

La crítica universitaria y *el sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno

Miguel Dalmaroni*

Protestas

Cuando hacia fines de los '90 empecé a leer a los amigos y colegas que, más o menos residentes en los Estados Unidos, inventaron el "Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos", pensé que por acá, más o menos en América Latina, el que nos toca no es tanto "el sujeto subalterno" como *el sujeto secundario* (o, como me dice alguien, "el sujeto medio"). Lo comenté en un congreso en Rosario, en 2004, y lo escribí más o menos al pasar en un libro y en una entrevista publicados dos años después (Dalmaroni, 2006; Louis, 2006). Supongo que, entre otras cosas, el estado actual de las controversias públicas en torno de las políticas educativas y de los nuevos sujetos sociales y culturales ha acrecentado la importancia y el interés del problema.

En la Argentina, la mayor parte de los críticos literarios o culturales trabajamos como profesores de futuros profesores que enseñarán literatura y lengua, en las escuelas, a personas de entre aproximadamente 12 y 18 años de edad: escribimos crítica (e investigamos y estamos asalariados por eso) porque enseñamos literatura en las universidades; y allí, casi todos nuestros alumnos se preparan para trabajar como docentes de lengua, literatura o "comunicación" en la escuela secundaria. Podemos tratar de expandir nuestro trabajo hacia otros territorios, y a menudo lo hacemos; podemos probar otras formas de intervención crítica o inventarlas, pero no porque carezcamos de alguna: improbablemente entusiasmados o apasionados, conflictuados, fastidiados o, en el peor de los casos, indiferentes, el modo principal en que de hecho intervenimos es ese –el de mayor alcance–, y nuestro principal interlocutor, apenas indirecto, es el *sujeto secundario*, y está allí de a miles, de a millones. Por ejemplo, hacia fines de 2010, solo la provincia de Buenos Aires contabilizaba 1.922.366 alumnos en sus escuelas secundarias: casi el 0,5 % de la población

* Miguel Dalmaroni es profesor y doctor en Letras. Enseña teoría literaria y literatura argentina en la Universidad Nacional de La Plata, y es investigador del CONICET. Actualmente colabora en la coordinación del Programa Provincial de Lectura en la Escuela de la provincia de Buenos Aires. Es autor de varios libros y de numerosos ensayos, artículos y estudios críticos.

del país; casi el doble del millón de personas que concurren una vez por año y durante unas pocas horas a la Feria Internacional del Libro “Del autor al lector” que se lleva a cabo en el barrio porteño de Palermo.

Puesta contra el horizonte de esa inmediata situación estadísticamente impactante (no sé cuán *local*, global, *glocal* o qué), la ansiedad culposa de tanto crítico político de la cultura a la busca de un sujeto real maltratado por la dominación, que le permita comprometerse con problemas no “académicos”, es un malentendido más o menos irritante que empeora si esos críticos enseñan en las universidades a futuros profesores de secundaria.

Por lo que alcanzo a saber, hasta ahora las nuevas “agendas” internacionales de la crítica cultural profesional de sesgo *radical* han tenido poco para decirnos al respecto. Las voces dominantes de la crítica del continente, entregadas durante casi treinta años a los productivos programas de trabajo que trazaron Ángel Rama, Antonio Cornejo Polar, Julio Ramos, Nelly Richard o tantos otros, tuvieron el efecto (no me refiero a las intenciones, en algún caso hasta inversas) de confinar la crítica y las investigaciones sobre enseñanza de la literatura en la escuela, a un arrabal más o menos despreciado de los circuitos universitarios, siempre mantenido bajo sospecha. Un sentido común asordinado, oscilante entre la piedad y el desdén, ha mantenido en las redes de la sociabilidad de la crítica literaria y cultural “académica” la creencia en la banalidad y en la inconsistencia teórica de los problemas que plantea el sujeto secundario. Por supuesto, tal creencia es más que acrítica: no resiste, como se dice, el menor análisis. Por lo mismo, nadie la defendería ni en la más informal de las conversaciones, lo que obviamente no significa que esté ausente de las prácticas más extendidas.

