entre los nueve y los diez años mis padres me regalaron la historia de Marcos, era un librote gordo, "De los Apeninos a los Andes" se llamaba, y narraba las dichas y desventuras que un niño italiano de mi misma edad, que debía llegar solo hasta América para reencontrarse con su madre; era un libro para llorar decía yo, pero me encantaba, y Marcos se había vuelto para mí un hermano mayor, sin que me diera cuenta. (Stella Maris)

La niña que lee el viaje de Marcos se enfrenta, simultáneamente, con el imperativo de crecer, separarse de sus padres, volver, en algún momento a encontrarse con ellos. Sería mucho más fácil tener un hermano mayor que hubiera realizado antes ese viaje y nos pudiera transferir su experiencia. Pero no lo hay. Aunque es posible fantasear su existencia. Cuando llora, llora por Marcos, pero también por ella misma. De algún modo, está asomándose al futuro, anticipando algo de lo que le tocará vivir; es una forma de conocer el porvenir,

Por último, hay en muchos lectores una forma de autoconocimiento que podríamos llamar metacognitivo, dado que les permite razonar sobre la forma en que leen, los procesos que realizan durante la lectura, sus límites y sus posibilidades. Dice Luciana:

Sigo siendo un tanto ingenua para enfrentarme a la lectura hasta lograr descubrir lo que se me desea transmitir y, cuando lo hago, ciertas cosas me sorprenden y me animan a montarme en el trampolín de la imaginación para recorrer el camino andado por el autor, hacerlo mío y secretamente superior, no porque yo sepa más que el que escribe, sino porque a todo lo que escribe le agrego cosas que solo yo sé y entonces lo que leo se transforma en algo verdaderamente grande y significativo. (Luciana)

Veamos cómo Luciana desmenuza su actitud frente a la lectura: establece dos momentos; en el primero asume una postura inocente, de entrega al texto, pero en segunda instancia, al entretejer su propia subjetividad ("*le agrego cosas que sólo yo sé*") con la trama textual, surge un sentido nuevo, que es donde radica lo verdaderamente transformador en esta actividad. Ella lo dice con palabras que difícilmente se pueden mejorar: "*se transforma en algo verdaderamente grande y significativo*". Es por esta doble posibilidad que posee su forma de leer que ella ha conseguido convertir a la lectura en una verdadera

"técnica de sí". La construcción de sentido se expande del texto a su propia vida, permitiéndole entender las determinaciones a las que se encuentra sujeta y pasar por encima de ellas, construyéndose a sí misma y alcanzando en esta tarea un grado de autonomía más alto del que logra la mayoría de los lectores.

Las operaciones de construcción del sentido y las de construcción del sujeto se implican forzosamente. El carácter de "*significativo*" que atribuye Luciana a lo leído surge de esta implicación. Los textos leídos, especialmente los literarios, provocan en el lector una ruptura cognitiva, no solamente por la presentación de otros mundos posibles - distintos a aquellos de los que puede dar cuenta la experiencia - sino también por la exposición a los efectos de un tipo de lenguaje diferente al cotidiano, por la entrega a un pacto enunciativo que obedece a otras reglas. En palabras de Lotman: "*...otra forma de pensar, otro sistema de modelación del mundo, la creación de otro mundo paralelo al mundo.*"¹³ Es posible pensar que en los textos hay un diseño abstracto del lector al que se dirigen, pero esa imagen contribuye a modelar al lector real.

No todos los sujetos alcanzan a comprender con tanta claridad los hilos que unen su trabajo como lectores con sus procesos de subjetivación. Esto constituye una marca que revela la complejidad y riqueza de una práctica lectora que, más allá de proporcionar una forma de felicidad y de conocimiento, se convierte en producción significativa que llena de nuevos sentidos no sólo a los textos, sino a la vida personal de quienes son capaces de leer de este modo. Esto es lo que permite decir a una persona, en relación con sus experiencias

¹³Citado por SÁNCHEZ CORRAL, Luis. "Discurso literario y comunicación infantil". En: CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime (comp.). *Literatura infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla - La Mancha. 1999. (Pág. 110)

lectoras: "...modificaron no solo mi concepción inicial de la lectura sino también mi vida." (Mónica M.)

El modo en que la lectura puede transformar la vida personal del lector está relacionado con la función de la ficción como forma de conocimiento y de autoconocimiento. Paul Ricoeur (1996), en un libro en el que estudia la relación entre narración y verdad, establece tres momentos de la mimesis, el último de los cuales lo constituye la lectura con su *refiguración perceptiva*, entendida como la producción de nuevos significados e identificaciones existenciales que surge por la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. La ficción se encuentra libre de las sujeciones que atan a otro tipo de textos. Podríamos decir que no se hace cargo de lo que toma del afuera, pero se compromete con lo que proyecta al exterior de sí misma. El lector, en la experiencia de la catarsis, alcanza a tomar distancia con respecto a sus afectos, obtiene de la obra un poder de examen y clarificación de la realidad. La catarsis posee un efecto de liberación que facilita al sujeto nuevas evaluaciones de la realidad y de sus relaciones con ella.

También en Foucault (1979) encontramos esta revalorización de la ficción, que deja de aparecer como antítesis de la verdad. Dice el filósofo:

Me parece que existe la posibilidad de hacer funcionar la ficción en la verdad; de inducir efectos de verdad con un discurso de ficción, y hacer de tal suerte que el discurso de verdad suscite, "fabrique" algo que no existe todavía, es decir, "ficcione". (162)

Por lo tanto, las relaciones entre ficción y verdad se complejizan. Los "efectos de verdad" del discurso ficcional se proyectan sobre la subjetividad del

lector y se prolongan en los reacomodamientos que éste realiza en su relación consigo mismo y con el mundo.

5.- Conclusiones

La revisión de los aportes de algunas corrientes críticas, si bien nos conectó con diseños abstractos de lo que es un lector, nos ayudó a replantear algunas cuestiones fuertemente vinculadas con la lectura.

A partir de la concepción hermenéutica de la lectura, centrada en el tema de la interpretación, pudimos revisar algunos puntos problemáticos. Uno de ellos es el que tiene que ver con la posición que se adopta frente a la tradición literaria. La pertenencia a esta tradición, vista por los teóricos de la hermenéutica como un requisito necesario, como una condición previa para llegar a interpretar el texto, es un núcleo sumamente conflictivo en la problemática actual de la lectura. Hoy la tradición puede ser vista no como un legado sino como una imposición. Muchos lectores, especialmente los jóvenes, experimentan rechazo por los "monumentos de la literatura" y van trazando sus recorridos personales de lectura por los márgenes de la cultura oficial.

Desde el punto de vista filosófico, la hermenéutica tradicional presenta dos aspectos que han sido desmontados a partir de las corrientes de pensamiento más actuales: la cuestión de la verdad o sentido último de la obra - hoy se trata de construir sentidos provisorios, parciales - y el problema del lenguaje, cuya radical opacidad hace imposible la comunicación, el "sinfonismo" entre autor y lector, que formaba parte del programa de los precursores.

La renuncia a arribar a certezas absolutas en relación con el texto ha producido el desmantelamiento de la jerarquía de las lecturas críticas por sobre las lecturas no especializadas. Tal vez las lecturas críticas más autorizadas son las que, precisamente, renuncian a la autoridad, dejando un espacio para la duda. No todas han sido pérdidas para los especialistas: la escritura crítica goza de un nuevo status, producto de un borramiento de las fronteras entre la escritura y la lectura, la producción y la recepción. La crítica tiende a plantearse como una estrategia de lectura que no necesariamente funciona como modelo de estrategia lectora para los lectores no especializados.

Los aportes de la semiótica, en especial la idea de *lector modelo*, nos dicen mucho más sobre el texto que sobre las experiencias concretas de su lectura, en la medida en que este lector es un mecanismo previsto por la estrategia de escritura. El lector que se perfila dentro de este marco teórico se caracteriza por una interacción que está acotada, determinada por los espacios vacíos del texto, cuya significación debe completar con los datos de su enciclopedia lectora. No obstante, esta interacción es de una complejidad tal que, sin duda, el lector empírico resulta, a su vez, *modelado*, en alguna medida, por las expectativas que el texto tiene en relación con su *lector modelo*.

En cuanto a la estética de la recepción, en sus diversos matices, acierta en la postulación de un lector que se va formulando a sí mismo en la medida en que va construyendo significación sobre los espacios de indeterminación del texto. Pero la productividad de este encuadre, en el sentido de iluminar la empiria de la lectura, encuentra sus límites en el mismo hecho de tratarse de una construcción teórica, en la que la caracterización del lector se sù-

perpone con la del crítico. Otro tanto ocurre con la noción de *lector informado*, que deja sin resolver la tensión establecida entre la lógica del texto, que programa al lector con ciertas instrucciones, y la subjetividad de este último, su historia, su horizonte de expectativas personal.

En la concepción barthesiana de *significancia* se manifiesta claramente el eclipse del autor, instaurando un espacio para la subjetividad de quien lee. La productividad de la lectura queda legitimada, en tanto trabajo sobre signos que remiten a otros signos, en una cadena metonímica donde la diseminación del sentido no se detiene y habilita la posibilidad polisémica de sostener, simultáneamente, varios sentidos. El juego de la *significancia* tiene sus reglas, en la medida en que se inserta en una práctica cultural transubjetiva. Confrontada esta concepción de lectura con las experiencias lectoras concretas, es posible observar que queda atravesada por el entramado histórico - social en que se insertan los lectores, haciendo sistema con él.

Desde la perspectiva de la dinámica social, la problemática de la lectura se inscribe en la tensión entre el poder, manifestado en la escritura, y la libertad del lector. La vigilancia del poder tiende a evitar el deslizamiento del sentido, pero se extiende también hacia otros campos, como son la difusión, circulación y apropiación de las obras. Por eso la historia de las comunidades de lectores y sus prácticas se ubica en los intersticios que es posible hallar, que escapan al control, debido al carácter inaprensible de la recepción.

Los lectores van construyendo una poética propia, desplazando la significación, sometiendo a los textos al trabajo de la memoria y del olvido, que resulta en una antología personal, cuyo valor no tiene relación con la cantidad y

calidad de lo leído, sino con el lugar que esos fragmentos textuales van ocupando en las operaciones de estructuración y reestructuración de su identidad social y personal. Los recuerdos que aparecen en las autobiografías lectoras contienen algunas imágenes muy vívidas de historias escuchadas y leídas. Pero también, frecuentemente, los lectores olvidaron todo acerca del texto, excepto esas imágenes. Pocas veces recuerdan los nombres de los autores de los libros y los títulos, en la evocación, aparecen alterados, acortados y aún mezclados con otros, en una especie de condensación.

Los dispositivos del poder actúan mediante mecanismos de control social. Uno de ellos es la censura, que busca investir al lenguaje literario de un carácter modelizante, en busca de la univocidad que facilite la interpretación del "recto sentido" de los textos. También los poderes ejercen su vigilancia sobre los mundos alternativos creados por las obras, que pueden resultar sospechosos, tanto por un exceso de realismo como por un desborde de fantasía. El lector se construye en la defensa de un espacio propio, que frecuentemente es cuestionado cuando reviste las características de la gratuidad - una práctica sin finalidad práctica - pero también cuando separa al que lee del grupo de pertenencia, particularizándolo y haciendo crecer su pensamiento autónomo.

La censura adopta formas más sutiles en el doble discurso, característico de nuestra sociedad, que enaltece a los escritores y a la lectura, por un lado, mientras que, por otro, es indiferente a los problemas de la pobreza simbólica que se extiende por los diversos estratos sociales.

Otro dispositivo de control social sobre la lectura lo constituye la canonización, cuando actúa como forma de distribuir la versión oficial de la cultura.

Uno de sus efectos es el peso de lo paratextual, que presiona sobredeterminando la recepción de los textos. La práctica lectora que se genera a partir de estas determinaciones no puede ser sino heterónoma: se trata de una acción ejercida desde afuera hacia la interioridad de los sujetos, que sólo en algunos casos consiguen edificar sobre el repliegue de lo externo un espacio para su subjetividad.

En ciertas condiciones de autonomía, los lectores con intenciones autodidácticas pueden convertir los dispositivos de canonización en un instrumento orientador para realizar un proyecto personal de lectura.

El peso de lo moralizante, de larga tradición en la literatura, y del pensamiento políticamente correcto, propio del mundo globalizado, actúa también, intentando forzar la orientación de los textos, acallando las voces de la heterodoxia cultural. Esta forma de control se ejerce particularmente sobre niños y jóvenes, a través de las mediaciones de los adultos. Este segmento del público lector está sometido a los vaivenes de las modas pedagógicas, a la escolarización de la práctica lectora, y a las determinaciones del mercado editorial, que rara vez se arriesga a introducir una innovación, apostando siempre a lo seguro, a lo "legible", que no es lo mismo que lo que merece ser leído.

La formación del lector está determinada por la distribución del capital simbólico y se relaciona con el *mundo natal*, en la medida en que los libros hayan formado parte o estuvieran ausentes del mismo. Pero en este punto es importante introducir algunas variables que modifican las biografías lectoras, acotando los efectos de las determinaciones sociales y económicas. A través de los relatos autobiográficos se puede comprobar que tienen una gran impor-

tancia las interacciones, producidas en los primeros años, alrededor de la transmisión oral de narraciones. Otra experiencia crucial en este período es la intervención de adultos que actúen como *interpretantes*, oralizando los textos escritos para que sean recibidos por los niños pre - lectores. El descubrimiento del valor simbólico de la escritura - presencia que remite a una ausencia, - y del carácter inmutable de los textos escritos actúa como disparador del deseo de leer. Hay testimonios que otorgan un valor de motivación hacia la lectura a la circunstancia de que los libros se encuentren fuera del alcance del niño, revisitando el carácter de objetos prohibidos, pertenecientes al mundo de los adultos. El deseo de leer se asocia, entonces, con la transgresión y la violación de lo secreto.

Por otra parte, los procesos de privación simbólica vividos en la infancia no siempre se reproducen de generación en generación. Hemos podido registrar en los testimonios de los lectores al menos dos mecanismos por los cuales en ocasiones consiguen escapar al determinismo social. Una de ellas se corresponde con la tarea autodidáctica que emprenden algunos lectores, que se conectan tardíamente con la literatura infantil, en la adolescencia o como adultos. Esto permitiría agregar un nuevo género a los que menciona Bourdieu como formas culturales marginales en relación con la *cultura legítima*. Estos productos simbólicos que no forman parte de las grandes tradiciones culturales actúan como sustituto de las mismas, en el caso de los sujetos que no tuvieron contacto precoz con ellas. Pero en algunos casos, constituyen - de acuerdo con los datos relevados - puertas de acceso para la apropiación de materiales más complejos.

La otra forma de reparación que aparece recurrentemente en los testimonios de los lectores introduce una variación dentro de este panorama: son varias las mujeres que, desde el rol materno, como docentes o bibliotecarias, han adquirido un grado de autoconciencia que otorga un carácter diferente a su función como mediadoras. Se trata de personas que, a partir de una niñez pobre en intercambios simbólicos en torno a la palabra oral o escrita, se proponen conscientemente no repetir con sus hijos, sus alumnos o los usuarios de su biblioteca, la misma historia. Para ello, asumen el rol de narradoras, proveen a los niños de materiales de lectura, leen para ellos, tratan de que no estudien "de memoria" sino de manera comprensiva.

La función de la escuela como institución que tiende a reproducir las diferencias sociales y económicas, su carácter escasamente democrático, su fracaso en el ofrecimiento equitativo de oportunidades educativas, son hechos que, con algunas excepciones, es posible comprobar en la mayoría de las autobiografías lectoras. El proceso de formación como lectores, iniciado mucho antes del ingreso a la escuela, afronta con la entrada a la institución escolar una serie de obstáculos que determinan, en muchos casos, que la lectura se convierta en una *práctica objetivante*. Los mecanismos por los que se produce esta inversión en el sentido de la lectura son: métodos que trabajan con unidades del lenguaje carentes de significado (letras, sílabas), textos preparados *ad hoc* para la ejercitación de determinadas combinaciones de consonantes y vocales, actividades repetitivas que apelan al ejercicio de la psicomotricidad pero no movilizan las estructuras cognitivas, énfasis colocado en la decodificación y no en la comprensión. Los alumnos que llegan a la escuela con una interacción

previa con textos, con hipótesis acerca de la lengua escrita en permanente reelaboración y saberes previos sobre la misma, se sienten frustrados en sus deseos de aprender a leer y escribir. No encuentran relación entre los textos que circulan en el espacio familiar y social (cuentos, el diario, carteles, volantes, etc.) y la versión escolarizada sobre las prácticas de leer y escribir. Los niños que, en cambio, carecen de estimulación previa hacia estas prácticas tienen grandes dificultades para aprender con este tipo de intervención didáctica, inmediatamente son rotulados como "malos alumnos", o "buenos para matemática y malos para lengua" - en el mejor de los casos - y difícilmente lleguen a convertirse en lectores.

Otros mecanismos escolares que colaboran en revestir a la lectura con el carácter de *práctica objetivante* son: la práctica de la lectura oral como forma de control y con el objetivo de sancionar cualquier error; la insistencia en la "domesticación" de los niños a través de la adquisición de hábitos relacionados con las posturas corporales durante la lectura, la prohibición de escribir sobre los libros - que tiende a mantener una rígida separación entre la actividad escrituraria como producción y la lectura como recepción -, la insistencia en el cuidado del estado material de los libros, la obligación de leer los textos elegidos por el docente, la prohibición - en los casos en que se trabaja con biblioteca del aula o biblioteca escolar - de abandonar la lectura del libro escogido por el alumno, cuando la misma no le resulta interesante. Pero la práctica más demostrada en las autobiografías de los lectores es la exigencia de responder a cuestionarios o guías de análisis sobre los textos leídos. Estos instrumentos

son, por excelencia, los medios más comunes para homogeneizar lecturas y lectores.

En este punto es donde los datos aportados por las autobiografías permiten interpretar que los procesos de subjetivación en torno a la lectura se constituyen muchas veces a través de la instauración de conductas de resistencia a los mandatos establecidos. Muchas personas dan cuenta de que es a través de la desobediencia como pudieron encontrar un hueco donde constituirse como sujetos: la lectura de novelitas rosas e historietas, las huellas dejadas en los subrayados y en la escritura por los márgenes, el abandono del libro que se comenzó a leer y se dejó sin terminar, la lectura hasta altas horas de la noche, con la luz encendida, el encierro en la intimidad para leer sin fines prácticos, en la postura corporal que resultara más cómoda, son prácticas "a contrapelo" de las normativas escolares y - en algunos casos - de las familiares.

