



Historias de lecturas, lectoras y lectores

Incluye una entrevista inédita de Fernando Bogado
a Roger Chartier y Carlo Ginzburg

Ana Broitman (compiladora)

Autores: Sofía Ansaldo, Daniela Azulay, Fernando Bogado, Ana Broitman,
Manuela Carricaberry y Esteban Da Ré



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Historias de lecturas, lectoras y lectores

Historias de lecturas, lectoras y lectores

Ana Broitman (compiladora)

Incluye una entrevista inédita de Fernando Bogado
a Roger Chartier y Carlo Ginzburg



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófolo

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaría Académica

Sofía Thisted

Secretaría de Hacienda

y Administración

Marcela Lamelza

Secretaría de Extensión

Universitaria y Bienestar

Estudiantil

Ivanna Petz

Secretario de Investigación

Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado

Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario

de Transferencia

y Desarrollo

Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones

Institucionales e

Internacionales

Silvana Campanini

Subsecretario

de Publicaciones

Matias Cordo

Consejo Editor

Virginia Manzano

Flora Hilert

Marcelo Topuzian

María Marta García Negroni

Fernando Rodríguez

Gustavo Daujotas

Hernán Inverso

Raúl Illescas

Matias Verdecchia

Jimena Pautasso

Grisel Azcuy

Silvia Gattafoni

Rosa Gómez

Rosa Graciela Palmas

Sergio Castelo

Ayelén Suárez

Directora de imprenta

Rosa Gómez

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes**



Coordinación editorial: Paula D'Amico

Maquetación: Julieta Golluscio

Corrección: Sofía Ansaldo

Fotografía de tapa: Daniela Azulay

ISBN 978-987-4019-95-0

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Historias de lecturas, lectoras y lectores : una actividad crítica y productiva /

Sofía Ansaldo ... [et al.] ; compilado por Ana Isabel Broitman. - 1a ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía

y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.

216 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-95-0

1. Edición. 2. Historia del Libro. I. Ansaldo, Sofía II. Broitman, Ana Isabel, comp.

CDD 020.9

Índice

Prólogo	9
<i>Ana Broitman</i>	
I- Primera Parte	15
<i>Lecturas, escenas, versiones</i>	
El "lector ideal"	17
Modos de configuración del lector y la lectura en cuatro novelas argentinas del siglo XXI	
<i>Fernando Bogado</i>	
La poética de Elías Castelnuovo	57
La recepción como procedimiento y el problema de su recepción (crítica)	
<i>Esteban V. Da Ré</i>	
Cuidado: mujeres leyendo	75
La lectura en voz alta y el erotismo femenino en el cine	
<i>Ana Broitman</i>	

Modos y lugares donde sucede la lectura	99
Una radiografía posible	
<i>Daniela Azulay</i>	

II- Segunda Parte **113**

Prácticas lectoras

Nuevas tecnologías, cambios en la percepción y los modos de leer

De la lectura analógica a la digital	115
--------------------------------------	-----

¿Por qué integrar las TIC en la enseñanza de la literatura?

Sofía Ansaldo

Modos de leer, modos de ser	155
-----------------------------	-----

Las prácticas lectoras de los jóvenes a través de las redes sociales

Manuela Carricaberry

Voces con nombres propios	179
---------------------------	-----

Daniela Azulay

III- Tercera Parte **191**

Diálogo con Roger Chartier y Carlo Ginzburg

Texto material, texto invisible	193
---------------------------------	-----

Entrevista de Fernando Bogado

Los autores	211
--------------------	------------

Prólogo

Un camino de lecturas compartidas

Ana Broitman

El texto es sacado de su estado
de reposo por una mirada

(Noé Jitrik, *La lectura como actividad*, 1982)

El presente libro se gestó en el marco del proyecto de investigación “Textos y lectores. La lectura como actividad crítica y productiva”.¹ Los editores producen textos pero, fundamentalmente, propician experiencias de lectura. Por eso nos propusimos plantear un abordaje múltiple de la problemática de la lectura, considerada como una instancia de producción y de crítica en el marco de la cual tiene lugar una actividad creativa. La propuesta partió inicialmente de los estudios sobre recepción inaugurados por la corriente de análisis literario conocida como Estética de la Recepción –delineada originalmente por Hans-Robert Jauss–, que plantea que los sentidos de un texto solo se realizan en el encuentro con sus lectores. La teoría cultural ha abordado también la investigación sobre las instancias de recepción de las producciones artísticas y culturales, así como de los medios de comunicación de masas, dialogando y, a su vez,

1 El proyecto integró el Programa de Reconocimiento Institucional de Equipos de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, programación 2015-2016 (Res. CD 1028, del 25/11/14). Se desempeñaron como codirectores de este Guadalupe Maradei y Edgardo Pígoli.

enriqueciendo, esa matriz. Desde el diálogo y la combinación entre distintas perspectivas teóricas, en los artículos que integran este volumen proponemos analizar representaciones de la lectura en sus variaciones históricas, modos de leer y producciones culturales, abordándolos no como prácticas naturalizadas, sino como acciones críticas que funcionan gracias a la articulación de relaciones, experiencias y sentidos en un campo material de luchas por la hegemonía política y cultural.

Consideramos la lectura como una instancia de producción y crítica, en el marco de la cual se produce una actividad creativa por parte de los lectores. Dicha actividad se encuentra condicionada por las experiencias previas y las condiciones objetivas que signan las trayectorias vitales de los sujetos, pero no se reduce a ellas. Si la lectura –tal como pensamos– puede ser considerada como paradigma de otras formas de consumo y apropiación cultural, pensar la productividad de las instancias de recepción permite abordar de una manera más adecuada las experiencias de consumo simbólico.

En ese sentido, postulamos que los distintos actores del campo editorial tienen un importante rol que jugar en la instancia de promoción de la lectura en distintos niveles institucionales. Dicho rol se articula y dialoga con las lecturas producidas por la teoría y la crítica literaria y cultural, tanto en los campos periodístico y académico, como en formaciones independientes ligadas al activismo artístico y político.

En los textos que siguen se apunta a reconstruir trayectorias de lectura en sujetos de distintos ámbitos y momentos históricos e interpretarlas en función de las relaciones que establecen con instituciones y experiencias. También está presente la preocupación por analizar la incidencia de los nuevos medios y soportes digitales en la transformación de las prácticas.

El libro se organiza en tres partes. En la primera, “Lecturas, escenas, versiones”, se abordan distintos modos de representación de las prácticas lectoras y los sujetos involucrados en estas, tanto en materiales literarios como audiovisuales.

En “El ‘lector ideal’. Modos de configuración del lector y la lectura en cuatro novelas argentinas del siglo XXI”, Fernando Bogado se propone pensar una relación entre un determinado léxico crítico de lo “novedoso” y las disposiciones formales de cuatro novelas argentinas recientes. Parte de la hipótesis de que el elemento que opera como mediación entre las figuras del “yo” construidas en las novelas, la mención de elementos tecnológicos y la disposición formal de los textos son las representaciones de escenas de lectura que estas narraciones realizan. Para sostenerla, realiza un extenso repaso de qué entiende por “lectura” y “lector” dentro de diferentes tradiciones crítico-teóricas, para luego pasar a un análisis minucioso de las citadas narraciones.

El trabajo “La poética de Elías Castelnuovo. La recepción como procedimiento y el problema de su recepción (crítica)”, de Esteban V. Da Ré, presenta un análisis de la obra de Elías Castelnuovo (integrante del grupo literario de Boedo) en dos contextos de recepción diferentes: el de sus contemporáneos (en los años 20 y 30) y el de la crítica que, a partir de la década de 1960, considera sus textos desde una perspectiva opuesta, convirtiéndolos de paródicos, tragicómicos y críticos, en “serios” y conservadores. Para Da Ré, una respuesta posible a esa inversión de sentidos se debe a un cambio en el “horizonte de expectativas” de los lectores especializados, que no incorporan a sus análisis el contexto de los discursos dominantes que circulaban en el momento de producción de la obra: el naturalismo y el discurso sentimental y religioso.

En el texto “Cuidado: mujeres leyendo. La lectura en voz alta y el erotismo femenino en el cine”, de mi autoría, se

recupera la escena en la cual alguien lee en voz alta para un otro, cerrando un pacto de complicidad alrededor del acto compartido de narrar y escuchar narrar un texto. El análisis aborda un corpus de representaciones cinematográficas de la lectura en las cuales la voz lectora es femenina o bien la cuestión de género alrededor del acto de leer aparece como relevante. Partiendo de un recorrido histórico sobre la conformación de la imagen de la mujer lectora y las prácticas de lectura en voz alta, se exploran sus posibles persistencias en las representaciones cinematográficas para ver cómo se actualiza esa construcción y cuáles son las fantasías que dispara: ¿la lectura instruye, entretiene, tranquiliza, contiene, repara, enloquece, libera? ¿Hace todo eso a la vez?

Por último, “Modos y lugares donde sucede la lectura. Una radiografía posible”, de Daniela Azulay, da cuenta de una búsqueda de la autora en su blog *Escenas lectoras*. Allí registra fotos de lectores, desde 2012, en situaciones espontáneas o provocadas, guiada por algunas preguntas. ¿Qué leen los que leen? ¿Cómo leen? ¿Dónde leen? El trabajo supone el cruce de varias prácticas: lectura, escritura, fotografía y promoción de la lectura. Y una trama que se construye a partir de un texto, un lector, un lugar y una observadora. A partir de estas “escenas lectoras” se genera un mapa posible, un recorrido lector que invita a conocer y analizar la productividad intrínseca en el acto de leer y los modos creativos en que ese acto tiene lugar.

La segunda parte del libro reúne indagaciones sobre “Prácticas lectoras. Nuevas tecnologías, cambios en la percepción y los modos de leer”. En su trabajo “De la lectura analógica a la digital ¿Por qué integrar las TIC en la enseñanza de la literatura?”, Sofía Ansaldo, a partir de su propia experiencia docente, reflexiona sobre el alcance que pueden tener la integración de la tecnología digital y la conectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente

de literatura. En su análisis, discute la afirmación que postula que “los jóvenes no leen” o “no saben leer” y propone herramientas a los docentes para generar espacios donde los estudiantes lean y se apropien de sus lecturas, independientemente del soporte en el que lo hagan. Su hipótesis es que la integración de las nuevas tecnologías puede contribuir a reivindicar el rol de los estudiantes como productores, tanto en la lectura de obras literarias como en el proceso de aprendizaje general. Y que, para lograrlo, los docentes deben proponer actividades innovadoras que superen la utilización de las TIC para la mera búsqueda de información, aprovechando las posibilidades que brindan para producir y hacer circular colectivamente el conocimiento.

En “Modos de leer, modos de ser. Las prácticas lectoras de los jóvenes a través de las redes sociales”, Manuela Carricaberry aborda también la cuestión de la lectura juvenil mediante el análisis del fenómeno de los *booktubers*: jóvenes que, a través de videos en YouTube y sus cuentas en otras redes sociales, comparten reseñas, críticas y recomendaciones de libros. Se trata de un fenómeno extendido que cobra cada vez mayor visibilidad en el ámbito cultural y es observado con atención por los distintos agentes del campo editorial. Estos jóvenes son autodidactas que se presentan como amantes de los libros y constituyen una comunidad virtual alrededor de la lectura. Se trata de un nuevo modo de experimentar y exhibir en los espacios virtuales el placer de leer. El trabajo propone un análisis de la construcción de la identidad lectora de algunos representantes destacados de la comunidad *booktuber* argentina, para pensar de qué manera la apropiación de los recursos de las nuevas tecnologías transforma la práctica lectora de los jóvenes.

En el artículo “Voces con nombres propios”, Daniela Azulay comparte su experiencia como promotora de lectura en el marco del taller de arte y literatura de La vereda,

una asociación civil que funciona en el barrio de Balvanera de la ciudad de Buenos Aires, a la que concurren personas –especialmente mujeres y sus hijos e hijas– en situación de vulnerabilidad social. La lectura, y la posibilidad de generar producciones escritas a partir de esta (como la que se incluye al final del texto) dan cuenta de la construcción de una historia propia a partir de una propuesta de escritura colectiva.

Cierra el libro una entrevista inédita a Roger Chartier y Carlo Ginzburg, realizada por Fernando Bogado, donde los autores, dos referencias ineludibles del campo de los estudios sobre el libro y la lectura, debaten acerca de la condición material o inmaterial de los textos y las implicancias de considerarlos de uno u otro modo.

Como directora del proyecto y compiladora, quiero destacar y agradecer el compromiso, la curiosidad intelectual, el buen humor y la energía creativa de las y los autores de este libro, con quienes nos constituimos como grupo en el proceso de compartir lecturas, debates e intercambios que fueron tomando de a poco la forma de los respectivos trabajos individuales.

Agradezco también a Ana Longoni, profesora a cargo de la asignatura *Teoría de los Medios y la Cultura* de la carrera de Edición (FFyL-UBA) y a todos los integrantes de la cátedra, por construir y sostener un ámbito de gran generosidad, acompañamiento y estímulo para el desarrollo de proyectos. Mi reconocimiento especial a Edgardo Pígoli, por tantas ideas, charlas y espacios compartidos, fundamentales en el camino de llevar adelante iniciativas como esta.

Finalmente, agradecemos a la comunidad académica de la carrera de Edición, en cuyo marco surgieron los interrogantes que dieron lugar al proyecto, y a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que le otorgó reconocimiento institucional al equipo de investigación e hizo posible la edición del presente volumen.

I- Primera Parte

Lecturas, escenas, versiones

El “lector ideal”

Modos de configuración del lector y la lectura en cuatro novelas argentinas del siglo XXI

Fernando Bogado (UBA-CONICET)

1. Introducción: crítica y novedad

La crítica contemporánea suele pensar la relación entre tecnología y literatura bajo la premisa de un cambio en la subjetividad. Esta operación, que tiende a relacionar la presentación de un sujeto posmoderno de determinadas características, se contrapone a una suerte de lectura melancólica con respecto no solo al objeto perdido (en este caso, la literatura), sino también al “yo” que, como indican las postulaciones freudianas, también se pierde en el mismo intento evanescente de admirar lo que ya no está. Subjetividad y literatura son dos nombres de cosas que parecen estar puestas en entredicho como parte de una lectura de época que es también bastante compleja y que parece contentarse con dar por cerradas discusiones que, en algún sentido, siguen provocando a la crítica literaria y a la crítica de la crítica.

Que Beatriz Sarlo, por caso, considere en su libro *Ficciones argentinas* a la obra de Pola Oloixarac, *Las teorías salvajes*, como una suerte de fotografía del estado de la teoría (así, sin adjetivos) “*en tiempos de Google*” (2012: 76) no solo es parte

de una operación que trata de mostrar los cambios directos de lo literario en función de un conjunto de avatares específicamente sociales, sino que también trata de mostrar la novedad crítica por el lado del contenido, de la mera mención, antes que por un posicionamiento específico de la forma. O mejor, el posicionamiento crítico específico es este no-posicionamiento:¹ apenas un mero registro de la existencia de un conjunto de obras, reunidas como si fueran viñetas del estado literario de las producciones nacionales en el presente, antes que un intento de poder encontrar conceptos que engloben a esas producciones y permitan hacer observaciones un poco más incisivas.² Frente a este diagnóstico, nos proponemos en el presente trabajo pensar una relación entre un determinado léxico crítico de lo “novedoso” y las disposiciones formales de cuatro novelas argentinas editadas en el siglo XXI para entender, al menos en una línea progresiva, ciertas relaciones diacrónicas posibles, bogando por una eventual vinculación de esa diacronía con aquello que viene siempre acompañando cualquier (discurso de la) tecnología: el “yo”. Esas novelas son *Keres cogere? = guan tu fak* (2005), de Alejandro López; *Las teorías salvajes* (2008), de Pola Oloixarac; *Desvío* (2014), de Juan Francisco Moretti y *Mi tonto, ansioso, equivocado yo* (2014), de Joaquín Sánchez Mariño.

Sostendremos como hipótesis que el elemento que opera como mediación en esta relación entre los “yoes” construidos en las novelas, la mención de elementos tecnológicos y

1 Coincidimos, en alguna medida, con el diagnóstico de Damián Selci en su comentario al libro de Sarlo aparecido en la versión digital de la revista *Otra Parte* (cfr. Selci, 2013).

2 Lo cual, a nuestro juicio, implica una segunda hipótesis: que la conceptualización “fuerte”, en muchos casos, se destina a los proyectos historiográficos. El problema de la hipótesis es su generalidad: ¿acaso no toda intención historiográfica tiende a la postulación de conceptos generales? Y, en el caso de que en la crítica local haya una tendencia particular a la historiografía: ¿qué relación guarda ese citado proyecto con la particularidad de la crítica, con su carácter “puntual”?

la disposición formal de los textos son las representaciones de escenas de lectura que estas novelas realizan. Pero, para ello, sería necesario repasar qué entendemos por “lectura” y “lector” dentro de diferentes tradiciones crítico-teóricas, para luego pasar a un análisis mucho más minucioso de las citadas narraciones.

2. Métodos de lectura: de Barthes a Ginzburg

Para distinguir dos líneas posibles de caracterización del concepto de “lector”, podemos establecer una primera oposición que cumplirá las veces de dicotomía orientadora, pero no necesariamente excluyente. Con esto queremos decir que bien podemos pensar que entre estos dos extremos existen vínculos poderosos y efectivos que, a los fines de mantener cierto orden, pondremos entre paréntesis. Por un lado, tenemos la serie de aproximaciones teóricas y críticas que encuentran al lector *en el interior del texto*, ya sea a partir de una formulación lógica, cercana a los postulados de la tradición analítica (Eco), o concentrados en una tradición relativamente retórica y mucho más, si se quiere, “continental” (Barthes o, incluso, Riffaterre).

La otra tradición, relativamente contemporánea, y que también tuvo su momento de auge a lo largo de la década de 1970, extendiendo su influencia en la década de 1980, es la que encuentra al lector en el *exterior del texto*, digamos, en las relaciones que el lector pueda establecer con el texto a partir de un “*horizonte de expectativa*” (Jauss), de un momento histórico determinado (Chartier) o de una serie de operaciones mentales que quedan en una suerte de “caja negra”, sin definición posible salvo por sus efectos (Ginzburg). Pasaremos a determinar brevemente estas tradiciones a los fines de poder entender nuestro recorte particular del

“lector” y, sobre todo, de los movimientos de “lectura” para el análisis que llevaremos a cabo.