La subalternización a que este asunto fue sometido durante décadas parece haber encontrado en iniciativas recientes algunos puntos de desbaratamiento. Por mencionar apenas un puñado de casos, las clases de Enrique Pezzoni publicadas por Annick Louis, las intervenciones de Jorge Panesi y de Alberto Giordano sobre ese mismo tema, la insistencia de Gustavo Bombini por reconectar teoría literaria y enseñanza de la literatura, las iniciativas más recientes y muy activas de compañeros como Sergio Frugoni o Carolina Cuesta, las investigaciones pacientes y sostenidas de Analía Gerbaudo -que inventó nada menos que un modo convincente de pensar *a la vez* una lectura situada de Derrida y los dilemas de los profesores y estudiantes de literatura en la escuela (Gerbaudo, 2006; 2007)-, las intervenciones de los grupos que anima Rossana Nofal en Tucumán para “dar de comer, dar de leer” a niños sometidos a contextos de pobreza extrema. En 1989, respondiendo a una encuesta de la revista *Espacios* de la UBA sobre la literatura y la crítica en la Argentina, Daniel Link decía que la clase era el lugar de todos los intercambios. Años después invertiría la

dirección del mismo razonamiento e insinuaría así una estrategia bidireccional o enrutada, cuando tituló Clases un libro entero de lecciones de crítica literaria y de crítica política de la cultura: ahora el resultado publicado de la “investigación”, y sobre todo el lector de libros de crítica universitaria, eran el laboratorio donde el trabajo de las clases previas era puesto a prueba y a la vez el terreno al que esa práctica vocal, presencial e institucional era *enviada* por escrito (Link, 2005). En sí mismo el procedimiento no tenía tanto de novedoso, pero la política de la crítica a que se jugaba en el momento en que lo hacía representaba un desafío -¿cuánto hacía que, para la crítica más leída, los libros de *lecciones* eran una antigualla políticamente incorrecta que además casi nadie recordaba?-. Sobre el asunto, me escribía Link hace unos meses: “Nunca me arrepentí de haber hecho libros *escolares* porque me parece que en relación con ese sujeto [secundario o medio] se juegan la nobleza y la eficacia de una práctica (al menos en estas latitudes)”. Alberto Giordano se ha tomado si no como costumbre, al menos como procedimiento recurrente en sus libros de ensayos, narrar una *situación didáctica*, un momento de una clase, el diálogo inicial o final de una reunión de seminario; en su último libro, escribe sobre unas condiciones más o menos ideales o deseadas de producción colectiva de un saber sobre la experiencia literaria, una situación didáctica que procede remotamente de la conversación filosófica en torno de un maestro y que Giordano llama “el seminario improbable”. Caramba: en las citas de Giordano, uno de los que sueñan ese diálogo ideal es Ángel Rama (Giordano, 2010: 5-8).

Cualquiera que tenga contacto con esa mayoría de nuestros ex alumnos de la universidad, es decir con los más o menos jóvenes profesores de literatura de las escuelas secundarias, sabe que enfrentan cotidianamente una serie de problemas y situaciones que nosotros, los críticos e investigadores de la universidad que hemos sido sus profesores, casi ignoramos por completo y sobre los que tenemos demasiado poco para decir. Esas comunidades de lectores -el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula- están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por la ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esa madeja de determinaciones se toca poco y nada con los prejuicios y los enfoques que ponemos en marcha cuando pensamos la literatura en la universidad, cuando redactamos proyectos de investigación, o cuando pensamos en el estatuto de la literatura como práctica o como acontecimiento desubjetivador. Por comenzar con un aspecto obvio, la crítica universitaria hispanoamericana de sesgo político y sociológico ha prestado especial atención en los últimos años a las transformaciones del mercado editorial de literatura, a la migración de autores latinoamericanos hacia sellos editoriales españoles o globalizados y a asuntos de similar tenor. Salvo contadas excepciones, en ese empeño ni figura el descomunal movimiento re-colonizador y agobiante que el negocio editorial viene haciendo sobre los docentes y sobre la escuela (la ocupación de las bibliotecas escolares, de los morrales de