También en oposición a las normas sobre la conservación de los libros, que otorgan una gran importancia al hecho de mantenerlos "intactos", hay testimonios que ayudan a las transformaciones que estos objetos van sufriendo a lo largo de la vida del lector: libros perdidos, prestados y no recuperados, libros robados, libros enterrados en tiempos de represión, destruidos por las inundaciones o el fuego, como testimonio de las peripecias personales de sus dueños o de los momentos históricos que les tocó vivir. La vivencia del libro como un cuerpo vicario, donde quedan registradas las marcas que no se advierten en el cuerpo real, contrasta fuertemente con el ideal del libro que se conserva como nuevo, sin marca alguna de la persona que es su lector.

Los lectores que manifiestan una relación con la lectura como forma de autoconstrucción personal reconocen los efectos que esta práctica ha tenido en sus vidas. Hemos asimilado a la actividad del lector con la categoría foucaultiana de "técnica de sí" o "tecnología del yo" justamente por la posibilidad que da al sujeto de trabajar sobre sí mismo, produciendo transformaciones sobre aspectos que son relevantes para la persona, desde el punto de vista de su autonomía. Uno de los valores atribuidos a la lectura, en este sentido, es el de proporcionar conocimiento. Dentro de las apropiaciones que el leer facilita, una de las más valorizadas por los lectores es la que se ejerce sobre el lenguaje. Algunos atribuyen a la lectura el haberles proporcionado una relación familiar con el lenguaje, que se manifiesta en la posibilidad de establecer con los hijos vínculos diferentes a los mantenidos con los padres, caracterizados estos últimos por la falta de intercambios verbales. Un mejor dominio del lenguaje les facilitó también la posibilidad de enfrentar situaciones donde es necesario hablar en público, permitiéndoles transitar desde una posición de sometimiento a una de mayor dominio de sí.

Algunos conceptos tomados del psicoanálisis permiten comprender mejor los procesos de subjetivación que se generan a partir de la lectura. Desde esta perspectiva, la práctica lectora constituye un espacio para la constitución del sujeto deseante, cuyas huellas se inscriben en el libro a través de los subrayados, las anotaciones al margen, etc. La lectura pertenece, entonces, al orden de lo pulsional. Alrededor de la falta originaria se constituye la cultura y su artificio más específicamente humano: la escritura y la lectura.

En el entrecruzamiento entre la perspectiva sociológica y la psicoanalítica podemos encontrar el marco de referencia que nos permite comprender por qué no para todas las personas la lectura reviste el carácter de pulsión. De acuerdo con los datos proporcionados por los lectores, es posible distinguir un grupo que otorga prioridad a la actividad lectora frente a las demandas de la vida cotidiana y el grupo de quienes leen en la medida en que les queda algún tiempo libre, después de haber cumplido con otras actividades, de índole práctica, o afirman que, por falta de tiempo, solamente leen lo que es necesario por razones laborales o de estudio.

El primer grupo es el de los lectores pulsionales, capaces de postergar cualquier otra tarea por el deseo de leer o de terminar un libro; son los que han adquirido la *disposición estética* e interactúan con las manifestaciones culturales con actitud lúdica. Una vez más, constatamos la relación entre lectura y autonomía, en la medida en que la actividad lectora es valorada por encima, incluso, de la responsabilidad de la mujer frente a las tareas domésticas. Algunas lectoras parecen haber encontrado en esta actividad un intersticio por el que pueden escapar a las determinaciones relacionadas con el género. Este tipo de lectores se caracteriza por la voracidad con la que leen y, a veces, por la tendencia a acumular libros. También es común en ellos la referencia a la lectura como forma de atenuar las adversidades de la vida, como las enfermedades, la soledad, el aislamiento.

El segundo grupo, el de los lectores no pulsionales, que destinan la lectura a los ratos libres - cuando los tienen -, o la utilizan con fines prácticos, son los que no han podido conservar la actitud lúdica propia de la infancia, no

han llegado a adquirir la "disposición estética". Se trata de personas generalmente determinadas por las necesidades económicas, atentas a la superación personal que les permita mejores condiciones laborales. Este tipo de lectores atribuye a la lectura una significatividad utilitaria, relacionada con el usufructo que puede obtener de ella. La atribución de este sentido se comienza a generar en la familia de origen, donde frecuentemente los padres, presionados por la lucha por la subsistencia, no otorgan importancia a las actividades que no tengan una finalidad práctica.

Volviendo a la mirada psicoanalítica sobre el lector, es posible sostener que éste trabaja la lectura y, a su vez, resulta trabajado por ella, en la medida en que se trata de una actividad que permite, más que cualquier otra, el despliegue de lo imaginario. El escritor plasma en el texto, especialmente en el ficcional, el producto de su actividad de fantasmización. El lector, a su vez, entreteje su propia fantasía, su fantasmática particular, sobre la que encuentra en el espacio textual. De ahí las evocaciones de los lectores que hacen referencia a las relaciones de especularidad establecidas entre los mundos representados en la obra y su propio mundo. O las experiencias de la ubicuidad, de sentir que se es, simultáneamente, el que lee y otro, el personaje, pero también otros personajes más. En las primeras experiencias lectoras leer consiste, además, en habitar los libros. Los textos aparecen sólidamente unidos a sus soportes materiales, a eso se debe la pregnancia de los recuerdos que aluden a imágenes troqueladas que avanzan, escenas con profundidad, tamaño y forma de las letras, encuadernaciones, texturas, olores y colores. El libro se constituye en puerta de acceso al registro de lo imaginario.

Los mecanismos de identificación y proyección instauran una dialéctica entre el yo y el mundo de ficción. Los personajes se ofrecen como modelos, identidades alternativas de las que se toman fragmentos para integrar la propia identidad, a la vez que ésta se proyecta sobre los seres y situaciones ficticias, que resultan modificados, a su vez, de acuerdo con los conflictos y las necesidades del lector. Un mundo de deseos, alternativamente contrariados y realizados de acuerdo con las peripecias de la historia, se ofrece al lector y se entreteje con sus deseos personales.

La lectura de ficciones se basa en un pacto donde las condiciones de la enunciación varían fundamentalmente en relación con el lenguaje cotidiano. La suspensión de las reglas que examinan la veracidad de los enunciados habilita la actividad de ensoñación. El texto habla siempre, de algún modo, de la realidad, pero se dirige sobre todo a la realidad nocturna, a ese aspecto que permanece oculto, sustraído a la luz de la exposición social, pero cuya importancia es relevante en la vida psíquica de los sujetos. La subjetividad se construye también sobre ficciones. Desde lo imaginario se actúa sobre lo real y la realidad se lee desde el registro de lo imaginario.

La ficción constituye una forma de conocimiento y, más específicamente, de autoconocimiento. Los datos aportados por algunas personas, que hacen referencia a las modificaciones que se introdujeron en sus vidas a partir de su constitución como lectoras, los interpretamos como efectos del *poder de leer*. La *refiguración receptiva*, como intersección del mundo del texto con el mundo del lector, habilita una distancia en relación con los propios afectos, que otorga, a su vez, un poder de examen de sí mismo y de las relaciones con los

otros, de re-evaluación de la realidad. Se trata de los *efectos de verdad* del discurso de ficción.

Los saberes posibilitados por la lectura son también del orden de la metacognición. Algunos lectores alcanzan a comprender la forma en que leen y construyen sentido a través de la lectura. También reflexionan sobre su relación con la cultura informática y valoran el dominio de la lectura como modo de acceso a esta nueva forma de alfabetización. En las respuestas a la pregunta sobre cómo leemos hay importante información sobre nuestra conformación subjetiva. Sin duda, los modos de leer son particulares de cada persona. Lo que es indudable, es la mutua implicación que existe entre la construcción del sentido y la construcción del sujeto.

6.1.- Apéndice

Adriana

Mis primeras experiencias como lectora han contribuido mayoritariamente a acrecentar e incentivar el gusto amplio por la lectura. Mi niñez estuvo plagada de historias y anécdotas orales que mi madre me narraba, sobre todo a la hora de la cena o en el momento de dormirnos.

Esas narraciones se convertían en mi máspreciado tesoro; sus contenidos, algunos religiosos, otros literarios, dejaban por las noches miles de interrogantes que producían deleite y pasión por los libros.

Esta actividad se fue acrecentando con el correr del tiempo. Mi madre siempre, aún hoy, con la edad que tengo - 36 años -, me cuenta historias de su infancia y de sus vivencias pasadas.

Marcas positivas de mi experiencia lectora: al adquirir el hábito lector, desarrollé la imaginación y acrecenté el vocabulario, imaginando día a día lo que mi madre me contaba; anhelaba eso: sus historias. Mi bagaje cultural se amplió, además, revertí mi situación de extrema timidez, al poder con los años expresarme con gran facilidad., ya que las historias narradas, sus palabras, me dieron esa seguridad.

Marcas negativas no tengo muchas(creo que ninguna): todo lo que me contaron de pequeña es el día de hoy que lo agradezco.

Alicia

El escritor Alberto Manguel, en una nota aparecida en el diario La Nación, sección Cultura, el día 27 de mayo de 2.001, relata su acercamiento y pasión por los libros desde niño, y relata la frase que le expresaba su abuela: "Pará de leer, y andá a vivir un poco".

Lamentablemente, no es mi caso.

Mi infancia no estuvo rodeada de libros y relatos. Considero hoy que faltaron adultos mediadores:

El material de lectura fue muy reducido: las historietas de Patoruzú, un libro de literatura maravillosa, y otro que pertenecía a mi hermana mayor (que por supuesto me gustaba más); "El Elefante Paquete" (que leía y releía quizá por ser el único), y otro que ignoro cómo llegué a poseerlo, pero que me atraía sobremanera, pues al abrirlo se desplegaban figuras de castillos, en relieve.

Un lugar especial guardo para el tradicional libro UPA y para los relatos de mi abuela inmigrante. Estos últimos fueron los pocos relatos orales que recuerdo, y que, por supuesto, pedía que me los contara una y mil veces. Amé a mi abuela, porque su vida estaba llena de aventura.

En cuanto al libro UPA, lo miraba con devoción, quería aprender a leer. Cuando lo hube logrado, la misma devoción fue para los libros de lectura de la escuela: Piruetas, Entre Tú y Yo, Caleidoscopio.

Aún tengo grabadas algunas lecturas e ilustraciones de Piruetas. Me fascinaba leer, pero hubo pocos medios disponibles.

Lamento que los adultos que me rodearon (padres y maestros) se hayan privado del placer de formar una lectora... ¡Se lo perdieron!

Más lamento, no haber abordado - en su momento - textos que he leído de grande, y que, por ende, la experiencia es diferente.

Me hubiera gustado experimentar alguna de las visiones de Bruno Bettelheim en su Psicoanálisis de los cuentos de hadas. ¡Me lo perdí! . Y el tiempo es siempre irrecuperable.

La adolescencia tuvo más acercamiento con los libros, pero de esos que se leen por obligación, por mandato escolar: Platero y Yo, El inglés de los Güesos, etc. Resultaban demasiado tediosos, por entonces.

Así y todo, amando como amo el lenguaje, hice las tres cuartas partes del Profesorado de Castellano y literatura, y me enamoré de Garcilaso, Góngora, más que del Dante, de sus amores por Beatriz, y más que de Petrarca, del amor de éste por Laura, o El Diario de Ana Frank, o, más acá, Cortázar con su cuento "Continuidad de los parques", o el relato del concierto en Rayuela, con el que no podía dejar de reírme, en soledad.

De todos modos, creo que lejos estaba la visión de la construcción de mi propio significado. En realidad, eran tiempos en que el lector debía descubrir lo que el autor había querido decir.

Con todo este escaso bagaje, casi lindante con el analfabetismo literario, en la adultez me encuentro con otra visión de las cosas. Sin embargo, hay un aspecto que conservo: la lectura para aprender. Así, el diccionario que permaneció por años en mi mesita de luz, y que abría al azar cada noche para aprender algún término nuevo, fue reemplazado por la bibliografía de esta carrera que estoy haciendo.

A mis estimados Manguel y María Elena Walsh, lamento decirles que no hay tiempo para más.

María Elena Walsh, criticaría — y quizá con razón — esto que acabo de expresar. A la vez que me objetaría, me reiteraría que los que leen ávidamente no son holgazanes.

Manguel me subrayaría su expresión vertida en el ya mencionado artículo: "Decir que uno no tiene tiempo para leer, es como decir que uno no tiene tiempo para dormir o para comer", y quizá también tenga razón.

A lo mejor, subyace en mí ese nacimiento literario: se lee lo que se tiene a mano para aprender.

No obstante, ese aprender me ha llevado a lecturas con las que me he regocijado: *Otrosos* de Graciela Montes, o *Perafán de Palos*, de Laura Linares y Ema Wolf, o Elsa Bornemann con su vasta producción literaria...y hasta he podido recordar otros textos en cada lectura.

Marcas negativas de mi experiencia como lectora: leer por utilidad, como aspecto preponderante. Leer pensando: ¿qué me quiere decir?, en vez de ¿qué significa para mí lo que leo? Permitirme poco cerrar un libro si no me interesa, aspecto que estoy revirtiendo, aunque no puedo desprenderme del todo de un libro, sin leer las últimas páginas, para ver o al menos imaginar cómo termina.

Marcas positivas: más que marca, es un propósito, luego de hacer conscientes las falencias: leer, leer y leer. Abordar cualquier género literario, y para cualquier edad, puesto que no hay manera de conocer, si no es leyendo

Bonifacio

En mi infancia, la maestra nos leía cuentos, cuentos que siguen reeditados hasta el cansancio. Este tipo de narraciones las escuchábamos embelesados por el modo en que lo hacía.

Vivíamos en un pueblo, donde se extraía el mineral de hierro de las entrañas de la tierra. Digo extraían, porque ahora es un pueblo fantasma. Tal cual lo digo.

En ese entonces, la biblioteca de la escuela, no era muy amplia y no tenía muchos libros. Se incrementaba con los nuestros, después de cursar el grado.

La relación con la escritura comenzó en el Jardín de Infantes, ya luego con los palitos, círculos, rayas, etc., pues mis padres no terminaron la primaria. Y pasaron bastantes años para que mi padre la terminara en la escuela nocturna.

Este método estructurado, más con las plantillas, fue marcando los inicios con respecto a la escritura y la consabida lectura.

Tenía y tengo todavía algunos ejemplares de la revista Billiken, me gustaban sus historietas. Estas las intercalaba con los libros de lectura.

En la secundaria, la lectura era un análisis de la misma. Tan aburrido como bailar con la hermana, según el dicho. Así pasaron varios autores, sin penas, ni glorias. Más son las penas.

Las lecturas no gozaban de popularidad en la clase. A nosotros nos obligaban y para los profesores era una rutina.

Carmen

Recuerdo un libro muy grande lleno de ilustraciones muy coloridas, de este mi madre solía leerme cuentos. Uno me agradaba bastante: "El gato con botas" ; siempre le pedía el mismo; luego la imitaba siguiendo con el dedo, pero muy pronto lo abandonaba porque era muy largo, sin embargo continuaba

en forma oral, puesto que lo había memorizado, al menos la primera parte, después de tantas veces que ella me lo repetía.

Luego en la escuela los libros contenían "mini textos". No estaban adecuados a la realidad ni al contexto regional (por ejemplo: zona norte de Argentina); "Ese oso se asoma"; "Mi mamá me mimá", entre otros similares.

Con esto sólo se pretendía fijar las consonantes en sus distintos tipos de letra. Las ilustraciones eran muy coloridas pero en muchos casos imágenes distorsionadas. Lo primero me llamaba la atención. Recuerdo que se nos pedía no estropear los libros, cuanto más sanos estuvieran, mejor. Todo el tiempo con lo mismo, muy rara vez la maestra nos contaba un cuento. Cierta día le llevé mi "libro grande" y comencé a leerlo, claro que más lo hacía de memoria y ella se dio cuenta.

Falta de políticas educativas equitativas en la distribución de libros en las escuelas, circunstancias económicas imperantes del momento, falta de estímulo, de orientación adecuada para elegir qué y cómo leer, lectura por obligación, lectura memorizada, seguir un único libro, falta de biblioteca, fueron marcas negativas que no permitieron acceder a la lectura como debiera ser. Sin embargo, leía lo poco que encontraba en mi entorno, claro que a veces no era lo correcto. Eran los diarios, revistas y algunos textos literarios.

Más tarde, leer cualquier texto de mi agrado, leer con un solo propósito, en la biblioteca consultar algunos autores y quedarme con aquel que respondía a mi comprensión y ser aceptada, solicitar y tener orientación de algunos profesores para la comprensión de texto, haber recibido estímulo – de algunos profesores – resultaron marcas positivas de lectura.

Por aquellos tiempos el bibliotecario sólo se limitaba a entregar el libro solicitado.

Por otro lado, la necesidad de ingresar al mundo del trabajo llevó a que avanzara con la lectura – y todo lo que ella implica – ya que, esta era (es) la única arma para poder adquirir conocimientos, construir otros, reflexionar, criticar y tras ello adquirir dominio para desenvolverse en esta sociedad de constante cambio.

Diego

Mis primeras experiencias como "lector" se remontan, si mal no recuerdo, al Jardín de Infantes. Todas las semanas tenía la suerte de que mi mamá me comprara un libro de cuentos que llevaba al Jardín para que la señora lo contara y yo luego, en mi casa, volvía a narrarlo por medio de las imágenes.

Cuando comencé la escuela primaria mi mamá me llevó a la biblioteca; recuerdo querer traerme todos los libros a mi casa. Con los años, seguía leyendo, ayudado por la escuela. Pero lo que significativamente me quedó marcado fue un cuento que me contaron en 3er grado: "La chanchita buenavida" (que aún conservo), que contaba las desventuras de una chanchita que se va a presentar a un concurso de belleza, era tan divertido. Así que con mis ahorros, mientras mis padres hacían compras por el centro, yo me escapé a la librería y salí feliz por haber gastado el dinero en ese cuento. Desde ese día, cada vez que tengo ahorros paso por la librería y es el gasto más placentero.