2.1. El lector adentro: vacíos y significados profundos

A partir del conocido artículo de Roland Barthes, “La muerte del autor” (1968), diferentes teóricos han retomado el llamado a concentrarse en el “lector” con el objetivo de poder avanzar sobre diferentes sistemas analíticos que tomen por objeto la nueva unidad de trabajo aparecida en la década de 1960 en el ámbito del pensamiento continental: el “texto”. Asegura Barthes que:

[...] la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino, pero este destino ya no puede seguir siendo personal: el lector es un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología, él es tan solo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las hue-llas que constituyen el escrito. (p. 71)

Por “lector” deberíamos entender un concepto con ciertos rasgos anímicos, humanos, que permite orientar el despliegue de todas las unidades que componen un “texto” hacia un punto determinado. “Lector” es el nombre de un concepto, no de un lector histórico o siquiera empírico. Ya en *S/Z*, la idea de “lector” empieza a tomar un rol más activo y a dejar de ser pura y exclusivamente ese concepto unificador ubicado en el límite del texto. Leemos allí:

[...] la escritura no es la comunicación de un mensaje que parte del autor y vaya al lector; es específicamente la voz de la lectura: *en el texto solo habla el lector* [...] la escritura es *activa*, pues actúa para el lector: no procede de un autor, sino de un *escritor público*, notario

encargado no de halagar los gustos de su cliente, sino de consignar, bajo su dictado, la relación de sus intereses, las operaciones por las cuales, en el interior de una economía de revelación, administra esta mercancía: el relato. (2000: 127-128, subrayado en el original)

Este tipo de caracterización muestra un movimiento en el Barthes de finales de los sesenta y comienzos de los setenta hacia la idea de un lector activo, alguien que, en algún sentido, demanda o participa de una demanda (de un deseo), cuya superficie por definición es la escritura. La espacialización –término que nos recuerda a la idea de la escritura como espacialización de Derrida (2006)– es, después de todo, el objetivo final de un texto de goce, si seguimos atentamente *El placer del texto*. Pero, ese texto de goce no es nunca un *en sí* del goce, sino un obligado *para otro* (a lo que volveremos más adelante) y, si bien el lector sigue operando como un nodo lógico de orientación del despliegue textual, aquí cobra un valor mucho más activo en la medida en que la lectura implica una toma de decisiones referidas al cómo se lee. La lectura de placer o de goce depende, en última instancia, tanto del “espíritu” que le insufla el escritor al realizar el texto –“*El texto que usted escribe debe probarme que me desea*” (2006: 14, subrayado en el original)– como del lector al leerlo.

Volvamos, por un segundo, al momento inicial de esta breve caracterización. Siguiendo las observaciones de Marcelo Topuzian en *Muerte y resurrección del autor (1963-2005)*, la tan mentada “muerte del autor” debería entenderse no como una aseveración de un estado determinado de los estudios semióticos, sino como un acto performativo bastante particular que busca tener una determinada incidencia dentro de la producción de una disciplina, la crítica académica. Leemos allí: “El texto de Barthes ‘La muerte del

autor' no constata un hecho, sino que lleva a cabo una acción, transforma una situación (la de los estudios literarios del período)" (2014: 113).

Agrega Topuzian que la (aún marginal) crítica académica de corte estructuralista comparte con la crítica fenomenológica una colocación del "vacío" como componente central en la conformación del texto. Ya sea el "vacío" del acto intencional que, para caer en una metáfora usual, revive y vuelve activo al texto, o el "vacío" constitutivo que permite entender la relación escritor-lector como una de demanda, ligada a un deseo, en ambos casos se supone una falta central que organiza la escritura y dispone acciones relativamente típicas. Claro que, en el caso de Barthes, esta conexión no del todo asumida con la fenomenología cambia un poco el matiz de ese cierre epigramático³ de "La muerte...": el lector no es tanto la unidad orientadora del despliegue textual, sino que inclusive ese nombre está subordinado al autor, cuya muerte lo coloca en un más allá insondable y le permite seguir operando *in absentia* dentro del tejido textual como polo de irradiación (¿cómo entender si no esa "demanda" que aparece en *El placer del texto*?). Michael Riffaterre completaría los "vacíos estructurantes" de la posición barthesiana desde un modo de aproximación al problema que tiende a la tan mentada obsesión por las definiciones claras y concisas de la tradición analítica. En su artículo "Modelos hermenéuticos" ubica como problema central la posible disposición del lector a encontrar o establecer el significado de un texto. Frente a la polisemia o necesaria ambigüedad de lo literario, el autor estructuralista se ocupa de identificar las unidades presentes en cualquier texto para que haya siempre, en última instancia, un solo significado posible. Ningún texto es indescifrable: cualquier lector más o

3 "[...] el nacimiento del lector se paga con la muerte del autor" (Barthes, 1987: 71).

menos avezado, si se concentra en su propio acto de lectura, puede encontrar las claves interpretativas necesarias para poder llegar a un significado claro de la obra.

El “modelo hermenéutico” es, en definitiva, un “ángulo de visión” (2004) que permite encontrar, a la manera de un mapa textual, los significados superficiales y los profundos, aquellos que permiten alcanzar ese sentido unívoco de la obra: el “modelo siléptico”, primer subtipo de modelo hermenéutico, sería aquel que permite una captación simultánea de esos dos niveles de significación. La silepsis, figura retórica que consiste en la colocación de una ambigüedad a partir de la co-presencia o simultaneidad de dos significados diferentes a partir de un mismo significante, es el componente fundamental de cualquier obra literaria: no hay posibilidad de sentido único sin el reconocimiento de más de un sentido en la obra. El paso siguiente, el “modelo hipogramático”, ya prioriza y ordena los sentidos simultáneos para llegar a una suerte de síntesis que clarifica el único sentido posible de un texto. Por “hipograma” debemos entender a ese significado que se encuentra en lo profundo de un texto, el cual no es evidente o captable intuitivamente.

A partir de un proceso de reconocimiento y deducción, se alcanza este “significado profundo” que pasa a ubicarse en la superficie y a combinarse con el significado captado intuitivamente, configurando así el único significado posible de un texto. Ciertos “deícticos” señalan el significado profundo, el “hipograma”, y a partir de una actividad puramente reflexiva por parte del lector concreto se puede realizar una interpretación que reduzca la ambigüedad a cero. Esta postura, enmarcada dentro del estructuralismo lingüístico, conserva poderosas similitudes con la propia de Umberto Eco, cuya posición está a medio camino entre el estructuralismo (y su modo de sistematización relativamente retórica) y la filosofía del lenguaje, o, para ser más

estrictos, la filosofía analítica (y su modo de sistematización relativamente *matematizante*).

Si hay un término que la obra de Eco, *Lector in fabula*, ha establecido dentro de la jerga crítica y teórica es el de “Lector Modelo” (con las mayúsculas ya presentes en el uso original). Todo texto asume una posición colaborativa en la ulterior significación, tanto por parte del escritor como por parte del lector. Pero, en el texto mismo, así como hay un escritor hipotético construido como presunta fuente de lo leído, también hay un lector prefigurado por la propia urdimbre textual que, en relación con el lector empírico y con la lectura efectivamente llevada a cabo, restringe la posible polisemia de un texto para llegar a un significado más o menos estable. Eco vuelve sobre la idea de “vacío”, pero, a diferencia de la posición de Barthes o del afán “completista” de Riffaterre, estas ausencias son elementos estructurales que se completan a la hora de la lectura y que están absolutamente prefijados por el texto en la medida en que corresponde a un tipo determinado. Aunque extensa, la siguiente cita de Eco permite entender la toma de posición del pensador italiano a la hora de entender su idea de “lector” y “lectura”:

[...] el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y solo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un

texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar. (1993: 76)

Estos tres enfoques muestran cómo el problema del “vacío”, en la medida en que persiste cierto vínculo con la fenomenología, se vuelve central a la hora de entender una aproximación inmanente hacia el fenómeno de la lectura: digamos, no hay que ir más allá del texto para entender cómo aparece el lector y cómo se da cualquier tipo de acto particular de lectura. Solo con la lectura atenta y un análisis cuidadoso se puede muy bien descubrir (mejor, interpretar) el papel que juega la acción y el agente de esa acción.

A diferencia de Riffaterre, los enfoques de Barthes y Eco son exclusivamente pensados en el texto narrativo, lo cual sorprende en la medida en que son ellos dos los que pliegan un vacío sobre el texto, situación que parece más cercana a cierta *doxa* de caracterización de lo poético. Riffaterre, cuando se mete con la ambigüedad estructural de lo poético, llega a una conclusión por demás parca, tranquilizadora, que entiende que siempre, en cualquier circunstancia, un texto, por más ambiguo que sea, va a tener un solo sentido: por eso la metafórica arquitectónica, tan cara al psicoanálisis, del “significado superficial” y el “profundo” opera decididamente en ese enfoque: como el discurso ambiguo e inconexo del paciente, solo una escucha (lectura) atenta puede sonsacar de ese aparente sinsentido un significado claro, significado que depende de una “enciclopedia” terminológica bien aceitada. Aunque Barthes parece ser el más afín al discurso psicoanalítico de cuña lacaniana, algo de ese tono “analítico” pervive en Riffaterre.

Esa relación presente pero no tan admitida con la fenomenología vuelve a darse, en principio, en la estética de la

recepción, la cual parte de una caracterización fenomenológica del acto de lectura para luego abordar el problema del lector particular, por decirlo en algún sentido, históricamente datado. Pasemos ahora a revisar, sintéticamente, esas posiciones.

2.2. El lector afuera: entre la fenomenología y la historiografía

Hans-Robert Jauss, en su trabajo “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura”, procede a aclarar uno de los términos fundamentales de la Teoría de la recepción que recuerdan su claro enclave en la fenomenología husserliana, el concepto de “horizonte de expectativa”.⁴ En un intento de redefinición y clarificación del término, Jauss desdobra la orientación hacia el destinatario del texto en dos momentos diferentes y complementarios: el “efecto” y la “recepción”. Mientras lo primero se refiere a algo prefigurado por el texto en la medida en que espera una reacción determinada por parte del lector, lo segundo tiene

4 Sin necesariamente agotar un problema por demás complejo, vale la pena volver a una definición de “expectativa” propuesta por Husserl, la cual puede encontrarse en *Ideas I* desarrollada de la siguiente manera: “Estamos convencidos, además, de que también la reflexión sobre la base y ‘en’ el *recuerdo* nos da a conocer nuestras vivencias anteriores, que ‘entonces’ estaban presentes, entonces eran perceptibles inmanentemente, aunque no inmanentemente percibidas. Exactamente lo mismo es válido, según la manera de ver natural e ingenua, por respecto a la *expectativa* que dirige su mirada hacia delante. Ante todo entra aquí en cuenta la inmediata ‘*protención*’ (como pudiéramos decir), lo exactamente homólogo de la inmediata retención, y luego la expectativa que representa las cosas de una manera totalmente distinta, la expectativa *reproductiva* en su sentido más propio, que es lo homólogo del *recuerdo*. En esta, aquello sobre que versa la expectativa intuitiva, aquello de que se tiene conciencia, al dirigir la mirada hacia adelante, como ‘venidero’, tiene, gracias a la reflexión posible ‘en’ la expectativa, a la vez la significación de algo que será percibido, así como lo recordado tiene la significación de algo que ha sido percibido. Así, pues, también en la expectativa podemos reflexionar y llegar a ser conscientes de nuestras propias vivencias, que no enfocábamos en ella, como perteneciente a aquello de que estamos expectantes en cuanto tal: como hacemos siempre que decimos que *veremos* lo venidero, donde la mirada reflexiva se ha vuelto a la vivencia ‘venidera’ de percepción.” (1949: 173).

que ver ya con el proyecto más amplio de reconstruir los contextos efectivos de recepción para poder armar ese horizonte de expectativas de cada acto particular de lectura, horizonte que define la manera en la cual un texto es (o fue) entendido. Los dos términos relevados, entonces, “efecto” y “recepción”, corresponden a dos tipos de horizonte diferentes que se dan de manera complementaria en un acto particular de lectura: el efecto proviene del horizonte interno del texto, propuesto por su propia estructuración, y el externo corresponde al horizonte histórico en el cual ese texto es recibido. La división de Jauss responde al intento de poner en una relación de mayor importancia las posibilidades teóricas de la recepción por sobre cualquier tipo de configuración de “lector inmanente” o “implícito” que ha primado, desde su punto de vista, en los estudios literarios.

Iser, también parte de este colectivo teórico-crítico, vuelve sobre caracterizaciones inmanentes del lector para mostrar cómo ese proceso solo puede ser actualizado por actos intencionales efectivos que establezcan significados históricamente analizables de cualquier texto. Colocamos a Iser en este conjunto por la importancia metodológica que su caracterización tiene para un punto de vista concentrado en la “historización” de las lecturas particulares. Los actos intencionales que se van estableciendo a lo largo del tiempo son algo que parte directamente de la fenomenología y que constituye una suerte de condición de posibilidad para todo trabajo sobre lo histórico, teniendo, en definitiva, como objetivo central la reconstrucción de “horizontes de expectativas” que determinan los actos intencionales de lectores puntuales. La fenomenología opera aquí, entonces, como un basamento para un posterior análisis histórico o, inclusive, para cierto trabajo de (re)construcción historiográfica.

Dos líneas parten de esta centralidad sobre la historia que el enfoque fenomenológico-historiográfico de la estética de

la recepción ha abierto. El primero tiene que ver con la historia de los aparatos tecnológicos sobre los cuales se lleva adelante toda operación de lectura. Hablamos, claro, del libro, de cuya historia el principal representante es el francés Roger Chartier. El otro es la deriva en la microhistoria de esta preocupación que se encuentra claramente representada por los trabajos del italiano Carlo Ginzburg.⁵ Chartier ha llevado adelante todo un estudio que busca, de una manera u otra, oponerse a la conceptualización inmanentista del acto de lectura que encuentra problemática, sobre todo, en el acercamiento estructuralista al asunto, el cual propuso un grado de abstracción que vuelve a encontrarse en la Teoría de la recepción. Leemos en Chartier:

[...] se hace abstracción no del texto, sino del lector. Cuando he dicho que las formas del texto (orales, escritas o dramáticas) importan en la construcción del sentido, no es menos importante el papel del lector en este acto de producción cultural. Pero es un lector abstracto el que manejan la teoría de la recepción o la teoría de la *reader's response*, ya que se trata de un lector que de hecho universaliza la posición o la capacidad de lectura del lector profesional del siglo xx, hasta el punto de que existe la broma de que el lector de la teoría de la recepción es la proyección hacia lo universal de la figura del propio Hans-Robert Jauss, su gran impulsor. (2000: 38)

Esta crítica a los formalismos a la hora de conceptualizar la figura del lector recuerda la que Bajtín llevó adelante contra el enfoque puramente gramático sobre el lenguaje y su

5 A propósito de estos temas, ver también, al final de este volumen, la entrevista realizada por el autor a Chartier y Ginzburg: "Texto material. Texto invisible: diálogo con Roger Chartier y Carlo Ginzburg".

tendencia a la creación de modelos abstractos que olvidaban el rasgo vivo del uso.⁶ Bien podría decirse que la línea de “lector afuera del texto” parte de un modo de acercamiento al problema próximo a las críticas materialistas de los modelos formales: el “hombre”, entendido como un ente que se da solo a partir de la historia y, en algún sentido, se encuentra determinado por ella, es la unidad fundamental que permite estudiar los productos del lenguaje. Será por eso que el llamado definitivo de Chartier se puede sintetizar en la siguiente frase: “Puedo decir, de manera un poco simplista, que debe tomarse en consideración la materialidad del texto y la corporeidad del lector [...] una corporeidad social y culturalmente construida” (p. 39). Carlo Ginzburg, en textos como *El queso y los gusanos*, establece una figura del lector muy en sintonía con la perspectiva de Chartier, solo que, en lugar de concentrarse en grupos relativamente organizados de sujetos, comunidades o documentos históricos que permiten acceder a oficios vinculados al mundo del libro en su dimensión más estrictamente material; el pensador italiano fija la mirada en los modos particulares de interpretar de un sujeto en tanto representante de una corriente o de una idea que supera los límites estrictamente biográficos, al mismo tiempo que, en algún sentido, reconstruye su “mentalidad”, digamos, el modo de pensar de ese sujeto en función de su tiempo.

El corpus con el que trabaja Ginzburg está armado también a partir de documentos propios de un archivo, esto es, testimonios judiciales del aparato inquisitorial: en la revisión de esos textos, la reconstrucción de Menocchio como

6 Leemos en Bajtín: “La esencia del lenguaje, en una u otra forma, por una u otra vía, se restringe a la creatividad espiritual del individuo. Se propusieron y continúan proponiéndose otros enfoques de las funciones del lenguaje, pero lo más característico de todo es que se subestima, si no se desvaloriza por completo, la función comunicativa de la lengua que se analiza desde el punto de vista del hablante, como si hablase solo, sin una forzosa relación con otros participantes de la comunicación discursiva.” (2011: 253).

lector se hace posible sin necesariamente caer en los estudios de tipo cuantitativo que abundan sobre la cultura de las clases subalternas (término cuya aplicación debería ser revisada, ya que quizás peca de cierto anacronismo en el caso de Menocchio y de otros tantos individuos/corpus). Ginzburg identifica de manera muy clara cuáles son los extremos opuestos a su aventura analítica: las investigaciones de Michel Foucault, cuyo proyecto arqueológico incluye también este deseo de echar luz sobre los nombres y los grupos oscurecidos o silenciados a lo largo de la historia a partir de un poder determinado que los subordina y opaca, estudios que son caracterizadas como parte de un “irracionalismo estetizante” (2016: 21) que, incluso junto a su supuesto contrario, Jacques Derrida, se contenta con el reconocimiento del silencio y el vacío como unidades fundamentales de lo que se investiga.

Tenemos, entonces, dentro de esta agrupación, dos conjuntos bien determinados. Por un lado, la estética de la recepción y su proyecto de volver sobre la figura del lector; por el otro, los estudios históricos que se concentran sobre la dimensión estrictamente material (y, por extensión, documental) que permiten reconstruir, deductivamente, a lectores puntuales y su contexto histórico. En el primer grupo, encontramos duplicadas las estrategias de la fenomenología, pero utilizadas con otros fines, y seguimos hallando un silencio bastante notorio en términos de qué es, en definitiva, un lector –digamos, podemos detectar una falta de una caracterización positiva en lugar de una demarcación fruto de un ejercicio de oposición: porque no sostenemos estas perspectivas inmanentes, formalistas, etc., podemos hablar de esto otro–. Como señala Chartier, las estrategias de configuración del concepto de lector duplican, en consonancia con su paradigma opuesto (el estructuralismo), la relativa trascendencia y silenciamiento de un término clave.

Si Barthes coloca al autor, a través de su “muerte”, en un aparente más allá insondable del cual nada se puede decir, transformándolo, por extensión, en una categoría aún más abstracta que la manejada por la crítica tradicional; Jaus y compañía hacen la misma operación con el lector, estableciendo un relativo margen de funcionamiento pero negándole aún una identidad efectiva. El problema de la estética de la recepción termina siendo más epistemológico, de base, que propositivo o incluso voluntarista: crea las condiciones para un estudio del lector en su contexto efectivo, establece un conjunto de operaciones y conceptos posibles para avanzar sobre su estudio, pero mantiene un nivel de abstracción que no permite ver de manera clara sus resultados concretos.

Tanto Chartier como Ginzburg, por otro lado, si bien llevan adelante estudios y caracterizaciones concretas, mantienen un concepto bastante “vacío” del lector, en la medida en que se concentran en la “mente” del sujeto que buscan reconstruir a partir de operaciones efectivas, casi a partir de una caracterización positivista de lo subjetivo en función de sus dimensiones concretas. Esto, que puede servir para llevar adelante un estudio histórico, arroja consecuencias muy puntuales sobre el avance crítico e inmanente de un texto: frente a la idea de una “mente” cuyas operaciones (de “negociación” de significados, según Chartier) queda vacía de contenidos y simplificada a intercambios significativos puntuales que han sido documentados a lo largo de la historia, la crítica moderna y posmoderna (con el estructuralismo como principal avatar) ha ido progresivamente entendiendo el polo subjetivo como constituido íntimamente por un vacío que lo desborda; hasta el punto que bien se opta por no decir nada sobre el sujeto (en las posiciones más radicales) o por caracterizarlo en función de ese vacío.