los maestros y de los pupitres de los chicos por parte del mercado editorial no es una novedad de las últimas décadas, pero sí lo son el salto y las transformaciones que ese mercado ha dado para acrecentar esa ocupación y masificarla hasta, si puede, saturar todos los intersticios). Cuando imaginamos lectores y situaciones de lectura asociados a la literatura de que nos ocupamos –lo hagamos o no de modo más o menos deliberado o por defecto e implícitamente- los críticos de la universidad omitimos pasmosamente a esos varios millones de lectores por país que leen en (o a partir de) la situación escolar de lectura. Seamos gráficos: numéricamente hablando, hace tiempo que la mayor parte de los argentinos vivos que han leído una tragedia de Shakespeare, un cuento de García Márquez, un relato de Saer, una novela de Arlt, un poema de García Lorca o simplemente un libro, lo han hecho en la escuela. Con matices que no alteran mucho lo que quiero decir, los profesores universitarios de literatura y crítica cultural imaginamos la literatura de la que hablamos o escribimos en correlación con un tipo de lector y de situación de lectura muy minoritaria: el modelo –más o menos advertido- somos nosotros mismos, críticos profesionales de literatura y profesores de adultos que eligen estudiar literatura en las universidades. Agreguemos, como mucho, que también imaginamos cómo y en qué situación leen los escritores, poetas y críticos a quienes leemos. ¿Cuánto más que eso? No parece que hayamos aprovechado las estupendas investigaciones históricas de Nora Catelli, Susana Zanetti o Graciela Batticuore acerca de lectoras y lectores del pasado –entre otras- para advertir que interrogar la lectura de literatura de nuestro presente debería incluir indefectiblemente volver la mirada a las comunidades escolares de lectura. Solemos pensar la literatura como si los efectos exitosos de legitimación o de canonización procedentes de la crítica llamada “académica” y de algunos otros árbitros y jueces (algunos diarios, unas pocas revistas, premios) se derramasen nomás –como decían ciertos economistas de abominada retórica- y sin demasiadas transformaciones en el camino, al resto de una masa de lectores indefinida que además nos interesa poco definir. Menos nos interesa, parece, pensarla poblada en gran medida por profesores de lectura y por sus alumnos no adultos habitando un aula maltrecha de una escuela pública.

Consignas

Propiciar algo así como un *giro didacticista* sería confirmar y reproducir la situación actual, o casi. Como sea, no es de ninguna manera lo que trato de proponer. Lo que pienso en realidad es que casos como los que leemos en los escritos de Gerbaudo o de Link, entre otros, demuestran que la estrategia principal es muy simple. Se trata de una decisión inicial capaz, creo, de desatar muchas de las transformaciones cuya demanda está implicada en las protestas precedentes: hay que empezar cambiando el lugar, y prestándole confianza metódica inicial a los efectos que ese cambio produzca. Quiero decir que hay que buscar los modos para pensar, discutir y leer *lo mismo* que pensamos, discutimos y leemos en las comunidades

universitarias de lectura, pero en las comunidades escolares de lectura. Y enmadejar allí eso mismo que hacemos con lo que estén pensado, discutiendo y leyendo los profesores de literatura de las escuelas y sus estudiantes. De hecho se trataría, por supuesto, de cambiar por tanto la actual comunidad de interlocución de la crítica universitaria por otra, una nueva, cuyos perfiles –entonces- no podrían trazarse aquí más que de modo conjetural. Por supuesto, se trata de algo diferente y hasta opuesto a la “transferencia didáctica” (que no es un sinónimo de su tocaya psicoanalítica), una vieja figura que perdió hace tiempo su prestigio teórico (debido entre otras cosas a su sesgo unidireccional y autoritario) pero no su pregnancia para modelar la ideología predominante a la hora de imaginar “relaciones” entre crítica especializada y contextos de enseñanza.

Lo que sí puedo proponer en borrador es algo así como una serie incompleta y abierta de consignas que, imagino, podrían funcionar como una especie de (exageremos) programa inicial para lo que hagamos en ese *otro lugar* a inventar:

1. Todos podemos probar leer lo que sea –especifiquemos: Shakespeare, Graciela Montes, Voltaire, Borges, Pizarnik, Gustavo Roldán, Quevedo, Sebald, Martí, Ítalo Calvino, Hugo Padeletti, Lezama Lima, Laura Devetach, Rimbaud, Fogwill, Marx, César Vallejo, George Eliot, Lacan, Ema Wolf, Mariátegui, Bram Stoker, Foucault, Juan Rulfo, Primo Levi, Aira, Max Weber, Katherine Anne Porter, Sartre, José Emilio Pacheco, J. G. Ballard, Silvina Ocampo, Melville, Javier Villafañe, Eric Hobsbawm, Tununa Mercado, Moravia, Oesterheld, Stevenson, Bajtín, Perlongher...-. Todos podemos probar leer lo que sea, como se prueban manjares o, mejor, encuentros amorosos. Hay quienes creen que sería más apropiado decir: cualquiera que no sea un excluido cultural puede probar Shakespeare o Borges; pero se trata de una creencia pedagógica, que conviene asediar con el impulso crítico más radical: por algunas de las investigaciones recientes más atrevidas sobre estos problemas, son muchos los recursos de que disponemos para no sólo saber sino además para haber convertido hace tiempo en prácticas de enseñanza la evidencia según la cual el “iletrismo” es un invento de los letrados, y el par ignorar/saber –tanto como la figura del “intelectual”- un dispositivo constituyente de la desigualdad y no su registro ni su descubrimiento (Lahire, 1999). Si nos tomásemos en serio la posibilidad de poner a prueba, pongamos por caso, un oxímoron disidente como el de “el maestro ignorante”, tal vez verificaríamos que cualquiera que lo desee o sienta que lo necesita podría leer lo que sea (Rancière, 2008). Sería un modo ya no de reiterar –como vienen haciéndolo algunas agendas resonantes y repetidas de la crítica *radical*-, una crítica de la literatura como dispositivo político de reproducción de las sujeciones, sino de retomar un enfoque menos plano y menos fatalista que conocemos desde hace mucho y que regresa, insistente, cuando elegimos usar “literatura” no para hablar de un acervo,

un patrimonio o un tipo de escritos *ya valorados*, sino de un tipo raro pero frecuente de energía humana que interviene la materia verbal de los intercambios y la trastorna. Se trataría entonces de una pregunta ya no por las determinaciones civiles e interesadas que han consagrado a un libro, una obra, un autor, sino de la pregunta por lo que la literatura puede y efectúa: ¿hubo, como quiso en su momento Roland Barthes, como quiere Alain Badiou, un acontecimiento Mallarmé, un acontecimiento Beckett? ¿Sigue habiéndolo cada vez que una lectura cualquiera desata alguna de las mil y una formas imprevisibles de esa locuacidad imparabile que dio nacimiento a la literatura como arte de escribir? (Rancière, 2009). La pregunta se toca incluso con lo que propone la sociología de la experiencia literaria singular considerada en el contexto de una teoría de la acción individual (Lahire, 2004). No era muy diferente lo que durante el ápice del debate teórico sobre la cultura en pleno siglo XX, pretendía Raymond Williams para Joyce o para Jane Austen, para Conrad o para T. S. Eliot: que allí, de un modo definitivo, se nos daba “una experiencia que al parecer no es comunicable”. Pura “cualidad de presencia” que actúa *fuera* de todo horizonte de socialidad. “Una ancha extensión oscura” que persigue “ver lo que no es visible”, “el nuevo sentido de lo oscuramente incognoscible” (Williams, 1979: 163, 171 -traducción nuestra-; 2003: 46). En eso que la convencionalización histórica de la palabra dio en llamar literatura, cada vez, se abre una experiencia ajena al orden de la comunicación. Algo ataca al discurso y lo corta, ya nada discurre y lo que creíamos comprender ha sido trastornado. Algo que queda latiendo, restante. Algo todavía sin nombre que inutiliza los modos sabidos del trueque de palabras y sentidos, que trastorna los pronósticos, y que, ilegible o alegible, deja en ruinas por tanto, una vez más, la distinción entre quien sepa y quien no sepa leer.

2. Formar parte de una comunidad escolar de lectura obliga a una la discusión sobre la calidad de los textos, que es una discusión tan incómoda como imprescindible. Es incómoda porque proponemos entablarla, se habrá notado ya, desde las antípodas de eso que alguna vez pudo ser llamado *tastemakers*, expertos o entendidos. Pero no sabemos bien qué hay, qué resultará de lo que quisiéramos que haya, en esas antípodas. Cualquier docente sabe que debe fatalmente tomar decisiones de selección y recorte, y entonces es siempre preferible tomarlas junto con el resto de quienes formen una comunidad de lectores, y en base a criterios que resistan un examen crítico, aun cuando nunca habrá criterios tan *fundados* que escapen a la controversia permanente.