Seguía creciendo y esos libros "flacos" ya no me interesaban: quería un libro "gordo" y qué alegría cuando me regalaron "Alicia en el país de las maravillas", un libro gordo como el que quería, grande, de tapas duras y amarillas, la famosísima colección Robin Hood. ¡Lo leí en dos días! ¡Era un logro leer un libro gordo en dos días! Y así continué leyendo hasta agotar todos los libros de la sección infanto juvenil y al comenzar la secundaria volví a leer algunos de ellos, con otra visión, como, por ejemplo, los de J. Verne o E. Stowe.

Una de las primeras marcas es haber contado con una familia lectora, eso ayudó bastante en mi formación como lector.

Otra, por ejemplo, el concurrir a la biblioteca y estar bastante tiempo para seleccionar el libro, sin que nadie me apurara. El tener acceso a la biblioteca escolar, ya que además de lector era alumno bibliotecario y en cualquier ratito iba a ella para leer algo.

Entre las negativas podría mencionar toda la etapa del secundario, en donde me imponían lecturas obligatorias de acuerdo a las edades, era pésimo leer algo por obligación. Creo que esto no me alejó de la lectura, sino que me acercó más, porque tenía acceso a otro tipo de lectura, fuera de la escolar.

Otra negativa sería el consultar a los profesores, si podría leer tal libro en vez de ese obligatorio y la respuesta era un NO rotundo.

Ercilia

Me detengo a pensar... y me traslado al año 1966 aproximadamente, cuando tenía cinco o seis años, comencé a leer con las revistas "Billiken" y "Anteojito", en esos tiempos estas publicaciones venían en blanco y negro, me daba un placer enorme pintar los dibujos a mi gusto, junto a mis hermanas, las leíamos y pintábamos de principio a fin, lo que teníamos terminantemente prohibido era recortarlas, este era un mandato de mis padres, ya que no abundaba el material de lectura.

Cuando ingresé a primer grado, el libro recomendado por la señorita se llamaba "Primerito", era fascinante explorarlo, acá también hubo prohibiciones: la maestra no permitía que nuestros padres, hermanos o quien fuera, nos adelantara en la lectura de sus páginas y esto me producía una tremenda ansiedad y necesidad de leer, a través de las imágenes y preguntando aquí y allá, a mi modo algo lograba: leía e inventaba y luego les mostraba a los demás niños ¡CÓMO LEÍA YO!

Posteriormente, recuerdo a "Platero y yo", "Mujercitas", "Colmillo Blanco", etc.; en estos casos también la intermediaria fue la maestra, estos libros eran solicitados a todo el grado, cada niño debía tener su libro. Recuerdo con mucho cariño, fue en quinto grado, leíamos "Platero y yo", hoy en mi mente se conservan grabados algunos párrafos, como: "Platero es tibio y suave, parece todo de algodón..." , la maestra disfrutaba junto a nosotros, sus alumnos, leíamos, luego dibujábamos y pintábamos las secuencias que más nos gustaban, realmente disfrutábamos esos momentos y no los he olvidado nunca. También tuve otras experiencias no tan gratas; en séptimo grado, todo lo que leíamos era rigurosamente evaluado por la maestra, como por ejemplo: leer determinado número de páginas, en el frente y con la entonación que ella había ejemplificado antes, nos hacía repetir varias veces la misma lectura, hasta que finalmente nos aprobaba o no, también por cada lectura debíamos responder

un estricto cuestionario y ¡ CUIDADO CON COPIARNÓS!!, en un silencio mortal y como momias respondíamos las preguntas. En fin, hubo muchas experiencias buenas y malas, pero estas últimas no me produjeron un daño irreparable porque siempre amé la lectura y hoy recuerdo con dulzura los momentos placenteros que me proporcionaron los libros y a las personas que me acompañaron para encontrarme con el mundo de la lectura, y las otras no cuentan para mí.

Actualmente leo mucho, por mi trabajo ya que soy bibliotecaria de una escuela de EGB 1 y 2, a diario leo literatura infantil y juvenil, lo que me proporciona un inmenso placer, al observar las distintas expresiones en los rostros de mi "público", mi espíritu se llena de una energía renovadora. También el cursado de las distintas cátedras de la carrera de Bibliotecario Escolar me exige una intensa lectura que me lleva a la reflexión y el enriquecimiento profesional y personal.

Indudablemente todas las experiencias lectoras de mi niñez me produjeron marcas negativas y positivas; las primeras se relacionaban con la falta de libertad que tenía con respecto a qué, cuánto y cuándo leer, a la continua evaluación a que era sometida toda lectura que realizara, a la gran ansiedad que me producía tener un libro en las manos y no poder leerlo a mi antojo, sin rendir cuentas a nadie; fui avergonzada delante de mis pares por no leer con la entonación o la expresividad exigida por el maestro, esto sucedió, hasta que mi interior comenzó a crecer y las primeras manifestaciones de desobediencia (anticiparme en las lecturas, negarme a leer reiteradas veces el mismo párrafo frente a la clase hasta que el docente considerara que lo hacía bien) salieron a luz escandalizando a mi maestra, quien "alarmada" citó a mis padres para informarles de mi "mal comportamiento" (según recordamos en forma anecdótica en los encuentros familiares), a lo que mis padres, con buen criterio, o bien para seguir el juego de la maestra, respondieron algo así como que iban a conversar con "la nena" y además (con esa sabiduría, lógica o coherencia que poseen las personas sencillas) agregaron: "Que si les enseñamos a leer a los niños, será para que lean cuando lo desean, que mal no les va a hacer".

Creo que lo positivo de mis primeras experiencias como lectora me marcó el camino a seguir en cuanto a lo profesional, de pequeña quería ser maestra para leer y enseñar a otros. En las escuelas de mi pueblo no existían las bibliotecarias, ni siquiera habíamos escuchado alguna vez esa palabra; así que luego de terminar mis estudios secundarios, realicé el Profesorado para la Enseñanza Primaria, posteriormente ejercí muchos años como maestra de grado, en escuelas de Entre Ríos y Chubut; hasta que las vueltas de la vida, o el destino, o como quisiéramos denominarlo, me enfrentaron con una carrera de Maestro Bibliotecario, que en el año 1988 se comenzó a dictar en Tierra del Fuego como una experiencia piloto, a los dos años egresé como Maestra Bibliotecaria y desde 1992 me desempeño como bibliotecaria y en la actualidad estoy inmersa en esta carrera, por la necesidad de perfeccionarme y saber más sobre mi vocación, que es: LEER PARA MÍ Y ACOMPAÑAR A OTROS A PENETRAR EN EL MARAVILLOSO UNIVERSO DE LA LECTURA.

Fabiana

Yo trato de recordar mi primer contacto con el libro o algo relacionado con él, pero lo único que se me viene a la mente es mi papá leyendo el diario, y hace pocos días atrás me acordé de un tío que tenía en su casa una biblioteca no muy grande, pero llena de libros viejos. No sé porqué pero había algo de esos libros que me llamaba poderosamente la atención. Había dos, especialmente, uno era un gran atlas mundial del cual me gustaba mucho la tapa porque tenía dibujado un globo terráqueo en relieve, un borde dorado y muchos colores, el otro era un libro que usó mi tío en la escuela y que él celaba mucho porque era muy importante para él.

Charlando con una amiga, el otro día, me di cuenta de que yo nací el mismo año en que se decretó el año internacional del libro, 1972. ¿Tendrá algo que ver esto con que me gusten tanto los libros y la lectura? No creo, pero me gusta la idea de haber nacido ese mismo año.

En mi familia no se leía casi nada, solo una vez fui a una biblioteca pública con un grupo de compañeros, de la cual no me quedó un muy grato

recuerdo. La biblioteca era fría como el hielo y la bibliotecaria seca como una pasa de uvas y cerrada en su trabajo, lo único que nos dijo fue: Allá está el libro que necesitan, úsenlo y luego me lo dejan en mi escritorio.

Cuando fui al secundario nos pidieron que leyéramos *Juvenilia*, de Miguel Cané, pero como no me gustó, no me acuerdo de qué se trataba. Además, estudiaba todo de memoria y, la verdad, es que no me sirvió para nada porque hoy me acuerdo muy poco de lo que estudié.

Hoy en día una de mis metas y de mis materias pendientes es estudiar comprendiendo, aprender en serio y disfrutar con lo que leo, ya que considero que es de la única manera en que voy a poder ayudar a otros chicos que hacen lo mismo que hacía yo hace unos años atrás, y recuperar todo el conocimiento y el disfrute de leer lo que sea, ya que a mí me gusta leer de todo un poco. Además, trato de inculcarles lo mismo a mis hijas.

Al contrario de lo que sucedía en la casa de mis padres, yo en la mía tengo tres bibliotecas repletas de todo tipo, formas, tamaños, colores y temas; una de ellas está en la habitación de mis nenas.

Lo que verdaderamente me marcó en relación con el libro y la lectura es el hecho de haber comenzado a trabajar hace ocho años en la biblioteca de una escuela secundaria y verme reflejada en el chico o chica que estudia de memoria y que no conoce los tesoros que puede encontrar en cualquier libro.

Fani

Mi familia no acostumbraba a comprar revistas, diarios o libros, salvo los de lectura que nos pedían en la escuela; así que en mi niñez solía leer las propagandas que daban en la televisión, recuerdo que sólo veíamos canal 3 y 5 de Rosario en aquella época, y yo leía en voz alta con mucho entusiasmo cada publicidad. Mi interés en la lecto-escritura hizo que a los cuatro años supiera escribir mi nombre.

En la actualidad mi hijo no ha tenido que pasar por esto, ya que desde bebé ha estado en contacto con libros para chupar e incluso para jugar en el agua, le leemos libros que le hemos comprado y los que le traigo de tres bi-

bibliotecas que frecuento. A pesar de ello, le gusta descubrir las letras que componen su nombre en el teclado de la computadora y en la pantalla del monitor, en los carteles que encuentra en la calle o los graffiti, en las revistas, etc.

Como marca positiva recuerdo los únicos libros que me regalaron mis padres, que guardé como tesoros hasta la actualidad; son libros frágiles y pequeños pero de mucho valor sentimental para mí. El último libro que me regalaron en mi niñez fue el de Los viajes de Gulliver, después de estar unos días fuera de casa por problemas de salud de uno de mis abuelos paternos, me lo obsequiaron. Mis padres me dijeron que no sabían si comprarme ese o el de El Quijote de la Mancha, o sea que les pedí que me trajeran este último si volvían a viajar; a mi hermana le trajeron el de Teodoro y el hongo parlante, que se lo leía una y otra vez.

También recuerdo que a mi hermano le regaló un vecinito un libro de buena calidad para su cumpleaños y que yo me encargué de cuidarlos y de mantenerlos sanos hasta el año 1991, que fue cuando me recibí de maestra jardinera y reuní todos los libros de nuestra infancia.

Podría ser una marca negativa el hecho de no tener acceso más que a folletos de motos o revistas de ciclismo. Pero no tuve dificultades para aprender a leer, ya que me gustaba mucho ir a la escuela, tanto que fui dos años al jardín de infantes y lo hice ingresar antes de tiempo a mi hermano a la escuela, trayéndole esto consecuencias negativas, ya que repitió de grado.

Felisa

Entrevista N° 1

Cuando se me pide que reconstruya mis primeras experiencias como lectora o en torno al libro, lo primero que se me viene a mi memoria y recuerdo con tanta felicidad, es aquella biblioteca que pertenecía a la Escuela N° 784, donde cursé mis estudios primarios.

Era una biblioteca que tenía en un sector, armarios con puertas de vidrios donde se guardaban animales disecados y libros de lectura; si tengo que decir para qué estaban esos materiales en ese lugar, diría que no tengo la

menor idea porque durante siete años solo concurrí a ella dos veces. La primera vez fue cuando a todo el grado nos llevaron a visitar ese lugar y la segunda vez fue por un concurso de dibujos que hicimos sobre la primavera, por lo que solo utilizamos el espacio físico; lo que sí puedo asegurar es que todavía hoy siento la misma curiosidad, deseos por tener esos libros impecables en mis manos, hojearlos y mirarlos; este fue el mejor estímulo visual que tuve con relación al libro. Porque, más allá de que no pude tener contacto directo con ellos, me hacía feliz tener esa imagen del lomo de los libros y la pregunta de "qué habrá dentro de ellos" me sirvió para comenzar mi recorrido hacia el hábito lector; por lo que mis ansias, necesidades, curiosidad por saber qué contenían esos libros adentro las saqué leyendo, mirando, hojeando otros, como los que nos regalaba el gobierno o, ya a partir de cuarto grado, los que me compraban mis padres, por ejemplo: Campanita, Girasol, Piquillín, Chispita y otros; de estos libros el que amo y puedo decir de memoria sus lecturas y poesías es Campanita.

En mi hogar nunca me leyeron libros, pero sí mi padre me contaba historias de espantos y aparecidos, mi hermana mayor me recitaba poesías, versitos y canciones infantiles.

En la pubertad y adolescencia no recuerdo ninguna actividad de lectura placentera, pero sí me gustaba mucho cuando nos hacían leer poesías, buscar significado de palabras y dibujar sus estrofas, poesías como: *El aplazado*, de Rafael Obligado, *La trilladora* y *El Camalote*.

Pero en esta etapa de mi vida lo que sí leí muchísimo fue los bolsilibros del Oeste de Marcial Lafuente, Corín Tellado, etc., y alguna que otra revista de actualidad, Condorito, Patoruzú y Nipur, que me prestaba un vecino, ya que mis padres nunca me pudieron comprar otra bibliografía que no fueran los libros de lectura.

La forma en que puedo relacionar estas experiencias con mis prácticas actuales es que en la biblioteca nunca dejo que un niño/usuario se quede con ganas, sobre todo de mirar cualquier libro que desee, así sea de consulta únicamente para docentes, y prestarle para el hogar, en lo posible, toda aquella obra que le haya interesado.

Personalmente, siempre les estoy comprando a mis hijos libros que sean de interés propio y los que yo considere que son buenos para ellos.

Las marcas positivas de mi historia personal de lectura son: sentir la necesidad, interés y curiosidad por conocer, saber, informarme sobre los materiales existentes en una biblioteca o librería y participar en actividades que se desarrollan en torno al libro.

Otra de las marcas positivas es la necesidad que tengo de leer siempre, es como si fuera que nunca me canso de ella, me doy cuenta de que me sucede esto cada vez que termino de rendir alguna materia y digo: por lo menos por un tiempo no pienso leer nada, pero en los momentos libres a lo primero que recurro es a buscar algo para leer.

Las marcas negativas son: no poder leer o contar a los alumnos historias de terror porque me producen mucho miedo a mí, pero no puedo saber cuáles son las razones para no poder hacerlo, también me resulta muy difícil poder recomendar cualquier obra literaria si anteriormente no la leí y disfruté de su lectura.

Entrevista Nº 2

¿Cómo fue tu aprendizaje de la lectura?

Lo único que me acuerdo es de la Biblioteca de la escuela, un lugar donde se guardaban libros en armarios, animales disecados; los libros los veía a través del vidrio y tenía ganas de agarrarlos. En la adolescencia leía por propio interés unas novelas de bolsillo - algo así como *Caballeros del Oeste* - y las novelas de Corín Tellado.

¿Qué pasaba en el entorno familiar en relación con la lectura?

No me leían ni narraban cuentos, pero mi padre, en reuniones, contaba "hechos reales", que ahora que somos grandes nos damos cuenta de que no lo eran: sobre la protectora, la mujer que protege el campo: cuando alguien hacaba más leña de lo que correspondía, ella se le aparecía en forma de un viento y el hacha no podía llegar a cortar el árbol; o sobre las almas que andan vagando, que no se quieren ir. Creo que me daba un poco de miedo...

¿Cómo empezaste como bibliotecaria?

Después de haber trabajado solamente tres meses como maestra en mi pueblo, vengo a Ushuaia y entro en una escuela como bibliotecaria. Fue todo un drama. Yo quería renunciar. No se me pasaba por la cabeza que tenía que trabajar por necesidad. No me sentía útil y me quería ir. Al mes hablé con la Directora de Bibliotecas y se lo dije. Ella me dijo que nunca habían tenido gente buena como yo en esa Biblioteca. Me pareció que me lo decía para cumplir. Pero después me dijeron que era una persona sincera. Y seguí en mi lucha.

¿Cómo era tu trabajo?

Yo de literatura no conocía nada, ni siquiera los cuentos tradicionales como Caperucita Roja. Y no estaban mis libritos de Corín Tellado ni los de lectura: *Piquillín* y *Campanita* (que los amo). Ahora sí me estoy acordando de primer grado... Esos libritos los leo siempre que puedo. Las poesías que tienen las sé de memoria. Se las cuento a mis hijos. Ahora que me acuerdo, mis hermanas me decían poesías, a la noche, en el patio, cuando íbamos a dormir. Me acuerdo de *El patito presumido*. También sabíamos rondas, como *Arroz con leche*, *La farolera*, etc.

Tuve suerte de que la Biblioteca donde me tocó ir a trabajar tenía pocos materiales: mil libros, aproximadamente. De literatura, poquitos, unos doscientos. Había manuales, libros de lectura, libros para docentes y literatura infantil (Libros del Quirquincho, Cuentos del Pajarito Remendado, Libros del Malabarista).

¿Por qué decís que fue una suerte que hubiera poco material?

Porque yo quería leerlo todo aunque la Directora no me apuraba para que llegara a conocer el material. Yo tenía claro que lo principal era atender las demandas de docentes y niños, en relación con la tarea del aula. Yo sentía que mi función era ser amable con las maestras y los chicos. Pero también, a pedido de la Directora, empecé a llevarme libros a mi casa para ir leyendo...

¿Qué te pasó al empezar a leer todo eso?

¡Me encantó! Era como si fuese que a mí siempre me gustó leer. No como algo nuevo. Como un entretenimiento. Leía a la noche. Tenía las ansias de conocer el material. Literatura infantil es lo que más me preocupaba.

¿A partir de allí te largás a hacer otra cosa en tu trabajo?

La Directora me dio material para promoción de la lectura, procesamiento técnico, inventariar, sistema de clasificación. Fui a la Biblioteca Popular Sarmiento: pasaba horas leyendo y tomando apuntes para capacitarme.

¿Y ahora?

No me quisiera ir. Se me hace que todavía me queda un montón por hacer. Siempre me apoyaron. Las maestras nunca me hicieron sentir mal, que me faltaba preparación.

