



La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión

The sociocultural theory of Gustavo Bombini on school Reading. A discussion

Nieto, Facundo

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
fnieto@ungs.edu.ar

Fecha de recepción:
04/05/2012
Fecha de aceptación:
16/09/2012

Palabras clave:

enseñanza
secundaria,
enseñanza de
la lectura,
relación
escuela-
comunidad

Keywords:

*high school,
reading
teaching,
relationship
school-
community*

Resumen

Este artículo se propone examinar algunos problemas teóricos y epistemológicos de la "Didáctica sociocultural de la literatura", disciplina denominada así por el reconocido investigador en didáctica de la literatura, Gustavo Bombini. Se trata de una disciplina que, a diferencia de otras líneas de investigación dentro del campo de la didáctica de la literatura, se articularía en torno a paradigmas interpretativos y socioculturales con el fin de dar cuenta tanto de las prácticas de enseñanza como de las prácticas de lectura de sujetos concretos en situaciones específicas. Para el análisis de esta configuración disciplinar hemos seleccionado diferentes publicaciones del antedicho autor en las que el autor explicita el propósito de fundar la disciplina en cuestión y donde expone algunos de sus fundamentos teóricos y didácticos. Nuestro trabajo se divide en dos partes: en primer lugar se reseñan brevemente los principales postulados de la didáctica sociocultural de la literatura; en segundo lugar se analizan los límites de dichos postulados a partir del examen de tres aspectos: los saberes de los lectores, la especificidad de la lectura en la institución escolar y el problema curricular de "lo común".

This article proposes to analyze a few theoretical and epistemological problems with sociocultural didactics of literature, as Gustavo Bombini, prominent researcher in didactics of literature, would call it. Unlike other lines of investigation within this field, this particular line relates to interpretative and sociocultural paradigms in order to account for both the teaching practice and specific people's reading practice in specific situations.

In order to analyze this, we have selected several pieces of work by Gustavo Bombini in which the author specifies the purpose of creating the discipline in question and exposes some of its theoretical and didactical basis. Our article is divided into two parts: First, we summarize the main principles of sociocultural didactics of literature; second, we analyze the limitations of those principles taking three aspects into account: readers' knowledge, specific characteristics of reading in school and the problems with a common curriculum.

“...Da la sensación de que diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y, por lo tanto, que profesa un orden) y que su simple mención constituye ya de por sí una virtud democrática, política, cultural y pedagógica imposible de ser criticada o puesta bajo sospecha [...]. Parece ser, por otra parte, que la etiqueta ‘diversidad’ suena ‘mucho mejor’ que la etiqueta impura de la homogeneidad, [...] ‘mucho mejor’ que la etiqueta políticamente incorrecta de la pobreza, de la desigualdad, de la miseria, etc.”
(Skliar, 2008, p. 224).

Introducción

En un artículo publicado en 2006, “Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza”¹, G. Bombini y C. Cuesta explicitan en términos programáticos el propósito de fundar una disciplina. Se trata de una variante de la didáctica de la literatura que, dentro del mismo campo disciplinar, se diferenciaría de otras líneas de investigación:

En relación con lo expuesto encuentra su justificación la denominación “Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura” [...] en una toma de posición epistemológica que supone distinguir una Didáctica de la Lengua y la Literatura desarrollada desde el propio campo que atienda a sus particulares problemas

[...]. También esta denominación encuentra su fundamento en una necesidad de distinguirse de las otras líneas [...] para deslindar las representaciones más habituales instaladas en el sentido común de docentes e investigadores acerca de lo que una didáctica de estos objetos es o debería ser (Bombini y Cuesta, 2006, p. 61).

En polémica explícita con una serie de investigaciones de matriz cognitivista en didáctica de la lectura², el artículo de Bombini y Cuesta (2006, p. 60) señala la necesidad de recurrir a “paradigmas posicionados en la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica” que aportarían el rasgo teórico distintivo de una didáctica *sociocultural*. A diferencia de las líneas de investigación articuladas en torno a la psicolingüística, los paradigmas interpretativos o socioculturales permitirían convertir en objeto de estudio las prácticas de enseñanza efectivas, es decir, “interpretar de manera teórica qué ocurre en el aula y así proponer prácticas de enseñanza” (p. 67).

El adjetivo *sociocultural* utilizado para definir un territorio disciplinar específico se repite en el título de un trabajo de G. Bombini publicado también en 2006: “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural”. En este artículo, el autor continúa alertando acerca de los límites que impedirían a ciertas disciplinas –en este caso, la teoría literaria– el estudio de las “particulares maneras de construir sentido que ponen en juego los lectores pertenecientes a sectores populares que se encuentran en situación de riesgo educativo” (2006a, p. 40):

...las teorías de base literaria no han podido traspasar el límite epistemológico que surge del análisis restringido a su propia experiencia que lleva adelante el investigador literario. Acaso el temor de caer en el pecado del empirismo o del sociologismo junto con el desconocimiento de otros paradigmas para hacer investigaciones de campo, ha puesto anteojeras a las investigaciones sobre la lectura y ha impedido el desarrollo de investigaciones empíricas que recuperen información y planteen hipótesis acerca de los modos de leer de lectores no profesionalizados, por fuera del estándar ‘culto’ del académico (2006a, p. 38).

Sin dudas, la declaración de principios de una didáctica de la literatura que contempla el estudio de las prácticas de enseñanza y de las prác-

ticas de lectura de sujetos concretos en situaciones específicas resulta auspiciosa. En efecto, la didáctica sociocultural busca superar tanto el universalismo abstracto de las líneas de investigación en didáctica de la lectura de orientación cognitivista como el elitismo intelectual del investigador en teoría literaria. Sin embargo, precisamente por el importante impacto que anticipan, resulta necesario revisar críticamente los principales postulados de la didáctica sociocultural y analizar sus posibles consecuencias en relación con la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina. El presente trabajo se propone entonces examinar algunas de las producciones de G. Bombini atravesadas por el *ethos* sociocultural³, con el fin de responder algunos interrogantes clave para una didáctica específica: qué concepciones de la lectura y de los lectores subyacen en una didáctica que se piensa como “sociocultural”, qué relación existe entre la lectura escolar y la que se desarrolla en otros ámbitos sociales y cuál es el rol de la escuela en la formación literaria de los sujetos. Nuestro trabajo se divide en dos partes: primero reseñamos brevemente los principales postulados de la didáctica sociocultural para luego llevar a cabo una discusión de esos postulados.

