

De eso no se habla.

El papel de la lectura individual y previa al análisis literario en la clase de literatura

Charles Ricciardi

Mientras leo, el comandante permanece sentado y me observa, en silencio, pero sin quitarme los ojos de encima. El acto de mirarme es curiosamente sexual, mientras lo hace me siento desnuda. Me gustaría que se volviera de espaldas, que se paseara por la habitación, que también leyera algo. Entonces quizás consiguiera relajarme más, tomarme mi tiempo. Así, en cambio, este acto ilícito de leer parece una especie de representación.

Margaret Atwood, *El cuento de la criada*

Resumen

El artículo trata de poner el acento en la importancia de la lectura individual y silenciosa como paso previo a cualquier análisis de texto al que luego la clase pueda dar lugar, en el entendido de que otros modos al uso –verbigracia, la lectura mediada por el profesor– privan al estudiante de un encuentro personal y “virgen” con el texto en cuestión. Trata también de enfrentar la necesidad de que la falta de lectura domiciliaria reciba una calificación negativa, como una suerte de garantía para que la lectura domiciliaria se produzca. En él se considera que esa lectura es condición sine qua non para aprender (para enseñar) a leer, para producir mejores lectores.

Palabras clave: lectura individual, silencio, aprender a leer, apropiación personal, calificación.

Abstract

This article tries to emphasize the silent individual reading as previous to any text analysis conducted in a classroom, based on the necessary meeting between the

personal and “virginal” reading and the text before the teacher’s mediation. On the other hand, tries to approach the negative qualification for the lack of home reading as guarantee for that reading to take place. That reading is seen as sine qua non condition in order to learn (or to teach) how to read and to obtain better readers.

Keywords: individual reading, silence, learning to read, personal acquisition, qualification.

Lo primero que debo decir es que celebro la iniciativa que desembocó en la temática de este curso de verano y también la idea de que esto pueda alcanzar algún modo de publicación. Porque si hay un ámbito en el que el IPA ha producido conocimiento original, genuino e independiente de los centros de poder y lo ha transmitido (endogámicamente, es cierto) es precisamente en el terreno de la didáctica, que hace de modo muy evidente a su especificidad. Pero toda esa acumulación de experiencia y de conocimientos que se ha ido acrecentando desde la fundación del Instituto ha vivido de un modo artesanal –lo que me parece magnífico– y de un modo oral, lo que es un desperdicio¹¹. Era imprescindible que quedara algún registro publicado de un modelo de hacer las cosas que nos es propio y del que tenemos muchas razones para enorgullecernos. Ahora que parece encaminarse la formación docente por un sendero más “universitario”, escribir y publicar sobre nuestras experiencias didácticas generadas en un ámbito que no era universitario es, en el fondo, el rescate de una identidad. No es más que una anécdota, pero también puede considerarse un síntoma: cuando debí, como docente–alumno, hacer el curso de sensibilización para la reforma de 1996, en lo que es hoy el IPES, en el año 2000, el único módulo de didáctica lo dictó alguien que no había egresado del IPA y durante las dos horas de clase en las que permaneció con nosotros, dijo más de una vez que en el IPA nosotros no habíamos aprendido didáctica y que para saber sobre didáctica había que preguntarle a los “didactas”, figuras ignotas, y especialistas de pa-

11 Hay alguna excepción que confirma la regla: los trabajos de la profesora Ana Zavala con sus alumnos, que da como resultado un libro de didáctica de la historia: *Mi clase de historia bajo la lupa*.

cotilla que seguramente nunca habían pisado un aula y estarían, según supuse, en alguna oficina de algún organismo internacional.