¿Y qué cambió en tu vida personal?

Uno de los cambios más notorios: poder comunicarme mejor, con más soltura. Yo vengo de una familia poco comunicativa. Ahora soy más comunicativa, con la familia y afuera también. Yo tenía terror de hablar en reunión de personal o de padres: una semana antes no comía, no dormía. Me ayudó a encontrar el placer por la lectura con mis hijos. Siempre les leía, me acostaba con ellos y les contaba. Casi siempre les narro. Y ellos, porque saben que yo hago eso en mi trabajo, me dicen: "Cuénteme un cuentito, alguno que les leyó a los chicos." Para mí el tiempo es oro, pero igual lo hago. Con el estudio tengo que postergar cosas y más cosas. Espero que llegue el fin y sea gratificante para mí y para ellos.

Mis hijos son buenos lectores. Yo nunca tuve errores de ortografía, pero uno de ellos, sí. Un día la maestra de mi hijo comentó con sus compañeras que mi marido y yo pusimos en penitencia a mi hijo por los errores de ortografía, pero que ese problema se debe a que no lee. Pero no es - como dicen - que no lean.

Hay personas que leen mucho y tienen errores ortográficos; tal vez les falta memoria visual...

Creo que tengo un montón de objetivos pendientes en la Biblioteca, me estoy preparando y sé que los puedo lograr. Ir a la Dirección y decir: esto es lo

que tengo para ofrecer a la comunidad de la Escuela 30. Actualmente conozco cada libro; con sólo mirar el lomo puedo decir: "Es así, se llama así..."

Graciela

La reconstrucción de mis experiencias como lectora me transportan a la infancia. Mi madre siempre fue una mujer muy trabajadora, por necesidad más que por cualquier otro motivo; ella posee conocimientos rudimentarios que adquirió en la adultez por voluntad propia, en la época de su niñez no se consideraba necesario para el trabajo de campo el aprendizaje de la escritura y la lectura.

Recuerdo que mi madre siempre me contaba los clásicos: "Los tres chanchitos" y "Caperucita roja"; a menudo miraba hacia el cielo y trataba de imaginar cómo serían esas casitas que construían los cerditos, el feroz lobo soplando y preguntándome si sería el mismo que se comía a la dulce abuelita y a su nieta. Hoy, como madre, muy entusiasmada adquirí para mi hijo una colección de cuentos clásicos infantiles y descubrí por fin la fuerte casita de los cerditos, la cara del lobo que no parecía tan feroz como lo imaginaba, leí y vi distintas versiones del cuento de Caperucita roja; mi fascinación por los cuentos clásicos continúa.

Mis primeras relaciones con la lectura propiamente dicha están vinculadas a mis primeros pasos como lectora, en primer grado aprendí a leer con el tan criticado libro "Semillita"; recuerdo sus imágenes referidas a la tradicional organización familiar (la madre realizando las tareas del hogar y el padre leyendo el periódico). Cuando me apropié de esta herramienta – la lectura- recuerdo que solía leer el diario para mi madre, primero los titulares y luego en detalle las noticias policiales y sociales; aún hoy pero con menor frecuencia se repite esta imagen – mi madre tejiendo y yo leyendo- .

La llegada de la revista "Anteojito" o "Billiken " al kiosco me llenaba de alegría. El primer libro que me regalaron (regalo de mi hermano mayor) fue un diccionario enciclopédico infantil, " Mi primer Sopena", su tapa amarilla y el lomo rojo; hasta hace muy poco lo conservé, creyendo que serviría para fomen-

tar el hábito lector en algún miembro de la familia, pero comprobé que el CD ROM los atrapó (y me incluyo en el hechizo de la tecnología, por ello me refugio en la palabras de Sarlo: "... si el futuro son las computadoras, la lectura es indispensable...").

Nuestras experiencias pasadas y especialmente las primeras dejan sus huellas para nuestro futuro, en mí dejaron marcas valiosas y muy pocas que no considero negativas sino erróneas.

Lo positivo: a veces creo verdaderamente en el sexto sentido que poseen las madres, pues ella con tan solo su voz cultivó en mí los inicios del afecto por la lectura, sobre todo por la lectura que causa placer, curiosidad y satisfacción. Fue fabuloso poseer el único libro infantil de la casa cuando era niña. Recuerdo con gran cariño mi libro de lectura con la reiteración de oraciones sin sentido o con un sentido y objetivo particular "... mamá amasa la masa...", las viñetas de Antejito y su tío Antifaz y las poesías y rondas que hacían alegres las noches de calor compartidas con los chicos del barrio: "La farolera", " La blanca paloma"; las poesías que escribíamos cuando nos agradaba un chico, las rimas graciosas que inventamos con nuestros nombres o de palabras que extraíamos de las revistas; todo fue positivo para fomentar sin saberlo el acercamiento al libro.

Todo este pequeño bagaje me sirvió para conformar este presente y encontrarme por varios motivos tratando de aprender el nuevo rol que deseo asumir: maestra bibliotecaria.

Lo erróneo: como todos, creo que en mi adolescencia me aburría la idea de "lectura obligatoria" para acreditar un conocimiento, a mi edad considero que no existe obligación de leer un texto sin fundamento razonable.

Mi único recuerdo "negativo en relación a la lectura " fue un hecho sucedido con mi hermana mayor. La obligada siesta de las tardes a la que nos sometían los adultos era interminable; yo había tomado como costumbre leer , conocía la vida de "Marianela ", cuando me sorprendió mi hermana y me arrebató de entre las manos el libro de tapa verde, nunca me dio una razón sobre su actitud . Sé que no repetiría esa acción sin tener un fuerte fundamento para ello.

Karina

¿Qué dice en ese cartel? ¿Y en aquel otro? Eran las preguntas que se sucedían, una a continuación de la otra, cuando salíamos junto a mis padres y mi hermano a pasear. Claro, ellos podían leer los carteles, hacer comentarios acerca de tal o cual negocio y también leer las indicaciones del tránsito.

Pero yo era todavía muy pequeña para leer, decían ellos, ya iba a aprender cuando fuera a la escuela.

No podía esperar, me angustiaba tanto que comenzaba a llorar y sólo me calmaba cuando leían para mí y me enseñaban algunas letras de los carteles más grandes.

Era tan grande la necesidad de leer y escribir que, en casa, y con la ayuda de mi hermano, aprendí a leer y a escribir algunas palabras, aquellas que yo más deseaba.

Me sentía como que entraba a un mundo sólo de grandes, mientras decía que a partir de este momento podía manejarme sola para cruzar una calle o ir hasta el almacén a hacer algún mandado, ya que podría leer si había un cartel de precaución.

Recuerdo que mi primer libro fue " La ratita rica " , que me lo había regalado mi abuela. Primeramente me lo leyeron una y otra vez, hasta que me lo aprendí de memoria.

Cuando empecé a leer, disfrutaba mañanas y tardes de libros que me acercaba mi abuela con mucho afecto, muy a menudo.

Me gustaba leer en voz alta como la señorita de la sala del jardín de Infantes donde concurría.

Al empezar la escuela primaria me resultó muy fácil y divertido leer el libro de lectura, donde leía, además de lo que pedía la señorita, otras lecturas más avanzadas que estaban en las últimas páginas.

También disfrutaba con todo el material que había en casa, como: revistas, folletos, etiquetas y los diarios.

Este hábito, adquirido desde muy pequeña, continuó a lo largo de los años.

Aquellos libros que llegaban a mis manos eran disfrutados por las tardes, después de hacer los deberes y antes de dormir.

Hoy todavía disfruto de la lectura, no sólo de aquella relacionada con el trabajo o con el estudio, sino que, además, siempre tengo en mi mesa de luz un libro con el que, cada noche, disfruto de sus hojas.

Si bien es cierto que, a veces, no dispongo de mucho tiempo libre para la lectura recreativa, es una necesidad disponer de un libro para el goce estético.

Al hablar de marcas positivas de la lectura, puedo mencionar la posibilidad de elegir, en una biblioteca, un libro a mi gusto, a pesar de ser muy pequeña; el hecho de concurrir a un Jardín de Infantes donde la docente estimulaba la lectura leyéndonos o contándonos cuentos, poesías, trabalenguas, al finalizar el día.

También recuerdo como algo positivo que mi padre me contaba historias largas antes de ir a dormir, y cuando se hacía demasiado tarde continuaban a la noche siguiente.

Algunas veces, cuando ha llegado a mis manos algún libro que no me ha interesado demasiado o no me resulta atractivo, he tenido la posibilidad de abandonarlo sin tener la presión de finalizarlo a desgano.

Entre las marcas negativas de mi experiencia con respecto a la lectura, se encuentra la imposición por parte de un docente de la lectura obligatoria de un libro sin tener en cuenta a nosotros, sus alumnos. También cuenta como una experiencia negativa el tener que leer para después contar al docente, o tener que responder a un tradicional cuestionario que poco tiene de significativo para el mundo de los alumnos.

Recuerdo que en la escuela secundaria siempre se debía leer para y nunca leer por el leer mismo, para el disfrute.

Luciana

Entrevista N° 1

Mi primera experiencia como lectora la tengo tan presente como si hubiese sucedido ayer, tenía seis años, quizás un poco menos, cuando no sé por qué razón o por qué motivo fueron a parar a mi mano unas cuantas hojas sueltas de (ahora que lo pienso puede que hayan sido una revista de historietas) de un libro de religión católica (por las imágenes, deduje con el correr del tiempo), que se trataba de la expulsión de Adán y Eva del Paraíso.

Recuerdo que fue muy impactante el hecho de ver escenas de acciones de personas graficadas tan magníficamente, que al verlo daba (para mí), la sensación de poder ver cómo se movían esos cuerpos despojados y perturbados por el engaño seductor de la serpiente (como yo en mi vida había visto una serpiente imaginé que se trataba de una lagartija gigante, que seguramente con su veneno logró dar el miedo suficiente a Eva para morder la manzana prohibida y ofrecérsela a Adán), su rostros y las forma en que intentaban cubrir sus cuerpos. Otra imagen que tengo de haber visto fue una pintura al óleo que escenificaba la huida de un malón, dejando por detrás casas ardiendo en llamas y un indio cargando al anca del caballo una mujer rubia, esta pintura es de un artista que daba a conocer su obra en una revista Gente o Para ti.

Yo leí la imagen y luego le pregunté a una tía qué significaban esas escenas y ella respondía a mis preguntas. Pasó mucho tiempo hasta que descubrí que las letras al formar las palabras explicaban cada imagen puesta en las hojas de los libros y las revistas, ya primero tuve que comprender cómo era el enlace entre letras, sílabas y palabras, y qué significaba lo que se hablaba; para mí fue como si al leer uno lograba escuchar el secreto que en silencio te transmitían las palabras escritas, eran voces silenciadas puestas delante mí para que yo descubra lo que se me quería decir.

Para mí no es que las palabras escritas dicen siempre la verdad, sino que dicen lo que conviene que sepas y lo que el que escribe (escritor) quiere decir, sin expresar necesariamente la veracidad de los hechos. Nadie puede ser tan objetivo como para poder escribir sin subjetividad.

Hoy en día sigo viendo las cosas con asombro y me emociona una frase bien escrita o una imagen bien lograda. Sigo siendo un tanto ingenua para

enfrentarme a la lectura hasta lograr descubrir lo que se me desea transmitir y, cuando lo hago, ciertas cosas me sorprenden y me animan a montarme en el trampolín de la imaginación para recorrer el camino andado por el autor, hacerlo mío y secretamente superior, no porque yo sepa más que el que escribe, sino porque a todo lo que escribe le agrego cosas que solo yo sé y entonces lo que leo se transforma en algo verdaderamente grande y significativo.

Las marcas positivas son infinitas, ya que he conocido el mundo gracias a los documentos que he leído y cuando hablo de documentos no me refiero sólo a los bibliográficos sino a todos libros impresos y materiales gráficos en distintos soportes. Puesto que una vez me mostraron una fotografía de Arabia Saudita de la época en que mis bisabuelos vinieron de allí, en blanco y negro, y hace unos 15 años atrás mis primos que fueron allí me trajeron postales de esos mismos paisajes pero en color y totalmente edificadas: es casi lo mismo, solo que el paisaje ha cambiado por la saturación de viviendas y gente por todas partes. Lo que yo logro ver es lo que en mi mente existe, el paisaje natural, solo, sin viviendas ni gente, y eso nada lo puede cambiar por más transformación que ahora se haya producido.

Por otra parte, me ha pasado que he leído un libro, sin ir más lejos *El viejo y el mar*, de Ernest Hemingway, y cuando vi la película, el paisaje, las escenas que yo había imaginado cuando leí no eran ni remotamente las que me mostraban en las imágenes de la cinta. En algunas cosas eran más lindas, en otras eran más feas que las que mi imaginación había logrado escenificar. Lo que no me gustó nunca más fue ver una película después de leer un libro, porque me anticipaba a lo que iba a suceder y le quitaba valor o me decepcionaba cuando algo no sucedía como estaba en el libro; sí pude siempre leer un libro después de ver una película, por ejemplo cuando vi en televisión *El pájaro canta hasta morir* y luego leí *El pájaro espino*, de Colleen Mc Cullough, su autora fue espectacular porque no sólo amplió

lo que había visto por televisión, sino que lo pude comprender desde diversos puntos de vista.

Experiencias negativas no tengo, siempre le busqué el lado positivo a lo que leí.

Entrevista Nº 2

¿Qué significó para vos aprender a leer y escribir?

Cuando yo aprendí cómo juntar una letra con la otra para armar una palabra, fue como abrir los ojos. Eso me llevó a leerme todo: Hermann Hesse, García Márquez, Mauro de Vasconcelhos (¡qué hermoso!), Neruda, Poldy Bird, Sábato y ... Mario Benedetti. Las poesías me encantan.

¿En qué cambió tu vida?

Descubrí cosas nuevas, lugares diferentes: fuera de donde yo vivía existían otras vidas, otros paisajes, qué es el mar. Investigaba sobre lo que iba descubriendo. Por ejemplo, en Chubut está el Valle de los Mártires, que es la misma formación que el Cañón del Colorado. Estar allí me parecía que era como *El último verano de Klingsor*, de Hermann Hesse.

¿Y en lo social?

Un primo mío me enseñó las vocales y el abecedario. A los once rendí libre 3er. Grado, hice 4º y 5º, rendí a los quince 6º y 7º en escuela para adultos. Hice la secundaria completa. A los veintidós inicié la carrera para maestra, pero no pude hacer la residencia. Me faltó recibirme. En cualquier momento la continúo.

¿Por qué entraste en la carrera de bibliotecario escolar?

Pura y exclusivamente por los libros y por la tecnología de hoy que me permite la conjugación entre imagen, texto y sonido.

¿Sería para vos una segunda alfabetización?

Todo fue nuevo: manejar una radio, un grabador, una computadora, diseñar un programa...

Dijiste que te gusta leer poesía, pero sé que también la escribís.

¿Cómo surge esta actividad?

Yo me crié desde los dos años con mi abuelita, que sólo hablaba mapuche. Mi mamá es hija de árabes y mi papá es el último cacique aborigen de la comunidad Mariano Epulef (dos ríos). Mi mamá era hija adoptiva de los mapuches. Mi apellido significa "cachorro de puma". Ella aprendió la lengua, pero

en el internado se la prohibieron. Por eso me decía: "No te pongas a aprender la lengua, te va a traer problemas, ¿qué beneficio te va a traer?"

Mi abuela se salvó de la campaña del desierto escondiéndose en una cueva, cubierta con una piel de oveja. Dos días estuvo así hasta que salió de la cueva. La amamantó una cabra, que después se la comieron. Estaba con un hermano adoptivo y con su madre y su padre, mis bisabuelos. Se llamaba Antonia Altahuení, murió a los 114 años, en 1989.

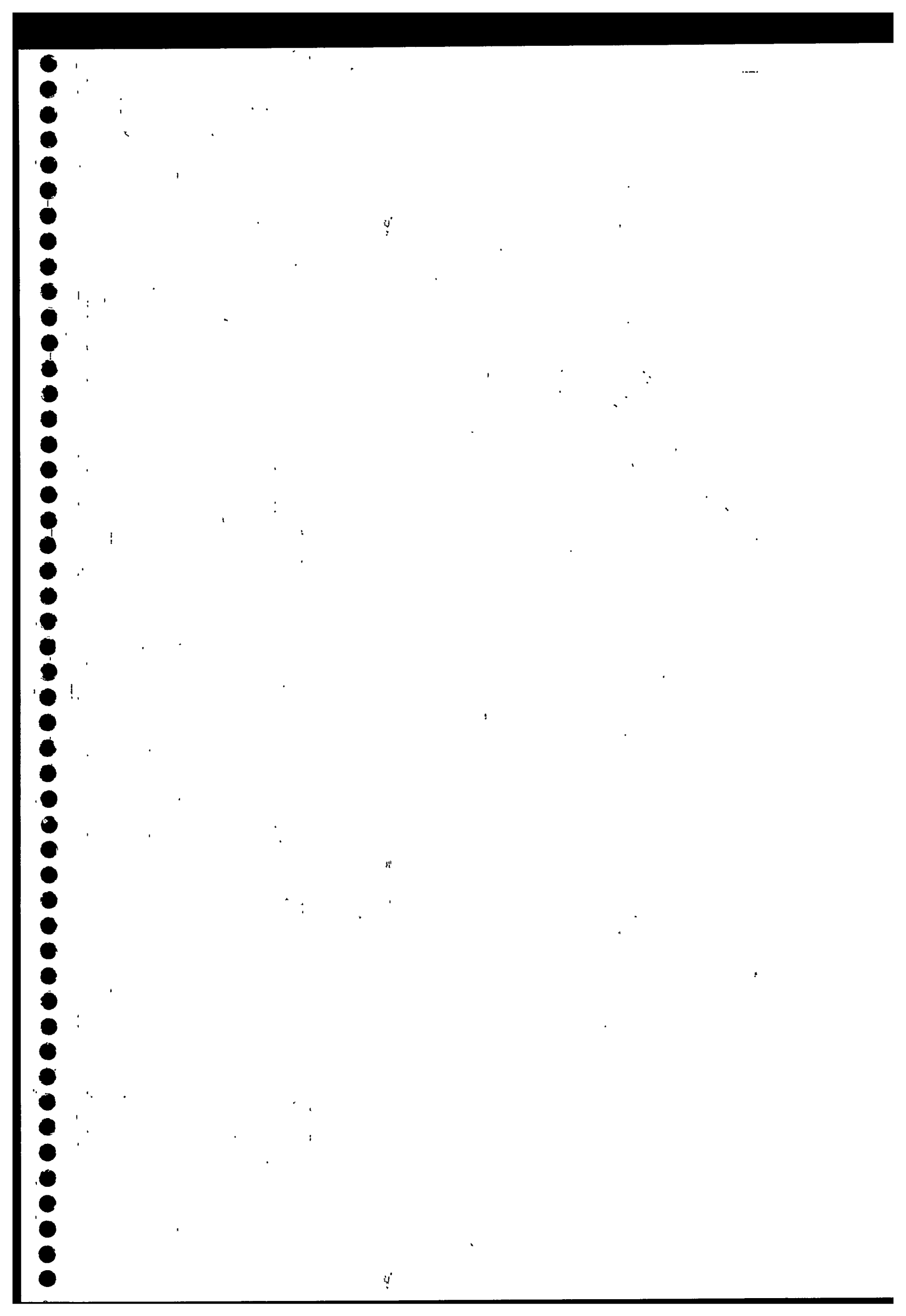
Una amiga mía, Aimé Painé, fue una vez a mi comunidad. Ella cantaba en lengua, difundía la cultura oral por el país. Y también por otros lados. Al volver de un viaje al Paraguay, tuvo un derrame cerebral y murió, a los 28 años. Ella fue una vez a mi escuela y preguntó: "¿Alguien sabe un *tallill* (canción sagrada)?" Yo canté *weké tallill*

(canción de la oveja). Ella se quedó emocionada. Me felicitó. Me abrazó. Me dijo que nunca sintiera vergüenza. Me dijo: "¿Por qué no te ponés a estudiar estas cosas?"