Postulados de la didáctica sociocultural de la literatura

En el campo de los estudios de la cultura, M. de Certeau (1980/1996) invierte –tal como él mismo lo explicita– la formulación que sobre el problema del poder había imaginado M. Foucault: si este último había focalizado fundamentalmente el “aparato productor” de poder y sus sistemas de disciplinamiento, de Certeau pone el acento en los mecanismos, “tácticas” o “artes de hacer” con que los sectores populares (dominados, pero no pasivos ni dóciles) transgreden activa y furtivamente los mecanismos de la disciplina en su vida cotidiana⁴. Esta idea conlleva una teoría de la lectura: los sujetos nunca leen aquellos sentidos inscriptos en un texto, sino que producen “desvíos”, es decir, ponen en práctica lo que el antedicho denomina “una cacería furtiva”:

Lo que debe cuestionarse [...] es la asimilación de la lectura a la pasividad. En efecto, leer es peregrinar en un sistema impuesto (el del texto, análogo al orden construido de una ciudad o de un

supermercado). [...] Si “el libro es un efecto (una construcción) del lector”, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del “lector”. Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones (De Certeau, 1980/1996, pp. 181-182).

Las conceptualizaciones de M. de Certeau ocupan un lugar central en los trabajos en los que Gustavo Bombini reflexiona acerca de la construcción de una didáctica sociocultural de la literatura. En el artículo “La lectura como política educativa” (2008), Bombini continúa con la tarea de delinear la didáctica sociocultural subrayando las ventajas específicamente pedagógicas de las ideas de de Certeau:

Toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura–, habrá de proponer estrategias que atiendan a este modo de construir un significado ejercido por los lectores; estrategias que no borren bajo la aspiración de una determinada homogeneidad la riqueza de las tácticas –siguiendo a de Certeau (1996)– que los lectores como sujetos activos desarrollan para la construcción de sus propios significados (Bombini, 2008, p. 29, cursivas nuestras).

Bombini apela entonces a las ideas de de Certeau, y a partir de ellas propone una concepción de la lectura caracterizada por cierto optimismo teórico. Según este autor, los sujetos leerían desde sus “artes de hacer”, es decir, desde una empiria siempre transgresora:

En el reconocimiento de esta diversidad de estas “artes de hacer” radica uno de los sentidos más importantes de una perspectiva sociocultural sobre la lectura. Se trata de recuperar una empiria en lo que tiene de particular, en tanto ofrece elementos a ser tenidos en cuenta para entender esos distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita. En este sentido, cualquier operación de homogeneización impediría percibir esa particularidad y estaría, en algún sentido, violentando las lógi-

cas de una comunidad a la que nosotros, como sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita, no conocemos en absoluto. Salvo que incurriéramos en una posición etnocentrista... (Bombini, 2006a, p. 31, cursivas nuestras).

Como se observa en la cita, Bombini se ubica, en tanto enunciador, como integrante de un *nosotros* constituido por “sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita”. Más adelante, en el mismo artículo, precisa el alcance de ese pronombre hacia todos los “sujetos alfabetizados pertenecientes al ámbito del sistema de la educación formal y con los beneficios de integrar las clases medias” (2006a, p. 32). El *ellos*, por lo tanto, estaría constituido por sujetos ajenos a la cultura letrada y excluidos de los “beneficios de integrar las clases medias”, y sus modos de leer, salvo que se adscriba a “posiciones etnocentristas”, no deberían ser violentados por parte de los modos de leer del *nosotros letrado*. El *nosotros letrado* debería comprender que quienes no pertenecen al círculo referido a través de esa primera persona plural leen desde una diversidad de mecanismos que “no conocemos en absoluto”, pero caracterizados siempre por su creatividad, por la riqueza de su diversidad cultural y por su resistencia a cualquier operación de “homogeneización” que el *nosotros letrado* pretenda eventualmente imponer.

De acuerdo con estos *usos adaptativos de M. de Certeau*⁵, los modos de leer de los individuos excluidos de las clases medias son tan legítimos como los de los sujetos que pertenecen a ellas. Y esa legitimidad que habilita el optimismo teórico reside, para Bombini, en que están fundados en saberes a los que el autor denomina, recurriendo a Foucault, “saberes sujetos”:

...entiende Foucault por saberes sujetos aquellos que han sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido. Se trata de saberes considerados bajos, no calificados o hasta descalificados –como los del psiquiatrizado, del enfermo, del enfermero, del médico que tiene un saber paralelo y marginal respecto del saber de la medicina, o los del delincuente–; “esos saberes –dice Foucault– que yo llamaría el saber de la gente” (Bombini, 2006b, pp. 75-76).

Trasplantada esta teoría de la lectura al ámbito escolar, los “saberes sujetos” serían los saberes de los alumnos:

Me pregunto: ¿cuáles son los saberes de esos grupos de alumnos de origen boliviano que pueblan las aulas de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, frente a cuyo silencio los profesores suelen decir: “no saben hablar, se expresan con monosílabos”? ¿qué otros sentidos no sabe leer la escuela en ese silencio?, ¿qué tipo de saberes que la escuela no sabe “leer” se ocultan en la diversidad de experiencias culturales que atraviesa un joven de una banda de esquina de una zona de clase media baja del Gran Buenos Aires?, ¿qué tipo de saberes son los que produce un obrero en una escuela de adultos que escucha, deslumbrado, la oralización de un texto literario, debatiéndose acerca de los límites de la ficción, la verdad y la mentira?

Estas voces que constituyen los saberes sujetos de adolescentes, jóvenes y adultos construyendo en el aula su relación con el lenguaje, permiten reconstruir una historia de las luchas y enfrentamientos entre las genealogías del saber, que siempre incluyen los acoplamientos entre saber erudito y saber de la gente y que sólo pueden ser reconocidas con una condición –dice Foucault–: “que fuera eliminada la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y todos los privilegios de la vanguardia teórica”. Este acoplamiento –concluye Foucault– “permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales”. Y aclara: “se trata de poner en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, y no se trata de reivindicar un derecho lírico a la ignorancia, al no saber”.

Saberes sociales, saberes de los sujetos sobre la lengua, sobre la literatura, se juegan en las prácticas de lectura y escritura en nuestras clases; saberes que no deben ser descalificados, sino que deben ponerse de relieve en tanto saberes sobre el texto y sobre la cultura que están activos en cada clase (Bombini, 2006b, pp. 77-78).

Para Bombini, los “saberes sujetos” de los lectores que no pertenecen al círculo del *nosotros letrado* resultan comparables con los de Menocchio, el célebre molinero friulano del siglo XVI cuyos modos

de leer analiza C. Ginzburg en *El queso y los gusanos* (1976/1999)⁶. Bombini hace referencia a este personaje como “el modelo del lector moderno, dueño y señor de la interpretación”, y explica que “el conocimiento de este tipo de lectores particulares nos permite acumular conocimiento acerca de los modos de leer de los sectores subalternos” (2006a, p. 31).