El título elegido para esta ponencia es, creo, bastante directo, aunque quienes me conocen saben que me gusta que el título suscite expectativas y que soy afecto a los juegos de palabras. Lo tomé (cuándo no) de una película olvidada, y seguramente olvidable, de la argentina María Luisa Bemberg, cuyo interés mayor está quizás para nosotros en que algunas de sus escenas se rodaron en Colonia y que contó con la actuación protagónica de Marcello Mastroianni. Me interesa de esta película la amenaza vaga, pero indudable, de lo innombrable. Lo innombrable radica en el amor inexplicable que un hombre maduro, y asaz aristocrático, concibe por una enana. Así, lo innombrable invita siempre a pensar en lo que se oculta porque avergüenza, pero que es, a menudo, un secreto a voces. En lo que se barre discretamente debajo de la alfombra. A lo mejor habrá aquí muchos que vayan a desmentirme, pero en mi experiencia como profesor adscriptor no he percibido que la lectura previa del estudiante sea un asunto central en los cursos de didáctica. A lo mejor ocurre que se da por sobreentendido, pero la postura que yo voy a defender aquí, y que quedará expuesta al debate, es que no debería considerarse como un sobreentendido.

Se me dirá, y no creo que pueda ponerse en duda, que todos indicamos la lectura del texto, pues esa es la materia prima de nuestro trabajo, el insumo básico. Quizás. Pero eso no implica que la lectura se produzca. Los invito a pensar en lo que hacemos para producir ese encuentro entre el estudiante y el texto *antes* de comenzar el análisis literario en el aula. Nos enfrentamos hoy a una serie de inconvenientes que voy a enumerar en un momento acerca de los cuales yo creo que es muy necesario que pensemos en conjunto y con sinceridad, sin hacer trampas en el solitario.

En verdad cualquier reflexión que pretenda aportar algo a la discusión sobre cómo enseñar Literatura debe empezar por plantearse para qué se enseña Literatura. Esa pregunta ha colocado en más de una ocasión a la asignatura contra las cuerdas en nombre de las más diversas perspectivas, ya se trate de una versión reduccionista de la

enseñanza de la lengua o se la intente postergar en nombre de cosas que ahora se llaman *emprededurismo* o *aprendizaje para la vida* (como si se pudiera aprender para otra cosa). Me consta que hay colegas que no ven con malos ojos la llamada “tallerización” de la Literatura en el currículo, de la que soy declarado enemigo. Es común oír (yo mismo lo he repetido muchos años) que el objetivo primordial ha de ser la formación de un espíritu crítico e independiente. Carolina Sacco (2016) lo expresa de una manera muy completa:

Siguiendo el pensamiento de Stenhouse, podemos afirmar que el docente de Literatura parte de la idea básica de la singularidad de las situaciones educativas. Cada clase, cada alumno, cada situación de enseñanza refleja características únicas y singulares. Y ese es el pilar que sostiene nuestra asignatura: la singularidad de cada acto de enseñanza. Nuestro objetivo primordial es fomentar una actitud crítica frente al texto, de esta manera el adolescente aprende y asume una postura reflexiva y creadora frente al mundo que lo rodea, dejando de ser así espectador para poder ser constructor de la realidad. Nuestra tarea es darle todas las herramientas estéticas y lingüísticas para poder hacerlo (34-37).

Ahora bien: si yo tuviera que responder hoy esa pregunta, no iría tan lejos. Yo diría que, esencialmente, un curso de literatura tiene el objetivo irrenunciable de enseñar a leer. A partir de un artículo que Fabio Guerra publicó en Brecha, el 5/11/15, cuestionando precisamente que sea posible enseñar a leer, ya escribí sobre este asunto con más extensión, de modo que remito a quien le interese a la lectura de ese artículo en la revista [*SIC*] de abril de 2016.

Para enseñar a leer no hay felizmente recetas, pero lo primero que debe saber un buen lector es que hay que aprender a fijarse en los detalles. En detalles a menudo insignificantes y que revelan su verdadera importancia a los buenos lectores. No hace falta aclarar que hablo sobre todo desde mi experiencia en el aula que es, todavía hoy, lo que más me entusiasma de nuestra profesión. Cuando un alumno, pongamos por caso, de 3.^{er} año, cree que por saber cuándo un título es emblemático (que sería mejor decir “el paratexto título”) y qué cosa es una “grafopeya” está entendiendo la asignatura, yo creo que hemos perdido para siempre y que será muy difícil que ese estudiante

se convierta en un buen lector gracias a nuestra influencia. Todos entendemos, supongo, que Literatura no es una asignatura para colgar cartelitos con nombres difíciles encima de los textos y que el profesor no debiera nunca convertirse en cirujano (son palabras de Fabio Guerra en el artículo de Brecha mencionado). Aprender a manejar eso nos lleva toda la vida. Pero si logramos que el estudiante descubra que detrás de un texto, en apariencia sencillo, hay otras cosas, que vea él mismo el potencial semántico de un buen texto literario, entonces sí es posible que empiece a mirar con otra actitud los detalles.

