

Modos de leer literatura y construcción de la *distinción*

Martina López Casanova

En el ámbito escolar argentino, la definición de modos sociales de leer puede reproducir lecturas consideradas *populares*. Estas no son espontáneas ni originales, son construcciones que refuerzan las diferencias de clase.

Ante el debate actual sobre la función de la lectura del texto literario en la escuela nos preguntamos, como punto de partida, en qué medida las lecturas de los alumnos adolescentes son espontáneas y parten de sus propias experiencias de vida extraescolares, y en qué medida responden a una pauta escolar.

Con el interés de aproximarnos a una respuesta, consideraremos las observaciones de Pierre Bourdieu sobre cómo el consumo estético, entendido como legítimo frente a la recepción del arte por parte de los sectores populares, marca la distinción de clases sociales (Bourdieu, 1998). En efecto, Bourdieu define la *distinción* como mecanismo y sistema de diferenciación de clases por medio de la disposición exigida por el consumo *legítimo* de obras *legítimas*. El origen social y el nivel de formación de los sujetos son las variables mediante las cuales tal mecanismo se pone en funcionamiento.

Por nuestra parte, sospechamos que la intervención particular de la escuela local en la construcción de los modos de leer permitiría pensar que la distinción es no solo resultado de un mecanismo de exigencia del consumo *legítimo* frente al que no lo sería, sino también producto del mecanismo de reproducción de la lectura considerada *popular*.¹ Por lo tanto, proponemos entender esta última no como espontánea u *original* de las clases populares sino como (otra) construcción social que, desde la escuela misma, también tiende –consciente de su función o no– a marcar y consolidar diferencias de clase.

A partir de que nuestro interés recae sobre las particularidades que al respecto presenta la escuela local en los últimos años, tendremos en cuenta algunos resultados de trabajos anteriores: el análisis de una serie de encuestas que apuntaban a relevar representaciones de la literatura y su enseñanza en la educación media, administradas a estudiantes del profesorado y a docentes del conurbano bonaerense;² y el análisis de una muestra de las reseñas presentadas en la Primera Olimpíada Nacional de Lectura (año 2000) por alumnos de la escuela media de todo el país.³

Algunos datos relevados en aquellos trabajos posibilitarían ahora considerar la hipótesis de que nuestro sistema educativo del nivel medio tiene un lugar clave en la elaboración de la distinción ya que, por un lado, instala y propicia mediante la mayoría de sus escuelas el consumo denominado *popular* y, por el

otro, promueve en algunos colegios de elite el consumo considerado *legítimo*. Ambas formas de consumo se construyen y se instituyen como válidas para distintos sectores en una tensión que, solo como tal –es preciso subrayarlo–, es funcional a las diferencias culturales de clase.

La literatura en el aula

En primer lugar, daremos cuenta de algunas representaciones de *literatura* en el campo de su enseñanza en la educación media, según resultados del análisis de encuestas a estudiantes del profesorado y a docentes destinatarios de cursos de actualización.⁴ El objetivo de administrar encuestas a los dos grupos fue observar qué diferencias o continuidades expresaban. Las encuestas fueron administradas durante 1999 y 2000 a 24 docentes de la EGB 3* y del Polimodal, en la provincia de Buenos Aires, y a 88 estudiantes del profesorado de Castellano del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, de Capital Federal. Las preguntas preveían respuestas abiertas, tendían a relevar qué se entendía por literatura y cuáles eran las finalidades y ejes de su enseñanza.

En consonancia con lo que Bourdieu considera como rasgo propio de la lectura popular, un 90% de los encuestados (sobre todo en el caso de los docentes) juzga clave para la enseñanza “el mensaje [moral] que el texto deja” y subraya la importancia de lo personal –lo afectivo, lo individual– asociado con la literatura como “mundo de fantasía”. A la vez, un 65% incluye términos técnicos en sus respuestas. En principio, la terminología utilizada sería señal del marco dominante en el que los encuestados se formaron: el estructuralismo, que dominaba los abordajes a los textos literarios en la década del 70; la socio-crítica, que se le impone –o, mejor, se le superpone– a partir de los últimos años de la década de los 80. Por otro lado, en los términos propios de la llamada gramática del texto, podría leerse el impacto de los cursos de capacitación implementados con la última Reforma Educativa, en los años 90. Teniendo en cuenta el porcentaje en el que aparecen lo moral y lo pasional, y el porcentaje en el que se presenta la terminología, es fácil observar que en ocasiones las perspectivas se sobreimprimen.