La figura de Menocchio le permite a Bombini pensar la lectura en el espacio escolar. Para eso, establece una analogía entre la Escuela y la Inquisición por un lado, y entre el molinero y los alumnos por otro; la Escuela sería a los alumnos lo que la Inquisición al molinero:

Su caso [el de Menocchio], que se presenta como posible en el horizonte del movimiento de la Reforma, muestra la emergencia de unos saberes contruidos en la lectura por fuera de la interpretación oficial de la Biblia; muestra una lucha entre una cultura letrada y una cultura oral perteneciente al pensamiento de los sectores subalternos. Se trata, en definitiva, de un saber sujeto, descalificado hasta la hoguera. *Seguramente, la experiencia escolar, en nombre de conocimientos oficiales, autorizados y autorizantes construye sus propios patibulos y enciende sus propias hogueras* (2006b, p. 77, cursivas nuestras).

Entonces, para evitar que la escuela se convierta en un patíbulo homogeneizador, Bombini formula una propuesta: *las prácticas de lectura literaria desarrolladas en el ámbito escolar deben examinarse de acuerdo con las prácticas de lectura desarrolladas en otros ámbitos*. De este modo, la didáctica sociocultural de la literatura deja de lado la escuela como objeto privilegiado para pensar la lectura literaria; la escuela pierde su lugar central en el campo de la investigación y pasa a competir con otros espacios ya que el objeto de esta disciplina abordaría indistintamente el estudio de “toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura” (Bombini, 2008, p. 29). Dado que fuera de la escuela los sujetos son lectores que también participan de otras prácticas sociales de lectura, Bombini amplía el objeto de indagación; para esta didáctica ya no interesa tanto la lectura literaria escolar como las prácticas de lectura que se desarrollan en diferentes ámbitos:

...la didáctica de la lengua y la literatura se constituye en un campo crítico de formación de docentes y de desarrollo de experiencias *que exceden al sistema formal de educación*, que incluyen a la escuela pero que también *incluyen a otros espacios sociales* en los que se producen prácticas de lectura y escritura (Bombini, 2006a, p. 27, cursivas nuestras).

¿Cuáles son entonces los espacios a partir de los cuales sería posible pensar la lectura literaria escolar? Dice el autor:

Si tuviéramos que describir y clasificar escenas y recorridos, tipos de experiencias y modos en que se producen, podríamos partir de la descripción de los contextos específicos en los que éstas se producen; por ejemplo contextos de interculturalidad y bilingüismo, experiencias de educación penitenciaria, bibliotecas populares, espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, contextos de escolarización de alta vulnerabilidad, entre otros (Bombini, 2006a, p. 30-31).

En este sentido, la escuela tendría la posibilidad de aprender a partir de las prácticas de lectura que se llevan a cabo en otros ámbitos sociales. Bibliotecas, penitenciarias y escuelas para adultos en fábricas recuperadas, por ejemplo, constituirían espacios cuyos modos de leer podría adoptar la escuela, como referentes para revisar sus propias prácticas:

La pregunta sería ahora si estos modos de pensar y poner en acción la construcción de conocimiento en el aula son privados de escuelas populares a las que asisten jóvenes y adultos y que pertenecen a fábricas recuperadas; evidentemente no es así. En todo caso, son estos *escenarios interesantes*, y en cierto sentido nuevos, los que invitan a los profesores que participan en ellos a experimentar otras lógicas para construir sus prácticas. *Sin duda, el tipo de preguntas y de desafíos que se presentan en estas escuelas poco diferirá de aquellos que se producen en las escuelas públicas a las que asisten los adolescentes* (Bombini, 2006b, p. 37, cursivas nuestras).

Los modos de leer en escuelas de adultos en fábricas recuperadas (y no sólo allí) poco diferirían de las escuelas públicas de adolescentes. Una de las experiencias que constituye un verdadero paradigma

para pensar estos “escenarios interesantes” en la tarea de construir una didáctica sociocultural de la literatura es, para el autor, la “Cartoteka”. Esta experiencia, llevada a cabo por tres docentes en una estación de tren del barrio porteño de Flores como trabajo final para aprobar el postítulo en Literatura Infantil y Juvenil que coordinó Bombini en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) de la Ciudad de Buenos Aires, es comentada por él en diversos trabajos. En “La lectura como política educativa” (2008) reseña esa experiencia para brindar un ejemplo que puede “dar cuenta de la diversidad de escenas de lectura y de los distintos modos en que la cultura escrita se convierte en objeto de apropiación”; se trata, dice el autor, de una experiencia que nos alerta “sobre nuevas maneras de circulación de la cultura letrada” (p. 30):

Se trató de la instalación de una *cartoteka*, como se le llamó a una caja con libros que un equipo de profesoras de distintos niveles acercó cada lunes por la tarde durante el año 2003 al grupo de niños y adultos que acomodaban cartones recogidos por las calles de la ciudad, antes de tomar el llamado “tren blanco”, un tren especialmente acondicionado para que los “cartoneros” pudieran hacer su viaje con el material de desecho recogido que luego será vendido en el conurbano bonaerense. Los padres eligen, desechan y acomodan cartones para mejor transportarlos mientras que los niños colaboran en la tarea. La *cartoteka* irrumpe y altera las rutinas. Padres y madres incitan a sus hijos a abandonar las tareas y a ponerse en contacto con estos otros cartones y papeles que son los libros, de todo tipo y géneros, infantiles, libros álbumes. Los niños se entusiasman con las tareas y poco a poco los adultos se acercan a las profesoras y recuerdan otros momentos de la vida, cuando tenían empleo y también leían y tenían libros y tiempo para la lectura, lecturas informativas, de historia, literatura, García Lorca entre otros. La lectura irrumpe en la escena de la tarea del desempleo que ahora vive de juntar cartones y demuestra su poder convocante, su puesta en valor.

[...] Los supuestos de un modo de leer fuertemente institucionalizado propio de la tradición escolar en tanto escena de lectura fundante de la escuela moderna [...] opera como un telón de fondo que es necesario poner en discusión a la hora de enfren-

tarnos con situaciones empíricas complejas en contextos de pobreza y exclusión. Seguir insistiendo sobre esa escena escolar fundante, tomarla como parámetro de logro para la tarea pedagógica, defenderla como única posibilidad para lo observable hubiera sido reproducir la operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos, contribuyendo a la construcción de experiencias de fracaso escolar y de exclusión de la cultura letrada. Precisamente porque los diagnósticos nos dicen que la escuela construye cada vez más fracaso en términos de cifras de deserción y de desescolarización es que nos proponemos pensar las relaciones de enseñanza y de promoción de la lectura de una manera nueva con el objetivo de construir lo que podríamos llamar una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos (Bombini, 2008, pp. 31-33).

En resumen, en el marco de la didáctica sociocultural de la literatura, las prácticas de lectura de los sujetos “pertenecientes a sectores populares que se encuentran en situación de riesgo educativo” son concebidas como operaciones transgresoras que los lectores ejercen sobre los textos; esa transgresión es posible gracias a sus “saberes sujetos”, que tradicionalmente han sido desprestigiados. La riqueza de los saberes de los lectores les permite producir sentidos novedosos y ejercer interpretaciones ignoradas por el mundo letrado de las capas medias. Por lo tanto, dos son las advertencias del autor para con el “nosotros letrado”: en primer lugar, se debe evitar cualquier tipo de intervención homogeneizadora sobre aquellos modos de leer; en segundo lugar, precisamente para evitar esa indeseable homogeneización, la escuela debería observar e incorporar los modos en que estos sujetos leen en espacios ajenos al ámbito escolar, espacios cuyas diversas prácticas de lectura vienen a cuestionar las prácticas homogeneizadoras inscriptas en el imaginario de la escuela moderna.