La noción cultural de literatura suele predominar en la discusión sobre la calidad literaria. Los textos literarios siempre acopian, *por dentro o por fuera*, capital cultural (es decir legitimación, valoraciones, prestigio). Por dentro, cuando los textos son generosos en la exhibición de enciclopedia (vg. Borges); por

fuera, cuando los movimientos, los títulos o los autores reciben atribuciones por parte de los árbitros que las distribuyen (vg. el Nobel para Samuel Beckett en 1969; la innumerable atribución del máximo valor artístico a Kafka por incontables escritores y críticos en el siglo XX). Desde perspectivas en principio emancipatorias, este problema dio lugar a una discusión conocida acerca de la historia literaria más o menos archivada, que se tramitó en términos culturales mediante la figura del “canon”, una noción (anti)eclesial que recubre un conjunto variado de prácticas, constitutivamente autocontradictorias. Esa autocontradicción es un arma para los proyectos libertarios, si se los reconoce como tales, es decir con energía eficaz de apropiación. En tal sentido, constituiría un rasgo de tardocolonialismo epistemológico que en América Latina (que es un modo de decir: en la posición del dominado) nos hiciéramos cargo de ciertos anatemas contra la “alta” cultura. En una época se nos instruía acerca de las bellas letras; luego acerca de un latinoamericanismo políticamente correcto, según el cual era obligatorio leer a García Márquez antes que a Stendhal o a Carson McCullers (eso que Manuel Puig llamaba “latinoamericanitis”); hasta no hace mucho, desde un elitismo inadvertido según el cual todo lo “letrado” no sería más que una prolongada trampa de dominación cultural en la que siempre los dominados caen como chorlitos, se llegó incluso a instarnos a la auto-privación: a dejar de enseñar “el canon”, como si estuviésemos incapacitados de releer la “alta” literatura evitando la sumisión a los dictámenes de los tribunales ideológicos del gusto burgués. Como si el riesgo de la reproducción fuese tal que justificase con creces privarnos de la inminencia acontecimental y desubjetivante que pueda esperarnos en un texto, digamos, de Kafka o de Baudelaire. Los mejores profesores de literatura de escuelas secundarias que conozco usan en sus clases discursos de Evo Morales, noticias de periódicos, letras de canciones o textos de la web, pero no son tan dogmáticos (ni tan estúpidos) como para sentirse políticamente culpables ni cómplices de delito ideológico alguno cuando enseñan Kafka o Baudelaire. ¿Por qué algunos de los críticos académicos mejor ubicados en sus circuitos profesionales (que por supuesto han leído a Kafka y a Baudelaire) se han empeñado en que los latinoamericanos dedicásemos *todos* nuestros esfuerzos únicamente, digamos, a los discursos de Rigoberta Menchú? ¿Por qué suponen que en términos de literatura, arte o cultura los subalternos no pueden representarse a sí mismos y necesitan, entonces, de esa profilaxis del pedagogo?

También es posible decidir, entonces, que no hay una implicación entre acopio de capital cultural y *calidad* literaria. Es decir, es posible sacarse de encima el problema del canon y la violencia simbólica del autoritarismo enciclopédico, y apostar en cambio a la vocación emancipatoria, crítica y de apropiación por parte de los sujetos colectivos que estemos comprometidos en las comunidades y proyectos de los que hablamos aquí. Quiero decir que lo que sabe el sujeto *ignorante* puede resultar, durante diversos modos de encuentro con los textos, mucho más prometedor que eso que le haya hecho conocer previamente la

cultura: ¿cómo no aprovechar la *ignorancia* del sujeto secundario acerca de valoraciones, autoridades de las firmas, prestigios y atribuciones culturales de clasicidad, pertenencia de textos a *géneros* (esos homicidas escolares de la lectura) para un ejercicio crítico de construcción de una biblioteca contra-cultural pero, sobre todo, para dar lugar por la lectura a una experiencia viva, a una afección inesperada? En un contexto como ese, la noción de literatura como “acontecimiento” o “experiencia *asocial* y *asociable*” bien podría orientar una reflexión escolar sobre el problema de la cualidad literaria. Y hablo de afección, para buscar una figura crítica que pretende dejar atrás la ecuación “literatura=placer”, otra de las reducciones maniqueas (ocio/trabajo, entretenimiento/estudio) que suelen atravesar la enseñanza de la literatura. El complejo conjunto de experiencias no sólo emocionales que se efectúan por la literatura es muchísimo más que “placer”, e incluye cosas muy diferentes al “placer”; al respecto es posible recordar una carta de Kafka, de obvias resonancias arltianas:

Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos temer son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro. (Citado en Steiner, 2003: 85).

Figuras como estas de Kafka son sin dudas útiles para recomenzar a discutir de qué hablaremos cuando hablemos de cualidad literaria.

3. Hay dos lados. No se trata de ponerse tremendistas, pero al menos por un momento es preferible revisar las ventajas del tan vapuleado “binarismo”, y suponer que pese a las celebraciones más o menos serias o ligerongas de la multiplicidad, hay dos lados. No me opondría a que se use incluso la figura de “el enemigo” (la crítica también consiste en sospechar de las calificaciones de “anacrónico” cuando parecen haberse cristalizado). Del otro lado, y en contra del *nosotros* que estas notas imaginan y desean, está un adefesio conocido que pasa por urgencia seria: me refiero al cuantitativismo de mercado, especialmente cuando lo han comprado los Estados y los organismos internacionales cuyas sociometrías y estadísticas son manjar para las corporaciones mediáticas y extorsión hacia los funcionarios a cargo de las políticas educativas. “Se debe aspirar a que un niño de tal edad lea de corrido N caracteres por minuto” y brutalidades por el estilo. Conviene recordar al respecto algunas circunstancias muy conocidas: la lectura masiva es un fenómeno muy joven; tiene menos de dos siglos en algunos lugares de Europa y menos de cien años en una parte de la población de América Latina. Antes de 1830, los que sabían leer y escribir eran una minoría ínfima en todo el mundo. Para el capitalismo en expansión y para su modo de organización política (el Estado-Nación

moderno) la lectura y la escritura masivas de un idioma nacional homogéneo fueron necesidades. Hace varias décadas han dejado de serlo. En cambio, en el presente la lectura es, cada vez más, no sólo una práctica muy transformada sino además una herramienta posible para las necesidades emancipatorias de las mayorías, porque la inequidad cultural es funcional a la desigualdad social. Los modos de poder dominantes (si alguien quiere resumir: el mercado tal como lo conocemos hoy) necesitan apenas que muchos manejen una lengua simplificada al extremo, plana, hiper-económica, veloz y aproblemática; un instrumento de reducción extrema de la experiencia y de la subjetividad, valuable por estándares de *rendimiento comunicacional*. Las actuales prácticas reales de lectura y escritura de los sujetos reales se resisten y se escapan por una miríada de agujeros y de vías más o menos insospechadas, eso también es cierto, con la misma lógica con que decimos que no hay “canon” porque en el interior del canon siempre hay dos lados, que en el interior de un relato de Henry James o de Proust se libra una batalla; por eso mismo, en un paisaje tan enmadejado como el presente, donde a veces todos los gatos no son pero parecen pardos, no conviene subestimar lo complejo que resulta distinguir entre prácticas críticas y consentimientos funcionales.

4. Leer es una actividad compleja en la que intervienen muchos factores y varias *facultades*. El punto de partida imprescindible (aunque insuficiente) para que una práctica social-cultural lo sea *de lectura* es el vínculo visual con un texto escrito; luego, y junto con eso, intervienen muchísimos otros elementos, dimensiones y prácticas. Pero *leer* es mantener *ese* vínculo con un texto escrito (no importa si sobre una pared, un libro, una pantalla, el prospecto de un medicamento...).

“Construir sentido” y leer no son sinónimos. Los analfabetos construyen sentido (lo hicieron durante toda la prolongada historia de la humanidad, durante la cual fueron abrumadora mayoría). Los alfabetizados que – pongamos por caso- conversan, discuten, intercambian enunciados mediante la emisión oral, por supuesto que construyen sentido, pero no leen. No es posible leer sin construir sentido, pero es posible construir sentido sin leer. En algunos contextos en que parece haberse naturalizado una cierta equiparación entre una cosa y la otra, puede resultar necesario recordar esta obviedad.