Un ejemplo que se me ocurre útil es aquel pasaje de *Final del juego* en que la narradora explica que Leticia era muy buena como estatua (tiene una parálisis de la columna) y que elegía siempre hacer figuras como “la Venus de la sala que tía Ruth llamaba la Venus del Nilo” (Cortázar, 187). Es frecuente que sea necesario mostrar que la famosa estatua sin brazos se conoce como la *Venus de Milo*, e incluso que haya que recurrir a la geografía para ubicar el Nilo, y que la narradora comete un error que parece inocente. Pero en cuanto uno trabaja lo que implica la representación de la figura humana en Grecia y en Egipto el análisis crece enormemente y permite radiografiar a una clase social: la clase media rioplatense: ¿por qué está la Venus en la sala si nadie en esa casa sabe lo que es?, al tiempo que nos permite mostrar uno de los límites más interesantes del narrador interno, puesto que hay horizontes (en este caso culturales) que el narrador homodiegético no puede rebasar.

Si todo se ha ido desprendiendo con naturalidad, muchas veces el alumno queda desconcertado primero y maravillado después. Confiesa que no se había dado cuenta, pues en primera instancia parece un mero cambio de una consonante. Pero eso solo puede convertirse en algo significativo, en un aprendizaje sobre el modo de valorar los detalles, si el texto se había leído previamente, *fuera de la clase*, de modo que le permita confrontar su lectura inicial con la que se hace colectivamente en clase con el aporte oral de todos los compañeros. O sea que el trabajo de clase se nutre y se complementa con el hábito de la lectura individual domiciliaria, que yo creo que ha de ser una exigencia innegociable para el trabajo cotidiano. Por eso he querido

empezar esta intervención con la cita de Atwood, en la que la distopía que la autora imagina incluye la prohibición de leer, lo que, dicho sea de paso, es un rasgo común a varias distopías. La narradora, que sabe que lo que hace es transgresor, reclama como una condición necesaria la concentración silenciosa para que la lectura tenga sentido, para no convertirla en “representación”.

El pasaje es ilustrativo pues la lectura que hacemos en clase tiene (debe tener) siempre algo de representación, un componente teatral que hay que aprender a explotar. Sobre todo por aquello que tan bien explicaba Enrique Palombo: una buena lectura es ya un primer análisis. Pero *no debería ser* nunca la única. Debe haber una lectura silenciosa e individual en la que el alumno entra en contacto con el escritor en un clima que yo llamaré de cierta *intimidad*, aun cuando se esté leyendo con otro. *porque nada puede remplazar ese primer contacto, ese descubrimiento que es la primera lectura* de un texto. Es posible que el alumno rechace el texto, que no le preste atención, que se aburra... Pero es la única instancia en donde se enfrenta el estudiante con el texto solamente munido de su sensibilidad y de sus pensamientos. Lo que hacemos en clase es otra cosa. Muy valiosa, sin duda, pero una cosa distinta. Allí llevamos la voz cantante: leemos fragmentariamente, preguntamos, recapitulamos, relacionamos las intervenciones de los muchachos y vamos configurando un análisis que si todo se hace bien, será colectivo.

No parecen correr buenos tiempos para estas reflexiones. Igual que los misteriosos didactas de los que nos hablara ese profesor que no había egresado de IPA, abundan los pedagogos que, un día sí y otro, también hacen su agosto proponiendo enormes cambios, como si pudiera haber una revolución copernicana en educación cada veinte minutos. Obtienen títulos misteriosos y escriben libros que naturalmente pasarán de moda al próximo giro del reloj. En un tiempo nada lejano todos hablaban de Juan Ignacio Pozo. Ahora leo en *La diaria* un reportaje a un maestro español llamado César Bona, con un título, una especie de cocarda, con nombre en inglés (*Global Teacher Prize*) que, caramba, argumenta en contra de la repetición y llega a discutir la idea de que se indiquen tareas domiciliarias. Bertolt Brecht le