Problemas de la didáctica sociocultural

La teoría sociocultural de la lectura que construye Bombini a partir de los aportes de M. de Certeau involucra ciertos aspectos que resultan

problemáticos para pensar la lectura literaria en el ámbito escolar. Algunos de esos problemas residen en tres cuestiones: el uso del concepto foucaultiano de “saberes sujetos”, la propuesta de pensar la lectura en la escuela a partir de aquella que se desarrolla en otros “escenarios interesantes” y la ausencia de definiciones respecto del problema curricular de “lo común”. En el examen de cada una de estas cuestiones nos detenemos en los tres apartados siguientes.

1. El problema de los saberes del lector

En el “uso adaptativo” (esta vez, de M. Foucault) del concepto de “saberes sujetos” que pone en práctica Bombini para pensar los saberes de los alumnos en el ámbito escolar, es posible observar cierta indefinición en la variable que permite determinar cuáles son esos saberes: en algunos casos parece tratarse de saberes que se vinculan con la nacionalidad (alumnos bolivianos), en otros casos con la distribución geográfica (jóvenes del Gran Buenos Aires), en otros casos con la ocupación o la edad (un obrero en una escuela de adultos), con la variable socioeconómica (clase media baja) o bien con una combinación de todas ellas. Sea cual fuere el criterio a partir del cual los individuos se agrupan, los sujetos manifestarían saberes privativos de cada comunidad cultural, nacional, etaria, geográfica o social⁷. Configurarían así “saberes sujetos” tanto los saberes de los jóvenes de clase media baja del Gran Buenos Aires como los de quienes se educan en contextos de bilingüismo; “saberes sujetos” serían tanto los de una comunidad originaria como los de un sector social definido a partir de variables económicas y ambos grupos estarían habitados por la misma riqueza cultural. No habría diferencias entre, por ejemplo, los saberes que individuos pertenecientes a una determinada comunidad han transmitido a lo largo de generaciones y los saberes de quienes no han podido por razones socioeconómicas ingresar “al ámbito del sistema de la educación formal” ni cuentan “con los beneficios de integrar las clases medias”.

En este sentido no resulta sencillo comprender por qué, en su propuesta, Bombini advierte que “no se trata de reivindicar un derecho lírico a la ignorancia, al no saber” (2006b, p. 78). En efecto, si no se trata de reivindicar tal derecho, entonces quedan sin responder algunas

preguntas esenciales para una didáctica específica: ¿Cómo determinar concretamente la carencia de saberes (el “no saber”) que eventualmente podría obstaculizar la lectura de ciertos textos? ¿Qué criterio permite hallar, en las manifestaciones de un grupo de individuos, una configuración cultural cuyos “saberes sujetos” merecen respetarse y reivindicarse como parte del acervo de una comunidad y no, simplemente, pobreza simbólica sostenida en la pobreza material? ¿Cuál es el parámetro que permitiría distinguir el “no saber” respecto de una práctica de resistencia? Ausente este criterio en la reflexión de Bombini, el concepto de “diversidad” refiere tanto diversidad cultural como diversidad socioeconómica, y en todas las diversidades habría siempre “artes de hacer”, nunca déficit. De modo que intervenir sobre los saberes de una comunidad (cualquiera sea el criterio que la defina como tal) implicaría incurrir en una operación de homogeneización que violentaría “las lógicas de una comunidad a la que nosotros, como sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita, no conocemos en absoluto” (Bombini, 2006a, p. 31). Hace un llamado a no homogeneizar, a no violentar la diversidad, aun cuando esa diversidad sea consecuencia de la exclusión social. Esta teoría de la lectura conlleva entonces el riesgo de interpretar la desigual distribución de los bienes simbólicos en términos de configuraciones culturales específicas de una comunidad y, consecuentemente, el riesgo de legitimar esa desigualdad, porque, desde esta perspectiva, tanto los modos de leer de los alumnos de las escuelas de élite como los de quienes asisten a aquellas instituciones que G. Tiramonti denomina “escuelas para resistir el derrumbe” (2007) serían portadores de “saberes sujetos” que no deberían ser homogeneizados.

Gracias a la renuncia al concepto de *clase* o, mejor aún, a la asimilación del concepto de *clase social* al de *cultura*, los modos de leer y los *saberes sujetos* quedan escindidos de cualquier determinación social o económica. Aquí se evidencia la afinidad entre las conceptualizaciones de Bombini y cierta modalidad de los estudios culturales que, según el artículo sugestivamente titulado “*Whatever happened to ‘class’?*” de M. Barker y A. Beezer, “se han movido de terreno, de modo que el concepto de ‘clase’ ha dejado de ser el concepto crítico central. En el mejor de los casos, se ha convertido en una ‘variable’

entre muchas; [...] en el peor, se lo ha disuelto del todo” (1992, p. 16, citado en Reynoso, 2008, pp.175-176). Sobre este problema, el antropólogo C. Reynoso (2008, pp. 178-179) observa:

En una demostración tras otra de que las subculturas no son presa fácil de condicionamiento por parte del orden establecido, afirmando una y mil veces que la cultura de masas que fluye desde arriba es reinterpretada y redefinida por sus destinatarios en términos de resistencia e identidad, problemas tales como la distribución de riquezas, la mercantilización del arte, la derechización del Estado o el uso ideológico de los medios de comunicación lisa y llanamente pierden precedencia y hasta se vuelven mal vistos [...]. Como resultado, los conceptos explícitamente políticos (clase, estado, lucha, capital, trabajo, revolución) han sido desplazados por la celebración populista de las cualidades de su objeto.

Por otra parte, la analogía que establece Bombini entre los saberes de un molinero friulano del siglo XVI y los de los alumnos de las escuelas públicas de la Argentina contemporánea implica una serie de problemas históricos, culturales y educativos que el autor no considera. Para mencionar sólo algunos de ellos, el primer problema surge cuando manifiesta sin matices que Menocchio es “el modelo del lector moderno” y que a través de él es posible conocer cómo leen los sectores subalternos. Con un riesgo metodológico considerablemente menor, C. Ginzburg (1976/1999) toma ciertas precauciones frente a la posibilidad de establecer este tipo de generalizaciones:

En algunos estudios biográficos se ha demostrado que en un individuo mediocre, carente en sí de relieve y por ello representativo, pueden escrutarse, como en un microcosmos, las características de un todo social en un determinado período histórico, ya sea la nobleza austríaca o el bajo clero inglés del siglo XVII. ¿Es éste el caso de Menocchio? Ni mucho menos. No podemos considerarlo como un campesino ‘típico’ (en el sentido de “medio”, “estadísticamente más frecuente”) de su época: su relativo aislamiento de la aldea no plantea dudas. A los ojos de sus paisanos Menocchio era un hombre cuando menos distinto de los demás (p. 18).