En su artículo “Razón y método: del estructuralismo al posestructuralismo”, José Sazbón sintetiza la empresa estructuralista concentrándose, desde el punto de vista de la historia intelectual, en el pasaje del estructuralismo al posestructuralismo, movimiento que le permite entender mucho más las continuidades que las rupturas que el prefijo “pos-” nos obligarían a suponer. Leemos allí:

[...] la crítica de las ciencias humanas está acompañada de una extrapolación de sus conceptos para hacerles servir ya no una función constructiva, sino disolvente. El inconsciente de Freud, de Lévi-Strauss y de un supuesto Saussure se transforma en “lo impensado” de Foucault. Las diferencias sin términos positivos que rigen en un sistema semiológico se traducen, en Derrida, en significantes sin significado estabilizable; mientras en la lingüística estructural permitían fijar la significación, en el deconstruccionismo la impedirán. (Sazbón, 2009: 116)

“Vacío”, entonces, parece ser el término que se ha impuesto en esta somera revisión de dos modos de entender la figura del lector y las operaciones de lectura. El lector puede llegar a ser una figura de la cual mucho no se puede decir o cuya existencia (¿biografía?) misma solo puede ser reconstruida a partir de un ejercicio deductivo sobre un conjunto de documentos; mientras que la lectura, por otro lado, únicamente puede ser entendida como una operación diferencial (en tanto diferente en cada oportunidad, pero también en tanto ajustada a una diferencia de base, que sería la propia cadena semiótica a interpretar, a leer) que en ambos grupos se da a partir de la recuperación y actualización, “puertas para adentro”, de una terminología propia de la fenomenología husserliana.

El “vacío” aparece en estas dos corrientes críticas como un término central, pero nos ajustamos, en la medida en que se vuelve un asunto epistemológico central en más de una formulación, a lo presente en los paradigmas inmanentistas, con el modelo del *lector dentro del texto*. Si hay algo que ha hecho el estructuralismo y sus diversas transformaciones, es poner por delante –a veces como piedra de escándalo, otras como límite a sortear– el innegable “vacío” que el término “sujeto” implica.

Los modelos del *lector fuera del texto*, en definitiva, dan por supuesto un “vacío”, lo indican como una situación de la cual no pueden dar cuenta y a partir de allí llevan adelante su investigación. Corren con una ventaja cientificista-positivista: parafraseando a Wittgenstein, el modelo del *lector fuera del texto* entiende que, de lo que no se puede hablar, es mejor callarse.

En el análisis que sigue, partiremos del concepto de “vacío” como algo determinante en la manera en la cual se entienden las operaciones de lectura figuradas en estas novelas. El estudio será de tipo inmanente, concentrándonos en el “adentro” del texto, por lo que estaremos cercanos a la perspectiva del primer grupo, entendiendo que todo texto no solamente establece las condiciones relativamente generales en las que tiene que ser interpretado (siguiendo la idea de “Lector Modelo” de Eco), sino que, por sobre todo, reproduce-representa operaciones de lectura al interior de su organización.

El concepto de “cuerpo”, no en el sentido estrictamente material de Chartier, sino en una dimensión más amplia y hasta más abstracta, aparecerá vinculado a la operación de lectura y a su correspondiente “vacío”, ya que entre modos de lo corporal planteados por las novelas a analizar (tener un cuerpo, construir un cuerpo, percibir un cuerpo como menciones específicas en un texto y no necesariamente empíricas) y este movimiento intencional hacia

el propio cuerpo o hacia un determinado “vacío” propio aparece, reflexivamente, un “yo”. Ese “yo” puede reconocerse como polo de irradiación del acto de lectura o como objeto puesto a la vista, percibido pero, sobre todo, leído. No hablaremos aquí de lectores concretos, entonces, sino de representaciones de escenas de lectura.

Finalmente, desde nuestro punto de vista, el movimiento hacia *afuera* tiende a la colocación de la historia, la historiografía o incluso la sociología como ciencias rectoras. Si hay algo que el estructuralismo y el posestructuralismo nos han permitido pensar es que, frente a la posibilidad de la centralidad de la sociología, la inclinación por la semiología (¿o la filología?) en los saberes de lo humano recuperan tradiciones analíticas (como la retórica, como la estilística) sin por eso abrazar el cientificismo sociologizante, planteando nuevos modos de la verdad que escapan a esa inclinación por los modelos apofánticos de saber.⁷

3. Un yo tecnológico: chat, academia y Deseo

3.1. Lecturas fantasmales: de Alejandro López a Pola Oloixarac

No puede dar nombre a la urgencia que se gesta
deliciosamente tras su telón de pensamientos.
Para él, todavía soy un espectro merodeando
un bastión de contingencias.
(Oloixarac, 2008: 75)

La novela de Alejandro López, *Keres coger? = guan tu fak?*, editada en el año 2005, presenta en su estructura una particular idea de lo que las representaciones de las operaciones

7 El propio Carlo Ginzburg trabaja esta oposición en diversos textos (cfr. Ginzburg, 1986).

de lectura del siglo XXI implican para el entramado literario. A través de una sucesión de conversaciones vía chat, los dos personajes centrales, Ruth y Vanessa, van desanudando una trama de cierto tipo policial que hace descansar su fuerza en el diálogo. Casi a la manera de la forma instalada por Manuel Puig en diversas novelas, como *Cae la noche tropical*, todo el argumento se va desplegando siguiendo la errática línea de conversaciones triviales. Lo que podría ser considerado “novedoso” está supeditado a dos lógicas que tienen larga historia en la literatura: la forma dialógica y la forma policial. Lo “tecnológico” opera estrictamente como medio, eslabón obligatorio para poder vincular estas dos instancias formales. Y ese componente tecno-comunicativo no es fetichizado en tanto novedad como algo que debe presentarse a la lectura y ofrecerse como rasgo distintivo. Digamos, el medio no es el mensaje.

En líneas generales, la novela está mucho más preocupada por mantener la estructura del enigma antes que por insistir en el intercambio de chat. Inclusive, la aparición de correos electrónicos con imágenes como archivos adjuntos son, ante todo, una pieza más del enigma.⁸ Lo que realmente moviliza a la historia, lo que la conmueve, es la posibilidad de conseguir un diccionario de claves⁹ que permita introducir, no el léxico de la novedad, sino la clave particular que le permitirá a uno de los personajes sobrevivir en un nuevo mercado de cuerpos: el norteamericano. Ese glosario predispone a todos los personajes a encarar la figura de un lector posible, alguien que tiene que saber cómo leer los pedidos y cómo

8 La estructura de enigma es algo que Sarlo considera como una deficiencia de la obra, regida por un tono costumbrista que la lleva inevitablemente al (¿supuesto?) conformismo de la cultura de masas: “Una literatura al día con la cultura de las diferencias quiere parecer desprejuiciada y burlarse de la ‘buena’ literatura. Pero al ser tan correcta y previsible, representando lo que legítimo antes la televisión, pierde toda capacidad de escandalizar” (2007: 467).

9 El problema del “diccionario” en esta novela ya ha sido analizado en Bogado, 2009.

actuar en consecuencia o, en última instancia, cómo ofrecerse a la lectura. Dos operaciones de lectura aparecen como organizadoras de la trama policial: la del diccionario que cierra la novela y la que implica un modo de comunicación entre estas subjetividades en construcción: el diálogo vía chat implica una lectura constante que, inclusive, es víctima del enigma policial que funciona como macroestructura narrativa. O sea, hay momentos del intercambio dialógico que se transforman en *motivos*¹⁰ de la temática policial:

vanessavip969@hotmail.com dice:

vomite sangre mal

[...]

ruthyta@hotmail.com dice:

te hisiste ver?

hola

nena estas ai

vane no me hagas esto voluda

vane estas?

accordate que esta todo bien

es ansiedad no +

vos siempre fuiste delicada del estomago

vanessavip969@hotmail.com dice:

vomite de nuevo boluda [sic]. (2005: 14)

En definitiva, Vanessa y Ruth aparecen siempre como personajes preocupados por sus cuerpos y por el cuerpo del

10 Usaremos el concepto de "motivo" tal como lo entiende Tomashevski: "El tema de una de las partes no analizables de la obra se llama motivo" (276). Sin embargo, no dejaremos de señalar que es una noción que ha tenido sus avatares particulares, sobre todo, en la recuperación que la lectura de "Temática" del ya citado formalista ruso y de *Morfología del cuento*, de Vladimir Propp en el ámbito académico francés, con Barthes y Greimas a la cabeza.

otro: su problema es un problema de construcción y mostración por fuera del espacio del chat. El problema de la lectura y de la colocación de un “lector fantasma” que pueda leerlas adquiere carácter central en una novela que, además, sigue la lógica del enigma, algo que no solo corresponde al género policial, sino también al fantástico, o mejor, al relato de fantasmas: ¿qué mejor fantasma que ese “yo” en proceso de construcción? “Saber leer” aparece, luego, como un saber construirse y presentarse.

Si el cuerpo es el punto de anudamiento de estas subjetividades¹¹ en construcción, *Las teorías salvajes* de Pola Oloixarac (editada en 2008) no es solamente una disposición de cuerpos no erotizados, sino también una sucesión de formas genéricas sin preponderancia, colocadas en serie, digamos, fuera de toda jerarquía; a diferencia de la lógica bicéfala de López, en donde la forma dialógica-chat y la forma policial se anudan a partir del recurso al discurso de lo tecnológico o, estrictamente, lo “tecno-comunicativo”. Kamtchowsky, posible protagonista, reparte su tiempo entre diversos saberes puestos en relación de continuidad, algo que bien podría ser esta pérdida de jerarquía específica que mencionábamos y que, para Sarlo, eran signo de una rabiosa contemporaneidad. Lo no erotizado de los cuerpos que desfilan en las páginas de la novela responde a esta intención de mostración absoluta que, por momentos, tiende a la obsesión por la imagen (por eso, la incrustación de ciertas fotografías como parte del texto) y, por otros, a la fuerza del discurso de lo pornográfico que responde a una obsesión diferente, a la obsesión de la organización neurótica: de poses, de formas, de géneros. Lo que podría aparecer como una sucesión no jerarquizada de fragmentos textuales ahora se revela como

11 Por el momento, no mantendremos una distinción entre “sujeto” y “yo”, oposición que recuperaremos en la conclusión.

presa de otra lógica: la disposición obsesiva de lo variado-neurotizado en los límites de un orden, en este caso, del libro. Orden que, por otro lado, tiende a la circularidad de una revolución en su sentido “frío”, no política, sino sexual-cosmológica (y, se agrega a la serie, democrática):

El sexo es un sistema estable de formas egoístas que giran alrededor del sol de la vanidad. El espíritu de intercambio de la promiscuidad propone una nueva versión del mito fundacional de la democracia [...] Solo ahora, despolitizada de zanahorias teleológicas, completamente fría y pura, la revolución sexual retoma el sentido verdadero de las revoluciones de Copérnico –el instinto conservador de la vanidad como triunfo estético y moral de la democracia. (2008: 87)

Tanto la novela de López como la de Oloixarac revelan dos miradas fantasmales, dos modos de lectura, que organizan lo aparentemente disperso. En López, como dijimos, la clave-diccionario. En Oloixarac, la mirada neurótico-pornográfica que acumula, ordena y etiqueta en un sentido circular: la clasificación termina para comenzar de nuevo, dando la sensación de un (mal) infinito. El centro-fantasma de su novela sería esta “vanidad” de la construcción de un “yo”, operación que aparece una y otra vez en cada capítulo y, sobre todo, en los avatares de Kamtchowsky, no tanto protagonista como personaje recurrente. En toda la novela hay un placer de la lectura en tanto índice de un “yo” en construcción: hay que tener lecturas y saber exhibirlas para poder conformarse. Pero ese centro vanidoso es también un no-centro, lo que repercute en la lógica de la secuenciación, de la disposición de las lecturas, las percepciones y los hechos en una misma serie no-centrada (después de todo, *vanitas* en latín significa *en vano*, digamos, *sin efecto*).

En López, por el contrario, esa centralidad responde a un género que, de manera redundante, *ordena el orden* (en este caso, la forma policial, la intriga). Lectura de enigma, lectura del orden: ¿hasta qué punto pueden ser pensados bajo la idea de la mención de formas de escritura tecnológica como el chat, el blog o el mail? Muy por el contrario, las operaciones de lectura no responden necesariamente a las lógicas presentadas por estas tecnologías, sino que siguen los principios de organización que funcionan en la novela en tanto novela –podríamos decir, la mezcla y la constante incorporación de géneros–: lo literario aparece aquí en el modo de lectura de los personajes que, por extensión, se convierte en una lógica del texto mismo. No leer esas mediaciones es caer en una modalidad de la afectación directa de lo social en lo literario, hasta el punto de leer en clave de subjetividades empíricas (¿“bellos” fantasmas?) disposiciones literarias:

Las teorías salvajes muestra lo que se puede hacer con lo que se aprendió en la Facultad, o sea que, a su modo, es un panegírico del mundo universitario que ha convertido a una mujer joven y bella (narradora, personaje, conste que no digo autora) en una especie de monomaniaca para quien lo erótico se consume o consume en la pasión filosófica y viceversa. (Sarlo, 2010: 76)

3.2. El Deseo y el vacío

En los primeros apartados, insistimos con la importancia de la categoría “vacío” para entender las operaciones de análisis y la posibilidad de reconocer figuraciones lectoras en las obras analizadas. Pero vale la pena aclarar que, en función

del tipo de acercamiento que proponemos, el término “vacío” implica, necesariamente, el surgimiento del Deseo. Tal como señalan Deleuze y Guattari (2010), la concepción imperante del deseo supone una suerte de ausencia fundamental sobre la cual se comienza a articular un movimiento hacia cierta posible satisfacción: porque algo me falta, lo quiero.

Ese tipo de concepción aparece con fuerza en el psicoanálisis lacaniano, donde, precisamente, la ausencia fundamental del Falo, la presencia de una cicatriz que indica su falta (el significante fálico), es el origen ausente del deseo, que pasa a colocarse en mayúscula en la medida en que constituye una fuerza irreprimible que mantiene operando, vital y semiológicamente, al “hombre”. Sin Deseo no hay lenguaje, sin Deseo no hay “vida”, sin Deseo no hay “humano”. En la medida en que escapa a nuestro análisis proponer una crítica al concepto de Deseo lacaniano o siquiera recuperar en su totalidad la lectura de Deleuze y Guattari en *El Anti-Edipo* y en todo el ciclo de *Capitalismo y esquizofrenia*, tendremos en el horizonte, al menos, en lo que corresponde a este análisis, una noción del deseo encadenada al vacío: ese vacío moviliza al deseo y ese vacío se reconoce como algo que hay que llenar.

En López y Oloixarac, bien podemos decir que esa insistencia en la disposición, organización y mostración de un cuerpo respondía a un vacío estructural propio de esa “casilla”: porque no hay cuerpo definitivo que pare, frene el movimiento del Deseo; tenemos varios cuerpos, encadenados sin jerarquía o dispuestos jerárquicamente. Por eso, las novelas leen esas corporalidades para poder mostrarlas antes que interpretarlas: el acto de lectura es un “dar cuenta de” antes que un “entender” esos cuerpos. Cuerpos travestis, dominados por lo artificial, mostrados, alterados, cuerpos acumulados, puestos en serie y des-erotizados (¿“pornografiados”?); todo se llena de cuerpos y saber leerlos es saber mostrarlos (Bogado, 2009).

En el siguiente apartado, analizaremos las dos novelas que nos quedan en esta breve serie, pero a partir de otro problema que surgirá con insistencia: ¿qué pasa si lo que se reconoce como casillero vacío, organizador de la lectura, no es el “cuerpo” sino el “yo”?

4. Lo representado en la representación y el Deseo de Lectura: Sánchez Mariño

Cuando pasen los días o el tiempo que tenga que pasar, cuando el nivel de la literatura ya no opere entre lo que debe ser escrito y lo que él quiere escupir, podrá entonces el enamorado no correspondido [...] ponerse a escribir sobre aquellos sentimientos con la ilusión de que destilar cierto cinismo sobre su propia inocencia termine por convertirlo en hombre.

(Sánchez Mariño, 2014: 93)

Si el problema central de la relación entre modos de lectura, literatura y tecnología aparece siempre encarado bajo la lupa del posicionamiento de la subjetividad, ya el propio título de la novela de Joaquín Sánchez Mariño, *Mi tonto, ansioso, equivocado yo*, insiste sin ningún tipo de repliegue en el gran problema a tratar en el texto: el “yo”. Bajo una lógica narrativa a tres tiempos, encarados sospechosamente por el mismo personaje que se divide en tres “yoes” diferentes, la novela trata de seguir los avatares de un “chico” que se obsesiona por lo que puede llegar a escribir en el *Muro Clara*, su objeto de deseo (primera línea narrativa); el diálogo de un padre, veterano de Malvinas, con uno de sus hijos (segunda línea narrativa); y, finalmente, el relato en primera persona de un personaje que decide llevar adelante un viaje por Europa para olvidarse de Clara, pero que alimenta la fantasía de un

encuentro a través de un conjunto de cartas que se envían a lo largo del viaje del narrador (tercera línea narrativa).

Asimismo, cada una de esas líneas plantea una contrapartida que funciona como un Gran Otro –en términos lacanianos– al cual se le rinde un tributo particular, el de la escritura. Esos Otros movilizan el acto de escribir, ya sea en función de transcribir un diálogo y organizar una memoria, someterse a las ambigüedades y tensiones de una escritura en el *Muro* (de Facebook: ¿posible eufemismo?) y destinar una carta en donde, también, se puedan organizar las peripecias del viaje. Por eso, no escribir implica culpa, concentrada, sobre todo, en la primera línea narrativa. Además, cada espacio de escritura supone, obligatoriamente, una superficie en donde se escribe: la memoria y la carta, en el caso de la primera y la tercera línea narrativa, respectivamente, son territorios claros y hasta “tradicionales” de escritura (en el sentido de que no reciben el mismo tipo de interés frente a la mirada fetichizadora de la novedad), mientras que el *Muro* es esa nueva superficie que, a su vez, presenta una división interna sobre la cual nos detendremos con mayor atención, ya que allí se encuentra la clave de los modos de lectura internalizados en la novela. El siguiente esquema organiza las tres líneas narrativas:

	Línea narrativa y formas genéricas	Otros	Superficie de escritura
Novela	Diálogo del padre (veterano de Malvinas) con el hijo.	Padre (Madre - Cristina)	La memoria
	Relato impersonal del presente de enunciación (el “chico”).	Clara	El <i>Muro</i> : - real - imaginario
	Relato de viajes y forma epistolar.	Clara	La carta

Frente al *Muro* real, se opone uno imaginario, que cambia la lógica del primero en función de una radicalización de sus condiciones y procedimientos usuales. Leemos en Sánchez Mariño:

¿Y si todos hicieran lo mismo? ¿Si citaran infinitamente las oraciones necesarias y se las guardaran en la intimidad? Es decir, si las citaran solo como un susurro inaudible que no tiene ningún sentido, como las frases que releemos en voz baja para fijar en la memoria. ¿No sería acaso más lógico? Un Muro como de espejos que nos recuerda quiénes somos pero no se lo muestra al mundo, porque si lo mostrara sería corregido, adaptado a un avatar perfecto [...] una red social donde se pueda contar lo que se hace con la única condición de que nadie se entere [...] (2014: 63-64)

El tipo de lectura que el texto propone en torno al *Muro* es, a su vez, el colmo de la lectura, la lectura como Deseo de Lectura (con mayúscula), como una lectura inagotable que siempre estará destinada a la búsqueda y el desciframiento ya no de lo que se encuentra en una superficie determinada, sino en toda superficie: una lectura global. Por eso, lo que “angustia” al relato, al triple relato, al Deseo de Lectura, es una sola pregunta que se vuelve insistente y obsesiva: ¿cuál es el contenido de la representación? ¿Cuál es el espesor de lo representado? ¿Qué es lo representado en la representación? O sea, en cada escritura leída queda en suspenso la posibilidad de que eso escrito “contenga” algo, recuperando la siempre compleja metáfora de la comunicación como transporte de un contenido.