hace decir a Galileo: “la victoria de la razón es la victoria de los que razonan” (160) y en ese texto la razón refulge con toda la luz que la esperanza de Brecht pone en el futuro del género humano. Pero la razón es un arma de doble filo: los que razonan pueden hacernos creer, demostrándolo racionalmente, cualquier cosa y así naturalizar lo que en modo alguno es natural. Con la razón también se puede defender la bomba atómica. Pero esto no es de ahora: los escritores del siglo XVIII vieron los peligros de la razón. Y si para muestra basta un botón, invito a considerar, *Una modesta proposición...* de Swift y su muy razonable idea para acabar con la pobreza. *De Una modesta proposición... a las fábricas de jabón y las cámaras de gas* podría ser el título de una historia de la razón desde la Ilustración a nuestros días. Porque, entre otras cosas, como lo habían advertido Max Horkheimer y Theodor Adorno en su *Dialéctica de la Ilustración* (1998, 62), “la Ilustración es totalitaria”.

Así que no seré yo quien me haga cómplice de tantos razonables didactas: la lectura previa al análisis ha de ser forzosamente domiciliaria y nadie debería avergonzarse de ello. Y, por cierto, deberá ser controlada por el docente como cualquier tarea domiciliaria que se indica. Es antipático lo que voy a decir, pero la única manera de que la lectura domiciliaria se produzca es que el alumno deba pagar un precio si no leyó. Si el docente manda leer un texto y luego en el aula trabaja solamente con quienes espontáneamente quieren colaborar porque sí leyeron, y quien no lee no sufre ninguna consecuencia, no veo razones para que el alumno vuelva a leer la próxima vez. Desgraciadamente, el propio sistema construye “hijos del rigor”. Y eso significa –y yo creo que es muy grave y es este el centro de la discusión– que el único contacto que ese alumno establecerá con el texto es el que queda mediado por el docente: el alumno que no lee, pero es inteligente, escuchando la lectura de clase y comprendiendo los énfasis que el docente ponga podrá hablar del texto con propiedad sin haberlo leído jamás. Yo pregunto (me pregunto, les pregunto): ¿es eso lo que queremos? Que el alumno repita lo que oyó en clase sin haber tomado contacto personal con el escritor no es la forma de enseñar a leer. Más bien asumimos que nos conformamos con que cumplan el famoso “contrato didácti-

co” sin ocuparnos de la sensibilidad personal o de las opiniones divergentes que puedan surgir.

Tengo la convicción de que, para instalar este asunto donde corresponde habría que hablar más sobre la lectura. Y sobre las dificultades que la lectura del texto supone hoy.

La primera, y la mayor, dificultad a la que debemos enfrentarnos desde siempre es que el alumno lee obligado y eso implica leer en las peores condiciones imaginables: la posibilidad de la distracción es muy evidente, pues no hay una motivación para ir al encuentro de ese texto. Se diría que es el texto el que va hacia el estudiante y eso siempre es un hándicap en contra. Sobre esta dificultad casi insalvable yo creo que hay una sola cosa que nos puede salvar: el escritor, el propio texto: un Homero, un Dante, un Shakespeare o un Quiroga terminan imponiéndose por sí mismos. Por eso también en esa polémica recurrente sobre “los clásicos sí o los clásicos no”, yo soy siempre “clásicos sí”, enfáticamente. Hay que confiar en los más grandes.

La segunda dificultad que encontramos, hace ya tiempo, pero que va siempre en vías de agudizarse, es la escasez del hábito de la lectura y, mucho peor, del placer de leer. La típica pregunta “¿Es muy largo?”, cada vez espera respuestas más cortas. Llegará un día en que el alumno diga que “A la deriva” es muy largo. No es cierto que nuestros alumnos no lean: el whatsapp es la reina de las aplicaciones y no todos son audios. Pero cada vez se impone lo corto como algo natural. Y si el concurso promovido por Antel Te Cuento Q no se volvió a convocar luego de 2012, y de apenas seis ediciones, fue porque apareció el whatsapp. Pero si un cuento cabe en 160 caracteres, ¿a quién se le ocurriría ponerse a leer *Los miserables* o *La guerra y la paz*?