En segundo lugar, Menocchio es un personaje que muestra pocos rasgos del universo oral, universo en el que lo ubica Bombini con el fin de oponerlo a la cultura escrita de la Inquisición. Las destrezas intelectuales del molinero lo hacen pertenecer más al interior que al exterior del círculo que el autor analizado delimita como *nosotros letrado*. Resulta difícil hablar de “una lucha entre una cultura letrada y una cultura oral” pretendiendo aludir a través de esas dos configuraciones culturales a la Inquisición y al mundo de Menocchio respectivamente. Si los modos de leer del molinero desafiaron los modos de leer del poder eclesiástico, fue posible gracias a que Menocchio tuvo la posibilidad de acceder a una serie de bienes simbólicos del universo letrado: entre los libros a partir de los cuales construyó su cosmogonía figuraban la *Biblia* en lengua vulgar, el *Decamerón* de Boccaccio, probablemente el *Corán*, además de *El Florilegio de la Biblia*, *Il Lucidario della Madonna*, *Il Lucenario de santi*, *Historia del Giudicio*, etc., etc. Explica Ginzburg (1999, p. 65) que, en la sociedad de Menocchio, la existencia de “una red de lectores” constituida por “una intensa circulación [de libros] que incluye a los curas (como era de prever) y hasta las mujeres” se vincula también con la presencia de una escuela pública que posibilitaba los modos de leer de los campesinos:

Sabemos que en Udine ya a principios del siglo XVI se había abierto una escuela, dirigida por Gerolamo Amaseo, para “leer y enseñar indiferentemente nulla habita exceptione personarum, así a hijos de los ciudadanos como a los de artesanos y gente del pueblo, tanto a mayores como a pequeños, sin ningún pago especial”. Existían también escuelas de nivel elemental, en donde se enseñaba también un poco de latín, en centros no muy alejados de Montereale, como Aviano y Pordenone (p. 65).

Menocchio, entonces, pudo construir su peculiar cosmogonía contra la cultura oficial, entre otras razones, por su pertenencia a un círculo de lectores que mantenían un vínculo (más o menos fluido) con la escuela y los libros. Es precisamente la escuela (institución del *nosotros letrado*) el lugar en el que podían hallarse los saberes que constituyeron a aquellos sujetos como lectores, aun para que –luego de adquiridos

esos saberes— los lectores subvirtieran los modos de leer de la institución que los había provisto.

2. *El problema de la especificidad de la institución escolar*

Trasplantar a la escuela una teoría de los consumos culturales con el fin de construir una didáctica de la lectura literaria implica pasar por alto dos cuestiones fundamentales: las *características específicas de la enseñanza* en el ámbito escolar y las *características específicas de la lectura* en ese mismo ámbito.

En relación con la primera cuestión, L. Basabe y E. Cols (2008) han definido la particularidad que la enseñanza, independientemente de la disciplina de la que se trate, adquiere en las instituciones escolares a partir de una serie de rasgos característicos. Por una parte, la escuela constituye un *espacio social especializado*: si bien puede estar más o menos integrada a su contexto sociocultural, “nunca llega a perder sus límites con respecto al entorno, pues ello sería su fin” (2008, p. 137)⁸. Por otra parte, la enseñanza escolar se caracteriza por desarrollarse en situación colectiva, hecho que “genera una serie de fenómenos de orden psicosocial que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 138). Finalmente, entre otros rasgos, las autoras mencionan la estandarización de los contenidos para su transmisión y la función de la escuela de evaluar y de acreditar los aprendizajes⁹.

En segundo lugar, en relación con la lectura literaria escolar, López Casanova señala que los modos de leer literatura se definen a partir de las distintas lógicas que rigen las prácticas sociales específicas en las que la literatura esté comprometida como objeto de lectura. Si bien la autora denuncia que con frecuencia las representaciones sobre la lectura literaria en el ámbito de la educación formal pierden especificidad y se funden con representaciones propias de otros ámbitos, especialmente con la que corresponde a la lectura *libre* o *espontánea*, subraya que la lectura literaria practicada en el ámbito escolar constituye una “lectura *intervenida* u *orientada* hacia la enseñanza, propia del ámbito educativo” (2011, p. 141).

Por lo tanto, las características específicas que asumen tanto *la enseñanza* en el ámbito escolar como *la lectura* en ese mismo ámbito hacen

materialmente imposible pensar, en los límites del espacio escolar, a cada uno de los alumnos como un sujeto particular cuyos modos de leer, basados en *saberes sujetos* y ajenos a los de cultura letrada y de las clases medias, ejercerían, gracias a la transgresión inherente a sus artes de hacer, resistencia frente a posibles operaciones homogeneizadoras. Sólo sería posible concebir a los alumnos como lectores particulares portadores de *saberes sujetos* si la escuela resignara la pretensión universalista (“etnocentrista” diría Bombini) que la constituye, y es precisamente esa pretensión la que cuestiona el autor al atribuirle su tendencia a producir “operaciones homogeneizadoras”. Entonces, respetuosa de la diversidad, la lectura literaria en la escuela, según Bombini, debe asimilarse a los modos de leer en cualquier otro ámbito social: la escuela debe dejar de ser un espacio social especializado.

Para Bombini, las escuelas públicas de adolescentes y cualquier otro ámbito social donde se lee literatura coinciden en sus problemáticas: el tipo de preguntas y de desafíos “poco diferirán” entre unas y otros. Irónicamente, el llamamiento contra la “homogeneización” que produciría aquella escuela tradicional que ignora la diversidad de modos de leer incurre aquí en una homogeneización aunque de índole diferente: *Bombini homogeniza ámbitos sociales* al afirmar que la escuela puede ser pensada mejor a partir de la observación de situaciones de lectura en otros ámbitos o “escenarios interesantes”. Desde una perspectiva que dice concebir la lectura literaria como una práctica sociocultural, es decir, situada y específica, propia de los ámbitos sociales en que esa práctica se produce, la lectura literaria en la escuela, tal como la entiende el autor, pierde especificidad: en la escuela, dice Bombini, debería leerse aproximadamente del mismo modo que en las bibliotecas populares, en ámbitos carcelarios, en escuelas para adultos, etc.