Es muy difícil encontrar buenas y suficientes razones que justifiquen el uso metafórico e innecesariamente confuso del verbo “leer”. En determinados contextos, el uso de frases del tipo “hay que leer la realidad” (por “hay que interpretar la realidad”) es comprensible por muchas razones que es posible analizar. Pero en una práctica crítica de construcción de conocimiento o de enseñanza, por caso, el uso de frases propiamente equívocas y confusas del tipo “la televisión también se lee” parece difícil de justificar (como cualquiera sabe, un analfabeto puede ser casi un experto televidente). Cuando una maestra lee un cuento en alta voz ante

niños que acaban de iniciar la escuela primaria, la que lee es ella, no los niños; no se entiende qué ventajas críticas puede ofrecer el adoptar la analogía según la cual en una situación como esa, esos niños estarían aprendiendo a leer. Por supuesto, están haciendo otra cosa y aprendiendo algo; es más, están sin dudas aprendiendo algo que se vincula de modo directo con el aprendizaje de la lectura, pero no están leyendo ni aprendiendo a leer.

Hay quienes se sienten preocupados por el decrecimiento de la lectura masiva; suele suceder a menudo que esa preocupación aparece confundida con otra menos razonada: ciertas alarmas ante la aparición de nuevos modos de leer que no alcanzamos a comprender del todo y que siguen mutando mientras tratamos de entenderlos; pero a la vez, alarmas ante subjetividades culturales nuevas cuyo paradigma de lo que solíamos llamar “bienes culturales” nos es más o menos ajeno. La preocupación por la lectura puede ser tanto la señal de un deseo libertario como, en cambio, de uno conservador y restauracionista (y en este segundo caso, es más bien una preocupación por el rendimiento, la eficacia y el consentimiento, es decir una preocupación contraria a eso que aquí hemos llamado “literatura”). Convendría evitar las simplificaciones derivadas tanto de la celebración complaciente de la novedad como de los temores de una pérdida, e involucrarse con apertura crítica en las prácticas reales, para saber con qué nos las estamos viendo.

Para quienes están genuinamente preocupados por el decrecimiento de la lectura masiva, el desafío no es de ninguna manera un desafío técnico ni metodológico, es un desafío político; porque está demostrado que cualquier analfabeto que experimente la necesidad, el deseo, la voluntad –en fin, la compulsión– de aprender a leer porque tiene motivos para hacerlo y ha alcanzado a ver esos motivos, puede nomás aprender a leer, mediante cualquiera de los métodos más o menos conocidos o inventando uno. Lo que deberíamos *enseñar*, lo que deberíamos ser capaces de provocar es nada más que la experiencia real de esa implicación entre lectura y emancipaciones pendientes. Por supuesto, “lectura”, “escritura”, “literatura” no son ni han sido nunca palabras autoevidentes: se trata en cambio, como siempre, de un campo de batalla en que más nos vale saber por qué y al lado de quiénes estamos peleando.

Bibliografía

- Dalmaroni, Miguel (2006): *Una república de las letras. Escritores argentinos y Estado*. Buenos Aires, Beatriz Viterbo Editora.
- Louis, Annick (2006): "Para una crítica literaria de la cultura. Entrevista con Miguel Dalmaroni". *El hilo de la fábula*. 5, 6, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 171-180.
- Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, UNL.
- (2007): *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba, Jorge Sarmiento editor-Universitaslibros / Ed. FFyH (UNC).
- Giordano, Alberto (2010): *Los límites de la literatura*. Rosario, Centro de Estudios de Literatura Argentina-UNR.
- Lahire, Bernard (1999) : *L'Invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*. París, Éditions la Découverte.
- (2004): *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Link, Daniel (2005): *Clases. Literatura y disidencia*. Buenos Aires, Norma.
- Rancière, Jacques (2008): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2009) : *Politique de la littérature*. París, Galilée.
- Steiner, George (2003): *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa.
- Williams, Raymond (1979): *Politics and Letters. Interviews with "New Left Review"*. London, New Left Books.
- (2003): *La larga revolución*. Buenos Aires, Nueva Visión.