Por otra parte, aproximadamente un 34% vincula la literatura con los valores “cultura general”, “pensamiento crítico”, “escritura y oralidad correctas [o respetuosas de la normativa]” y afirman que tales valores la distinguen de otras clases de textos. La “cultura general” queda asociada, solo en el 8% de las encuestas, con la materia entendida como *historia de la literatura*; sin embargo, no es posible inferir de las respuestas el planteo de ninguna relación de historicidad: ni entre textos y contextos ni entre las obras mismas. En *Campo del poder y campo intelectual*, Bourdieu ya denunciaba la falta de interés, por parte de la tradicional historia literaria, de “[...] insertar la obra o el autor individual en el sistema de las relaciones que constituye la clase de hechos (reales o posibles), de los que forma parte sociológicamente” (Bourdieu, 1983, 11).

* Denominación dada al Tercer Ciclo de la Educación General Básica – que incluía el 7º, 8º y 9º año– incorporado a la actual Educación Secundaria [N. de C.].

Asimismo, nos interesa destacar que, si bien en el 40% de las respuestas se afirma que la mayoría de los alumnos tiene en la escuela la única oportunidad de acceso a la literatura (que se entiende –entonces– como *lo nuevo* o diferente de lo cotidiano), en más del 85% de las propuestas didácticas –que la encuesta solicitaba a los docentes– no aparecen las representaciones explicitadas en las respuestas anteriores, o sea, no se tiene en cuenta ninguna particularidad del texto literario: ni la *estética*, en términos de Bourdieu, ni aquellas que los encuestados venían sosteniendo en relación con lo moral, la cultura general y el pensamiento crítico. Es decir, el ejercicio escolar propuesto podría haber tenido como base cualquier texto que no fuera literario.

Por último, el 78% de los casos indica la necesidad (que cobra la consecuente forma de un mandato) de que el alumno lea “por placer”. Se afirma que esto se lograría con una adecuada selección de textos que trataran “temas interesantes para adolescentes” y que no les presentaran dificultades en su construcción o estilo, es decir, cuya lectura resultara “fácil”. Como contrapartida, en el apartado “La repugnancia por lo ‘fácil’”, Bourdieu (1998) se refiere al rechazo de lo fácil que expresan tanto el gusto “puro” como su teoría, la *estética*; en el caso de los encuestados, docentes o futuros docentes de literatura, el rechazo por lo “difícil” aparece como un principio pedagógico de sus prácticas de enseñanza.⁵ Nuestra pregunta es si no es posible leer en las respuestas de los encuestados una contradicción entre este rechazo –siguiendo a Bourdieu– y la idea de que la *literatura es algo diferente de lo cotidiano*, que se leería *solo en la escuela*; percibimos una contradicción en el hecho de que, por su misma *novedad*, el discurso literario plantearía –casi inexorablemente– dificultades de acceso al lector-alumno.

En síntesis, podemos observar que las encuestas expresan una serie de representaciones vinculadas con distintas tradiciones formativas que, de manera superpuesta y muchas veces contradictoria, se instalan en el quehacer escolar.

En segundo lugar, revisaremos algunos resultados del análisis que llevamos a cabo sobre reseñas bibliográficas realizadas por alumnos de todo el país, presentadas en la Primera Olimpíada Nacional de Lectura.⁶ En ellas rastreamos modos de leer de los adolescentes, quienes –vale destacarlo– habían sido acompañados en su tarea por un docente. Se recibieron unas 3.000 reseñas, de las cuales analizamos casi el 66%. De ese porcentaje, poco más del 81% se realizó sobre textos literarios.

Sabemos que la *canonización* vuelve a los textos pasibles de un tipo particular de lectura, por formar parte de un todo significativo. Esto valdría, como afirman Bombini y López (1994), tanto para el *canon tradicional* como para el *ampliado* a la literatura universal o al que se constituiría en función de los intereses del lector adolescente y, podemos agregar, del mercado de *literatura juvenil* y de *literatura de autoayuda*. En las reseñas de distintos autores y géneros pertenecientes al canon ampliado, se observa un modo de leer hegemónico: todo se lee de la misma manera. Pensamos que esto se vincula no solo con la canonización de la que hablaban Bombini y López, sino con ciertas representaciones registradas en las reseñas.