Ser bilingüe me ayudó, por ejemplo, cuando en la escuela secundaria tuve que aprender inglés. Yo siempre escribí en castellano. Cuando falleció Aimé sentí una necesidad grande de decirle al país quién había sido ella. Yo le escribí una posía. Aimé es "ramillete de flores" y Painé es "celeste". Lo publicaron en el diario. Mis profesores se pusieron en contacto con los medios, en Trelew y me invitaron a un programa de televisión: "Identidad". Yo hablé sobre el joven, sobre la discriminación. Por ejemplo: como yo era buena alumna, me escribían mal el apellido, cualquier cosa. En su origen era "coñuí hue pañí": la guarida del pequeño puma. Y se fue modificando. Tenemos que estar mirando para que nos escriban bien el apellido. En Trelew, si sos un indio, sos incapacitado, no podés ser un alumno brillante o interesarte por los temas de la gente culta. Por eso me vivían cambiando el apellido.

Tu lengua es ágrafa. ¿Cómo aprendiste a escribir los poemas?

Porque yo tengo un amigo de Santiago del Estero que es un estudioso de la lengua, Tito Ledesma. Él descende de quechuas, pero sabe de otras lenguas también. Él me ayudó. Lo conocí cuando murió mi papá, en 1990. Yo hice lo mismo que cuando murió Aimé, que cuando murió mamá: escribí una plega-



ria en lengua. La escribo yo, porque ninguno de mis hermanos usa la lengua; uno de ellos la sabe, pero no le gusta. Entre todos, yo soy la única negrita, chiquita, ellos son más como de rasgos árabes.

Es decir que vos serías la que recibió la herencia mapuche...

Yo soy dichosa de saber, de poder interpretarlo y de tener la facilidad de escribirlo, para que los demás lo sepan, para que no les digan: "¿No sabés? ¡Jodete!". Ese es el motivo.

Marcela A.

Recuerdo varios libros especiales que releí varias veces y que me regaló mi mamá en fechas importantes como cumpleaños, días del niño, comunión, etc. Entre ellos estaban "Las mil y una noches", "El secreto de Polyana", "Pulgarcita" y casi todos los de la Colección Billiken como "La cabaña del tío Tom", "Mujercitas", "Una chica a la antigua", "Heidi" y "Corazón"

También yo revolvía bibliotecas ajenas y especialmente la de mi papá. En casa la siesta era obligatoria y, resistiéndome a dormir como todos los chicos, me levantaba sin hacer ruido y regresaba a la cama con algún libro "robado" de esa biblioteca (siempre "gordos" y sin ilustraciones) como "Robinson Crusoe", "La isla del tesoro" o "El tigre de la Malasia". Otra biblioteca que revolvía era la de mi madrina, cuando en las vacaciones de invierno pasaba unos días en su casa en Buenos Aires. Allí descubrí libros como "Papaíto piernas largas" y "Las Mujercitas se divierten"

Recuerdo también muchos otros momentos inolvidables relacionados con la lectura, la narración y los libros, por ejemplo, las tardes que pasaba en la casa de una vecina muy viejita que me contaba historias de "terror", o el día en que mamá me regaló los libros que habían sido de ella en su infancia (entre los que estaba uno titulado "Los tres pelos del diablo" que me impactó especialmente).

Buscando en mi memoria experiencias anteriores a las mencionadas, o sea de cuando aún no sabía leer, recordé los días sábados, en que mamá no trabajaba y se dedicaba a la limpieza general de la casa. En esos momentos y

plumero en mano, ella me enseñaba pequeñas canciones y poesías que sabía de memoria o que leía de un libro cuyo título no recuerdo, y luego yo las repetía de memoria una y otra vez, siguiendo con un dedo las letras de ese libro e imitando la lectura.

Creo que las experiencias mencionadas tuvieron decisiva influencia en el gran interés y placer por la lectura que por suerte me acompaña desde la niñez. Esto me lleva en la actualidad a regalar libros a mis hijos (y a sus amigos para los cumpleaños), leerles y contarles historias utilizando como criterio principal de selección el que me gusten muchísimo a mí. Por otra parte, sigo siendo un "ratón de bibliotecas" y de librerías. Siempre estoy revolviendo estantes y leyendo algo, por ejemplo ahora tengo en la mesa de luz un libro que me regaló una amiga para mi cumpleaños: "Cuentos memorables según Jorge Luis Borges" de Alfaguara. También en mi trabajo como bibliotecaria siento la necesidad de transmitir a los usuarios (alumnos y docentes) mi entusiasmo por determinadas lecturas que me atraparon por diferentes motivos, como por ejemplo el humor de Iris Rivera en "Aire de familia", la sagacidad de Gustavo Roldán para captar la esencia de la vida en una gran ciudad en "Sapo en Buenos Aires", el suspenso de "La iniciación" de Fontanarrosa, el humor y la cotidianeidad de "Secretos de familia" de Graciela Cabal, la cautivante brevedad de "Continuidad de los parques" de Cortázar, lo inesperado del final de "Perros" y "La apuesta" de Ricardo Mariño, etc.

Marcela L.

Mis primeros contactos con los libros fueron en la escuela primaria, donde toda la actividad de la lectura se realizaba con un fin didáctico porque después de ella siempre teníamos que buscar en el texto sustantivos, adjetivos, adverbios, o si no, después de leer el libro, contárselo a la maestra.

Todas las actividades con la lectura concluían con alguna tarea obligatoria, sin espacio para la lectura recreativa.

En la escuela primaria solo acudí a la biblioteca a buscar diccionarios, manuales, mapas o a realizar actividades plásticas, no acudí a ella en busca de lecturas placenteras.

En mi casa no me inculcaron el hábito de la lectura y tampoco, que yo recuerde, alguien me contó un cuento o me leyó un poema. La única lectura en casa consistía y consiste en la lectura del diario.

Actualmente como lectora soy bastante desorganizada (como aspecto negativo), ya que tengo la costumbre de leer varios libros al mismo tiempo. También tengo una gran avidez por la lectura, quiero leer todo lo que se publica, y esto también es un problema porque me interesan muchas cosas muy disímiles como: psicología, museología, turismo, política, economía y la literatura en general.

Como marcas negativas tengo la de no haber leído a tiempo libros considerados como infantiles. En mi adolescencia yo seguía leyendo libros infantiles (especialmente los cuentos clásicos) porque quería saber de qué se trataban, tenía la necesidad de conocerlos.

Otra marca negativa es la de no haber tenido un "asesor" de lectura, alguien que me aconsejara qué libros leer de todos el universo de libros existente. Creo que descubrí a Edgar Allan Poe (uno de mis escritores favoritos) de casualidad, nadie me lo había recomendado. Lo mismo me pasó con Oscar Wilde, a quien descubrí porque había un libro de él en casa.

Una marca positiva fue mi profesora de literatura de segundo año de la secundaria, quien, viendo que los libros eran de mi interés, me incentivó a seguir leyendo.

María Beatriz

Siendo una niña, pasé muchas horas junto a libros de aventuras, de cuentos, de lo que estuviera a mi alcance. Si me gustaba leía una y otra hoja sin parar. Recuerdo con emoción esas horas. Elegía los libros junto a mi padre en una librería vieja que tenía un apartado especial de literatura, en el que el librero tartamudo promocionaba sus títulos y enumeraba las ventajas de la en-

cuadernación. Otro lugar de venta, más accesible y libre era el exhibidor del único supermercado de la ciudad. Los elementos paratextuales y el consejo de otros lectores tenían un peso decisivo en la elección.

Generalmente no me gustaban los libros recomendados en la escuela (como "La Casa de Madre Señora", cuya trama olvidé completamente) y me causaban pánico los cuestionarios posteriores, que parecían pensados por una persona que había leído otro libro, parecido pero no igual.

Conservo de mi infancia y adolescencia el hábito de la lectura y re-lectura. Aún hoy leo y releo los libros que me gustan o alguna de sus partes. Me siento cómoda haciéndolo, me gusta sumergirme otra vez en ese mundo conocido, a buscar otros significados, otros trasfondos.

Leo y he leído observando cualquier postura cómoda y recuerdo con gracia las indicaciones que nos daba la bibliotecaria de la escuela, Srta. Lily, a los 8 ó 9 años: sentada, derecha, con los codos apoyados en el banco y la cabeza erguida.... Nunca lo lográbamos.

Ahora no dispongo de mucho tiempo para la lectura, pero me hago un ratito para volar y distenderme (en este momento con "Eva Luna", de Isabel Allende).

Como antes, me desagradan los libros amarillentos, deteriorados, rotos que tanto se ven en las bibliotecas escolares. Me resultan peor las fotocopias.

Actualmente me cuesta mucho elegir un libro, vacilo, pienso, dudo. Mis criterios de elección son sencillos (autor, crítica, intuición, precio), pero generalmente no fallan.

Siempre me resultaron decisivas e implacables las primeras páginas. Las leo, las "digiero" y luego continúo o no con el texto. Esto me produce impaciencia por seguir o desilusión por no desear continuar.

Desde chica creo que un libro te gusta o no, te podés meter en él o no. Puede ser decodificado y comprendido o profundamente aprehendido.

Las marcas positivas son muchas y tienen que ver con el crecimiento como lectora. Considero marcas negativas: la desilusión al terminar de leer un texto con dobles intenciones (moralizantes, pedagógicas, etc.); la sensación de

no comprender el mensaje o pensar que hay un trasfondo inalcanzable para mí (producto de una elección no adecuada a mi nivel); la lectura apurada, obligada, no libre; la comparación de la lectura de algún libro con su correspondiente film; en la escuela, la necesidad de realizar interpretaciones acordes con las del profesor.

María Cristina

Volver al pasado no resulta difícil, sobre todo a la niñez, aquella época de la inocencia, pureza, picardía, juegos y amigos. Me sitúo entre los 5 a 7 años, tiempo en que nos acercábamos al libro y jugábamos con él. En aquella época solíamos juntarnos dos amigas, mi hermana y yo, en su casa, por las tardes, luego de la escuela, a escuchar y leer un cuento. Eran aquellos que solían traer un disco al cual escuchábamos atentamente y seguíamos con la mirada el texto y figuras del libro (muchas veces "hacíamos que leíamos"). No sé las veces que habremos leído una y otra vez cada uno de ellos. Todavía hoy recuerdo estar sentadas frente al viejo "Winco", aquellas campanitas que nos indicaban que teníamos que dar vuelta la página.

Solíamos escuchar las canciones de María Elena Walsh, o escuchar algún cuento relatado por alguna de las dos madres, impostando voces, realizando movimientos o haciendo uso de algún elemento (como un viejo repasa-dor), personificando al malo o al bueno. Esto nos permitía viajar e imaginarnos los lugares, las situaciones, los malos momentos que debían pasar e inconscientemente hacíamos "fuerza" para que todo saliera bien.

A todos los cuentos debo sumar el libro de texto, las colecciones de Bilibiken, Antejito, la enciclopedia de "Lo sé todo", El Tony, D'Artagnan, Las locuras de Isidoro, revistas como Vosotras, Para Ti, estas últimas las solía comprar mi mamá porque era modista y maestra. Recuerdo que de sobremesa en mi casa siempre salía un tema de conversación y duda, y se establecía una competencia entre los hermanos para contestarla, y para ello el "Lo sé todo" iba y venía.

Un poco más "grande", quizás 10 años, comienzo con otro tipo de lectura como *Mi Platero y yo*, aquellos cuentos maravillosos: *La Cenicienta*, *Los 7 enanitos*, *Gulliver*, como tantos que nos permitían viajar y vivir las experiencias de sus personajes.

En la secundaria la lectura era sobre textos de estudio. En 4° año, cuando tuvimos la asignatura Literatura, fue cuando más me acerqué al libro, no como obligación, sino por placer, después de tanto tiempo. Teníamos una profesora (Elsita Medina, todavía recuerdo su nombre) que amaba la Literatura y quería transmitirnos sus emociones y sentimientos hacia ella. Poesía, cuentos, teatro, eso y más; hasta llegamos a poner en escena en el teatro provincial la obra "Los árboles mueren de pie". Era tanta la emoción y los nervios, que cada uno que conformaba el grupo, que estaba dividido por tareas, a medida que transcurría la obra, inconscientemente iba diciendo las líneas que recordábamos de la persona que actuaba.

Ya joven, de 18 o más, comencé el armado de mi biblioteca. Me gustan en general los libros de ciencia-ficción, policiales, maravillosos, fantásticos, de misterio, como por ejemplo "El misterio de María Roget", "La carta robada", "El escarabajo de oro", de Edgar Allan Poe; o "El asesinato en el Orient Express", "El misterioso Sr. Brown", de Agatha Christie (mi ídolo), entre otros autores más (George Simenon, Erle Stanley Gardner, Rex Stout).

Otro tema que me fascina versa alrededor de la vida de los mayas, aztecas, incas, Egipto y sus misteriosas pirámides o temas relacionados a la posible vida extraterrestre u ovnis.

¿Soy fantasiosa?

Actualmente la lectura placentera no la realizo con frecuencia, ya que el tiempo disponible (tengo 4 hijos, un perro, una casa y el estudio) lo dedico a estudiar y leer la bibliografía aportada por la cátedra. Esto no significa que haya algunos temas que me atrapan y la lectura resulta más placentera.

Lógicamente a esto debo agregar todo aquello que generalmente leemos todos como periódicos, revistas o libros de textos cuando ayudamos a nuestros niños a estudiar.

No puedo decir que la práctica de la lectura me haya dejado una marca negativa. Creo que todo lo que me entregó un libro en la niñez fue positivo. Me permitió seguir viendo a un libro como algo más que un conjunto de hojas con tapas. Me permitió instruirme, volar, viajar, conocer, países, gente idiomas y vivir otras vidas, llorar, reír. La lectura permite poner en funcionamiento "la máquina de la lectura", decodificando textos, ampliando nuestro vocabulario, lo que se suma a lo anteriormente expuesto.

Claro que para que uno pueda sentir el placer por la lectura debe ser incentivado desde niño, y para ello debe haber una persona que nos guíe, aliente, incentive a sumergirnos dentro del libro a descubrir lo que significa todo ese mundo de palabras. Vivimos en un mundo donde es imposible que no nos comuniquemos oralmente o por la palabra escrita. Todos leemos, más o menos, quizás no con la frecuencia que nos gustaría, pero hay que esperar, como decía una profesora, hasta que se nos haga el "click" dentro nuestro y hacer un tiempo para la lectura dentro de nuestras vidas.

María Esther

Aún hoy puedo recitar partes de libros que se me leían de niña, esa era la tarea de mi abuela que todos los días se sentaba junto a mi cama y me leía los libros de cuentos que yo había seleccionado previamente. Algunos eran mis predilectos, por lo que la lectura de los mismos era a diario y los llegué a memorizar, hoy en día mis hijas leen esos mismos libros de mi niñez y se ríen mucho cuando se los comienzo a decir de memoria.

Cuando tenía aproximadamente 8 años llegó la televisión a mi casa y con ella se fueron los cuentos de mi abuela, de ahí en más fue muy pobre el contacto con los libros, no por carecer de ellos, sino porque no me interesaba leer. Durante mi escuela primaria leía únicamente materiales escolares, luego, en la secundaria, retomé la lectura de libros, los sentía mis compañeros, eran mis predilectos los de poesías y los de información, ya sea de geografía, medicina, etc. A medida que pasó el tiempo, por razones de trabajo prácticamente abandoné la lectura por unos cuantos años; luego de un tiempo comencé a

notar en mí una gran carencia en mi vocabulario, al punto de no encontrar determinadas palabras para expresar una idea; fue entonces cuando decidí que la solución la encontraría en la lectura y así sucedió.

Marcas negativas de mi experiencia lectora: por poseer una personalidad muy introvertida, durante la escuela primaria me angustiaba mucho tener que pasar al "frente" a leer. Cuando teníamos la oportunidad de elegir libremente una lectura yo siempre elegía la misma, pues me la sabía de memoria.

La lectura escolar siempre me resultaba ajena a mis intereses, no me sentía identificada o comprometida con la tarea.

Marcas positivas: mediante la escucha de cuentos, durante mi niñez era capaz de imaginar lugares y personajes; realmente me sentía involucrada de un modo u otro en los relatos. Durante mi adolescencia, cuando retomé la lectura de distintos materiales, volví a involucrarme en los textos como cuando en mi infancia los escuchaba. Creo que si tengo que reconocer una marca positiva que hasta hoy perdura en mí es el amor por los libros que me transmitió mi abuela a través de su lectura diaria con la sola intención de expresarme su cariño y de hacerme pasar un rato agradable.