Otro síntoma: en un curso nocturno de 6.º año de estos nuevos planes, en los que el alumno cursa algunas asignaturas de un curso (son planes pensados para que el estudiante termine bachillerato), me he visto obligado a leer yo (pues pese a haberlo indicado como tarea domiciliaria, *ninguno* de los alumnos lo había hecho) “Una rosa para Emily” o “La isla a mediodía” (cuentos de unas diez páginas) e, invariablemente, siempre uno o dos estudiantes exclaman: “Es larguí-

simo”. Y sin embargo ese mismo alumno es capaz de no dormir una noche por ver una temporada completa de una serie. O sea que no es lo largo lo que impresiona, sino el medio. Esto está seguramente asociado a los cambios que todo el mundo digital ha traído: en un texto tan esclarecedor como provocador, Roger Chartier afirma que “Semejante lectura (la del texto electrónico) dosifica el texto sin necesariamente atenerse al contenido de un página y compone ajustes textuales singulares y efímeros... [es una] lectura discontinua y segmentada [...] rápida, fragmentada que busca informaciones y no se detiene en la comprensión de las obras en su coherencia y totalidad” (2011, 22 y sigs.), produciendo “una textualidad blanda, inmóvil, infinita”. Tenemos, por tanto, una porción de problemas con los que los docentes más jóvenes tendrán que lidiar en una situación de cada vez mayor desventaja. Pero encontrarán los medios de hacerlo eficaz.

Un tercer grupo de dificultades está en la superabundancia de información que puede encontrarse en la red: el hilo se corta por lo más delgado y siempre es más fácil, o parece más fácil, recurrir a alguna página de internet donde alguien, que supuestamente leyó la obra, la resume o la parafrasea para alumnos internautas perezosos y/o desesperados. No hay ni qué decir que no podemos dejarnos embaucar con eso: siempre se podrá encontrar la fuente y exigirle al alumno la honestidad –en lo que hay también una intervención educativa en tono a valores–. También por eso, abogo por los controles de lectura escritos, pues eso permite siempre confrontar la supuesta lectura del estudiante con la intención de zafar de su obligación.

Está, finalmente, el asunto de los audiolibros, que supone otro tipo de dificultad con la que habrá que empezar a entenderse. Porque en general el audiolibro propone el remplazo de la lectura silenciosa por una voz ajena, en general neutra, en los peores casos uniformizada con recursos tecnológicos. Desprovista de emoción, su propia neutralidad se ofrece como garantía de objetividad. No se trata ya aquí de la lectura como representación. Y si, como dijimos más arriba, una buena lectura es un primer análisis, la lectura despersonalizada y uniforme debe verse como una lectura en las antípodas de cualquier interpretación que pueda provocar gusto o incluso placer. Parece ser, en el fondo la

gran coartada de la pereza. El atajo indeseable que tampoco formará buenos lectores: se lo escucha como se toma un remedio para una enfermedad, y lo que pretendemos que pase en la clase no debiera verse como una enfermedad. De hecho, creo que la propia despersonalización de la lectura induce a la distracción y, en todo caso, no favorece la concentración en lo leído/escuchado. El alumno suele verlo como una alternativa y muchos los defienden a capa y espada, pero creo que los docentes de Literatura tenemos motivos para desconfiar de las soluciones fáciles.

Una curiosidad adicional. En la *Historia de la lectura en el mundo occidental*, compilado por Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (2011), hay por lo menos dos artículos que se ocupan del paso de la lectura en alta voz, propia de los tiempos remotos y vigente aún en la Edad Media (en que la escritura era una suerte de continuum) a la lectura silenciosa. En uno de ellos, Jesper Svenbro dice que [al lector que lee en silencio] “Le parece simplemente que la escritura habla. Está a la escucha de una escritura, igual que el espectador en el teatro [...] Las letras se leen –o mejor, se dicen– a sí mismas [...]. Ya poseen una voz. Y el lector no tiene más que ‘escucharla’ dentro de sí mismo: así, la voz lectora, pasa a interiorizarse” (87). La creciente popularidad de los audiolibros sugiere un retorno al pasado; una pérdida en el trabajoso proceso de “interiorización” que aparece tan íntimamente ligado a la experiencia de la Modernidad.