La primera corresponde a la de la narrativa como “reflejo” de lo real (sobre todo de la vida privada del autor) y como “mensaje” moral destinado al lector universal. Es decir, el mensaje moral se considera

atemporal y se transfiere al atemporal lector: el texto –de cualquier época– siempre “nos enseña”. Se podría inferir que *la escuela nos enseña que el texto nos enseña*.

Por su parte, el autor aparece como un individuo atemporal, aislado del contexto. Producto de la inspiración de un genio que transmite un saber universal, la obra queda también aislada. La vida personal del autor determinaría en parte la calidad de la obra; así biografía y obra se entrelazan en las reseñas y hasta se vuelven equivalentes. Bourdieu afirma:

[...] con el Romanticismo la vida del escritor pasó a ser ella misma obra de arte y, en cuanto tal, entra en la literatura (pensemos en Byron, por ejemplo). Precisamente porque los escritores románticos viven, casi bajo la mirada de la posteridad, una vida cuyos mínimos detalles son dignos de ser recogidos en autobiografía, precisamente porque –gracias al género literario de las ‘memorias’– reunifican todos los momentos de la propia existencia integrándolos en un proyecto estético reconstruido; en fin, porque hacen de su vida una obra de arte y un objeto de obra de arte, estos escritores provocan una lectura biográfica de su obra e invitan a concebir la relación entre obra y público como una comunión personal entre la ‘persona’ del creador y la ‘persona’ del lector (Bourdieu, 1983, 13-14).

Este modo de leer no estaría ligado entonces a la experiencia personal del alumno ni a una espontánea lectura popular sino a la lectura que la escuela suele alentar, a partir del legado romántico que habita en nuestra formación docente.

Otras representaciones sobresalientes son: la que permite asignar valor a los textos según la emoción que genera el argumento, que –entonces– debe ser “realista”; la que se relaciona con la expectativa de que no haya dificultad para el acceso a la historia: se valora que el estilo sea “sencillo”, “claro”, “fácil”; la que se asienta en la idea de que la lectura es un producto exclusivamente intuitivo y personal. Estas representaciones recuerdan las que señalábamos anteriormente en las encuestas a los docentes; es más, también en las reseñas aparecen categorías analíticas superpuestas a las representaciones ligadas a la lectura puramente pasional y moral.

Estos datos nos llevan a pensar que este predominante modo de leer corresponde al que la escuela promueve: unívoco para textos producidos en distintos contextos, detector de un mensaje moral atemporal surgido desde el mundo privado del autor y dirigido a la vida privada del lector de todas las épocas: la función de la literatura pasa a ser la de “ayudarnos a ser [moralmente] mejores personas”. La hipótesis cobra mayor fuerza si pensamos, además, que el trabajo de los alumnos había sido guiado por docentes.

Frente a esto, también es muy importante destacar que las reseñas presentadas por alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”^{*} exhibían observaciones sobre el funcionamiento del lenguaje en el texto reseñado. Es decir, daban cuenta del modo de leer que se constituye, en términos de Bourdieu, como *legítimo*.

^{*} El Colegio Nacional de Buenos Aires y la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, ubicados en la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, son establecimientos educativos de nivel secundario pertenecientes a la UBA [N. de C.].

Conclusiones

Tanto en las encuestas como en la gran mayoría de las reseñas, es evidente que las representaciones de la literatura y de su función educativa no pasan por el *valor* del trabajo con el lenguaje ni por la *autorreferencialidad* de la literatura, marcas propias del *gusto estético* y el modo *legítimo* de consumir. Tampoco por aquellas que propiciaba el modelo educativo liberal que, desde fines del siglo XIX y hasta pasada la primera mitad del XX, apuntaba a la formación del ciudadano. Más bien, tales representaciones parecen orientarse hacia una lectura más universal aún, que combina rasgos residuales de una estética romántica del autor y de la obra aislada con una lectura de mensaje moral semejante a la que prescribe el denominado género de autoayuda. En relación con este último, no solo se verifica la ampliación del canon escolar a autores como Paulo Coelho y Jorge Bucay (varias veces elegidos en las reseñas), sino que parecería que el modo de abordar otros textos (incluso los del canon clásico) compartiera su esquema de lectura. Como contrapartida, y como dijimos, en las reseñas presentadas por alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, hay una presencia fuerte de la lectura *estética*.