Milda

Reconstruir un pasado tan cargado de experiencias lectoras fue tan vivencial como estarlo viviendo actualmente.

En el Kindergarten de la Deutsche Schule, a los tres años, tuve mi primer libro (mein erste Buch) "Mein Buch", de lectura. Los libritos de cuentos, de dos hojas, para ver las "figuritas", las mamás y abuelas, nos regalan desde que fijamos la vista en el objeto -aunque después los "chupemos"-.

De las imágenes, a través de las imágenes, tenía mi propio imaginario, penetraba en ese "cuadrado" y vivía "mi cuento", compartía con los protagonistas "el clima" y los sucesos dentro de ese cuentito.

Era «comodín» en ese escenario, me acuerdo, a veces vestida de duende verde, escapando y dejando caer las legumbres peladas, y otras veces de niñita que junto a sus padres espiaba desde arriba de la escalera a los

Duendecitos de Colonia. Y creo, ahora, que no era determinada esa dualidad sino que simplemente sucedía.

Luego, en otra etapa, - ya en apropiación de la "máquina de leer"- después de un cuento nuevo sucedía esa "transferencia de gozo implícito en la narración oral a la lectura", que creaba la "expectativa que despierta la llegada de los libros a destino", porque mi mamá encargaba a Capital o a Capital Federal los libros, - lo mismo que la ropa a la tienda "Las Filipinas"-, los libros de cuentos, fábulas, mitos, leyendas, enciclopedias, que no había en el pueblo.

En la escuela laica, de La Falda en las Sierras, (las "chicas") las del Valle de Punilla, provincia de Córdoba, lamentablemente, no recuerdo el nombre del primer libro de lectura que me asignaron. En 5º grado (11 años) me premiaron una composición: "Cómo comportarse en una biblioteca", con el "Facundo Quiroga: el «Tigre de los Llanos»"

También hice una muy pequeña reseña de lo que leía cuando era niña, muy pequeña porque era mucha la cantidad, los libros de cuentos clásicos, todos, por eso no los nombré.

Leía todas las revistas de historietas, "El Tony", "Tit Bit's", "D'Artagnan" y "Billiken", además de los libros, todo trozo de diario en que llegaban las cosas envueltas de la verdulería u otro negocio. Tenía una habitación para mí sola y una buhardilla, y un departamento de dos ambientes que estaban libres en invierno, cuando se iban los turistas fijos, turistas extranjeros, una inglesa y un japonés, que me traían libros y discos y dejaban los diarios y revistas de sus respectivos países. Lo que más me gustaba era copiar los dibujos de las historietas. Y así quedó "la impronta de las imágenes de los libros de la infancia".

También me gustaba resolver los crucigramas - lo hacía junto con mi papá -. Y con mi mamá aprendía la Marsellesa y muchas canciones y versitos, "Frere Jack", "Je te plumeré la tete", y también encargaba la letra de las canciones, por medio del Instituto de Música "Santa Cecilia", donde yo estudiaba piano.

Mientras, en la escuela alemana, pasaban y "pesaban" los versos de la música de Wagner, que aprendíamos de memoria, y luego hacíamos resumen. Yo escribía después "algo como" fantasías sobre el Anillo de los Nibe-

lungos, la Espada de Sigfrido y el Enano Memo, la Walküre, el Oro del Rhin y la Reina guerrera Matilda, de esa extraña producción - onírica, creo - donde todos los planteos finalizaban igual, tengo dos premios, en versos y en prosa, de tema libre: "Der Sturm, das Schwert und die Träumerei" y "Bea":

De joven, la mecánica era así: ver la película, por ejemplo "De aquí a la eternidad", y después comprar el libro; esa doble-lectura de la imagen y el guión y luego el libro, con el nexo entremezclado de mi intrusión en el marco del cuadro de la vida de los personajes, consistía en lo más significativo, un cuádruple placer.

Recordé todos los libros de la niñez, a todos les tenía especial cariño, aunque el recuerdo lo aplicara sobre todos los de fábulas y mitología, entre ellos "Las Britas y las Nornas", el "Mago de Oz", la historieta de "Aleta, la reina de las islas brumosas" (en "Mandrake, el mago), "El gato Félix".

De chica mis padres me llevaban al cine a ver las películas de Agatha Christie, y ellos compraban los libros después de ver las películas, para los detalles y poder "seguir los laberintos narrativos". Por ej.: "Muerte en el Nilo" y "Cita con la muerte", Viajes, arqueología... (Mi padre no quiso que estudiara ni idiomas, ni arqueología).

Nombro algunos libros que estoy leyendo actualmente por placer, no por obligación, es así en realidad: estoy releendo las obras viejas de H. D. Mandrioni, de la colección "El hombre en el tiempo: "La vocación del hombre" y "Hombre y poesía"; del paratexto de este último extraigo: "Todo aquel que guste de la poesía y de la repercusión de la misma en la vida humana, gozará y se enriquecerá con la lectura de esta obra".

Y enumero algunos pocos libros que disfruté como lector adulto (aunque yo los disfruté a todos, parecen pocos, pero es para no hacer la lista interminable): "El hombre que fue jueves" (y todos los de Chesterton) ; "Demián", "El lobo estepario", (y todos los Hesse) ; "Del amor y otros demonios, (y todos los de García Márquez - menos el último -) ; "El juguete rabioso" (y todos los de Arlt) ; " Gabriela, clavo y canela" (y todos los de Jorge Amado), "Con el huso del mundo se está hilando".

Y para seguir menciono algunas obras y autores actuales de literatura infantil que conozco merced a la cursada de la Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil. Conozco más de una docena, los que he leído durante la cursada: Laura Linares y Emma Wolf: "Perafán de Palos"; Roald Dahl: "Matilda"; Marcelo Birmajer: "Alma al diablo (El)", "Un crimen secundario", "Derrotado por un muerto", "Un veneno saludable"; Pablo De Santis: "Astronauta solo", "Enciclopedia en la hoguera", "Páginas mezcladas", "Pesadilla para Hackers", "Sombra del dinosaurio (La)"; Michael Ende: "Ponche de los deseos (El)"; Esteban Valentino: "Todos los soles mienten"; Joanne K. Rowling: "Harry Potter y la cámara secreta".

Relacionar mis primeras experiencias como lectora con mis prácticas actuales parte de la reflexión de que se acercan tanto como si nunca hubiera salido de ese tiempo-espacio, la correspondencia es total, no he crecido, no he cambiado, como si hubiera entrado en un "túnel del tiempo" y verlo. Mi configuración actual como lector-adulto es la misma de cuando antes, de lector -niña. Siempre fue la necesidad imperiosa de leer, hasta terminar, sin parar, un libro en una noche, un libro en un día, pero no por curiosa, por conocer el final, sino por el miedo de perderlo, de dejarlo ir, y que no vuelva jamás. Me configuraba, formalmente, en una peculiar figura, en una habitación tranquila, en el piso, sobre alfombra o cuero, en invierno y estufa y sobre una estera en verano y ventilador a la nuca. De "panza" como dicen.

Me configuraba, funcionalmente, como una roca que no se mueve. Como un «santón», un gurú, imperecedero, inmutable, ¿de hierro?, nada interrumpe el ritual, todo está preparado, - por supuesto que ex profeso -, para que la lectura se desarrolle lenta, implacable, sin descanso, sin sobresaltos, sin interferencia. Sólo acaecen inferencias, sin cualificar, necesarias e innecesarias, cortas, prolongadas, marcas, notas, ida y vuelta a las notas al final del capítulo o del libro, con paciencia, con suspenso, al diccionario, a la etimología. Con dibujos, con esquemas, con mapas geográficos, con líneas del tiempo, con resúmenes. Con ciertas costumbres extrañas, voy a dar el ejemplo, porque si no, no se me entiende - lo cual no me importa, ni mucho, ni poco -: con el libro de P. Mandrioni, sobre la vocación, en cada página y al mismo tiempo en unas

hojas sin línea, que corto de la medida del libro, anoto sólo la palabra «voca- ción» y en la frase en que está incluida, con letra muy pequeña y hago "algo" como un índice. Como esos libros que llevan en qué página está cada palabra clave. Ese es mi trabajo con cada libro que comienzo, siempre que sea de inte- rés supremo para mí. Los que no respondieron a lo que creía que eran ellos - a mi expectativa - , a mi anticipación, los completo en la lectura, pero sin tra- bajarlos. Una sola vez, dejé un libro sin terminar, de Franz Kafka "El castillo", a los 18 años, y todavía no me libero de ese crimen, y no sé porqué fue...

Otros desaparecieron por circunstancias aciagas: por préstamos, mu- chísimos, - es como que nadie devuelve- ; los que hubo que esconder, - el ex "capo" del hogar los enterró en la quinta -, aún lloro esa muerte enterrada ; otros, robados de las estanterías de mi casa, muchos, - es un vicio, al pasar...- ; por inundaciones,('80 y '85) -a los que no se los llevó el torrente los guardo con las hojas pegadas- ; por robos, me dormí en el colectivo y me robaron "Africa" - en su bolsita, recién comprado ('88) - por incendios ('96 y '97), como Plinio, Plinio lo guardo quemado .

De chica y joven no los marcaba, los abría apenas, encuadernaba a los de tapa blanda. Ahora, hoy hace cinco años, los subrayo suavemente, con lápiz.

Yo no encuentro un slogan que me cuadre: *"Un libro es el mejor ami- go"*. ¡No! ¿Qué será un libro para mí? No necesito declamaciones románticas y antiguas. ¿Qué será? ¿Lo será todo? ¿Qué es? Dice P. Duch i Balfagó: *"Leer es vida"* Y está todo dicho: Yo me identifico con Pere Duch i Balfagó, creo que estoy *"(..) dotada de una conciencia de lector personal y libre"*.

Sin embargo, siendo joven, quería vivir como la marca "identificación con el personaje, posibilidad de vivir su vida", de hecho, no era libre, estaba apresada por una ficción: quería ser y vivir como la «abuela de la cándida Eréndira»; aún ahora, desde hace poco, un quinquenio, quisiera ser y vivir como la «niña del nombre tan raro y tan largo como su cabello, sierva María».

Respecto a la poesía, me quedaron como grabados a fuego algunos versos de textos de "Castellano" así se llamaba, creo, el libro. Trece años y para toda la vida, - hasta el lugar de la página donde estaban escritos recuerdo

-, seguro que por contar las sílabas: «endeca-sílabos»: *"Estos, Fabio, ¡ay dolor!
que veis ahora / campos de soledad, mustios collados donde antes se erguía la
bella Itálica ..."*

¿Quién sería el poeta latino? ¿Quién sería Fabio? ¿Algún historiador o un interlocutor - creación del poeta -? Como dice G.Z. : *"La memoria me escatima el recuerdo .."*

Reflexionando acerca de las marcas de mi historia personal de lectura, respecto a las **positivas** puedo decir que la profunda comunión que mantenía con el libro hacía que la lectura fuera un espacio de realidad para mi fantasía, y esa relación me transportaba .

Leía integrando la lectura con el placer de leer, es decir que lo hacía de una manera relajada, adoptando una actitud corporal en la que me sentía cómoda y ese conjunto holístico de cuerpo, alma y espíritu, me brindaba el sentido de mi propia felicidad.

Además, la lectura me llevaba a otras prácticas, como el dibujo, operaba como disparadora de otras competencias. Recuerdo la lectura de *"Con el huso del mundo se está hilando"*. De ahí a la imagen, de alguna manera, la conducía a una expresión plástica, con el fin de desentrañar su misterioso significado. Como también este concepto, por su propia complejidad, me guiaba a repensarlo de diferentes maneras, lo que me desarrollaba la imaginación.

Respecto a las **negativas**, en una oportunidad no terminé la lectura, abortando así la posibilidad que en una lectura completa me brindaría. Al no llegar al fondo de la lectura, no "investigaba", la fragmentaba y perdía la oportunidad de encontrar lo que el libro me podía haber ofrecido.

Hubo tiempo de ansiedad y angustia en que leía "ansiosamente", de diferentes maneras, por ejemplo: de atrás para adelante , es decir que buscaba de esa manera "atajos de lectura" hacia las partes de acción o que despertaran mi interés, desechando aquellas que podían haber sido importantes para el sentido total de la obra. O buscaba en el índice el capítulo que contenía el interés en cuestión, hacía una lectura de estudiante, una tarea del "pensum" sin relacionar la lectura con el todo - el holos - que es mi concepto principal.

Antes, hasta hace muy poco tiempo, consideraba al libro como algo "sagrado", como a un libro de biblioteca, no lo marcaba - por supuesto -, no hacía anotaciones - ni qué pensarlo -. Ya no es así, ahora lo compro y establezco un diálogo total con el texto, él se entromete en mi vida y yo en la vida de la lectura.

Otro asunto sobre el cual yo reflexiono: dentro de cada estructura positiva/ negativa hay dos actores, uno mismo y el mediador - que en este caso era mi mamá -.

Ya he contado de la receptividad entre libros, cantos, poesías, etc., que por ser de índole diversa, caprichosa, extraña, porque ella tenía libros del siglo anterior de su bisabuelita - los cuales mi abuelita los refería a su "abuelita"- que los "heredó" mi mamá porque según mi abuela era decididamente "artista" plástica, de teatro, cantora, etc.

Pero dentro de tanta belleza, mi mamá tenía "afición" a contarme "*Sangue romagniollo*" y a recitar: "*En las noches de luna llena/cuando el acónito está en flor/sale el lobo humano por los campos /causando el pavor*". Lo que agregado a las películas de la "*La momia*" y el "*Monstruo de Frankenstein*" hacían un conjunto muy heterogéneo.

Si lo recuerdo tan "perfecto, quizás sea una marca negativa. No me animo a afirmarlo por las recomendaciones de Bettelheim. Me causa gracia, al fin mi mamá era una innovadora, estaba en la onda, visionaria, adelantada, en fin, todo se re-escribe.

Mónica C.

El camino como lectora se inicia en una familia de cinco hermanos mayores, quienes consideraban que debían protegerme, aparte de ser el blanco de las bromas de todos ellos. Durante las noches, mi hermana, la mayor de todas, que era la que poseía el don de la oratoria y de la lectura, dedicaba estos momentos a leernos algunos pasajes de "Alicia en el país de las maravillas" y de "Robinson Crusoe", libros que ella conseguía de algunas de sus amigas, alternando la lectura con relatos de las novelas de la noche como Carmiña, ya

que se nos prohibía a las más chiquitas de la casa mirarlas por la T.V. Mi abuelo Julio era el perfecto contador de las historias regionales de Santiago del Estero: el alma Mula, los aparecidos, el chaqui Pila, etc.; eran de carácter misterioso y de miedo. Tenía la capacidad de crear al ambiente exacto para contar sus cuentos.

No concurrí al jardín de Infantes, por lo que los primeros contactos con el libro fueron a través de los textos informativos que tenían mis hermanos en su paso por la escuela. La relación entre la lectura informativa y la literaria era desproporcionada, ya que mis padres destinaban parte de sus presupuestos a la compra de los libros de textos, dejando de lado por una cuestión obvia, la compra de lectura recreativa. El diccionario era infaltable, al igual que las enciclopedias, ¡era impensable contar con una biblioteca en estas épocas!

Creo que mi primer libro de lectura se llamó Los teritos; lo juzgo insignificante, si no, me acordaría perfectamente de él; sólo me acuerdo de la poesía La vaquita Clarabele y las adivinanzas del Reloj de sol. Actualmente las poesías y las adivinanzas son los libros más solicitados en la biblioteca donde trabajo, como ¡Viva yo!, Versos de bakelita, etc.

En 5° grado organizamos la biblioteca del aula: ¡qué aburridos me parecían los libros!, no tenían imágenes y parecían interminables. Hoy en día, los libros para niños cuentan con un paratexto adecuado para completar el contenido del texto. Por otro lado, se trata de orientar al niño en sus intereses personales para lograr esa relación armónica niño-libro.

En una oportunidad, la maestra de 6° grado de Lengua, nos propuso realizar las guías completas de comprensión lectora del libro "Voces de América" ¡Qué vacaciones de invierno las mías!

Cuando íbamos hacia la ciudad en un largo viaje en tren, mi papa solía comprarle al más inquieto de todos mis hermanos la historieta Patoruzú, a pesar de los rezongos de mi mamá, a quien no le gustaba porque decía que poco podía aprender de un indio que hablaba mal. Pero era una delicia para mí, que la leía y releía muchas veces.

Cuando ingreso a primer año, pasaron sin asombro "El cantar del Mío Cid", "El lazarillo de Tormes", "Fuenteovejuna" y otros, ¡qué aburridos!

Las marcas positivas fueron aquellas que dejaron el oír a mi hermana contar y leer con un gran entusiasmo, el valor que le otorgaron mis padres a la lectura informativa. El modelo de lector dado por ellos era digno de ser imitado por nosotros. Una casa donde la lectura fuera desvalorizada y no se encontrara un modelo a imitar posiblemente hubiera derivado en hijos no lectores. Cabe destacar que se puede crear lectores antes de saber leer a través de las historias contadas con amor, dadas en un vínculo afectivo.

Las marcas negativas fueron: el libro impuesto por el docente y único, por el cual este determinaba cuáles serían las lecturas a realizarse durante todo el año; por supuesto que no se respetaban nuestros intereses; también se nos pedía un mismo libro a todos los alumnos, éste se transformaba en un recurso exclusivo. No existían las actividades de animación a la lectura, solo existía un espacio dentro de la carga horaria destinado a la decodificación exacta de la lectura, era fácil, solo había que repetir con exactitud y respetar la puntuación.

Mónica M.

En mi infancia transcurrió entre revistas, más que libros. Mis padres contribuían con: Billiken, Anteojoito, Hijitus, Patoruzú, Isidoro, Disneylandia, El hombre araña, etc., que me causaban placer porque me divertían y disfrutaba leyéndolas.

No recuerdo a mis padres leyéndome algún libro, cuento o lectura ocasional, ni siquiera se compraba el diario, quizás por eso mi bagaje cultural resultó poco productivo en mis experiencias lectoras posteriores.

El inicio de la escolaridad me vinculó con mis primeros libros, aunque el acceso a los mismos fue limitado, por la situación económica de mi familia y, en la escuela, la carencia de un espacio físico propicio (biblioteca).