He dejado para el final, deliberadamente, los argumentos por los cuales la lectura individual y previa a la clase es tan necesaria. Cabría aquí, a lo mejor, hacer una digresión sobre la teoría de la recepción, pero no voy a hacerla. Voy a terminar este trabajo invocando a dos autoridades tutelares. Primeramente, el profesor Domingo Luis Bordoli, mi maestro, que me enseñó a leer y de cuyo nacimiento se cumplirán, el próximo 19 de julio, cien años. En un librito, que hoy se lee menos de lo que se merece, llamado *Los clásicos y nosotros* (1965), el Mingo (todos le decíamos así) escribió:

Si me emociono con el verso de un milenario artista esta emoción es nueva para mí; esta emoción organiza en mí un sentimiento de belleza que, como

tal, es siempre cosa futura: es decir, cosa a vivir, posibilidad, deseo de que algo dure o llegue. Y en tal instante ha desaparecido toda cronología. [...] De donde resulta que lo nuevo en literatura, consiste en despertar, en hacer visible aquello que siempre había vivido con nosotros” (7-8).

Yo simplemente comento: no tenemos ningún derecho a privar al alumno de ese descubrimiento personal. Podemos ayudarlo a describir ese “sentimiento de belleza que se organiza en él”, podemos darle herramientas para que encuentre otros, pero no podemos ponernos como obstáculos en el lugar del encuentro entre el adolescente y el escritor. Si se mira bien, es una cuestión filosófica.

En segundo lugar, va a venir en mi auxilio Borges, el mismo que alguna vez dijo que dejaba a los otros la jactancia por lo escrito, y que a él le gustaría jactarse de lo que había leído. En *Otras inquisiciones* Borges escribió: “Un libro es más que una estructura verbal o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria. Ese diálogo es infinito [...]. El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones” (1974, 747).

A menudo me parece que perdemos de vista esta dimensión. Si el libro es una relación, si el libro es un diálogo, ¿con qué derecho, en nombre de qué valores, un docente (por mejor intencionado que esté) se arroga la prerrogativa de tronchar ese diálogo, de romper esa relación?

A mí me gusta decir en el aula que el libro es un objeto mágico. Cerrado, es una cosa inerte. Pero una vez abierto, entre ese objeto y el sujeto pasan cosas: se producen imágenes, sentimientos, ideas. No renunciemos a esa magia, aun cuando solo se produzca en contadas ocasiones. Podemos producir otros hechizos, pero el hechizo primero no nos involucra y es siempre por obra y gracia de la obra en su insularidad y su desnudez.

Bibliografía

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta, 1998.
- Atwood, Margaret. *El cuento de la criada*. Barcelona: Salamandra, 2017.
- Bordoli, Domingo. *Los clásicos y nosotros*. Montevideo: Banda oriental, 1965.
- Borges, Jorge Luis. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- Brecht, Bertolt. *Teatro completo. Volumen 1. Schweyk en la segunda guerra mundial. Galileo Galilei*. Buenos Aires: Nueva visión, 1981.
- Chartier, Roger. “Libro y lectura en el mundo digital”. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Comp. de Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger. Madrid: Taurus, 2011. 13- 24
- Cortázar, julio. *Final del juego*. Buenos aires: Sudamericana, 1973
- Ricciardi, Charles. “Los polvos y los lodos. El derretimiento de las humanidades. ¿Enseñar a leer?” *Revista [SIC]* VI, 14 (2016), 26-33.
- Sacco, Carolina. “La literatura nos salva”. *Revista [SIC]* VI, 14 (2016), 34-37.
- Svenbro, Jesper. “La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa”. En Cavallo, Guglielmo y Chartier (comps.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 2011, 67-97.
- Swift, Jonathan: *Una modesta proposición para evitar que los hijos de los pobres de Irlanda sean una carga para sus padres o su país, y para hacerlos útiles al pueblo*. Madrid: La fontana literaria (s/f).
- Zavala, Ana. *Mi clase de Historia bajo la lupa*. Montevideo: Trilce, 2012.