Ahora bien, así como aceptamos que el *gusto legítimo* es una pauta burguesa de capital simbólico, impartida desde el sistema de educación formal, proponemos concebir la lectura moral y afectiva como su complemento necesario para marcar la distinción de clases: una construcción social de una sociedad de clases, que el *habitus* escolar y el mercado parecen reproducir. La lectura *moral* y *vinculada con la vida* más inmediata se realiza por medio de la transposición directa del supuesto mensaje moral que todo texto literario portaría, al contexto cotidiano del lector. Es allí donde suele surgir la consabida experiencia personal que, de ese modo, solo viene a satisfacer aquel mandato de lectura.

La elección de propiciar desde la escuela la lectura puramente temática y *fácil* y el consecuente *rechazo* de los textos de difícil acceso por cuestiones formales funcionan –en y desde el sistema escolar– junto con la enseñanza de la lectura *legítima* como “[...] signos de distinción, pero también de vulgaridad, desde el momento en que son percibidos relacionamente” (Bourdieu, 1998, 494). Nosotros nos atreveríamos a agregar que ambos consumos operan distintivamente no solo “desde el momento en que *son percibidos relacionamente*” [el destacado en cursiva es de la autora] sino también desde el momento en que son, relacionamente, contruidos socialmente y enseñados en el ámbito escolar.

Notas

- ¹ Concebimos los modos de leer como construcciones sociales particulares, por lo que –más allá de posibles y válidas generalizaciones– no buscamos de antemano regularidades entre nuestras muy acotadas observaciones y los resultados a los que arriba Bourdieu. En principio, están las diferencias entre la organización del sistema educativo de Francia en la década del 70 y la del sistema educativo de nuestro país en la actualidad. (Cfr. “Anexo I a la edición en castellano: “Esquema del sistema educativo francés”, Bourdieu, 1979). Es fácil suponer que esas diferencias implican otras más complejas en la red social de la construcción y la circulación de saberes *especializados* y *legítimos*, y

en su vínculo y función respecto de la distinción de clases sociales. En este punto, tomamos como referencia el capítulo 4 de *La distinción*, “La dinámica de los campos”.

² Cfr. López Casanova y Fernández, 2005.

³ Cfr. Inza, López Casanova y Peralta, 2001; López Casanova y Fernández, 2005.

⁴ El diseño y la administración de encuestas se realizaron en el marco de dos proyectos de investigación llevados a cabo, por un lado, en el Instituto Superior del Profesorado “J. V. González” durante 2000 y, por otro, en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde 1999 hasta diciembre de 2001. (Cfr. López Casanova y Fernández, 2005).

⁵ Bourdieu también advierte que allí donde se observa *incapacidad* para percibir *legítimamente* la obra de arte puede verse “un rechazo que encuentra su propio principio en la denuncia de la arbitraria u ostensiva gratuidad de los ejercicios de estilo y de las investigaciones puramente formales” (p. 38).

⁶ La Olimpiada fue convocada por el Ministerio de Educación de la Nación, la Biblioteca Nacional y la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares, y se realizó entre el 15 de junio y el 31 de agosto de 2000. Los participantes debían ser alumnos de los últimos años de la escuela media de todo el país (2º y 3º de la educación Polimodal o 4º, 5º y 6º años del secundario tradicional).

Bibliografía

Bombini, G. y López, C., *El lugar de los pactos*. Buenos Aires, UBA, 1994.

Bourdieu, Pierre, *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios Ediciones, 1983.

Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1998.

López Casanova, Martina y Fernández, Adriana, *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos y propuesta didáctica*. Buenos Aires, Manantial-UNGS, 2005.

López Casanova, M.; Inza, M. y Peralta, D., “¿Cómo se lee la literatura en la escuela media argentina? Resultados de la Primera Olimpiada Nacional de Lectura”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional en Homenaje a Noé Jitrik “Universos Discursivos. La palabra que no cesa”. Puebla y México DF, 18 al 22 de junio de 2001.

Martina López Casanova

Profesora de Castellano, Literatura y Latín, y Magíster en Ciencias del Lenguaje, Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Docente en escuelas de educación secundaria y en universidades nacionales. Investigadora-docente, y directora de proyectos de investigación, UNGS. Autora de *Leer literatura en la escuela media; Enseñar literatura y Cuentos para nosotros*.