Así, el narrador de la segunda línea puede inquirir, por ejemplo, sobre “lo olvidado del olvido” (p. 62), formato de pregunta que tiende a agujerear lo escrito para hallar el

“tesoro” de la significación, del contenido. En ese sentido, es esperable que en la contraposición imaginaria del *Muro* prime ese contenido incomunicable que tiende al silencio, a esa dimensión significativa totalmente individual, que pierde su rasgo de sociabilidad, que se convierte en masa amorfa de significado en tanto no comunicable, esto es, pura potencia de significado. El “silencio”, en definitiva, es la escritura de ese contenido imaginario, es la escritura que se pliega sobre todas las superficies, es, también, aquello que significa y no significa al mismo tiempo, no por ambigüedad, sino por paradoja: comunica lo incomunicable.

¿Qué pasa con el Gran Otro en esta lógica? El nombre que reúne toda posibilidad de otredad en la novela, digamos, aquello que habilita a las tres líneas narrativas, es la figura del “lector ideal”. Leemos en *Mi tonto, ansioso, equivocado yo*:

Empecé a pensar que todos estamos constantemente hablándole a alguien, con mayor o menor conciencia. Todos tenemos, de a uno por vez y en constante rotación, un lector ideal que imaginamos que nos está mirando. Algo así como la tortura pero dulce, vivir para sostener una apariencia que en realidad es nuestra forma. (pp. 82-83)

El problema de la novela es el de ser leído, es el de convertirse en escritura para ser interpretado por ese Gran Otro que puede sonsacar el contenido secreto que imaginariamente se alberga en cada uno de los personajes. Por eso, la contraposición entre los dos tipos de *Muros* revuelve todo el sistema escriturario-interpretativo del texto: tal como indica Lacan en su seminario *La relación de objeto*, esa contraposición entre lo Real y lo Imaginario solo puede ser

entendida bajo un solo nombre, el de *frustración*.¹² Los dos *Muros* enfrentados fundamentan una imposibilidad por parte del “yo” (construcción anhelada por cada una de las líneas narrativas, esto es, un “yo” integrado) que es la de acceder plenamente a un contenido albergado por cada escritura, el cual, dentro de lo planteado por el texto, sería el modelo ideal de lectura. Por eso, podemos hablar de “personajes frustrados”: no pueden acceder a ese contenido, no pueden generar un nuevo relato que articule, en una nueva forma, eso que se sabe (y se desea) inaccesible, por eso hay Deseo de Lectura. No alcanza la satisfacción, nada alcanza a satisfacerlo. Ese imposible es denunciado en la novela de una manera contundente: el “yo” afirma “no soy bueno resumiendo” (p. 38), y resumir supone una presentación más simple de un contenido. La lectura es inagotable, en alguna medida, porque es imposible, como el Deseo “satisfecho”.

5. Fatiga, hiperestesia, droga: Juan Moretti

Y quizás lo único que tengo para mí es eso con lo
que evito identificarme: aburrimiento y miedo.
(Moretti, 2014: 121)

Desvío, de Juan Moretti, es una novela que se sostiene a partir de lo que, en un primer momento, podemos llamar una puesta en suspenso. Nicolás, protagonista y narrador, empieza y termina el texto a partir de una ausencia fundamental en su vida de todos los días: la pérdida de un celular que le da acceso rápido a Facebook. La primera diferencia específica que surge entre la novela de Sánchez Mariño y la

12 Cfr. “La dialéctica de la frustración” (Lacan, 1994). “¿Qué forma de relación es la que está en juego en la frustración? Introduce, manifiestamente, la cuestión de lo real” (p. 64).

de Moretti es la libertad de poder nombrar a la red social con el sustantivo propio correspondiente, sin ningún tipo de ambigüedad o eufemismo, lo cual implica una adopción de esa red social como parte del tejido de lo cotidiano: no habrá contraposición imaginaria, sino un abierto intento de sumergirse en lo Real (cosa que, como sabemos, también termina en la frustración y es otro modo de lo imposible). La caracterización de esa práctica suspendida es el reconocimiento de una forma, digamos, “cotidiana” de desprenderse de lo cotidiano, o sea, otra paradoja, otra lógica cuya sinrazón está presente sin ser del todo evidente:

[El celular] No enciende. Ahora me acuerdo, sí, cuando el Mono me alcanzó el celu rompí a putear porque lo compré por canje y no tengo seguro, y si me compro uno nuevo se me va a terminar la plata de la indemnización que vengo dosificando. [...] “Autista” me dice en el bar cada vez que me ve muy sumergido en la pantalla, entre siete y quince veces por noche. (p. 19)

Lo que el narrador reconoce como pérdida es la posibilidad de una lectura de las novedades de sus contactos en Facebook, lo cual refuerza el título de la novela no solo como un *desvío*¹³ topológico-geográfico, sino como un suspenso de lo usual que habilita a lo novelesco: la historia puede ser contada porque no tiene nada que ver con lo que sucedería normalmente. Es “extra-ordinario” no estar conectado a Facebook de la manera en la que se reconoce que se suele hacer, por eso hay relato. Como se confiesa al final de la novela: “Fueron días raros, pasaron cosas y al final no

13 Quien mejor ejemplifica este modo inicial del “desvío” es el personaje del Rasta. Pasamos del nombre de su bar, *Desvío*, justificado como un espacio de pasaje (“Por eso para él esta ciudad es un desvío, y por eso hace una década que vive como inquilino” [19]), al contundente deíctico “Acá” que cierra la novela (“Se ve el cartel del bar, que se llama Acá.” [135]).

hice nada” (p. 134). Esa puesta en suspenso, estrictamente, no debe ser considerada como meramente accidental, digamos, no podemos leerla solamente como un momento más dentro de la supuesta peripecia del personaje protagonista, sino que es necesario colocarla en otra serie para entender el modo de construcción de ese “yo” en el texto y poder ponerlo en sintonía con las observaciones hechas de las novelas anteriores. Desprendido de la posibilidad de lectura inmediata de Facebook (cosa que es, después de todo, uno de los elementos que sostienen toda red social: la posibilidad fenomenológica de lo inmediato, casi diríamos, de lo intuitivo), Nicolás se sumerge en su propia “existencia” y procede a realizar una lectura obsesiva de cada una de las cosas que lo rodean, saliendo del “autismo” de la lectura en Facebook y participando de la lectura del detalle de lo que hace a su vida.

No tener celular es solo poner en evidencia el ejercicio mismo de lectura, debido a que se ve forzado a cambiar de objeto, a leer otra cosa. Nuevamente, aparece ese Deseo de Lectura, solo que codificado de otra manera: lo que se lee es la propia consciencia, la propia línea de percepciones y pensamientos que hacen al personaje y que están claramente reforzadas por la presencia de un narrador en primera persona que nunca suspende su subjetividad, no anhela la neutralidad, califica, opina, considera. La lectura es ahora reflexión. En lugar de “neutralidad”, entonces, hay otro deseo, el *Deseo de lo Neutro*, ya analizado por Barthes en su seminario *Lo neutro* de 1977-1978. No es callarse, no es el silencio, sino su postulación, la presentación de una posibilidad; *Neutro = postulación de un derecho a callarse, de una posibilidad de callarse* (Barthes, 2004: 69). Por eso, es *Deseo* y no satisfacción o completitud. Por eso, Nicolás puede aceptar tanto el Deseo de lo Neutro como ese Deseo de Lectura que lo lleva a ensimismarse y detallar metódicamente cada una

de esas acciones o pensamientos que llenan su consciencia sin necesariamente verbalizarlos: es un silencio accesible, es posible leerlo.

“Divago mucho en mis pensamientos, pero no digo ninguna de estas cosas que pasan atrás de mis ojos” (p. 100). Aquí hay una oposición al “silencio trascendental” de la novela de Sánchez Mariño: el de Moretti es un silencio posible, es un silencio cuyo contenido es posible de captar, de entender. No se es neutro en el proceso de reflexión (lectura aplicada al sí mismo), pero, en la medida en que anhela un silencio, persiste este Deseo de lo Neutro, la posibilidad de llegar a un límite del lenguaje en donde el paso siguiente sería el silencio. Parece, en algún sentido, parte de ese discurso cotidiano que opone a las tecnologías la posibilidad de vivir una vida “desconectado”, esto es, en un silencio “sano”, utopía doblemente inalcanzable en la medida en que pretender estar fuera del mundo pero formar aún parte de sus lógicas es también una mercancía más: la “vida desconectado”, el “regreso a lo natural”, señalamos lateralmente, es el bien más solicitado.

En ese espacio suspendido entre la pérdida y la recuperación de su celular, además de la adopción de un carácter relativamente tangible de los dos Deseos (el de lo Neutro y el de Lectura), aparecen dos formas de lo subjetivo que acompañan este supuesto “descubrimiento”. A la primera forma la podemos llamar el carácter de “fatiga”, en tanto adoptado distanciamiento de la lógica social. A la segunda forma la podemos denominar “hiperestesia”, esto es, grado de mayor consciencia de las percepciones y los pensamientos, algo que va acompañado con el discurso de la droga, de su consumo y de sus usos. Pasemos a definir estas formas de lo subjetivo.

Barthes define la “fatiga” como una especie de estado de excepción del “yo”, en donde el sujeto plantea una distancia

racional con respecto a las prácticas sociales en las cuales está sumergido, quedando en evidencia aquello que conforma a ese “yo” y puede operar sin relación inmediata con lo social. Digamos, una verdadera “pose de artista” que en la novela de Moretti ejerce Nicolás y que bien podría servir para clasificar al triple “yo” de la novela de Sánchez Mariño. Leemos en Barthes:

Entonces, la fatiga no está codificada, no es obvia = funciona siempre en el lenguaje como una simple metáfora, como un signo sin referente (cfr. la Quimera) que pertenece al campo del artista (del intelectual como artista) inclasificado, por ende, inclasificable: sin lugar, sin ubicación, insostenible socialmente [...] fatiga = reivindicación agotadora del cuerpo individual que pide el derecho al descanso social (que la sociabilidad en mí descansa un momento = tema tópico de lo Neutro). (p. 63)

Un *descanso social* que vuelve evidente los mismos hilos que ligan al “yo” con el “otro” en el marco de las relaciones de grupo, de las amistades, de los vínculos familiares, pero que no es una caracterización del “Gran Otro” que aparecía en Sánchez Mariño. No se anhela ser leído; el “yo”, en un ejercicio redundante, se lee a sí mismo. Por eso, mientras que en *Mi tonto, ansioso, equivocado yo* la escritura era una deuda a pagar, lo que se ofrecía al “lector ideal”, en *Desvío* la escritura es algo que el “yo” se da a sí mismo, cuyo significado es sonsacado por el propio “yo”, conformando así una novela de consciencia, una novela de la interioridad.

La “hiperestesia” del estado de droga no solo tiene que ver con el consumo de diferentes sustancias que lleva adelante Nicolás, sino, específicamente, con los estados de consciencia que, como bien designa Barthes, no funcionan como

alejamiento de la realidad, sino como un modo de sumergirse de lleno en sus detalles. Por eso, la droga por excelencia en el texto de Moretti es esta consciencia (referencia al “yo” por el “yo”, redundancia) que vuelve a todo evidente, numerable y compulsivamente catalogable. Indica Barthes: “tomar la consciencia (imagen antidroga) como si fuese ella misma una droga, bajo simples condiciones de exceso → la consciencia excesiva, hiperestesia consciencial” (p. 149).

La fatiga, como toma de distancia de lo cotidiano, y la *hiperestesia consciencial*, como descripción obsesiva de la realidad, son dos pilares del “yo” del personaje de *Desvío* que buscan poner a prueba lo social, el discurso en torno a lo que se debe y no se debe hacer, podemos decir, la moral como forma predominante de la sociabilidad. Enterrar a su tortuga muerta, “Data”, y tratar de asesinar a una vieja, “Beba”, son dos índices de la misma puesta a prueba, del mismo desafío del “yo” a las formas de sociabilidad y de reconocimiento, de densidad de Nicolás frente a todo “otro” posible. El Deseo de Lectura se orienta, entonces, hacia dos superficies diferentes: el “yo” y la “moral”, que es lo que se termina leyendo siempre, sobre todo, en la medida en que el “yo” quiere imponer su perspectiva a lo social. Leer lo bueno y lo malo, leer las opiniones personales y buscar transformar eso individual en lógica social es, en última instancia, la acción determinante de ese “tiempo sin celular” de Nicolás. El “autista” que deviene “psicótico activo”, podríamos decir.

6. Conclusión: ¿qué leemos?

El hecho de que las cuatro novelas recalquen en representaciones de escenas de lectura como modos de disponer su propio “ser novela” revela, en última instancia, la necesidad de pensar un panorama de la producción narrativa

contemporánea que no caiga en una rápida fetichización de la novedad. La presencia de “nuevos” modos de lectura en su entramado responde más a una mención marginal antes que a la colocación como centro de esas novedades: si bien Oloixarac parecería la más cercana a una tipificación de tal estilo, aun así hay mediaciones dentro de la estructura de *Las teorías salvajes* que solo pueden ser patrimonio de una obra literaria que demanda, en su lectura, el retardamiento, la distancia y la oblicuidad de su referencia a lo social.

Las obras de Moretti y de Sánchez Mariño presentan un panorama muy diferente al que críticamente parecía cerrarse en torno a las obras de López y Oloixarac. En principio, la dimensión corporal que aparecía fuertemente en las novelas de los dos últimos está relegada a un segundo plano en *Desvío* y *Mi tonto, ansioso, equivocado yo*, novelas que se ocupan más de estados de consciencia (y de silencio) antes que de corporalidades dadas a la vista, a la mostración. Luego, ya no estamos frente a la preocupación por la novedad y su relación con lo novelesco, sino que estamos sumergidos en una lógica literaria que, en tanto tal, trabaja sobre la dimensión del Deseo (puesto así, en mayúsculas, siguiendo aquí a Barthes y a su adopción crítica de ciertas “novedades” psicoanalíticas).

El *Deseo de Lectura* en Sánchez Mariño y el *Deseo de lo Neutro* en Moretti mantienen sin agotar totalmente una serie de disposiciones que comprometen al yo y lo transforman en verdadero territorio de lectura: el que lee se lee a sí mismo, en ese ejercicio redundante que divide o integra de manera hiperestésica. Si, siguiendo a Lacan, “yo” y “Sujeto” no son lo mismo, entonces bien podemos entender por qué es importante deslindar el Deseo de cualquier tipo de asunción con nombre propio de eso deseado. Para decirlo de otra manera, Nicolás no es el que desea lo Neutro o la Lectura, sino que hay algo que participa de ese Deseo como un “no-yo” que se vuelve sobre el “yo” en tanto leído.

Leer al “yo”, leer los modos de construcción de ese “yo”, desde los mecanismos de las redes sociales, pasando por la melancolía del género epistolar, la puesta en suspenso de la moral o la “plusvalía” de consciencia... La lectura es lo suficientemente narcisista como para entender que la novedad, si opera, solo lo hace desde la mínima diferencia que la literatura en tanto discurso puede aportar, desde la sutil formalización, no desde la tematización que tiende al fetiche (que, como se sabe, completa imaginariamente una ausencia). Allí hay algo que es nuevo porque es ya conocido, porque ya trabaja sobre algo que ya estaba: la lectura “a lo Facebook” del “yo” insiste sobre modos de lectura ya existentes. ¿No será, entonces, que esa insistencia en los modos de lectura de las cuatro novelas es una forma de señalar el territorio en donde esa novedad formal puede aparecer? ¿Qué su novedad sea insistir en el territorio en donde lo radicalmente nuevo va a emerger, sin darle (todavía) nombre?

Este tipo de análisis inmanente y pormenorizado impacta sobre la revisión metodológica realizada en el apartado 2. Habría que pensar que la posibilidad de historizar efectivamente un conjunto de ideas en torno a la lectura y al lector solo pueda hacerse en la medida en que se revisan ciertas representaciones en un conjunto de obras de un período determinado, sobre todo, en lo que corresponde a un momento temporal mucho más cercano en el tiempo. El problema es que este tipo de operaciones podrían transformar a la literatura en mero documento histórico, pero es probable que la manera más concisa de evitar este desplazamiento hacia problemas de otras disciplinas sea insistir en los límites entre lo social y lo literario. Que esos límites sean permeables no implica que la autonomía propia de lo estético no siga operando, mediando. Por estas razones es posible insistir en la necesidad de ahondar en el modelo del “lector adentro” desde un costado “psicoanalítico”-retórico

que trata de rescatar los modos (y la “novedad”) que la lectura estructuralista y posestructuralista trajo a la crítica académica.

El concepto de “vacío” fue apareciendo de una u otra manera en cada novela, sobre todo en la medida en que puede vinculárselo con una idea de Deseo de corte lacaniana (tal como vimos en las dos últimas novelas). Los límites de tal noción deberían ser revisados: ¿son “vacíos” insignificantes los que aparecen en tal o cual novela? Si tienen un significado, ¿en función de qué lo poseen? Habría que revisar, quizás, desde la crítica posestructuralista (cfr. Deleuze y Guattari, 2010) reformulaciones frente a este nudo propuesto por nuestro análisis, tal como se señaló en el apartado 3.2.

En definitiva, no puede entenderse críticamente la producción literaria en función del mero ingreso de un léxico tecnológico, sino que, a través de un análisis cuidadoso de sus procedimientos, quizás, de manera tenue pero no por eso menos efectiva, pueda percibirse el verdadero fantasma que obsiona a todo discurso crítico: el del “yo” y su novedad.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje*. Trad. C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós.
- (2000). *S/Z*. Trad. Nicolás Rosa. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2004). *Lo neutro. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1977-1978*. Trad. Patricia Willson. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2006). *El placer del texto y Lección inaugural*. Trad. Nicolás Rosa y Oscar Terán. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bogado, F. (2009). Formosus. En *No retornable*, N° 4. Buenos Aires: No retornable. En línea: <<http://www.no-retornable.com.ar/v4/dossier/bogado.html>> (Consulta: 21-03-2017).
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. México: FCE.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Trad. Francisco Monge. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Trad. Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen.
- Ginzburg, C. (1986). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas, indicios: morfología e historia*. Buenos Aires: Gedisa.
- (2016). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo xv*. Trad. Francisco Martín. Buenos Aires: Ariel.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Trad. José Gaos. México: FCE.
- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En Mayoral, J. A. (coord.), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros.
- Lacan, J. (1994). *Seminario 4. La relación de objeto*. Trad. Enric Berenghuer. Barcelona: Paidós.

- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Riffaterre, M. (2004). Modelos hermenéuticos. *Cyber Humanitatis*, (31). Santiago: UniversidaddeChile. En línea: <http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_sub_simple2/0,1257,PRID%253D14079%2526SCID%253D14082%2526SID%253D499,00.html> (Consulta: 20-03-2017).
- Sarlo, B. (2007). ¿Pornografía o fashion?. En *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2012). La teoría en tiempos de Google (Pola Oloixarac, *Las teorías salvajes*). En *Ficciones argentinas. 33 ensayos*. Buenos Aires: Mardulce.
- Sazbón, J. (2009). *Nietzsche en Francia y otros estudios de historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Selci, D. (2013). El problema del juicio. Sobre *Ficciones argentinas* de Beatriz Sarlo. Buenos Aires: Otra Parte. En línea <<http://revistaotraparte.com/semanal/discusion/el-problema-del-juicio-sobre-ficciones-argentinas-de-beatriz-sarlo>> (Consulta: 31-01-2016).
- Tomashevski, B. (2008). Temática. En Todorov, Tzvetan (comp.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Trad. Ana María Nethol. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Topuzian, M. (2014). *Muerte y resurrección del autor (1963-2005)*. Santa Fe: UNL.

Corpus analizado

- López, A. (2005). *Keres coger? = guan tu fak*. Buenos Aires: Interzona.
- Moretti, J. F. (2014). *Desvío*. Buenos Aires: Milena Caserola.
- Oloixarac, P. (2008). *Las teorías salvajes*. Buenos Aires: Entropía.
- Sánchez Mariño, J. (2014). *Mi tonto, ansioso, equivocado yo*. Buenos Aires: Letras del sur.

La poética de Elías Castelnuovo

La recepción como procedimiento y el problema de su recepción (crítica)

Esteban V. Da Ré (UBA-Conicet)

0.

En el cuento “Desamparados”, publicado en *Tinieblas* (1923b), primer libro de Elías Castelnuovo, una escena de lectura tiene una importancia central para la trama. Jerónimo, el protagonista, cumple una condena de veinticinco años de prisión por haber hecho de “campana” durante un crimen. Con el dinero que iba a recibir por su primera incursión en el delito, pensaba poder cambiar su vida de linotipista, de “situación económica siempre precaria” (p. 100) y, sobre todo, la de Aurelia, su pareja, a quien conoció en un prostíbulo. Aurelia lo visita todas las semanas en prisión pero, sin aviso previo, deja de hacerlo. Jerónimo, en la cárcel, también trabaja de linotipista y, sumido en la tristeza, un día recibe para componer el capítulo de una tesis médica: “El suicidio por la pasión amorosa”. Jerónimo “teclea automáticamente” (p. 114), cuando la lectura del nombre de una historia clínica, que acompaña la tesis, lo perturba: “Suicidio pasional de Aurelia Q.” (p. 116). La fecha del suicidio es apenas posterior a la última visita de su pareja.

Jerónimo se rinde ante las evidencias: Aurelia se había suicidado y la tesis que él estaba componiendo, cosas del azar, tomaba su caso. Tanto la historia clínica como el autor de la tesis dan un único motivo para su suicidio: “había llegado a querer con irresistible afecto a un hombre que no le correspondía por igual” (p. 116). Jerónimo se enoja ante la hipótesis médica: “El autor hace largas consideraciones cada vez más inoportunas y falsas. Desconoce las relaciones de ambos y su trágica separación, la raíz del drama se le escapa y no ve más que el decorado escénico, su aspecto científico” (p. 118). Los manuscritos están acompañados del diario personal de Aurelia, que termina con una frase dirigida a Jerónimo: “Cuando leas esto ya no viviré más... ¡Amado mío!” (p. 126). Jerónimo no puede continuar trabajando: “Permaneció mucho tiempo abrazado a la barra, inmóvil y gemebundo” (p. 116). Otro preso lo delata. El vigilante, a los empujones, lo lleva a su calabozo. Jerónimo no se resiste. Durante los días siguientes, no come. Comienza a tener alucinaciones. Una noche, grita “¡Ladrones! ¡Mi vida! ¡Mi vida!” (p. 127), lo que le vale un culatazo en el vientre. A la mañana siguiente, lo encuentran muerto.

Si Jerónimo refuta el “amor no correspondido” como causa que el médico atribuye al suicidio de Aurelia y señala que “ella se suicidó por él y que él está preso por ella” (p. 118), por su parte, el cuento parece reclamar que el lector haga otras inferencias: los motivos fundamentales de que Jerónimo esté preso y de que Aurelia se suicide se encuentran en el contexto social. Jerónimo roba porque quiere que Aurelia deje de prostituirse y con el salario que cobra por su trabajo no le alcanza para favorecer ese cambio de vida. Aurelia se suicida porque se siente responsable por la prisión de Jerónimo. Si Jerónimo no puede salir de la dimensión individual para comprender los acontecimientos, el cuento dispone las condiciones para que el lector dé el paso

que Jerónimo no da y enmarque la situación del personaje en una problemática social. El relato exige que el desacuerdo que Jerónimo tiene hacia la lectura del médico también se produzca de parte del lector hacia la *lectura* de Jerónimo sobre su situación. La clave del efecto del cuento se realiza en una puesta en abismo de la situación de lectura y del conflicto entre los “horizontes de expectativa”¹ puestos en juego. En un caso, entre Jerónimo y la tesis médica; en el otro, entre el “lector empírico” y Jerónimo.

1.

En la puesta en tensión de “horizontes de expectativa” puede advertirse uno de los procedimientos fundamentales de la poética de Elías Castelnuovo: todos los desenlaces traicionan un esperado *final feliz*. Con esta traición, Castelnuovo pone en práctica una crítica radical a las principales tendencias de la narrativa contemporánea a su obra. En Castelnuovo, todo intento de “rescatar” a alguien, en este caso a una prostituta,² a diferencia de lo que ocurre en *Nacha Regules* (1919), de Manuel Gálvez, por dar solo el ejemplo literario más significativo de la época, termina mal. Ante problemáticas sociales, no hay posibilidad de salidas individuales: en un giro trágico, los personajes que lo intentan terminan por descubrir que se enfrentaban, en soledad, a fuerzas más grandes que las propias. Jerónimo

1 Al respecto, ver Hans-Robert Jauss (2015: 77): “Un análisis de la experiencia literaria del lector o –si se quiere– de una sociedad de lectores del presente o de una época pasada debe comprender los dos lados de la relación texto-lector –es decir, el efecto como elemento de concretización de sentido condicionado por el texto, y la relación como elemento de esa misma concretización condicionado por el destinatario– como proceso de mediación o fusión de horizontes”.

2 Para una genealogía del estereotipo narrativo de la *vierge souillée* que es redimida por amor, ver Umberto Eco (1970: 13).

cree encontrar en el delito una solución a sus problemas y solo encuentra problemas mayores, cuya *solución* es la muerte, tanto suya como de Aurelia. Asimismo, toda apelación a Dios no obtiene respuesta favorable: “¡Ah, Cristo, Cristo!... ¿por qué me abandonaste? ¿Por qué? ¿Por qué?”, exclama sobre el final del cuento “Tinieblas” su protagonista, quien, en ese caso, había intentado “rescatar” a una muchacha que vivía en la calle pero que, una vez más, en el final del relato muere. En el caso de Aurelia, en “Desamparados”, son las lecturas bíblicas las que la inducen al suicidio. La consolación por la religión no tiene lugar en la narrativa de Castelnuovo. Por el contrario, la esperanza en Dios se muestra absurda. Prácticamente en todos sus relatos alguno de los personajes espera un milagro... y nunca lo encuentra. Así, por ejemplo, se contrapone no solo al halo religioso que atraviesa la obra de Gálvez, sino principalmente a la propuesta de Hugo Wast, alias de Gustavo Martínez Zuviría, uno de los principales autores de *La novela del día*, proyecto editorial folletinesco de gran tirada durante la época.

En la narrativa de Martínez Zuviría, todos los conflictos de los personajes, principalmente vinculados con la pobreza, se resuelven por el amor, ya sea matrimonial, ya sea a Dios. En Castelnuovo, los obstáculos sociales son más fuertes que cualquier unión afectiva, como ocurre entre Aurelia y Jerónimo, cuando no es esta misma relación la que reproduce y agrava las problemáticas sociales que ya atravesaban los personajes. En las narraciones de circulación periódica,³

3 Beatriz Sarlo afirma que estas narraciones de circulación periódica se caracterizan por ser “textos de la felicidad”, cuyo “modelo de felicidad es moderado y se apoya sobre dos convicciones: que existe, en primer lugar, una felicidad al alcance de la mano, anclada en el desenlace del matrimonio y la familia; que, en segundo lugar, el mundo no debe necesariamente ser cambiado para que los hombres y las mujeres sean felices” (1985: 22). En este sentido, estas conclusiones de Sarlo coinciden con el análisis de Eco (1970) de *Los misterios de París*, de Eugène Sue, quien encuentra en este folletín fundacional una estructura narrativa que converge con su estructura ideológica

de tipo folletinesco, el matrimonio y la religión funcionan como consolación ante los males del mundo: para alcanzar la felicidad no es necesario terminar con ellos. La de Castelnuovo, por el contrario, en un gesto crítico, es una poética del desconsuelo.⁴ Castelnuovo realiza así también una crítica de los presupuestos ideológicos del naturalismo argentino, que ubican el origen de las problemáticas sociales en deficiencias genéticas: *En la sangre* (1887), de Eugenio Cambaceres, es elocuente al respecto ya desde su título. Para los naturalistas argentinos, la causa de los problemas sociales es la genética de la nueva inmigración. En *Notas de un literato naturalista* (1923a), Castelnuovo *destruye*, con el humor y la parodia como estrategias de demolición, la propuesta naturalista.⁵

consolatoria: "El fondo de la ideología de Sue es el siguiente: vamos a ver qué se puede hacer por los humildes, dejando intactas las actuales condiciones de la sociedad, merced a una colaboración cristiana entre las clases", dado que "...se trata de consolar al lector demostrándole que la situación dramática está resuelta o tiene solución, consolarle de tal modo que no deje de identificarse con la situación de la novela en su conjunto." (p. 13). No obstante, Eco también encuentra que la recepción de la obra de Sue provoca efectos que escapan de las intenciones de su autor: "[Sue] se da cuenta de que lo que él describía, atraído por la singularidad del tema, se ha convertido en testimonio, juicio sobre una sociedad, protesta política, invitación a realizar un cambio." (p. 14), fenómeno que, en principio, no se habría producido en la recepción de los folletines porteños.

- 4 Dicen Leonardo Candiano y Lucas Peralta (2007: 23): "En resumen, frente al arte consolatorio y pasatista que había ganado terreno entonces, contra el arte que se iba volviendo 'el opio de los pueblos', Boedo reacciona alzando su voz con una literatura del desconsuelo, de la opresión, con un arte-arma en pos de la transformación social".
- 5 Junto con esta demolición literaria del naturalismo, Castelnuovo afirma en su "Prólogo" a *Vidas proletarias*: "La concepción filosófica de Emilio Zola, principal animador del naturalismo francés, oscilaba entre la socialdemocracia y el anarquismo [...]. Su concepción científica, por otro lado, no iba nunca más allá de la patología. Todo su naturalismo, como se recordará, giraba lamentablemente en torno a las taras hereditarias, al flujo y reflujo de las propensiones mórbidas, al extremo de que sus héroes actuaban, por lo regular, a través de un microbio intransigente que le había transmitido algún antepasado y que terminaba a la postre por liquidar a toda la familia. El complejo problema social quedaba reducido de este modo a un mero problema hospitalario. Se observaba, entonces, al individuo separadamente de la sociedad y a la sociedad separadamente de sus antagonismos de clase." (1934: 14).

¿Con qué podía curarse la enfermedad que nos aflige [en la literatura nacional]? Y yo me contesto: con el mismo medio que se curó Francia a mediados del siglo XIX cuando apareció Emilio Zola, con la vacuna del naturalismo; vale decir, escribiendo seriamente, aplicando el método científico, el examen riguroso, la observación exacta, el microscopio, la radiografía, el teodolito, la teoría de la relatividad. (p. 2)

El narrador de las *Notas...* se define como un “novelista naturalista”, pero advierte que nunca escribió una novela. Con el final absurdo de la enumeración, la risa desbarata la concreción en el naturalismo argentino de su proyecto de hacer literatura sobre bases científicas y, así, su presupuesto ideológico de que las causas de las problemáticas sociales residen en problemas genéticos, al modo lombrosiano, que habrían traído los nuevos inmigrantes europeos. Castelnuovo, como señala Oscar Blanco, si bien comparte con el naturalismo el uso extendido de la descripción, invierte su signo ideológico: la descripción de la pobreza ya no es un signo del determinismo biológico sino que, por el contrario, tiene un carácter crítico respecto de las condiciones sociales de vida en el capitalismo.

Las *Notas...* son reescritas y extensamente ampliadas (pasan de treinta a ciento veinte páginas) siete años después, con la publicación de *Carne de Cañón* (1930). El tono paródico-humorístico, lejos de ser una excepción, es una constante en la producción de Castelnuovo y no solo en estas dos obras, sino que atraviesa incluso las obras en donde predomina un tono trágico: este mismo tono trágico, como se señalaba con anterioridad, es una inversión paródica de las expectativas de *final feliz*.

La poética de Castelnuovo, de esta manera, es una poética de las inversiones: del signo ideológico de la descripción

naturalista, de los “horizontes de expectativas” planteados por la narrativa de Gálvez y por la “novela semanal”. Con estas inversiones, Castelnuovo intenta articular una *destrucción* de las tendencias narrativas dominantes en su época, coherente con los objetivos de su proyecto literario, que hace explícito en su “Prólogo” a *Vidas proletarias* (1934):

La literatura proletaria rusa es una literatura constructiva, en virtud de que atraviesa la etapa de la construcción del socialismo. La nuestra, en cambio, es o debe ser destructiva, en razón de que cruza la recta de la destrucción del capital. Toda la literatura rusa, ahora, está absorbida por un solo pensamiento: construcción. La nuestra no puede ser absorbida más que por la idea contraria: destrucción. (1934: 19)

2.

Castelnuovo es señalado como una de las principales figuras, si no la principal, del grupo de Boedo: conjunto de escritores e intelectuales que, nucleados en los años veinte en torno de una serie de revistas –entre las más destacadas *Los Pensadores* y *Claridad*– y proyectos editoriales, se proponen contribuir a la conformación de una cultura anticapitalista y revolucionaria. Respecto de la literatura, este grupo se caracterizó por el intento de formular una “literatura militante, realista y pedagógica” (Candiano y Peralta, 2007: 20). En este marco, la poética de Castelnuovo muestra su singularidad. De hecho, más que de una pedagogía, se puede afirmar que Castelnuovo propone una *anti-pedagogía*.⁶

6 En este sentido, *Larvas* (1931) relata las experiencias, en primera persona, de un maestro de un reformatorio, al que renombrará como “deformatorio”: este conjunto de siete relatos, que

más que intentar prescribirle al público qué hacer, se dedica a mostrarle qué no hacer, en función de destruir las propuestas de otras poéticas. Más que dar respuestas, Castelnuovo plantea interrogantes. No propone ningún “modelo de vida”, sino que realiza la crítica de la literatura que intenta “enseñar”, pedagogizar al lector. La literatura no es el ámbito para buscar respuestas que permitan hacer más tolerable la vida tal cual es, parece sugerirnos la narrativa de Castelnuovo, sino la instancia para formularse interrogantes, cuya resolución debe buscarse en otro lado.

Estas polémicas literarias que se entran en los textos de Castelnuovo y su propuesta poética, convergente con un proyecto político-cultural, da cuenta de las condiciones de producción en que desarrolla su obra y de la manera y el sentido en el que intenta intervenir sobre ellas. El llamado proceso de modernización social que se desarrolla en últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX en la Argentina,⁷ como efecto de la ampliación de la inserción de su economía en el mercado mundial, coexiste, no por azar, con el surgimiento y la profundización del proceso de autonomización de la literatura argentina respecto de otras esferas de la actividad social. Si durante gran parte del siglo XIX se produce literatura en Argentina como otra modalidad de la política, para finales de ese siglo y en el comienzo del siguiente, con la creación y consolidación de un mercado editorial, de un público lector y de una serie de instituciones (diarios, suplementos culturales y literarios, crítica especializada, editoriales, concursos literarios,

toman como eje algún estudiante en particular, consiste en una destrucción de las expectativas de integración por la vía de la educación estatal y del personaje mismo del maestro, que es profusamente ridiculizado. Esta ridiculización adquiere otro relieve si se tiene en consideración que el propio Castelnuovo, tal como cuenta en sus *Memorias* (1974), trabajó como maestro en un reformatorio.

7 En relación con el proceso modernizador, ver Jorge Luis Romero (1976) y Beatriz Sarlo (1988).

carreras universitarias, entre otras) cobra dimensión la certeza de que los efectos políticos de la literatura no son los únicos ni necesariamente los más importantes que provoca la escritura literaria y que, de ser buscados, solo pueden encontrarse bajo las normas que la esfera literaria se da a sí misma para regular la producción y circulación de obras y de los valores que se le puedan atribuir. El crecimiento de la economía argentina necesitó mayor cantidad de fuerza de trabajo que explotar y más formada. La ampliación y consolidación de un mercado lector se correspondió con el fortalecimiento de la industria cultural.⁸ Boedo, como proyecto de los trabajadores para los trabajadores, intentó dar la lucha también en este plano. Bajo este marco, establece una paradoja aparente: creó una serie de instituciones orientadas hacia el mercado (editoriales, revistas) que le permitió contribuir en la profundización de la profesionalización de la producción literaria y crítica, independiente de la búsqueda de ganancias, así como del financiamiento de organizaciones estatales, religiosas o de fortunas personales, al tiempo en que emprendió estas iniciativas bajo el marco de fortalecer un proyecto político revolucionario, en clave anticapitalista. Boedo amplió la autonomización literaria, al tiempo en que pretendió fortalecer un proyecto político-cultural más abarcador,

8 En este sentido, dice Jorge B. Rivera: "Las transformaciones modernizadoras que se han producido en el país a partir de 1880 (desarrollo urbano, consolidación de la clase media, alfabetización, inmigración, aparición y crecimiento de una incipiente industria cultural, etc.), unidas a la idea de la autonomía del escritor y del hecho literario, a la novedosa imagen del trabajo de creación como actividad autárquica y válida por sí misma (en una hipotética división del trabajo intelectual y de los campos de la cultura), tienden a afirmar paulatinamente el proceso de 'profesionalización' del escritor, que aspira a obtener prestigio, poder social y cierta independencia económica a partir de su trabajo como tal. Puede afirmarse, sin embargo, que a pesar de este proceso objetivo de instauración y reconocimiento del carácter 'profesional' de la labor intelectual y de algunos resultados parciales aunque ciertamente auspiciosos, la situación de los escritores argentinos a lo largo del primer cuarto de siglo dista de ser decorosa y estimulante" (1998: 33).

en un momento en que esta vinculación, que en épocas de Esteban Echeverría y Domingo F. Sarmiento, entre otros, era una obviedad, se encontraba puesta en cuestión. Pero esta paradoja aparente señala que el grupo de Boedo parece advertir que ya no hay forma de hacer resonar los efectos de la literatura en otras áreas si no es en términos específicamente literarios.⁹

3.