Solamente recuerdo los libros de lectura Acuarelas, de segundo y tercer grado, Amanecer, de quinto, los Peldaño de Kapelusz, un libro de 350 poesías para niños que había venido con la revista Billiken, una novela que me

regalo una maestra que tuve, El tulipán negro de Alejandro Dumas, que aún los conservo.

Mi experiencia lectora es atípica, ya que hace unos años, primero el advenimiento de mis hijos y, posteriormente, la posibilidad de cursar esta carrera, me abrieron las puertas hacia un material de lectura, información, conocimientos, que modificaron no solo mi concepción inicial de la lectura sino también mi vida.

Sola redescubrí el valor formativo y el placer que vivencio a través de mis lecturas, espacio que generó día a día en pos de mejores conocimientos.

Hoy con mis hijos he modificado sustancialmente aquel esquema tradicional de conocimientos, sentándome con ellos a leer, compartiendo las tareas escolares, disfrutando juntos de mensajes o anécdotas que dejan sus lecturas diarias; es para mí una retroalimentación constante, cosa que incentiva en el grupo familiar el amor, el placer por el libro y la lectura compartida.

En mi caso no hay en la infancia marcas positivas del hábito lector; no reniego ni culpo a mis padres por eso, ellos me dieron todo lo que estaba al alcance de sus posibilidades y tal vez por ignorancia, porque ellos no tenían sus estudios primarios terminados, cosa que lo hicieron de grandes, no supieron incentivar me desde niña en el mundo de los cuentos, historias, fábulas, etc. Todos como padres cometemos errores involuntarios con nuestros hijos, tal vez el de ellos fue ese.

Pero eso, contribuyo a modificar mi situación con mis niños. Siempre les jugué, hacíamos trabalenguas, rimas, adivinanzas, cantábamos, y antes de irse a dormir una o dos páginas de algún cuento, porque ya se dormían. Hoy uno ya tiene 16 años y el otro 9, jugamos al Tutti frutti, al ahorcado, a las palabras cruzadas, etc., como también comparto mucho de sus lecturas infantiles-juveniles.

Son marcas negativas el no tener una experiencia lectora, la dificultad para comprender no solo textos, sino también consignas, la dificultad en la parte expresiva, el optar por estudiar de memoria.

Nélida

Sólo recuerdo que aún no iba a la escuela, no sabía leer ni escribir, pero mi madre nos compraba, una vez por semana, a mis hermanos y a mí, los libros de cuentos que vendía un canillita. Él pasaba diariamente con una canasta en la parte delantera de su bicicleta y haciendo sonar una corneta para hacer notar su presencia en el barrio. Al oírla, el día de la compra, salíamos corriendo para detenerlo.

La compra no era inmediata, ya que el diariero nos permitía mirar y elegir el que más nos gustaba. No sólo eran cuentos sino también revistas, Anteoquito, Billiken, Mafalda, etc.

Mientras no sabía leer la elección la realizaba en función de las ilustraciones que más me impactaban, luego comencé a seleccionar por no sé por qué, quizás su tema, después.....

Fue algo gradual y para cuando quise revisar retrospectivamente esa experiencia ya me encontraba inmersa en un mar de palabras que me llevaban y traían desde y hacia distintos mundos con el ritmo de la marea. Digo distintos mundos porque recorrí y recorro las palabras escritas en busca de información, entretenimiento, compañía, etc., etc, etc.....

Actualmente llego a las librerías y al igual que cuando era pequeña, primero revuelvo en los estantes y mesas exhibidoras, toco, hojéo para ver qué tienen y cómo huelen los libros, leo la contratapa. Por último compro, si encuentro algo que me satisfaga.

La lectura de todo tipo de material impreso (libros, revistas, folletos, etc.) me llevó por distintos caminos. Algunos, con su lenguaje connotativo, ricos en descripciones, metáforas y comparaciones, me permitieron desarrollar la imaginación e internarme o formar parte de aquellos paisajes, personajes y épocas que algún escritor plasmó por escrito en las páginas de un libro de cuentos, novelas o poesía. Por ejemplo, al leer "El castillo" de Kafka, por momentos sentí el frío de la nieve en mis piernas mientras caminaba de una taberna a otra tratando de encontrar la forma de llegar al castillo.

En otros casos, la información que me proveyeron las revistas científicas aclararon alguna duda con respecto a un tema en particular.

Luego las revistas y libros de humor lograron hacerme soltar una carcajada mientras viajaba en algún colectivo de línea y sentir la mirada de todos los pasajeros sobre mí, cosa que aumentó mi risa.

En cuanto a experiencias negativas, sólo puedo decir que me resultaba y me resulta muy desagradable tener que leer libros o artículos impuestos por alguien, como sucedía o sucede en las escuelas, el libro de fulanita de editorial tal, cuando existen, en algunos casos, muchos fulanitos que escriben sobre lo mismo y los publican muchas editoriales diferentes.

Nubia

Desde muy pequeña tuve acceso a libros no solo de cuentos, sino también hermosas enciclopedias que papá nos compraba; él decía que cada casa debía tener su biblioteca ..

Así fue como, escuchando a mamá narrarnos los cuentos de Almen-drita, Piel de Asno, los clásicos de los hermanos Grimm, Andersen, etc., comenzamos a navegar por el vasto océano de palabras e imágenes que nos gratificaban, y que, sin saber leer todavía, a través de tan bellas ilustraciones, trataba de repetir las historias. Esto llevó a que, ya a los cinco años, supiera leer y escribir.

Al entrar al colegio María Auxiliadora de Río Grande, se me produce una gran angustia, dado que desde el primer día de clases, ¡ese tan esperado!, me encontré repitiendo palotes en un renglón, los cuales debían ser parejos, un sinfín de círculos, etc. ¿dónde habían quedado las palabras?

Ya en mi adolescencia vuelvo a encontrarme con el placer de la lectura; poemas, rimas, autores como Bécquer, Neruda, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Martí. Pero como siempre, aparece una profesora de literatura, que a tan bellas obras las convierte en recursos retóricos, estilísticos, métrica, versificación, etc. ¡Pobres poesías desmembradas, utilizadas tan solo como material pedagógico!

Hoy, gracias a Dios, trabajo en una Biblioteca Popular y puedo sumergirme en el universo de la lectura.

Rosa

Desde muy pequeña manifesté una gran curiosidad por el pequeño mundo que me rodeaba y el gusto por las historias contadas, tuve la suerte de tener un abuelo muy especial, narrador de infinidad de historias, de sucesos acontecidos en el campo, historias simples que para nosotros eran maravillosas.

Recuerdo como si fuera hoy aquellos momentos vividos, en el patio de mi casa, junto al abuelo y mis hermanos.

En la escuela solamente aprendí a escribir y leer, aprendí a estudiar, pero mi amor por los libros lo descubrí sola cuando rondaba los diez años (creo que de casualidad).

Todo fue cuando un día jugaba con mi amiga en su casa y descubrí algo que me intrigó: eran unos estantes llenos de libros de diferentes colores, hileras de libros de tapas rojas, otras de tapas azules, otras de tapas verdes. Cada vez que entraba a la casa me quedaba mirando los estantes con esos libros tan coloridos. La mamá de mi amiga (gran observadora) era maestra y se dio cuenta de mi interés por los libros y una tarde me prestó uno, recuerdo el nombre "Las aventuras del tío Tom", me dijo cuando lo termines de leer y si te ha gustado te prestaré otro.

Qué placer que sentí al descubrir que se parecían a las historias narradas por mi abuelo, fue allí que descubrí el placer de la lectura.

Sebastián

Mis primeras experiencias con la lectura fueron muy placenteras, dado que afortunadamente mis padres (gente muy lectora) consideraron que era necesario combinar el afecto y la lectura de libros para transmitirme su pasión. Por lo tanto, fueron muy pacientes conmigo, leyéndome una y otra vez los cuentos con los que yo me entusiasmaba, buscando libros con ilustraciones y textos atractivos, de temáticas variadas, etc. Una vez que mi vínculo afectivo

con el libro se hubo constituido, para mí no resultó ningún esfuerzo continuar inmerso en la aventura de leer.

Actualmente, en mi práctica docente en el área de Lengua (y futuras prácticas como bibliotecario) busco recrear con mis alumnos situaciones de lectura no solo útiles o necesarias dentro del trabajo en el aula, sino también placenteras. La práctica de la lectura es una fuente inagotable de asombro y placer, pero debe ser aprendida y alimentada.

Respecto a las marcas positivas en mi historia personal de lectura, se encuentra la mencionada dedicación de mis padres por estimular mi interés en los libros y la lectura, en acostumbrarme a visitar la biblioteca popular, etc.

Otro aspecto a tener en cuenta podría ser el de la restricción de mirar TV excesivamente (de todos modos, hasta bastante avanzada mi infancia, solo dispusimos de una TV blanco y negro, nunca tuvimos cable y el demoníaco Cartoon Network y su programación de 24 horas de dibujos animados aún no existía).

Apenas aprendí a leer, fui iniciando el tránsito de la lectura mediada a la lectura personal, silenciosa. Por supuesto que no fue fácil, es más cómodo escuchar los cuentos de boca de otro. Sin embargo, gradualmente fui descubriendo las ventajas de la lectura individual. Y así, un gran porcentaje de mi infancia lo pasé leyendo y leyendo.

Dado que mi pasión de leer se hallaba alentada en mi casa, las experiencias de lectura en la escuela, si eran negativas (lectura de textos poco significativos, ausencia de biblioteca en la escuela mientras concurrí de primero a quinto grado, etc.) fueron equilibradas por mi interés "extracurricular" por leer, que no disminuyó por estas razones.

Una marca negativa relacionada en cierta forma con lo literario dentro de la escuela, tiene que ver con la producción textual. La mayoría de mis maestros dieron poco lugar a la producción de textos, especialmente literarios, por lo que mis intentos espontáneos de escribir cuentos tenían poco entorno para desarrollarse. Afortunadamente en sexto grado se abrió un taller literario (en la Dirección de Cultura), gracias al cual pude adquirir competencias que me

ayudaron enormemente a expresarme sin sentirme frustrado apenas comenzado el intento.

Silvia A.

Mis recuerdos más antiguos como lectora se remontan a la época en que transitaba por la escuela primaria, en 5° o 6° grado, cuando nos hacían pasar al frente a leer un capítulo de una novela larga e impresa en letras relativamente chicas, sin ningún dibujo. Yo siempre fui corta de vista y en ese tiempo no usaba anteojos porque mis compañeros me cargaban, me decían "anteojito". En ese contexto, las letras me parecían hormigas, me esforzaba muchísimo para no confundirme al pasar de un renglón a otro, pues cada vez que me equivocaba la maestra me interrumpía para corregirme y, al leer mal, esa corrección era continua, lo que me ponía aún más nerviosa. Me quedó muy grabado también cuando hacían leer a un compañero que era tartamudo y cómo todos nos "reíamos" porque tardaba un montón en decir una palabra, qué crueldad, cómo podía existir esa clase de docentes..

Como acabo de expresar, mis recuerdos sobre la lectura en la escuela primaria no fueron para nada positivos.

Por otro lado, no recuerdo que mis padres me leyeran cuentos, ni siquiera que me contaran alguno, mi madre no le daba importancia a esa actividad. Mis dos hermanos varones y yo pasábamos la mayor parte del tiempo libre en el patio o en las calles del barrio, ya que en ese tiempo no había peligros. Jugábamos arriba de los árboles o los techos y por lo tanto muy alejados de los libros, los que veíamos solo en la Escuela. Lo único que leíamos eran Patoruzitos, e historietas de ese tipo que solo nos compraban cuando íbamos de viaje para que nos quedáramos quietos.

Es tal vez por mi experiencia que a mis hijos, desde muy chiquitos, les conté cuentos y siempre les compré libros adaptados al período evolutivo en que se encontraban.

Recuerdo que en mi adolescencia sentí la necesidad de leer libros de cuentos infantiles, y por más que no correspondían a mi edad, compré la colec-

ción Mosaico Infantil de Sigmar. Me encantaba leerlos, pero siempre en voz baja, por miedo a que me escucharan y a equivocarme. Más tarde empecé a leer en voz alta para practicar, primero cuando estaba sola y luego, cuando me sentía más segura, lo hacía ante otros.

Es así que hoy, siendo maestra, y sabiendo que leo bien, no me gusta leer ante otras maestras que tengan en su mano el texto. Pienso que es una consecuencia de los recuerdos negativos que tengo de mis experiencias de lectura durante la Escuela primaria.

Me encanta leerles cuentos a mis alumnos, me compenetro en el cuento y lo recreo en forma muy expresiva y a ellos les gusta mucho escucharme. Con mis alumnos, que sé que no me van a corregir, me siento segura y al igual que con mis hijos, disfrutamos del momento del cuento.

Como consecuencia de las experiencias vividas, trato de no repetir con mis alumnos y con mis hijos los errores cometidos conmigo. No los obligo a leer, no les impongo la lectura, tanto en el salón como en mi casa existe un lugar donde hay cuentos, revistas, libros y otras curiosidades para leer y ellos eligen lo que desean leer, a veces lo leen en el salón en silencio, otras veces ante la consulta de quién quiere leer en voz alta, ellos se ofrecen. Otras veces llevan los libros a su casa, también eligen un cuento, generalmente más largo, y me piden que se los lea yo.

Trato de que ellos disfruten al leer un libro o al escuchar un cuento, que "le tomen el gusto" por leer, que conozcan la importancia de la lectura, tanto desde el punto de vista informativo como recreativo.

A partir de que empecé a estudiar esta carrera y que frecuento las bibliotecas, acostumbro a invitar a mis dos hijos mayores a acompañarme y retiran libros para leer en casa o suelen leer libros en la biblioteca, mientras yo estoy ocupada buscando material, cosas que yo nunca hice.

Silvia B.

Si bien no tengo muchos recuerdos (de ningún tipo) de mi primera niñez, estoy segura de que el vínculo que me une a esos objetos preciosos y

preciados que para mí son los libros tiene allí sus orígenes. Casi podría decir que en mi "información genética" venía, como un sello, el amor por la lectura.

En mi casa siempre hubo libros. Recuerdo con especial cariño la colección del Tesoro de la Juventud que mi abuela materna guardaba desde pequeña y que aún conservamos en casa de mi madre. Junto a ellos están, en los estantes de mi memoria, otros: de diversos colores y tamaños, troquelados, de cuentos, de leyendas, de arte, de historia, de personajes inolvidables como los de Corazón y de otros cuyos nombres no recordaba (aunque sabía que estaban dentro de una colección de tapas rojas y hojas amarillas) y con los cuales me reencontré hace algunos días, leyendo a Maite Alvarado. Me refiero a Emilia, Naricita, Perucho y el Vizconde de la Mazorca, que me provocaron, al aparecer en esa página, una alegría similar a la de un encuentro inesperado con algún viejo amigo..

No guardo un recuerdo especial de mi primer libro de lectura. Seguramente, si lo analizo como docente desde las teorías vigentes en la actualidad, tendrá poco o ningún valor. Sin embargo, no provocó en mi persona trauma o frustración alguna, pues yo ya conocía, desde mucho antes de leer por mí misma, los caminos por los que podría adentrarme de la mano de un buen libro.

Si pusiera en la balanza de mi experiencia como lectora las marcas positivas y negativas, debería concluir, a juzgar por los resultados, que las primeras han tenido mucho más peso que las "no gratas", ya que la lectura es para mí, más que un placer, casi un vicio. Algunos hechos que, con el correr del tiempo puedo relatar casi como anécdotas graciosas, dan testimonio de ello: por ejemplo alguna que otra de las veces en que, recién casada, olvidé la comida en el fuego y ésta se arruinó mientras yo, en otro mundo, leía. O los años de paciente lucha que me llevó conquistar el derecho a tener la luz encendida hasta altas horas de la noche.

Marcas positivas ha habido muchas: los relatos de mis seres queridos, los cuentos de María Elena Walsh en la voz y los gestos de mi maestra de cuarto grado, los fragmentos de poemas que recitaba mi madre, las charlas entabladas por gustos compartidos (antes con mis mayores, hoy con mi

hija), las horas "robadas" a las obligaciones cotidianas, la sensación de que, con un buen libro a mano, nunca estaré sola.

Las negativas son menos, como dije antes, pero es bueno analizarlas para poder evitarlas: la idea de que, si estás frente a un autor reconocido, tenés la obligación de terminar su libro; la exigencia de leer "para...", en el tiempo y el espacio que otros eligieron por mí. Por ejemplo, en la escuela en la que trabajo, el personal docente está obligado a leer en las horas institucionales. El material es elegido por el equipo directivo. Y no incluye lecturas recreativas.

Silvia G.

Mis primeras experiencias como lectora se remontan a mi niñez, cuando tenía cinco años y el Jardín de Infantes no era obligatorio, mi hermana mayor me regaló grandes hojas de contabilidad, lápices de colores, una revista Billiken, y se sentó a mi lado a enseñarme a leer y escribir. Fue suficiente para iniciarme en el mágico mundo de las letras. Primero fue mi nombre, luego los de mi familia y así, fueron apareciendo ante mis asombrados ojos letras y palabras de todas las formas y colores.

Cuando ingresé a Primer Grado ya sabía leer y escribir. Nada me gustaba más que inventar oraciones y escribirlas para leerlas a los demás. Con el transcurso de los años, los libros de lectura, las revistas infantiles, de actualidad, de deportes, de historietas, las novelas y los cuentos, los diarios... todo lo que podía llegar a mis manos era casi devorado con pasión. Recuerdo los libros de lectura que los maestros nos pedían cada año escolar: Piruetas, Fiesta, El árbol que canta, Córdoba nuestra. Aún hoy recito con mis alumnos: "Había una vieja, virueja, virueja,..."

Nuestra familia era muy humilde, y como mi madre trabajaba muchas horas por día fuera de casa, - y el televisor era un misterio inaccesible en aquella época- la soledad era menos triste cuando tenía un buen libro como compañero.