Resulta interesante detenerse en los ámbitos sociales que Bombini incorpora y en los ámbitos que, por el contrario, tiende a excluir de la reflexión para una didáctica sociocultural de la literatura y para una teoría de la lectura literaria escolar. Los trabajos del autor no proponen pensar la lectura en la escuela a partir de aquellos ámbitos sociales (también diversos) que permiten examinar el modo en que leen literatura, por ejemplo, un estudiante universitario, un investigador, un perio-

dista cultural, un crítico literario, un escritor, un profesor de literatura... La exclusión de estas posibilidades y la elección de otros ámbitos sociales para pensar la lectura literaria escolar (penitenciarias, fábricas recuperadas, comedores comunitarios, grupos de cartoneros, etc.) permite deducir el significado de aquello que el autor elige llamar “escenarios interesantes”: se trata de espacios de lectura fuertemente signados por la pobreza material en los cuales el investigador, integrante del *nosotros letrado de clase media*, encuentra una forma de la alteridad. Puede suponerse que, para Bombini, una didáctica sociocultural de la literatura debería incorporar como objetos de estudio ámbitos novedosos, siempre y cuando estos exhiban, en algún sentido, carencia material, en la que el investigador encontrará sin dudas riqueza simbólica. Estos ámbitos no deberían pensarse a partir de los viejos parámetros escolares, sino al revés: la escuela debería mirar, para poder revisar sus prácticas de lectura, estos nuevos escenarios interesantes.

La experiencia de la Cartoteka funcionaría como una prueba de que la lectura literaria ya no debe ser pensada, según la didáctica sociocultural, a partir del fantasma de “la tradición escolar en tanto escena fundante de la escuela moderna” y de que la escuela ha dejado de ser “parámetro de logro para la tarea pedagógica”. Los nuevos escenarios de lectura literaria que Bombini aborda como objeto de estudio deben ser liberados de la “operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos”. En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006b, p. 115), la narración de la experiencia de la Cartoteka culmina con la siguiente observación:

Un grupo de chicos [en la Cartoteka] lee entusiasmado *El túnel* de Anthony Browne; leen a coro, rien, rien mucho. Es muy lindo ver lo que provoca un libro. ¿Irán estos chicos a la escuela? ¿Se reirán tanto allí?

Los cartoneros habrían logrado escapar, en esta experiencia, de ese espacio tan hostil y proclive al dominio, al control y a la homogeneización como lo es la institución escolar que, evaluada contra el telón de fondo de los “escenarios interesantes”, constituye el espacio de la reproducción. En la Cartoteka, espacio artesanalmente creado como alternativa institucional, hay risas; en la escuela, en cambio, los jóvenes

que allí leen no podrían reírse tanto como si leyeran entre los cartones y los carros en la estación de tren. Sin embargo, contra el optimismo que parece despertar la diversidad característica de estos nuevos “escenarios interesantes”, M. Sothwell (2008, p. 31) ha formulado una importante advertencia:

En este punto, hay una serie de aspectos que nos hacen pensar que los nuevos formatos [educativos] no son sólo la afirmación de una particularidad sino que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional, y golpean a su puerta con *algunos ensayos diferentes que, por supuesto, no están exentos de relaciones de poder y de exclusiones*. [...] La existencia de estas escuelas [alternativas] puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los estudiantes y algunas formas de solucionarlas, *pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan*” (cursivas nuestras).

Considerar la experiencia de la Cartoteka como uno de los nuevos “escenarios interesantes” sobre los cuales la didáctica de la literatura debe reflexionar en desmedro de la “escena de lectura fundante de la escuela moderna”, lejos de construir “una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos”, contribuye a legitimar la desigualdad y la exclusión. Por el contrario, desde la perspectiva de una didáctica que se piense como parte de una pedagogía crítica, debería reclamarse que los chicos cartoneros asistan a la escuela, aun cuando en la Cartoteka se rían más.

3. *El problema curricular de “lo común”*

Como señalamos más arriba, la teoría de la lectura que diseña Bombini incorpora las ideas de M. de Certeau. Desde el punto de vista de la *investigación* didáctica, el movimiento resulta productivo: podría dar cuenta, por ejemplo, de los modos de leer efectivamente existentes de los sujetos en el ámbito escolar¹⁰. Desde el punto de vista de la *intervención* didáctica, en cambio, las teorías socioculturales de la lectura dejan

sin respuesta el problema curricular y metodológico: si la escuela se limita a reunir los modos de leer efectivos de los sujetos, ¿qué particularizaría la lectura literaria en el ámbito escolar? ¿Cuál sería la función de la escuela pública en materia literaria? ¿Existe la posibilidad, ante la diversidad de modos de leer, de establecer un núcleo de contenidos y de objetivos vinculados con la lectura literaria que defina la especificidad de la práctica escolar de la lectura?

El problema de *lo común* –tal como se lo ha denominado– constituye una de las cuestiones más complejas en el debate educativo contemporáneo. Sabemos, gracias a diferentes intervenciones en este campo, que las políticas educativas han concebido durante décadas *lo común* en términos de uniformidad curricular como una ilusoria garantía de inclusión, ignorando que la homogeneidad (“todos aprendiendo lo mismo”) ha sido una eficaz productora de desigualdades; sabemos que, con contenidos curriculares idénticos, “se puede aprender lo mismo y estar aprendiendo contenidos elitistas, sectarios o parciales” (Terigi, 2008, p. 213). Bombini es consciente de esta problemática: ha advertido largamente acerca de los riesgos de cifrar *lo común* en la entrega del discurso literario a las teorías del “placer de leer” o al análisis de la literatura a través de las herramientas de la lingüística textual o mediante la aplicación mecánica de categorías teóricas, como propuso la Reforma en los años noventa (Bombini, 2006b). Sin embargo, no se pronuncia sobre el problema de *lo común*, es decir, sobre el problema de la especificidad de la lectura literaria en el ámbito escolar. Y, como señala F. Terigi, la solución no parece residir en el simple abandono de la discusión sobre *lo común* para entregarse sin más a la incorporación de lo diverso:

Lejos de cerrarlo, parece que *deberemos mantener abierto el debate sobre lo común durante los próximos años*. Tanto desde el punto de vista ético como desde el práctico, un *currículum* en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de las experiencias humanas, plantea cuestiones difíciles de resolver. Pero no parece legítimo resolverlas con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias, sino mediante el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades

que desde el punto de vista cultural serán progresivamente más plurales (Terigi, 2008, p. 221, cursivas de la autora).

En su teoría sociocultural de la lectura, Bombini abandona la discusión acerca de *lo común* a favor de la incorporación de las diferencias, de modo que la tarea fundamental de la escuela consistiría en asumir la diversidad y la creatividad inherentes a las “artes de hacer” de los alumnos, en el marco de un encuentro intercultural:

En esta línea es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural –la cultura del profesor y de la escuela no como opuesta, sino como diferente a la cultura de los alumnos o de la comunidad (2006b, pp. 69-70).

La escuela debería ser un espacio de encuentro intercultural (y armónico: las culturas, para Bombini, siempre son “diferentes” y su encuentro se produce sin conflictos, salvo cuando irrumpe la cultura del *nosotros letrado*) de sujetos cuyos modos de leer estarían fundados en saberes diversos. Cualquier transmisión de un saber escolar que difiera de los *saberes sujetos*, consistiría en un acto de imposición etnocentrista. El autor deja sin responder la pregunta acerca de cuáles son concretamente, para el espacio curricular Literatura, los “presupuestos teóricos consistentes” y los “contenidos culturales significativos” que, así planteados, se convierten en consignas imprecisas.