Nicolás Rosa sostuvo que “la vanguardia, y la crítica que la ha entronizado, ha impedido que sea leída una zona importante de la literatura argentina, Boedo”.¹⁰ Es posible agregar a esta hipótesis que, cuando la literatura de Boedo fue leída, el resultado fue su valoración negativa. En un estudio pionero sobre Boedo, afirma Adolfo Prieto (1964):

Boedo se aproximó a la literatura revolucionaria, pero cargaba demasiados lastres como para satisfacer sus propios ideales. Usaron todavía del viejo realismo crítico para denunciar los aspectos sombríos del mundo, y un lirismo tolstoiano para exaltar la virtud de los humildes y de los sumergidos. (p. 23)

9 Esta paradoja parece ser constitutiva, con sus matices e inflexiones, como señala Pierre Bourdieu, de la propia emergencia del *intelectual*: “Así, paradójicamente, la autonomía del campo intelectual es lo que posibilita el acto inaugural de un escritor que, en el nombre de las normas propias del campo literario, interviene en el campo político, constituyéndose así en intelectual. [...] El intelectual se constituye como tal al intervenir en el campo político en el nombre de la autonomía y de los valores específicos de un campo de producción cultural que ha alcanzado un elevado nivel de independencia con respecto a los poderes...” (1995: 197).

10 Referido por Oscar Blanco en “Notas incipientes para un trabajo sobre Boedo”, disponible en línea, sin referencia de fecha ni otros datos bibliográficos.

Carlos Giordano ([1968] 1980) sostiene que el “boedismo” es una de las formas de la literatura de izquierda más cuestionables.¹¹ Por su parte, Graciela Montaldo (1989) afirma:

En realidad estamos convencidos de que estéticamente este grupo de escritores no tiene elementos de interés y por lo tanto descartamos este abordaje. [...] Como no creemos que se pueda encarar su estudio desde un punto de vista estético, porque para ellos lo estético estaba fatal y legítimamente subordinado a lo ideológico, no vamos a tener en cuenta sus textos ficcionales. (p. 327)

Completa estos argumentos al sostener que las obras literarias de los autores de Boedo “pasaron a ser recortes y ejemplificaciones, muestreos y comprobaciones del funcionamiento que rige la realidad social y política”, según un “programa ideológico elevado a categoría de verdad”, a causa de que la “función que le asignaron al arte y la literatura fue eminentemente pedagógica” (p. 325). Alejandro Eujanián y Alberto Giordano (2002), asimismo, encuentran que los “escritores de izquierda” del grupo de Boedo realizan una “pedagogización de la literatura, en la que público equivale a pueblo y este a ignorantes que deben ser educados” (p. 407) y que “combinan progresismo ideológico con conservadurismo estético: apuestan a la función revolucionaria de la literatura a través del respeto ingenuo a los valores de la tradición cultural humanista” (p. 406).

Dentro del marco valorativo de esta tendencia crítica, pero ya específicamente sobre la obra de Castelnuovo,

11 “La literatura de izquierda no debe confundirse con el boedismo, una de sus formas (y desde la perspectiva actual, una de las más cuestionables), a pesar de que el boedismo influye sobre mucha de la posterior literatura de izquierda” (Giordano, 1968: 30).

Carlos Giordano señala los “desbordes” de su poética, ligados a su “ingenuo tremendismo”:

El gusto por el efecto, el sentimiento de compasión que busca despertar en el lector, con apenas sofrenados escrúpulos, la simplificación de esquemas conceptuales y de las motivaciones que orientan la conducta de sus personajes son, probablemente, los más visibles cargos que puedan efectuarse a las obras escritas por Castelnuovo en los años correspondientes a la experiencia del grupo Boedo. ([1968] 1980: 42)

Por su parte, Beatriz Sarlo (1988) sostiene que en su obra de los años veinte Castelnuovo “se contagia del hipernaturalismo de los manuales médicos y por eso, más que ficciones realistas, escribe ‘ficciones científicas’ del terror social”, por lo que en sus textos “siempre dice lo que un escritor de mejor oficio elude; su voyeurismo es insaciable” (p. 201). Asimismo, Adriana Astutti (2002) afirma que el realismo de Castelnuovo es “viejo” y “delirante”, que su obra es “involuntariamente caricaturesca” (p. 428), “voyerista”, pasa el límite del “mal gusto” (p. 430) y se “regodea en el detalle escabroso” (p. 433), para concluir que la propuesta de Castelnuovo es una “pedagogía del mal gusto” (p. 436).¹² Así también, Sylvia Saítta encuentra que la narrativa de los años veinte de Castelnuovo “fue la que mejor representó las características del grupo de Boedo como corriente cultural

12 Insiste la expresión “mal gusto”, pero no se acompaña de problematización conceptual. Por solo señalar una formulación teórica posible para abordar el problema del gusto artístico, Bourdieu señala que “un objeto como el gusto es una de las apuestas más vitales de las luchas que tienen lugar en el campo de la clase dominante y en el campo de la producción cultural” (1998: 9) en tanto “oculta relaciones entre grupos que mantienen a su vez relaciones diferentes, e incluso antagónicas, con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural y los mercados en los que pueden obtener de él, un mayor provecho” (p. 10).

al sostener el arte social, el populismo, el naturalismo, la visión piadosa de la clase trabajadora”, pero que, a su vez, “excedió [...] los presupuestos de Boedo tanto por su mirada sobre la miseria según una lógica religiosa que difícilmente compartieran sus compañeros de izquierda, como por su fascinación por lo monstruoso, lo miserable, lo horroroso, lo deforme” (2008: 100). De esta manera, respecto de la *forma*, la crítica preponderante impugna el carácter conservador de la literatura de los escritores de Boedo, y en particular de Castelnuovo, por replicar, anacrónicamente, los procedimientos del realismo y del naturalismo. Y, en relación con el *contenido*, esta tendencia crítica rechaza su “pedagogismo”, es decir, la pretensión de “educar” al público lector en función de un proyecto político al que la literatura se subordina.

¿A qué se debe que la crítica literaria más extendida, la crítica literaria dominante, haya leído justamente *al revés* la propuesta poética de Elías Castelnuovo? *Pietismo*, cuando Castelnuovo ataca la *piEDAD* de raíz, mostrando en su literatura que cualquier intento de conmisericordia hacia el “pobre” termina con los peores resultados. *Pedagogismo*, cuando, justamente, lejos de educar, Castelnuovo muestra lo falso de las propuestas de otras poéticas que intentan publicitar los “modelos de vida” del matrimonio y la religión. *Naturalismo*, cuando Castelnuovo se burla de los presupuestos ideológicos de esta corriente literaria e invierte el sentido de sus procedimientos.

Algunas hipótesis, entonces. En primer lugar, prevalece en la crítica un abordaje homogeneizador de las distintas producciones literarias de los autores vinculados a Boedo. Esto puede deberse a cierta necesidad crítica de establecer antes similitudes que diferencias, con la consecuencia de establecer esquemas simplificadores de la complejidad del *corpus* abordado. De esta manera, se les atribuyen a todas

las poéticas de Boedo características que pueden ser solo de algunas, y se desconoce la posibilidad de las singularidades o hasta de las polémicas internas al grupo. En el caso de Castelnuovo, se percibe como su particularidad la exageración de los rasgos poéticos del grupo. Pero no se advierte que esta exageración puede ser crítico-paródica. En este sentido, la “entronización de la vanguardia” por la crítica, señalada por Rosa, tiene como correlato la expulsión del reino de las producciones de Boedo. Estas matrices valorativas, inclusive, pueden remontarse a los marcos interpretativos elaborados en la polémica entre las revistas *Martín Fierro* y *Los pensadores*. Dando un paso más, hasta pueden advertirse los mismos rasgos vanguardistas tanto en Florida como en Boedo.¹³ Por otro lado, en el caso de la recepción crítica de Castelnuovo, se produce una doble descontextualización. En primer lugar, de su obra dentro del campo literario de su época, lo cual obtura la posibilidad de advertir las críticas implícitas que pueda estar realizando a la literatura contemporánea dominante. En segundo lugar, descontextualización de *Tinieblas* (1923b), su obra canonizada –quizás por haber ganado el Premio Municipal y por haber sido la primera publicada en la Colección *Los Nuevos*, de la revista *Los pensadores*–, del conjunto de su obra crítica y literaria. ¿Cómo es posible que, en el mismo año, Castelnuovo publique una obra “naturalista”, *Tinieblas*, y una obra paródica del naturalismo, como sus *Notas...*? Quizás, entonces, el hecho de que *Tinieblas* no sea tan naturalista como la presenta la crítica predominante pueda ayudar a resolver esta contradicción ilusoria, de la que pueden provenir también gran

13 En este sentido, Gabriela García Cedro (2013) sostiene que “Boedo y Florida constituyeron la vanguardia porteña” (p. 376) en función de que compartieron una serie de rasgos vanguardistas comunes: renovación formal, discurso autorreflexivo, contradicciones frente de las instituciones (pp. 377-378).

parte de los problemas de recepción crítica de la obra de Castelnuovo.

Por último, quizás, un problema de anacronismo: la crítica literaria, en general, participa de los debates de su época a través de la lectura de las obras que toma por objeto. En el caso de Boedo y de Castelnuovo, la primera crítica moderna que los analiza, durante los años sesenta, encuentra en ellos un exponente de los problemas de la subordinación de la literatura (y del arte en general) a la política, que genera la matriz analítica que después retomará la crítica posterior. Es decir, se podría estar proyectando sobre la obra de Castelnuovo una determinada configuración de problemas que hablarían más de las tensiones del contexto de producción de la crítica que de la obra que se analiza.¹⁴ Así como Jerónimo pone en cuestión el “horizonte de expectativas” de la tesis médica, y Castelnuovo, como efecto de lectura, el de su personaje Jerónimo, una relectura de la obra de Castelnuovo puede permitir profundizar la puesta en cuestión del “horizonte de expectativa” de la crítica dominante sobre Castelnuovo.

14 Al respecto, Oscar Terán (1991) afirma, para el período 1956-1966 en Argentina, que “las condiciones de la producción intelectual destinada a dar cuenta de la realidad nacional fueron altamente sensibles a los acontecimientos políticos” y que “fue una convicción creciente pero problemática para el período” el hecho de que “la política se tornaba en la región dadora de sentido de las diversas prácticas, incluida por cierto la teórica” (p. 15). Tanto las primeras producciones críticas sobre la obra de Castelnuovo realizadas durante este período, como la crítica posterior que las retoma parecen polemizar, a través de la mediación del análisis de las obras de Castelnuovo y Boedo, con el hecho de adjudicar un lugar predominante a la política por sobre el arte y la cultura.

Bibliografía

- Astutti, A. (2002), Elías Castelnuovo o las intenciones didácticas de la narrativa de Boedo. En Gramuglio, M. T. (dir.), *Historia Crítica de la Literatura Argentina vol. 6. El imperio realista*. Buenos Aires: Emecé.
- Blanco, O. (s.f). Notas incipientes para un trabajo sobre Boedo. En línea <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/rojas/miWeb/pdf/blanco1.pdf>> (Consulta: 05-05-2017).
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Trad. Ruiz de Elvira, M. del C. Madrid: Taurus.
- Candiano, L. y Peralta, L. (2007). *Boedo, orígenes de una literatura militante: historia del primer movimiento cultural de la izquierda argentina*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Eco, U. (1970). *Socialismo y consolación*. Barcelona: Tusquets.
- Eujanián, A. y Giordano, A. (2002). Las revistas de izquierda y la función de la literatura: enseñanza y propaganda. En Gramuglio, M. T. (directora), *Historia Crítica de la Literatura Argentina vol. 6. El imperio realista*. Buenos Aires: Emecé.
- García Cedro, G. (2013). *Ajuste de cuentas. Boedo y Florida entre la vanguardia y el mercado*. Buenos Aires: Losada.
- Jauss, H. R. (2015) El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En Mayoral, J. A. (comp.), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros.
- Montaldo, G. (1989). Literatura de izquierda: humanitarismo y pedagogía. En Montaldo, G. (comp.), *Yrigoyen entre Borges y Arlt*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Prieto, A. (1964). *Antología de Boedo y Florida*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rivera, Jorge B. (1998). *El escritor y la industria cultural*. Buenos Aires: Atuel.
- Romero Giordano, C. ([1968] 1980). *Boedo y el tema social*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Romero, Jorge L. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sarlo, B. (1985). *El imperio de los sentimientos: narraciones de circulación periódica en la Argentina, 1917-1927*. Buenos Aires: Catálogos Editora.

— (1988). *Una modernidad periférica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Saítta, S. (2008). Elías Castelnuovo, entre el espanto y la ternura. En Bolaños, A., Cleary Nichols, G. y Sosnowski, S., *Literatura, política y sociedad: construcciones de sentido en la Hispanoamérica contemporánea. Homenaje a Andrés Avellaneda, págs. 99-113 (de 213)*. Pittsburg: Biblioteca de América, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Universidad de Pittsburg.

Terán, O. (1991). *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual en Argentina 1956-1966*. Buenos Aires: Puntosur.

Corpus analizado

Castelnuovo, E. (1923a). *Notas de un literato naturalista*. Buenos Aires: Las grandes obras.

— (1923b). *Tinieblas*. Buenos Aires: Tognolini.

— (1930). *Carne de cañón*. Buenos Aires: Claridad.

— (1931). *Larvas*. Buenos Aires: Claridad.

— (1934). *Vidas proletarias*. Buenos Aires: Victoria.

Cuidado: mujeres leyendo

La lectura en voz alta y el erotismo femenino en el cine

Ana Broitman

-¿Por qué leer a desconocidos?
-No sé, porque sí. Porque amas las
palabras y las quieres compartir.
(*La lectrice*, Michel Deville, 1988)

¿Cómo podrás seguirla, a esta mujer
que lee siempre otro libro,
a más del que tiene ante los ojos,
un libro que, dado que ella lo quiere,
no podrá dejar de existir?
(*Si una noche de invierno un viajero*,
Italo Calvino, 1993)

La escena en la cual alguien lee en voz alta para un otro construye un espacio de intimidad en el cual dos personas, reunidas en torno del libro, cierran un pacto de complicidad alrededor del acto compartido de narrar y escuchar narrar un texto. Y cuando una de esas personas es mujer, suelen producirse asociaciones con el universo del erotismo, la fantasía y cierta peligrosidad latente contenida en esas palabras que traen al mundo de los sonidos los signos escritos sobre el papel. Nos proponemos aquí analizar algunas representaciones cinematográficas de la lectura en las cuales la voz lectora es femenina o bien la cuestión de género alrededor del acto de leer aparece como relevante. Hablamos de voz lectora porque en estas películas la lectura es una práctica que se realiza en voz alta, poniendo en juego el cuerpo, la imaginación, la sexualidad; y sus ecos emancipadores.

Con ese propósito, hemos seleccionado algunos films en los cuales la trama se organiza en torno a una mujer que lee (o integra una escena en la cual la lectura juega un rol protagónico), como un modo de ejercer a la vez la seducción y el control, para un otro único o en el seno de un grupo. Se juegan en estas situaciones distintas representaciones acerca del poder de la lectura, las prácticas de lectura en voz alta y cierta condición femenina que desde Scherezade se supone vinculada a la capacidad de sostener un relato con la voz.

Centraremos nuestro análisis en tres películas: *La lectrice* (Michel Deville, Francia, 1988), *The Jane Austen Book Club* (Robin Swicord, EEUU, 2007) y *The reader* (Stephen Daldry, EEUU-Alemania, 2008). Se trata de films de distintos géneros que presentan tres modos de abordar personajes femeninos, poniendo en primer plano su relación con la lectura y, más específicamente, con la lectura en voz alta. Dos comedias corales (una francesa y una estadounidense), de estilos opuestos en su liviandad, y un drama que retoma un episodio de la historia europea más oscura del siglo xx, desde la perspectiva de la tragedia individual de protagonistas laterales de los sucesos. Partiendo de un recorrido histórico sobre la conformación de la imagen de la mujer lectora y las prácticas de lectura en voz alta, analizaremos sus posibles persistencias en las representaciones cinematográficas para ver cómo se actualiza esa construcción y cuáles son las fantasías que dispara. ¿La lectura instruye, entretiene, tranquiliza, contiene, repara, enloquece, salva? ¿Hace todo eso a la vez?

La lectura femenina en perspectiva histórica

En *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Martyn Lyons dedica un capítulo a analizar la aparición de dos sujetos colectivos que van a protagonizar prácticas

de lectura novedosas durante el siglo XIX en Europa: las mujeres y los trabajadores (2012: 303-334). El análisis se ubica en una denominada “edad de oro” del libro en Occidente, ya que se trata de un período en el cual se alcanza una tasa de alfabetización masiva (que abarca por igual a hombres y mujeres hacia el final del siglo, pese a que la escolarización formal las sigue relegando) y donde, además, el libro aún no compite con los medios electrónicos que desde 1920 van a instalarse en el escenario doméstico con la popularización de la radio. Se trata de un momento en el cual el libro se ha desacralizado hasta convertirse en un artículo de consumo corriente y en el cual proliferan otros materiales impresos como periódicos, folletos y revistas, que se consumen a través de canales orientados al público masivo como los kioscos o la venta ambulante.

El lugar preponderante que van a ocupar las mujeres en el universo lector desde el siglo XIX las convierte en una interesante fuente de ganancias y, por lo tanto, en un público apetecible para el mundo editorial. Por otro lado, la lectura femenina genera inquietud y tensión en las elites, que ven crecientemente cuestionados los modelos eróticos y familiares burgueses. De acuerdo con el análisis de Lyons, las mujeres no eran lectoras pasivas, proclives a dejarse influir y disciplinar, sino que eran capaces de aceptar o rechazar los modelos de lectura que se les imponían.

Los educadores de hoy suelen lamentar el hecho de que la gente lee demasiado poco; en el siglo XIX se protestaba porque la gente leía demasiado, en forma har- to indiscriminada y subversiva. La lectura masiva era un nuevo problema social. (Lyons, 2012:304)

Antes del siglo XIX el papel tradicional de la mujer en relación con la lectura la había ubicado como custodia de la

costumbre, la tradición y los ritos familiares: se trataba de una lectora de textos religiosos, dedicada a su familia y apartada de los asuntos de la vida pública. Pero con la secularización de la sociedad, esto comenzará a cambiar y la lectura de vidas de santos será reemplazada, o complementada, con la de libros de cocina, moda y manejo de la casa para las mujeres burguesas, acompañada por el auge de esos exitosos productos de la cultura urbana de masas que eran las revistas semanales ilustradas en Francia e Inglaterra. Del mismo modo, los folletines que publican por entregas los periódicos desde 1840 serán coleccionados y encuadernados para su transformación en libros de elaboración casera.¹ Las lectoras son vistas, principalmente, como consumidoras de novelas, lo cual lleva a generar colecciones editoriales específicas, que presentan la innovación de estar definidas por su público antes que por su contenido. Aunque las mujeres no eran las únicas que leían novelas, ellas eran las principales destinatarias de la ficción popular y romántica. Esto se asociaba con una serie de estereotipos que afirmaban que el género era el más apto para las mujeres porque eran esclavas de su imaginación, con poca capacidad intelectual, frívolas y emocionales. La novela era considerada la antítesis de la literatura práctica e instructiva, ya que su único propósito era entretener a quienes disponían de tiempo libre. Se ubicaba, por oposición a los periódicos (territorio definido como masculino), en el mundo de la imaginación: un mundo interior, propio de la vida privada de la mujer burguesa. Su exacerbación de las pasiones y el romanticismo se suponía que generaba expectativas incompatibles con el formato del matrimonio burgués y arrastraba a las mujeres a la irracionalidad, el adulterio y la insatisfacción: “La *Emma Bovary* de Flaubert llegó a ser el

1 Para un análisis detallado sobre imaginarios y prácticas de las lectoras del siglo XIX en la Argentina, ver Batticuore, G. (2017).

estereotipo de la mujer llevada a la ruina por las fantasías que despierta la lectura” (Lyons, 2012: 310).