En la actualidad mis prácticas lectoras están marcadas por la escuela, los estudios, las largas horas que pasamos los fines de semana en casa, sin salir demasiado por el frío que hace en la ciudad. Continué leyendo una gran variedad y diversidad de textos: referidos a escuela primaria (donde me desempeñé como Maestra Recuperadora), a escuela especial (donde ejerzo como maestra de grupo en una escuela para niños con Trastornos del desarrollo), a mi carrera de bibliotecaria y a mi natural y permanente avidez lectora: diarios, folletos, revistas, páginas de Internet, libros, etc. Dedicó diariamente varios momentos a la lectura, que es tanto informativa como formativa y recreativa y siento gran placer en hacerlo. La necesidad de estar informada y de dedicar los ratos de ocio a la lectura de novelas, cuentos y poesías ha sido y es una constante en mi vida. Y esa misma actitud trato de transmitirla a mis alumnos. Por mi función específica como docente de niños con dificultades para el aprendizaje debo prestar mucha atención a las estrategias y metodologías que utilizo para acercar a mis alumnos a la lectoescritura: son ellos quienes activamente formulan hipótesis, dan sentido a los textos y son respetados en sus tiempos y necesidades a fin de que no sientan la lectura como una pesada carga que deben afrontar sino como una experiencia individual y significativa, en la que se implique toda su vida emocional, personal e inconsciente.

Encontré en el entorno inmediato - familia y vecinos - un gran apoyo para que yo pudiera leer. Le agradezco a mi madre no haberme prohibido ninguna lectura y haberse preocupado para que yo pudiera contar con mis libros escolares y comprarme una revista o un libro. Unos vecinos me facilitaban la lectura de Clarín y La voz de San Justo, la revista El Gráfico (era la chica que más sabía de deportes en mi grado) y la posibilidad de utilizar una enciclopedia de diez tomos que era para mí el acceso a un mundo de conocimiento. Otra vecina me regaló revistas Reader's Digest, desde la segunda guerra mundial; otra, cuando enfermé de hepatitis, me acercó revistas Para Ti, Radiolandia, Patoruzú, Intervalo, y un libro maravilloso: Mujercitas. Desde la escuela no hubo un mediador bibliotecario, y algunas maestras se preocupaban más por la decodificación que por generar el placer de la lectura en nosotros; sin embargo, siempre alentaron mi hábito lector y me dieron posibilidades de escribir y leer,

tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Más adelante, una carrera inconclusa de periodista y la formación docente me permitieron continuar un proceso lector que esperó seguir compartiendo con los demás.

Sirley

El primer encuentro con los libros que recuerdo fue el regalo de una tía que venía de vacaciones y me obsequió dos cuentos, antes de que aprendiera a leer; eran bellos, con tan lindos dibujos, que los hacían dulces, de colores suaves, con expresiones tiernas. Hoy sé que ellos me contaban historias parecidas a las que tenían escritas, pero tan segura estoy de que sus imágenes me contaban historias...

También puedo recordar que me costó muchísimo en los primeros grados unir las letras, sílabas, reproducir la palabra escrita en voz alta, y cuánto me equivocaba, ya era grande y siempre tenía malas notas en lectura.

A partir de los 10 años en el colegio María Auxiliadora nos incorporaban en el cronograma de lectura para las Misas diarias, Salmo Responsorial; para poder leer bien y con expresión en nuestra lectura, es que nos daban un día antes dos o tres horas a las más pequeñas para que aprendiéramos o estudiáramos de memoria, para que al día siguiente no tuviésemos errores y nuestra lectura fuese con expresión. Si esa lectura no había salido bien, se acortaban los plazos en el cronograma y había que leer más seguido (casi siempre estaba yo leyendo).

Esta experiencia sería como lectora obligada, a mis 12 ó 13 años leía el Corín Tellado a escondidas de las hermanas, pero poco duró ya que me encontraron y me castigaron, cortándome las salidas de los fines de semana durante un mes, y ese mes no sólo tuve que leer la primera lectura varias veces sino que todos los días leía el salmo responsorial. De allí que no leí nunca más lo que no se pudiera leer, hasta que para las vacaciones fui a la casa de mi mamá y ella compraba las fotonovelas (Nocturno, Vosotras, Para ti ; Mafalda, El Tony.) y algún Corín Tellado.

Lo negativo fue el tener la obligación de no equivocarme, de que mi lectura tuviese expresión, y yo ver que más que expresión era un recitar continuo, nadie me propuso que tratara de entender lo que decían esas historias y tratara de disfrutarlo. Desde ya, no me preguntaban si quería leer la lectura, lo tenía que hacer.

Como tampoco me dijeron nunca por qué no el Corín Tellado, solo me castigaron sin ninguna explicación.

No hay mal que por bien no venga y esto me sirvió para leer en voz alta y escucharme, tratar de entenderme cuando leía.

Stella Maris

Me situó en otro tiempo y espacio, el de la pequeña de 4 años que indaga en aquellos libros de cuentos que se hallaban en la caja grande de juguetes, de la casa de mi madrina, y como queriendo ensayar una clasificación los buscaba, ordenaba diciendo: estos no son juguetes, esto es para leer, pero como el libro no se leía por si solo, trataba de recordar la narración de mis primas y mi madrina, recreando el cuento; por supuesto que me cuentan que inventaba y los cuentos siempre terminaban distintos, pero a mí no me importaba porque estaba convencida de que leía.

Sigo indagando y me veo en mi primer grado, leyendo y repitiendo: MI MAMÁ AMASA LA MASA, ESA MASA ESTA SALADA, MI PAPÁ FUMA LA PIPA, (mentiras mi papá no fuma), y así transcurrieron mis días en la escuela, suerte que mi madrina guardada aún mis tesoritos y decidió regalármelos, así los podía leer cada vez que yo quisiera.

Entre los nueve y los diez años mis padres me regalaron la historia de Marcos, era un librote gordo, "De los Apeninos a los Andes" se llamaba, y narraba las dichas y desventuras que un niño italiano de mi misma edad, que debía llegar solo hasta América para reencontrarse con su madre; era un libro para llorar decía yo, pero me encantaba, y Marcos se había vuelto para mí un hermano mayor, sin que me diera cuenta.

Y un poco más grandecita recuerdo mis vacaciones en el campo, en la casa de mi abuela Elvira, donde nos encontrábamos con mis primos, con los que jugaba por largas jornadas, pero lo que más placer me causaba era robarle las Nipur (revistas de historietas, pero con mucho relato) a mi primo el más grande, y correr a sentarme debajo de los añosos sauces para leerlas a la hora de la siesta.

También puedo recordar las lecturas de mi libro de sexto grado, "Palabra e Imagen"; lo había perdido y el año pasado, buscando viejos apuntes, lo encontré. ¡Qué alegría!, fue placentero volver a leer sus páginas, si hasta parecía que conservaba el olor de la escuela, las páginas tenían apuntes y marcas en sus costados; al principio me molestó mucho verlas, por eso de que "los libros no se rayan", pero no las borré por respeto a esa niña de 11 que fui y aun hoy las conserva.

En los inicios de mi adolescencia tuve la oportunidad de leer los "Cuentos de la selva", de Horacio Quiroga; recuerdo que me encantaron y que se los contaba a mis hermanas cuando se ponían un poco hinchadas y con eso, santo remedio, se asustaban tanto que no molestaban más.

Ya siendo adolescente, me veo escondida leyendo las novelas de "Corín Tellado", donde veía reflejados mis primeros amores. Recuerdo también a mi profesora de Literatura, que nos brindó los cantares del "Mío Cid", y demás obras que conformaron la Historia de la Literatura.

Hoy, a los 28 años, puedo decir que tengo libertad de acción para leer lo que yo quiera; claro que sigo leyendo todo tipo de textos, debido a que me encuentro estudiando; pero debo confesar que disfruto muchísimo cada vez que puedo leerle un cuento a mi hija de 8 años, porque me veo reflejada en ella.

También es de considerar importante la posibilidad de adentrarme en la temática de la Literatura Infantil Juvenil, lo que me ha enriquecido, pudiendo corregir algunas elecciones que antes me parecieron correctas. Como por ejemplo, haberles regalado a mis hermanas de 13 años, en el afán de crearles el hábito de la lectura, los libros de "Elige tu propia aventura".

Tanto la niñez como la juventud son etapas de la vida determinantes en lo que hace a la adquisición de los conocimientos. Pero aquel conocimiento que se ha adquirido es aquel que parte de las necesidades propias, aquel que ha sido aprehendido y podrá ser aplicado en futuras experiencias, aquel que ha sido significativo para quien lo ha tomado.

Ocurre lo mismo con el proceso de animación a la lectura: si es correctamente aprehendido, será determinante para el futuro de cualquier lector.

En lo personal, puedo decir que en muy pocas ocasiones tuve la posibilidad de elegir los textos para leer, todo lo que se leía en la escuela servía para algo más y fue muy difícil para mí desprenderme de "y este texto qué enseñanza me deja" (texto moralizante).

Por lo general se creía que el que leía historietas perdía el tiempo, y a mí me gustaban tanto que me las llevaba a escondidas y en los recreos las leía, porque si la maestra me pescaba leyendo en clase me las llevaba y hasta había veces en las que no me las devolvía.

Como aspectos positivos, puedo remarcar aquellos recuerdos de buenos libros que quedan en mi memoria, que solo eran para leer y nada más, y uno podía hasta terminar de leerlos cuando quisiera, sin tener miedo de que la maestra te preguntara de qué trataba la lectura y enmudecieras instantáneamente.

Vanesa

Mis primeras experiencias como lector las recuerdo alrededor de cuando cursaba el 2do. Grado en la primaria. Es definirlo como lo describe Maite Alvarado en su *¡Lean Chel!*, en donde dice que, en la infancia, el libro es como un juguete, ya que entra por los ojos, por el tacto, por el oído. A mí me parecía igual, porque recuerdo que el libro que me gustaba ver en ese entonces me atraía mucho por los dibujos que tenía, los colores y me divertía porque aprendía con él los sonidos de las letras y eso me ayudaba, ya que uniéndolas a todo ese conjunto llegaba a decir el nombre del dibujo, cómo se llamaba.

El libro era uno de mis favoritos y recuerdo que empezaba con imágenes de, por ejemplo, un oso, y luego te ofrecía una frase para que repitieras, que estaba relacionada con la palabra oso. Así sucesivamente, con muchas palabras y después ya te contaba frases más largas o textos.

Hoy en día soy una lectora que se interesa por leer cualquier tipo de texto. Soy una aficionada y entiendo que para aprender a hablar y escribir hay que ejercitar, con la lectura ocurre lo mismo.

Me gusta muchísimo leer, porque para mí, aparte de ser una forma de distensión, aprendo miles de cosas que me sirven para formarme mejor en esta sociedad. Entre los textos que leo están los diarios, revistas, libros que leo por cuestión de estudios o libros que tratan sobre temas que me interesan por la edad que tengo, poesías que entran en un género que es muy bello en palabras, etc.

La diferencia que encuentro entre antes y ahora, situándome cuando era chica y aprendía por lo que el libro me ofrecía para facilitarme la tarea, es que al principio leer no es fácil. Uno tiene que aprender que existen vocales, que unidas con otra letras podemos formar una palabra y que después, uniéndola o ayudándome con un gráfico, puedo decir una palabra, es como que es difícil al principio y uno pierde de entender un poco lo que lee, porque está trabajando en ese difícil proceso que es comprender o lo que llamamos comúnmente comprensión de texto.

Ya de adulto uno sabe que lo que lee lo hace porque le interesa y cuando lo hacemos muchas veces estamos imaginando una situación, un contexto de esa historia que tanto nos gusta. Creo que la imaginación nunca muere en el acto de la lectura, siempre está presente, seamos pequeños o adultos.

Mi historia personal de lectura, me dice que los aspectos negativos que encontré fueron: palabras que desconocía en el texto, que tenía que recurrir a buscarlas en un diccionario y para mí eso era una manera de interrupción en el ritmo que hasta ese momento había encontrado; muchas veces me pasó que empecé a leer un libro que por el título me parecía interesante, y después de leer gran parte me di cuenta que no era lo que esperaba, por frases que no comprendía del todo, contexto poco explicativo, etc.

Los aspectos positivos que encontré son: de chica me fascinaban los libros que te enseñaban la pronunciación de palabras, con gráficos de ayuda y luego te ofrecían alternativas para la imaginación y distracción. En el secundario utilizamos el libro de Maite Alvarado, que ahora no recuerdo su nombre, pero que era uno de mis preferidos, porque tenía actividades recreativas y de imaginación que nos ayudaban mucho. Nos ofrecía textos incompletos que teníamos que leerlos y luego con lápiz completar con las letras que faltaban. También había crucigramas, juegos, y todo tipo de actividad que te ayudaba a que la lectura fuera una forma particular de leer. Con los textos que leo ahora, de adulta, la manera positiva que le encuentro es que aprendo muchísimo día a día y eso es algo que valoro mucho.

7.- Bibliografía:

ANDERSEN, PERRAULT, COLLODI y otros

1977 *El cuento infantil*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ANGUERA ANGILAGA, María Teresa y otros

1995 *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Editorial Síntesis

AUSTIN, J.

1982 *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

BARTHES, Roland

1994 *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

1983 *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.

1986 *S / Z*. México: Siglo XXI

BENJAMIN, Walter

1990 *Infancia en Berlín hacia 1.900*. Buenos Aires: Alfaguara.

BETTELHEIM, Bruno

1978 *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.

BLANCHOT, Maurice

1992 *El espacio literario*. Barcelona: Paidós.

BLOCK DE BEHAR, Lisa

1994 *Una retórica del silencio. Funciones del lector y procedimientos de la lectura literaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BORGES, Jorge Luis

1996 (1952) "Kafka y sus precursores". En: *Otras Inquisiciones*. Obras Completas. Tomo II. Buenos Aires: Emecé.

BOURDIEU, Pierre

1991 (1985) "¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos." Madrid: Akal. Citado en: BOMBINI, Gustavo. *La trama de los textos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

1998 *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

2000 (1979) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

CESERANI, Remo

1986 "Cómo enseñar literatura". En: BOMBINI, Gustavo (comp.) (1992) *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CHARTIER, A. M. y HÉBRARD, J.

1998 *Discursos sobre la lectura (1880 - 1980)*. Barcelona: Gedisa.

CHARTIER, Roger

1995 *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

1999 *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

CUESTA, Carolina

2001 "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura". En: *Lulú Coquette, revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, nº 1, septiembre de 2001. Buenos Aires: El Hacedor,

DARNTON, Robert

1998 *La gran matanza de gatos. Y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica.

DE CERTAU, Michel

1980 "Lire: un braconnage", en: *L'Invention du quotidien, l'arts de faire*. París: Gallimard.

DE ROJAS, Fernando

1968 *La Celestina*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina.

DÍAZ, Esther

1995 *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.

DÍAZ RÓNNER, María Adelia

1991 *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

DOLTO, Francois

1996 *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida.

DUCROT, O.

1984 *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

EAGLETON, Terry

1988 *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

ECO, Umberto

1981 *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

FERNÁNDEZ CIFUENTES, Luis

1995 "Discursos del método". En: *Quimera*, Revista de Literatura, N° 139, Setiembre de 1995.

FERREIRO, Emilia

1999 "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias." En: CASTORINA, José Antonio y otros. *Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

FINN GARNER, James

1996 "Hadas y animalitos bienpensantes". En: *Primer Plano*, Suplemento de cultura de *Página 12*, Domingo 4 de febrero.

FISH, Stanley

1980 *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Harvard University Press.

FOUCAULT, Michel

1979 *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

1996 *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México, Siglo XXI Editores.

FREUD, Sigmund

1973 "Un trastorno de la memoria en la Acrópolis". En: *Obras Completas, III*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GOODMAN, Kenneth

1989 *Lenguaje integral*. Caracas: Venezolana L.A.

GRANDINETTI, José

1993 "Una lectura de la lectura, una lectura al cuadrado". En: *Intersección, Revista Psicoanalítica*. N° 1. Julio de 1993.

GUINZBURG, Carlo

1994 *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Munchnik Editores.

HÉBRARD, Jean

1987 "Lecture: idéographie et phonographie", intervención en el coloquio realizado en el Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptés, del 15 al 19 de diciembre de 1980. Citado en *Una fobia de la letra: la dislexia como síntoma*, de Erik Porge. Revista *Littoral* 2/3. Córdoba, La torre abolida.

HELD, Jacqueline

1981 *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Buenos Aires: Paidós.

ISER, Wolfgang

1972 "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico". En: MAYORAL, José Antonio (comp.) *Estética de la recepción*. Madrid: Arco.

1987 *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

JAUSS, Hans Robert

1978 *Pour une esthétique de la réception*. París: Gallimard.

JEAN, Georges

1978 "La lectura, lo real y lo imaginario". En G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle). *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa.

JITRIK, Noé

1998 "Canónica, regulatoria y transgresiva". En: CELLA, Susana (comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

2000 *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.

KERBRAT - ORECCHIONI, C.

1985 *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

LACAN, Jacques

1975 "Posición del inconsciente". En: *Escritos II*. México: Siglo XXI.

MACHADO, Ana María

1998 *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Colihue.

MALLEA, Gustavo

1992 "Foucault: hacia la ética". En: ABRAHAM, Tomás y otros. *Foucault y la ética I*. Buenos Aires: Letra Buena.

MANGUEL, Alberto

1999 *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.

MARTÍNEZ, Tomás Eloy

1996 "Canon y literatura nacional". En: CELLA; Susana (comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

MONTES, Graciela

1991 *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

1999 *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.

PETIT, Michèle

2000 *Nuevas aproximaciones a los jóvenes y a la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

RICOEUR, Paul

1996 *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

RITVO, Juan

1992 *La edad de la lectura*. Rosario: Beatriz Viterbo.

SARLO, Beatriz

1994 "Todos somos expertos en mirar televisión". En: *La Capital*, de Mar del Plata, 10 de julio.

SEARLE, J.

1980 *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

SMITH, Frank

1983 *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

SOLLERS, Philippe

1993 "Notas sobre literatura y enseñanza". En: *Literatura y Educación*. BOMBINI, Gustavo (comp.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R.

1985 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

VAN DIJK, Teun

1980 *Estructura y funciones del discurso.* México: Siglo Veintiuno editores.

VATTIMO, Gianni

1990 *Ética de la interpretación.* Barcelona, Paidós.

VÁZQUEZ, María Esther

1996 *Borges, Esplendor y derrota.* Barcelona: Tusquets.

WALSH, María Elena

1993 (1980) "Infancia y bibliofobia". En: PASUT, Marta. *Viviendo la literatura.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

WHITE, Hayden

1992 *El contenido de la forma.* Barcelona: Paidós.

WINNICOTT, Donald

1996 *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa.

ZANETTI, Susana

1996 "Apuntes acerca del canon latinoamericano". En: CELLA, Susana (comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon.* Buenos Aires: Losada.