En relación con la lectura literaria en el ámbito escolar, Bombini no se expide acerca de qué es aquello que la lectura literaria en la escuela puede aportar en relación con el desarrollo cognitivo y cultural de los sujetos, aquello que otros ámbitos de lectura no necesariamente buscan propiciar de manera sistemática. La teoría de Bombini no se expide acerca de cuáles son, concretamente, los saberes propios que tiene el aula de Literatura para ofrecer en materia literaria, diferentes de aque-

llos saberes que pueden adquirirse en otros ámbitos como las bibliotecas públicas, las penitenciarias o las comunidades de cartoneros. Estos interrogantes quedan sin solución porque, de acuerdo con los presupuestos de la didáctica sociocultural de la literatura, las respuestas posibles incurrirían en una posición etnocentrista, es decir, en una operación de “homogeneización” ejecutada por el *nosotros letrado*. Leer literatura a partir de las teorías socioculturales de la lectura, entonces, hace del aula un espacio de encuentro intercultural, en el que invariablemente se aceptan y se contemplan entre sí todos los modos de leer.

Resuelto rápidamente el problema a partir de la reivindicación de los “saberes sujetos” tradicionalmente excluidos, el peso que le otorga Bombini a la diversidad sociocultural anula la especificidad de la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar y contribuye a la *fragmentación educativa* en materia literaria¹¹: sin articulación con un proyecto común, cada fragmento, independientemente de cualquier otro, establecerá para la formación literaria de los sujetos sus propios parámetros, atentos a los saberes sujetos de cada comunidad. Para evitar el “efecto hoguera” del cual fue víctima Menocchio, es posible suponer que, para Bombini, el ámbito escolar no debería constituir de ningún modo un espacio social especializado en el que los sujetos leen literatura colectivamente en función de objetivos *comunes*.

Conclusión

Es importante señalar que, pese a lo observado hasta aquí, las posiciones de Bombini no se manifiestan de ningún modo contra el impulso universalista de la escuela moderna. Por el contrario, en sus declaraciones sobre el tema, el autor se pronuncia de manera taxativa sobre la función formadora de la institución escolar:

Sin duda, es la escuela la que todavía puede estar poniendo de relieve frente a adolescentes y jóvenes, recuperando, volviendo visible cierta dimensión de la experiencia social, cultural y pedagógica que es específica de su dominio, aquello que no se presenta en la experiencia cotidiana de los adolescentes y jóvenes; en este sentido, la escuela hace diferencia, enseña lo que no es

habitual, pone a disposición ciertos bienes culturales propios de la cultura letrada, del campo del conocimiento científico, social y de la producción artística. [...] El alcance y el dominio de la escuela son sin dudas homologables a los de los medios y las nuevas tecnologías, por su aspiración a la cobertura universal, y más allá de los discursos apocalípticos de sesgo posmoderno, la escuela está ahí con su lógica más artesanal seguramente, pero reconocida en la legitimidad de su misión y con fuerte consenso en la sociedad. En este sentido, la escuela como proyecto de la modernidad no ha perdido vigencia” (Bombini, 2006b, pp. 109-110).

Sin embargo, se trata de formulaciones que, desde el punto de vista teórico, contradicen el desarrollo argumentativo de la teoría sociocultural de la lectura literaria propuesta por el autor. Se trata de verdaderos fragmentos anómalos que interrumpen la coherencia de argumentos favorecedores de la dimensión local, de la diversidad, de los particularismos y del borramiento de límites entre la escuela y otros ámbitos sociales. Efectivamente, para esta didáctica sociocultural, que celebra la diversidad de saberes y la riqueza de “artes de hacer” en jóvenes que provienen de familias afectadas por la exclusión social y económica, la escuela no debería ser el lugar donde se produce la transposición del saber teórico (la pretensión universalista de ese saber pondría en riesgo los modos de leer más genuinos y los “saberes sujetos” que los respaldan), pero sí un ámbito de convivencia de diversidad de lecturas.

Es así como la didáctica sociocultural de la literatura prioriza los particularismos de la diversidad en desmedro de la elaboración de un proyecto común para la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar, aun a riesgo de reforzar la fragmentación educativa en lo que respecta a la formación literaria de los sujetos. Los modos de leer de los alumnos se configurarán en el interior de cada fragmento de acuerdo con saberes pertenecientes a diferentes comunidades sin anclaje posible en un campo de sentido global. La teoría sociocultural tiende a consolidar así las fronteras socioculturales.

Notas

- 1 En G. Fioriti (Comp.), *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77) Buenos Aires: Miño y Dávila - Universidad Nacional de General San Martín.
- 2 Haciendo referencia a trabajos de A. Teberosky, D. Lerner, A. M. Kaufman y M. E. Rodríguez señalan Bombini y Cuesta (2006, pp. 60-61): "La lengua y la literatura no son entidades aisladas que pudieran ser descriptas y explicadas según criterios de neutralidad científica. Criterios que son llevados desde ciertas líneas que se preocupan por generar explicaciones y desarrollar formulaciones didácticas, en especial a la hora de pensar la lengua. Estas líneas [...] se han producido desde los campos de la Didáctica general, la Lingüística aplicada, la Psicolingüística, la Lingüística cognitiva en estrecha relación con la Psicología cognitiva y educacional, entre otras. Y aquí, en estos desarrollos disímiles por un lado, pero unidos por una tradición basada en despojar al objeto lengua en tanto objeto de enseñanza de los factores sociales, históricos y culturales que lo complejizan, ha generado un efecto reduccionista y por momentos obturador a la hora de pensar qué ocurre cuando los sujetos llevan adelante prácticas de lectura y escritura en el marco de la institución escolar y en contextos sociales más amplios".
- 3 Consideramos fundamentalmente las ideas desarrolladas por el autor en sus artículos "Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural" (2006a), "La lectura como política educativa" (2008) y "Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza" (2006, en coautoría con C. Cuesta), y en su libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006b). Creemos que son los trabajos producidos a partir de 2000 aquellos en los que Bombini desarrolla sus ideas respecto de una didáctica de matriz sociocultural y en los que, en consecuencia, evidencia una fuerte ruptura respecto sus propias producciones de los años noventa, articuladas en torno a las teorías literarias (Nieto, 2011).
- 4 "Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la 'vigilancia', resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también 'minúsculos' y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin, qué 'maneras de hacer' forman la contrapartida, del lado de los consumidores [...]. Ya no se trata de pensar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria, sino de exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos..." (De Certeau, 1980/1996, p. XLIV-XLV).
- 5 B. Sarlo (1996) es quien ha acuñado tal expresión con el fin de describir un rasgo recurrente en los estudios culturales latinoamericanos. Se trata de la utilización descontextualizada y deshistorizada de las ideas del teórico francés acerca de los modos (o "artes de hacer") a través de los cuales los sectores populares se relacionan con los objetos culturales. Dice Sarlo: "Hay una salida que yo llamaría *uso adaptativo de Michel de Certeau*. Más de lo que se ha reconocido hasta el momento, M. de Certeau impregna el análisis cultural latinoamericano y su creencia en las maravillas que hacen los sectores populares con los objetos materiales y simbólicos que retiran del mercado. Probablemente, de Certeau no se reconocería en este escenario optimista donde algunos capítulos de *Arts de faire* sirven para conclusiones casi triunfalistas y un poco moralizantes. Michel de Certeau no es un ideólogo empeñado en descubrir una *salida* a la situación contemporánea de las masas populares ni de ningún otro actor social" (1996, p. 39, cursivas de la autora).
- 6 Domenico Scandella, conocido como Menocchio, fue condenado a morir en la hoguera en 1601 debido a que sus opiniones religiosas fueron consideradas