La lectura en solitario se consideraba, además, un peligro para la salud mental femenina y las mismas mujeres la catalogaban como un placer culposo, una tontería y una pérdida de tiempo, un placer furtivo e ilícito. Pero también existían prácticas de sociabilidad, como los clubes de lectura, en los que mujeres de distintas generaciones se reunían a leer en voz alta, debatir, coser y conversar. ¿Era puramente escapista la lectura de ficción romántica? ¿Tranquilizaba a las mujeres para encarar su vida doméstica o las llenaba de fantasías imposibles? Leer podía ser una forma moderada de protesta contra las demandas y mandatos domésticos y familiares. Ya fuera romántica o de otro tipo, la lectura podía llevar a las mujeres a cuestionar y cuestionarse el rol social, familiar y erótico que les había asignado la moral burguesa.

Historiadores del libro como Chartier (1984) o Barbier y Bertho Lavenir (1999), entre otros, han denominado “segunda revolución del libro” o “revolución de la lectura” al proceso que tuvo lugar en Europa durante el siglo XVIII, que habría marcado el pasaje de una modalidad de lectura intensiva a otra extensiva. Esto es, de pocos textos leídos a conciencia una y otra vez, como forma de aproximación al aprendizaje y la reflexión (con la lectura e interpretación de la Biblia como modelo), al acceso a una considerable cantidad de textos variados, que se leen velozmente y sin volver sobre ellos, como fuente de entretenimiento, placer e información, a tono con la vida urbana.

Aunque también se ha señalado que en otras metrópolis como Berlín o Buenos Aires este pasaje se registra más tardíamente, en los albores del siglo XX.² Haciendo foco en las

2 El caso de Berlín ha sido estudiado en Fritzsche (2008), especialmente en el capítulo “Lectores metropolitanos” (pp. 63-95).

novelas sentimentales de las primeras décadas de ese siglo en el país, Beatriz Sarlo (2000) califica a esas colecciones de kiosco, dirigidas principalmente a mujeres jóvenes, como “textos de felicidad” que inducen al conformismo y para los cuales “el amor es la más interesante de las materias narrativas”. Desde ellas se diseña:

[...] un vasto pero monótono imperio de los sentimientos, organizado según tres órdenes: el de los deseos, el de la sociedad y el de la moral. Estos órdenes deben entrar necesariamente en conflicto para que las narraciones sean posibles. Y en estos relatos, cuando los deseos se oponen al orden social, la solución suele ser ejemplarizadora: la muerte o la caída. (Sarlo, 2000: 22)

Este modelo de felicidad está anclado en el matrimonio y la familia; no hay una necesidad de que cambie el mundo para lograrlo. Así, se ponen en espejo los que Sarlo considera los dos grandes temas de la literatura del siglo XIX: la insatisfacción frente a la vida burguesa y la oposición entre individuo y sociedad. El amor, el deseo y la pasión son los únicos resortes narrativos que rigen las peripecias de las protagonistas de estas novelas y otorgan así a sus lectoras el placer de la repetición y el reconocimiento, una “felicidad narrativa” que fluye:

La cuestión femenina aparece en estas narraciones solo como cuestión de los afectos. Sin embargo, el lugar de la mujer es narrativamente exaltado, porque se la presenta como señora (aunque también esclava) de pasiones arrolladoras [...] Reinas o cautivas están siempre en el centro del imperio de los sentimientos. (Sarlo, 2000: 24)

Estas protagonistas disponen de todo su tiempo para el amor, a diferencia de lo que sucedía con seguridad con sus lectoras populares, que debían transitar por el mundo de la rutina de la vida doméstica o el trabajo. No obstante, el erotismo y la condena moral acechan siempre en estas narraciones: cuando se pasa de la insinuación furtiva a la entrega suele sobrevenir un destino trágico.

Moviéndose dentro de la matriz consolidada desde 1840 por las narraciones de folletín que publicaban los periódicos, en estos relatos las injusticias sociales son percibidas como tragedias individuales y puntuales frente a las cuales no corresponde rebelarse de un modo colectivo. Como ya lo había señalado Antonio Gramsci, la búsqueda de la evasión a través de lecturas realizadas en clave manifiestamente no realista son propias de todos los géneros y clases sociales. No obstante, cierta zona de la crítica ha colocado a textos y lectores –especialmente lectoras cuyas vidas transcurrían, como la de Emma Bovary, entre el sentimentalismo romántico y la monotonía– en el suburbio innoble de lo más trivial de la industria cultural junto con el periodismo y el cine populares.

En voz alta

Si bien, como lo ha estudiado Chartier (1984) en el pasaje de los siglos XVI al XVII en Europa occidental, la lectura se convierte, para las elites letradas, en el acto por excelencia del ocio íntimo, secreto, privado, que se realiza por fuera de la esfera de la autoridad pública, el poder político e incluso de los lazos de la vida social o doméstica, la historia de la lectura también demuestra que leer no es siempre ni en todos lados un gesto de intimidad, sino que también puede construirse un lazo social alrededor de su ejercicio.

La lectura en voz alta ya no va a ocupar el lugar de una necesidad generada por el analfabetismo de las mayorías, sino que muta en una práctica de sociabilidad frecuente en el Antiguo Régimen, mezcla de ocio y amistad, tal como lo evidencia el rastreo que realiza Chartier en obras escritas e imágenes pictóricas de la época donde abundan las representaciones de personas leyéndoles a otras.

También Habermas (1994), al describir y caracterizar la constitución de la esfera pública en la sociedad burguesa, observa que muchas novelas fueron escritas previendo que serían leídas a un público auditor, en el marco de una sociabilidad letrada y amistosa, mundana y cultivada. Así, se registran formas de sociabilidad intelectual alrededor del texto leído en voz alta, que se producen en el salón, la academia o las visitas. La lectura individual queda reservada para el estudio y la meditación personal, mientras que la lectura en voz alta se piensa como un espacio donde se refuerzan los vínculos a partir del comentario, la crítica, el debate y las conferencias. Escuchar leer es la actividad principal de las reuniones cultas donde el debate solo comienza después de la lectura de un discurso.

Esta escena de la lectura en voz alta penetra también el espacio de las relaciones sentimentales y familiares. Robert Darnton (1987), en su estudio sobre los lectores de Rousseau, presenta y analiza la lectura entre amantes, esposos, parientes, padres e hijos. De acuerdo con su trabajo, en el siglo XVIII la lectura intensiva no solo no había cedido terreno frente a las nuevas modalidades extensivas, sino que convivía con ellas. Ranson, el sujeto lector cuya historia Darnton reconstruye, lee las novelas de Rousseau como si fueran la Biblia. Esto es, una y otra vez, para reflexionar sobre y a partir de ellas, y convertirlas en una guía y ejemplo para su vida conyugal y filial. La lectura de la Biblia en voz alta según el modelo protestante había sido una obligación del jefe de familia, que

prometía moralidad y utilidad, por oposición a la frivolidad de la lectura solitaria orientada al placer y al entretenimiento. ¿Pero toda lectura en voz alta va a ceñirse a estos propósitos?

Ser o no ser... Emma

Nos interesa poner en diálogo y pensar un cruce entre las dos perspectivas históricas reseñadas: la de las representaciones de las mujeres en tanto que lectoras y la que recupera la tradición de la lectura en voz alta y sus diferentes usos, a partir del análisis de sus modos de aparición en los films seleccionados. Así, podremos poner en discusión la persistencia del modelo de la lectora del siglo XIX a lo largo del siglo XX, y considerar si sigue siendo productivo para pensar la imagen y el rol de la lectura femenina desde una perspectiva contemporánea.

Las dos comedias que analizaremos parten de modelos femeninos que ejercen alguna cuota de transgresión con respecto a los roles de género previamente establecidos. Se trata de protagonistas juveniles (más allá de sus edades), independientes, instruidas y emprendedoras que, pese a vivir libremente su sexualidad, se encuentran involucradas en relaciones de pareja en las que no se sienten reconocidas o que por alguna razón no llegan a ser satisfactorias. Más allá de estos elementos comunes, la posibilidad de liberación de cierto potencial propio a partir de encuentros propiciados por la lectura es presentada de modo muy diferente en ambos films.

En *La lectrice* (Michel Deville, Francia, 1988),³ Constance es una joven alegre y desprejuiciada a quien su pareja le

3 Con guión del propio Michel Deville sobre una novela de Raymond Jean, la película tiene un extenso elenco en el que se destacan Miou-Miou, Christian Ruché, Maria Casarés y Patrick Chesnais. Recibió el premio César al mejor film francés de 1988 y el premio principal del Festival de Montreal de ese mismo año.

pide, en la cama, que le lea en voz alta una novela. Él está cansado pero no quiere abandonar el libro, de modo que será ella quien lleve adelante la lectura de una historia llamada, precisamente, *La lectora*. A partir de ahí la película será un ida y vuelta entre esa escena de lectura en la cama y la escenificación de las distintas peripecias que atraviesa Marie, la protagonista de la ficción dentro de la ficción, quien decide utilizar su bella voz para promocionar sus servicios como “lectora a domicilio”, una actividad que con el curso de la trama se le va revelando como “el trabajo más imprudente del mundo”.⁴ Marie pone un anuncio en un periódico ante la mirada censora del hombre que la recibe y que se siente en la obligación de alertarla sobre los peligros implícitos en la actividad que se propone encarar. Su principal sugerencia –que ella rechaza– es que no ponga “mujer joven” en el aviso, sino “persona”, para quitar el condimento sexual del asunto. No será la última vez que Marie enfrente los prejuicios y censura de las instituciones, encarnadas en figuras masculinas: médicos, policías y magistrados con los que se relaciona por distintas circunstancias de su nuevo oficio le advierten, la amonestan e intentan intimidarla de diversas formas, al punto de llegar a constituir un tribunal censor ante el cual pretenden forzarla sin éxito a leer un texto –obviamente explícito– del Marqués de Sade. Ella, que se toma su “profesión” muy en serio, se retira con una sonrisa rebelde de la escena que se presenta como un acoso por parte de hombres en posiciones de poder.

El caso es que toda la actividad de Marie como lectora “profesional” está atravesada, se lo proponga ella o no, por distintas transgresiones que dispara la situación de lectura en la que se involucra con sucesivos clientes/oyentes. Un

4 Ambos personajes, Constance y Marie, son interpretados por la misma actriz, lo cual contribuye a la confusión premeditada de los planos narrativos.

adolescente en silla de ruedas, un empresario enamorado abandonado por su esposa, una anciana húngara comunista y su extraña mucama, una solitaria niña rica. Todos ellos van a verse transformados por las lecturas que realiza Marie y la propia lectora va a atravesar situaciones de riesgo en las que llega a resultar sospechosa de diversos delitos: secuestro de niños, robo de joyas, estimulación sexual inapropiada de inválidos con consecuencias impredecibles, incitación a la protesta social. En esta película, la lectura genera encuentros improbables, promueve riesgos y abre toda clase de posibilidades vitales plenas de fantasías, pero, a diferencia de Emma Bovary, Marie nunca se deja ganar por la tristeza ni el desaliento, salvo, quizás, en sus encuentros con su antiguo maestro, un académico mayor que ejerce sobre ella cierta seducción paternalista y con quien se somete reiteradamente al rechazo.

El repertorio de textos que Marie ofrece a sus lectores –o que ellos le solicitan leer– no es el de la novela sentimental, sino que se inscribe en un canon de la alta cultura literaria e incluso política: Lewis Carroll, Charles Baudelaire, Guy de Maupassant, Marguerite Duras o los libros de revolucionarios rusos que esconde la “Generala”, la anciana húngara postrada que revive ante el contacto con la lectora que le sirve de puente para reencontrarse con sus viejos afectos políticos. Con ella terminará colgando banderas rojas de un balcón y liderando una manifestación contra el cierre de una peluquería de barrio; allí será fotografiada encabezando una pequeña multitud, por lo cual la convocarán a dar explicaciones ante la policía.

Evidentemente, la situación de la mujer ya no es aquella del siglo XIX y Marie es una joven desprejuiciada que vive libremente su sexualidad, plena de fantasías –y concreciones– que dispara la lectura. De todos modos, las instituciones (y sus representantes masculinos) la observan de cerca

—entre la censura y el deseo— y la llaman una y otra vez al orden. La película, estructurada de modo episódico y coral, concluye retomando la escena inicial, cuando la lectora Constance, cautivada por la lectora Marie, decide seguir sus pasos y ofrecer sus servicios de modo profesional, marcando así un principio de rebeldía y autonomía en relación con su pareja: “No he hecho más que empezar” es su declaración final. Vemos así cómo hay huellas del pasado en el presente: una mujer que lee puede “despertar” a partir de esa experiencia e intentar un nuevo y propio camino.

Pero no toda lectura conduce necesariamente a la emancipación respecto de ciertos roles de género. Veamos al respecto la segunda comedia que analizaremos. Después de una secuencia inicial en la cual se escenifica la omnipresencia de los dispositivos electrónicos y las dificultades para la comunicación “verdadera” en una ciudad moderna de vida vertiginosa, *The Jane Austen Book Club*⁵ presenta a cinco mujeres que deciden leer grupalmente (retomando la tradición ya mencionada de los clubes de lectura femeninos) los libros de la famosa novelista identificada con la preocupación por la autonomía e independencia posibles para la mujer en la sociedad del siglo XIX, cuyas novelas han sido llevadas al cine en reiteradas ocasiones.⁶ Desarrollan así un cronograma de lecturas que implica abordar una novela por mes: leen en forma individual y luego se reúnen a comentar colectivamente con alguna de las participantes

5 La película, escrita y dirigida por Robin Swicord (2007), está basada en el libro de Karen Joy Fowler del mismo nombre. La protagonizan Maria Bello, Emily Blunt, Kathy Baker, Amy Brenneman, Maggie Grace, Jimmy Smits y Kevin Zegers. En español se vio como *Conociendo a Jane Austen*.

6 Existe un gran número de películas y series que han adaptado novelas de Jane Austen como *Orgullo y prejuicio*, *Sensatez y sentimientos*, *Emma*, entre otras, y han contribuido a actualizar y popularizar la obra de la escritora y a la escritora misma como personaje. Puede consultarse un relevamiento de esas versiones en <<https://janeaustencastellano.wordpress.com/filmografia/>>.

a cargo de la lectura mensual. Como nota discordante, se suma al grupo un hombre joven, cuyo interés inicial es la seducción amorosa de una de las concurrentes, que a su vez pretende utilizarlo para “consolar” a otra de su divorcio en proceso. Como el film se inscribe plenamente en el género hollywoodense de la comedia romántica, cada personaje representa un cierto estereotipo de lo femenino: la mujer mayor, comprensiva y desprejuiciada, con varios matrimonios en su haber, que contiene y funge como voz de la sabiduría; la esposa engañada en proceso de divorcio, con una hija lesbiana con afición por los deportes de riesgo; la esposa joven insatisfecha a punto de ceder a la tentación que le presenta un impetuoso estudiante adolescente; la mujer soltera e independiente que aparece como la presa difícil de conseguir.⁷ Los hombres, por su parte, están representados en su condición de cónyuges pasados, presentes o potenciales, desde una mirada piadosa y comprensiva hacia las que aparecen como faltas de diverso tipo: infidelidades, falta de atención, incompreensión, vulgaridad, inmadurez.

A medida que transcurren los meses y las lecturas, las vidas de las participantes atraviesan distintas crisis hasta que, hacia el final, encuentran una situación de equilibrio, junto a sus parejas, habiendo sorteado peligros y tentaciones que las podrían haber desviado de esa felicidad conyugal a la que han arribado. La mujer mayor, con un nuevo marido latino, presentado como una figura exótica, un amante fogoso con quien no se comunica mediante el lenguaje dado que cada uno desconoce el idioma del otro; la esposa insatisfecha, que logra salir airosa de la tentación,

7 Se trata de la primera película de Robin Swicord como directora, que hasta entonces se había desempeñado como guionista: entre otros trabajos, había escrito el guion de la versión de *Mujercitas* protagonizada por Winona Ryder en 1994. También historia de mujeres lectoras y escritoras, basada en la otra novelista que abordó el universo de la emancipación femenina en el siglo XIX: Louisa May Alcott.

se reencuentra amorosamente con su marido a través de la lectura y ostenta con felicidad la gravidez de su vientre; la divorciada, que ha perdonado a su esposo infiel y le da una nueva oportunidad a su matrimonio, mientras su hija aventurera inicia una relación con una joven doctora. Y la soltera irredenta, aquella que hacía de su soledad bandera, seducida finalmente por un hombre que demuestra tener los suficientes atributos considerados femeninos (aprendidos de la convivencia con tres hermanas mujeres) como para no limitarla en su independencia.

La lectura de las novelas de Austen funciona en este film como un camino de reparación de sinsabores y desviaciones, como una brújula orientadora en el regreso hacia la tranquilidad satisfecha de la felicidad que, desde esta mirada, solo puede brindar una relación de pareja estable y tradicional, incluso en sus variantes exóticas que se vuelven aceptables al amoldarse al formato burgués. Como una suerte de reverso de *Madame Bovary*, la lectura y su discusión grupal –aunque en algún momento se insinúa que el universo de la escritora puede ser un campo minado– suturan las grietas y el desgaste que la vida cotidiana ha producido en estas mujeres y las trae de vuelta al redil de la felicidad burguesa.

Para los propósitos de este trabajo es particularmente interesante la historia de Prudie, la joven profesora de francés que sueña con un viaje a París que no será, casada con un hombre apuesto pero muy distante de sus intereses y aspiraciones, con quien no encuentra el modo de comunicarse. Hija de una hippie de los años sesenta sin padre reconocido, Prudie busca su individualidad cultivando un estilo “a la europea”: peinado y vestimenta afrancesados, una elegancia afectada que intenta ser lo más opuesta posible a su irresponsable y delirante madre *flower power*, que le pregunta irónicamente por qué se viste como una aeromoza. Prudie vivirá una historia de seducción con un joven estudiante,

Trey, a quien observa reiteradamente en sus escauceos con otras jóvenes de la escuela, mirada que el muchacho registra y corresponde. De hecho, la primera escena de lectura en voz alta que la involucra consistirá en repasar con él su papel en una obra de teatro escolar, mientras el muchacho avanza rozando sus piernas y mirándola –tal como ella le cuenta a una de las integrantes del club de lectura– “como si él fuera una cuchara y ella un pote de helado”.