- heréticas por el tribunal inquisidor que lo juzgó. A partir de sus lecturas, Menocchio había elaborado una cosmogonía propia, y había negado la virginidad de María, el pecado original y la divinidad de Cristo, además de cuestionar el poder de las jerarquías eclesiales. (Ginzburg, 1976/1999).
- 7 Sobre la indeterminación de variables en relación con la alteridad, C. Skliar (2008, pp. 224-225) observa: "La diversidad ha entrado en la escena discursiva a partir de una mención lineal de aquello que se supone es la alteridad del otro. Con mayor o menor extensión, con mayor o menor rigurosidad y porosidad, esa linealidad suele hacer referencia a cinco o seis categorías, cinco o seis estados, cinco o seis condiciones (por ejemplo, raza, etnia, sexualidad, generación, clase social, nacionalidad) seguidas por un misterioso y paradójico *etcétera*, que bien podría ser motivo de varias lecturas, reescrituras e investigaciones" (cursivas del autor).
 - 8 Resulta interesante recuperar aquí la posición de J. C. Tedesco (2008, p. 63) respecto de este rasgo del espacio escolar: "...me parece que tendríamos que recuperar la idea de la escuela como un espacio artificial. Siempre criticamos la escuela por ser un espacio artificial, diferente de la sociedad, aislada de la vida. Ahora quizá llegó el momento de que hagamos de esto un elemento positivo. Cierta nivel de aislamiento, de artificialidad en el espacio de experiencias de socialización que brinda la escuela puede ser educativamente muy importante. Esto tiene que ver con la idea de la escuela como espacio contracultural. Existen experiencias de aprendizaje que sólo pueden tener lugar en la escuela. Esto no se refiere solamente a la dimensión cognitiva, a los aprendizajes de conocimientos. También se refiere a aprendizajes fundamentales vinculados con valores de solidaridad, de comprensión del otro, de responsabilidad, de justicia, de diálogo. En la escuela podemos programar esas experiencias, que fuera de ellas son deficitarias".
 - 9 F. Terigi (2008, p. 214) ha alertado acerca del riesgo de naturalizar este formato escolar que, en verdad, se ha configurado históricamente: "Ha sido parte de la idea de educación común la extensión de un determinado formato, que durante cierto tiempo hemos llamado con inadvertida naturalidad 'escolar'. En ese formato, ciertos rasgos, como el aula graduada o la separación familia/escuela, llegaron a ser la manera estándar de entender la educación. Me propongo recordar [...] alguna evidencia histórica que discute la naturalización del aula graduada y sumar alguna problemática contemporánea para mostrar la fortaleza del formato escolar común que –me parece– nos entrapa a la hora de pensar qué queremos y qué podemos hacer con el sistema escolar". Por nuestra parte, no pretendemos naturalizar los rasgos que describen Basabe y Cols; sólo tratamos de evidenciar las dificultades teóricas implicadas en el intento de trasplantar los modos de leer de un sujeto excepcional del siglo XVI para pensar los modos de leer en nuestras escuelas, aun cuando los formatos de estas últimas puedan constituirse en objeto de debate.
 - 10 Un ejemplo productivo del uso de las ideas de de Certeau en el campo de la investigación educativa para una intervención didáctica puede hallarse en el famoso trabajo de E. Rockwell (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". El análisis de los modos de leer de los alumnos le permite a la autora analizar críticamente ciertas prácticas escolares: "Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura. A menudo acentúan la distancia entre lo escrito y su propia experiencia vital. Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a *no* leer, a *no* buscar el sentido de lo que leen. La presión hacia la individualización del acto de leer socava los necesarios apoyos sociales de cualquier proceso de aprendizaje real y ahonda la competencia excluyente. Particularmente en comunidades donde predomina una lengua indígena, y

los libros están en español, la lectura escolar muchas veces no rebasa el hábil desciframiento de renglones de palabras inconexas" (p. 24, cursivas de la autora).

- 11 Al caracterizar el estado actual del sistema educativo en nuestro país, G. Tiramonti (2007) señala que ya no existe un sistema concebido como espacio social y educativo integrado, articulado en torno a un campo de sentido global, sino una sumatoria de *fragmentos* caracterizados por la carencia de una totalidad común. La *fragmentación educativa* consistiría entonces en la configuración del sistema educativo a partir de la coexistencia de diversos fragmentos con referencias normativas y culturales específicas que los diferencian entre sí, pero, a su vez, con diferencias internas

que impiden concebir cada uno como un todo integrado o coordinado; el fragmento, entonces, no se constituye "ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes" (2007, p. 27). Consideramos que el concepto de *fragmentación* permitiría describir también la desarticulación del sistema educativo vinculada específicamente con la formación literaria de los sujetos en el ámbito escolar: cada fragmento se organizaría, de este modo, a partir de pautas curriculares y metodológicas propias sobre la enseñanza de la literatura, diferentes de las del resto de los fragmentos.

Bibliografía

- Basabe, L. y Cols, E. (2008). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (2006a). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra y otros, *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Bombini, G. (2006b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (Comp.), *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila - Universidad Nacional de General San Martín.

- De Certeau, M. (1980/1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana (Trad. de A. Pescador).
- Ginzburg, C. (1976/1999). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik (Trad. de F. Martín y F. Cuartero).
- López Casanova, M. (2011). Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura. *Glotodidacta*, 1, 141-166.
- Nieto, F. (2011). *La enseñanza de la literatura según el Grupo Bombini. Implicancias político-educativas, académicas y didácticas*. Tesis de Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Mimeo no publicado, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, Argentina.
- Reynoso, C. (2008). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. México: Gedisa.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 1(27), 11-26.
- Sarlo, B. (1996). Retomar el debate. *Punto de vista*, 55, 38-42.
- Skliar, C. (2008). Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp. 223-34). Buenos Aires: Del Estante.
- Sothwell, M. (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 30, 23-35.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-222). Buenos Aires: Del Estante.
- Tiramonti, G. (2007 [2004]). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.