De todos modos, la posible consumación de esta atracción inapropiada se verá frustrada en dos ocasiones. Cuando está besándose con él en su auto, ve acercarse a su marido que llega para anunciarle la muerte de su madre en un accidente al manejar a contramano del tránsito. Y, cuando se decide a citar al joven en un hotel, un semáforo en rojo le advierte –de un modo poco metafórico– que “no camine”, luego de que ella ve en las luces de alarma la pregunta “¿qué haría Jane?”. Así, finalmente retrocede, evade su posible destino bovarístico y vuelve a su casa, a su dormitorio conyugal, donde logra el reencuentro con su marido a través de la lectura compartida de *Persuasión*. En esta escena la mujer obliga al hombre, que está absorto en un videojuego y ha sido caracterizado a lo largo de la película como un bruto que “piensa que Austen es la capital de Texas”, a escucharla, a escucharla leer, como un modo de hacerse oír y comprender. Ella explica que se trata de una historia sobre dos personas que solían amarse y han dejado de hacerlo; pero que deciden darse una segunda oportunidad. Él se resiste inicialmente –“¿Vas a leer todo el libro en voz alta?”–, pero luego cede y la lectura se traslada a la cama. La voz de ella da paso a la de él, al sueño, al sexo, iluminando un camino mediante el cual la pareja logra reencontrarse y disolver la incomunicación que la aquejaba.

Podría pensarse esta película y la representación de las mujeres y el erotismo femenino en ella, en la senda de

cierto posfeminismo presente en el cine de consumo masivo del cual *El diario de Bridget Jones* sería el exponente más acabado, según lo postula Angela McRobbie:

El diario de Bridget Jones es ejemplar como película de género de mujeres, reinventado para traer de nuevo el romance a un contexto específicamente postfeminista. Ni esta, ni *Ally McBeal*, ni *Sexo en Nueva York* son furibundos panfletos antifeministas, si bien han tenido en cuenta el feminismo y de manera implícita o explícita se han preguntado “¿ahora qué?”. Hay una viva sensación de que estas tres jóvenes mujeres quieren de alguna manera reclamar su feminidad sin indicar exactamente por qué se les ha privado de ella [...]. Parece como si el feminismo hubiera despojado a las mujeres de sus placeres más preciados como, por ejemplo, el romance, el cotilleo y las preocupaciones obsesivas acerca de cómo conseguir marido. (McRobbie, 2009)⁸

De acuerdo con la interpretación de Mar Binimelis en su trabajo sobre las mujeres en el cine, para McRobbie los avances del feminismo están siendo socavados en un proceso en el que producciones de la cultura popular juegan un papel fundamental debido a su ambivalencia: “Aparentan participar del feminismo por medio de los omnipresentes tropos de la libertad y de la libre elección, pero en realidad dejan de lado otras reivindicaciones sociales más profundas” (Binimelis, 2015). Y nuestro grupo de “lectoras de Jane” es fácilmente reconocible en esa caracterización, ya que el protagonismo que adquiere la cuestión romántica (a

8 Angela McRobbie, *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change* (Londres, Sage, 2009), cit. en Binimelis, 2015.

la manera de las heroínas malogradas del siglo XIX) opaca su condición de mujeres “modernas”.

La lectora imposible

El analfabetismo es una especie de minoría de edad eterna. Al tener el coraje de aprender a leer y escribir, Hannah había dado el paso que la llevaba de la minoría a la mayoría de edad, un paso hacia la conciencia.
(*El lector*, Schlink, 2012)

Pese a que también plantea la cuestión de la seducción, el erotismo y el romance entre una mujer mayor y un adolescente, *The Reader*⁹ es una historia dramática del principio al fin. Si tomamos su título en inglés, no podemos conocer el género de quién lee en este film. El hecho es sugerente, dado que el rol será ocupado originalmente por un muchacho, que luego se convertirá en hombre; y ese hombre lo legará a la mujer como un regalo de enormes proporciones, con el correr de la historia y de la Historia que atraviesa la vida de estos personajes signados por la tragedia.¹⁰ La trama comienza en Berlín, en 1995, presentando a un hombre solitario, aislado, que no puede relacionarse afectivamente, atravesado por una melancolía y una tristeza insuperables. Una ventana abierta lo transporta al ruido del tránsito, a la

9 Dirigida por Stephen Daldry, la película fue protagonizada por Kate Winslet y Ralph Fiennes, junto a un elenco de actores alemanes. En 2008 estuvo nominada al premio Oscar en los rubros mejor película, mejor dirección y mejor guion adaptado. No ganó en ninguno de estos rubros, aunque Kate Winslet sí lo hizo en el de mejor actriz. Ese año también fue premiada en los Globo de Oro y los BAFTA.

10 El film se basa en el libro *Der Vorleser* (literalmente “el que lee en voz alta”), escrito por el profesor de leyes y juez alemán Bernhard Schlink, y publicado en Alemania en 1995.

calle, al pasado, a 1958. Cuando tenía quince años, conoció a una mujer que lo marcaría por el resto de su vida: Hannah, cortadora de boletos en un tranvía, veinte años mayor, maternal y amorosa en su sequedad. En el encuentro inicial, él se descompone en la puerta de la casa de ella, vomita, la mujer lo asiste, lo limpia, lo abraza, lo llama *kid* por primera vez. Cuando él vuelve por la casa de ella, flores en mano, a expresar su agradecimiento, franquea la puerta de ingreso a otro mundo, un mundo por fuera de la sobreprotección de su familia burguesa y contenida. El mundo de una mujer sola, trabajadora, de cama deshecha, planchas, enaguas, medias, ligas, corpiños. Bañera. A través de una rendija y unas miradas que se cruzan, lo acecha una aventura imposible que signará su vida entera.

Con la reiteración de encuentros, aparecen también los nombres. Hannah. Michael. Y se refuerza el secreto entre ellos mediante una actividad que va a sellar el vínculo tanto o más que el sexo: la lectura. Él lee un pasaje en griego de un libro escolar. Ella afirma: “es hermoso”. Él quiere prestarle un libro: *La dama del perrito*, de Chejov. “Preferiría escucharte”, responde ella, que le dice que es bueno para la lectura, a él, que no se consideraba bueno para nada. A partir de ese momento, y de las lecturas compartidas, se construye entre ellos una relación que se transforma en un poderoso lazo emocional. La mujer es un misterio insondable para el joven, que la elige por sobre otras compañías más acordes a su edad. El romance dura un verano y ella desaparece abruptamente vaciando su departamento y dejando así un gran vacío en la vida de Michael. El detonante parece ser un ascenso laboral que ella no puede aceptar, aunque no sabemos por qué, y el joven amante no recibe ninguna explicación para el abandono.

Casi una década más tarde, Michael, ahora estudiante de Derecho, asiste con su curso a un juicio que se realiza a

unas mujeres, ex guardias nazis, acusadas de haber dejado morir a 300 prisioneras en un incendio, durante la marcha al abandonar el campo de concentración. Una de ellas es Hannah, que responde a las preguntas de los jueces con la perplejidad de quien está convencida de haber hecho lo que su tarea requería en ese momento, sin manifestar remordimiento: “Era nuestro trabajo, éramos guardias”. El impacto que la revelación del pasado de Hannah produce en Michael es inmenso. Especialmente, porque durante el juicio se revela que ella seleccionaba mujeres jóvenes entre las prisioneras, las más débiles, las protegía y las llevaba a su habitación para que... le leyeran. Exactamente el lugar ocupado por el joven años más tarde. Durante el juicio, Hannah recibe una condena de prisión perpetua, ya que acepta ser considerada la líder de las guardias, al negarse a realizar una prueba de escritura para cotejar su letra con la de un informe. Así, Michael accede a una segunda revelación: vienen a su memoria todos los momentos en los cuales ella pudo leer y no leyó, y descubre su gran secreto: la mujer es analfabeta y eso es lo único que la avergüenza. Esta falta estructura la entera vida y tragedia de Hannah, ya que su imposibilidad de aceptar trabajos administrativos por no admitir su analfabetismo es lo que la lleva a enrolarse como guardia y, después, lo que hace que no pueda seguir trabajando en la compañía de tranvías y huya. La vergüenza de no saber leer la lleva a preferir una vida en prisión antes que admitir públicamente su carencia. La lectura la atraviesa como falta y como pasión: primero con esas prisioneras que sabía destinadas a morir y, luego, con ese joven a quien se aferra en el abismo de su soledad y sus recuerdos.

Años más tarde, en su departamento de divorciado reciente, Michael se enfrenta nuevamente a su pasado y decide realizar un registro oral de una selección de libros de su amplia biblioteca para enviarle las grabaciones a Hannah

en su prisión, en un gesto que condensa amor, nostalgia y a la vez la imposibilidad de perdón. Ella no solo atesora estos envíos, sino que resultan una luz que le indica un camino en su propia oscuridad, al funcionar como un estímulo para aprender a leer libros de la biblioteca de la cárcel mediante un método ideado por ella misma. Y convertirse, finalmente, en lectora. Saber leer le permite también tomar la palabra, mediante la escritura, para intentar comunicarse con Michael y propiciar un reencuentro que nunca podrá ser. Y para redactar su última voluntad, su legado.

La escena de lectura en voz alta se traslada entonces en esta película de los espacios de la intimidad compartida por los cuerpos desnudos –la bañera, la cama, un sillón– a una en la cual el hombre lee en solitario, pero con igual pasión, a una mujer distante e irremediabilmente perdida. Lee en voz alta, para ser escuchado; ella lo recibe en la soledad de su celda y de ese modo consigue encontrar una voz propia, aunque no saldar las heridas de un pasado que nunca pudo comprender, “leer”, en su totalidad.¹¹

¿Fin?

En su libro *Si una noche de invierno un viajero*, Italo Calvino pone en el centro de la escena las peripecias del Lector y la Lectora: “Es una novela sobre el placer de leer novelas”. Los personajes principales, así denominados, se encuentran y desencuentran a lo largo de sucesivos comienzos de libros interrumpidos cuya lectura no consiguen concluir por vicisitudes ajenas a su voluntad. Además de una exploración sobre géneros literarios y tipos de novelas posibles, el libro propone una serie de hipótesis sobre el tipo de actividad

11 Al respecto, ver Fariña, J.J. y Serué, D. (2009).

que realizan quienes se instalan en el lugar de lector/lectora, disfrutándolo de pleno derecho, sin aspirar a trasladarse a un lugar de “autor” que sería superior desde la perspectiva de la cultura letrada.

El natural destinatario y saboreador de lo “novelesco” es el “lector medio” y por eso quise que fuera protagonista del *Viajero*. Protagonista doble, pues se escinde en un Lector y una Lectora. Al primero no le di una caracterización ni gustos muy precisos: podría ser un lector ocasional y ecléctico. La segunda es una lectora vocacional, que sabe explicar sus expectativas y sus rechazos [...], sublimación de la “lectora media” pero muy orgullosa de su papel social de lectora por pasión desinteresada. (Calvino, 1993: 13)

Esta Lectora pasional también es diferenciada de otra figura de lectora que aparece en el libro: su hermana, que no lee por placer, sino para que sus lecturas, analíticas, confirmen y refuercen sus convicciones políticas: lee con un propósito definido e incluso utiliza un dispositivo electrónico que la ayuda a identificar recurrencias semánticas que guían sus investigaciones, que solo apuntan a encontrar en los libros aquello que estaba previsto. Por oposición, en la cuidada estructura del libro es la Lectora la que anuncia el tipo de novela que seguirá a continuación, al dejarle saber al Lector cuál es el tipo de libro que le gustaría leer: “A mí me gusta leer, leer de veras [...]. Me gustaría saber que existen libros que aun podré leer [...]. Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser pero aún nadie sabe qué será” (pp. 88-89). Y es alrededor de distintos personajes masculinos (Lector, autor, traductor) que intentan captar su atención lectora –que es igual a atención amorosa– que se organizan los quizás no tan absurdos sucesos de la trama principal:

“Hay una cosa cierta: ese hombre sigue pensando en ti, viéndote a ti en todas sus fantasías, está obsesionado por tu imagen que lee”.

Esta obsesión por la lectura femenina, y los “peligros” que esta actividad posee en modo latente, atraviesa buena parte de las representaciones ficcionales de la escena en la que una mujer lee. Tal como puede apreciarse en los films que analizamos –si sumamos el aspecto fundamental de la lectura en voz alta, de la conversación que involucra a otros y otras en una experiencia que interpela a los sentidos en su conjunto–, nos encontramos con que se trata de una operación en la que sobresale su potencial emancipatorio de roles sociales y de género, aunque no siempre se realice cabalmente.

Vimos que, en las comedias, las mujeres utilizan sus lecturas como una guía para la acción. Leerle a otros, leer con otros, les abre caminos, posibilidades, riesgos que pueden decidir o no asumir. Lejos, aunque no tanto, de la sombra de Emma Bovary y su fatal destino, las lectoras contemporáneas representadas en estos films siguen inmersas en aquel “imperio de los sentimientos” propuesto por la novela sentimental, debatiéndose entre un idealizado amor romántico y un más calmo amor burgués. Aunque también asoman otras posibilidades para vivir el erotismo y la sexualidad de modos menos estereotipados, hacia los cuales las lecturas abren caminos.

Esta posibilidad está presente, incluso y especialmente, en la dramática historia de Hannah, a quien la existencia de una voz lectora puede, en sus momentos de mayor oscuridad, guiar hacia territorios más luminosos y permitirle asumir una voz, al fin, propia.

Bibliografía

- Barbier, F. y Bertho Lavenir, C. (1999). Lo impreso, la revolución y la participación política (1790-1820). En *Historia de los medios de Diderot a Internet*. Buenos Aires: Colihue, pp. 23-91.
- Batticuore, G. (2017). *Lectoras del siglo XIX, Imaginarios y prácticas en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.
- Binimelis, M. (2015). Perspectivas teóricas en torno a la representación de las mujeres en el cine: una breve aproximación histórica. *Secuencias*, N° 42, pp. 9-34. En línea: <<https://revistas.uam.es/secuencias/article/view/6810>>.
- Calvino, I. (1993). *Si una noche de invierno un viajero*. Madrid: Siruela.
- Chartier, R. (1984). Ocio y sociabilidad: la lectura en voz alta en la Europa moderna. En *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, pp. 107-162.
- Darnton, R. (1987). Los lectores le responden a Rousseau, La creación de la sensibilidad romántica. En *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, pp. 216-259. México: FCE.
- De Certeau, M. (1996). Leer, una cacería furtiva. En *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 177-189.
- Fariña, J. y Serué, D. (2009). *Responde por la vergüenza*. En línea: <<http://www.eti-caycine.org/El-lector>> (Consulta: 26-04-2016).
- Fritzsche, P. (2008). *Berlín 1900. Prensa, lectores y vida moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Sarlo, B. (2000). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Norma.

Modos y lugares donde sucede la lectura

Una radiografía posible*

Daniela Azulay

Tal vez siempre se lee en la oscuridad...
La lectura es un signo de la oscuridad de la noche.
Aun si leemos a pleno sol, afuera, la noche
se agolpa en derredor del libro.
Marguerite Duras¹

Los “rayos incógnita”

El 8 de noviembre de 1895 se descubrieron los “rayos x”. Su descubridor, el físico Wilhelm Conrad Röntgen, realizó experimentos con tubos de Crookes y la bobina de Ruhmkorff. En un principio los llamó “rayos incógnita” porque no tenía idea de qué era lo que acababa de descubrir. Lo patentó como “rayos x”. Durante muchos años, la radiografía tuvo lugar en forma desordenada, sin acciones de seguridad. Pero luego de los primeros años de experiencia, varios radiólogos sufrieron la pérdida de sus manos, lo que demostró las consecuencias terribles de la radiación. Fue en ese momento cuando se comenzaron a tomar medidas de seguridad tales como disminuir la cantidad de rayos x utilizados en cada toma, reducir el número de placas realizadas, protegerse con delantales de

* Una versión previa de este trabajo se presentó en las *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación (FFyL, UBA)*, junio de 2015.

1 Duras, M. (1977), *Le Camion*, París: Minuit (cit. en De Certeau, 1996).

plomo si se iba a estar durante el examen con los pacientes y permanecer en la cabina de control durante la toma, entre otras medidas.

La radiografía atraviesa, muestra algo que no podemos ver más allá de la superficie que uno puede ver a simple vista. Para tomar una radiografía, hay que estar protegido y mantener una cierta distancia de lo que se quiere mostrar. Esta idea de radiografía posible de la lectura necesita de algunos rituales. Cómo se hace para capturar la lectura, ese momento y ese modo en el que está sucediendo, sin romper la escena lectora. Michel de Certeau dice: “Leer es estar en otra parte, allí donde ellos no están, en otro mundo; es constituir una escena secreta, lugar donde se entra y se sale a voluntad; es crear rincones de sombra y de noche en una existencia sometida a la transparencia tecnocrática y a esta implacable luz que materializa el infierno de la enajenación social” (De Certeau, 1980: 186). Mientras eso sucede, hay una cámara casi invisible que se mueve, obtura y captura. Es en realidad un celular en silencio. Y algunas, muy pocas veces, una cámara en mano, con la que puedo ir robando imágenes de gente que lee.

En ese espacio de oscuridad, el lector queda atrapado, congelado en una “radiografía” que arma un mapa posible de títulos, formas de leer y lugares en donde dichas lecturas suceden.

Sobre cazadores cazados

Si bien tomo fotos de lectores en cualquier sitio desde hace más de veinte años, este trabajo comenzó formalmente en 2012. Adentro, afuera, espontáneas o provocadas, aparecen las escenas lectoras. El lector, al decir de De Certeau, es un cazador furtivo, navega entre mares que

no ha escrito. ¿Qué leen los que leen? ¿Cómo leen? ¿Dónde leen? La cuestión es observar.

“Ninguna historia cuenta una sola historia, ni en los libros ni en la vida”, escribió Abelardo Castillo. El blog *Escenas Lectoras*² surge a partir de la unión de varias disciplinas: lectura, escritura, fotografía y promoción de la lectura. Ver gente leyendo, fotografiar o describir la escena y armar la trama. Esa trama se construye a partir de un texto, de un lector, de un lugar y de un observador que saca la placa. En el blog queda registrada una entrada en donde se atrapa, desde la imagen primero –aunque a veces es solo desde la palabra–, la lectura capturada en cualquier parte; y a partir de dichas capturas, a modo de radiografías lectoras, se arma un recorrido posible, un recorte sobre dónde, cómo y qué se lee.

¿Qué leen los que leen? ¿Cómo leen? ¿Dónde leen? Las preguntas se repiten. Dejando atrás una historia de la literatura en la cual el lector quedaba escindido, en este trabajo es el lector quien está en primer plano. Estas tres preguntas están, por un lado, atravesadas esencialmente por el concepto de lectura de Rosenblatt: “Todo acto de lectura es un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular (un texto), que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El significado no existe de antemano ‘en’ el texto o ‘en’ el lector sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto” (1996: 11). También sostienen nuestro análisis los fundamentos teóricos de la Estética de la Recepción, escuela de crítica literaria cuyo objeto es la relación entre

2 <<http://escenaslectoras.blogspot.com.ar/>>

texto y lector.³ En la calle, en la casa, en la escuela, en la biblioteca, en un bar, en la plaza, en el río, en la vereda, en el subte, en donde sea... Adentro y afuera, suceden. “Cada libro tiene su historia. Como los lectores. Las escenas lectoras son instantes de una relación especial captados por una cámara invisible.”⁴ Si veo a un lector, desarmo esa lectura: cómo agarra el libro, lee sin levantar la vista o lee levantando la cabeza, o... Su lectura me convoca. Y entonces, viene el clic mudo que me permite tomar la foto, agarrar la escena. El “instante decisivo” del que hablaba el fotógrafo Henri Cartier-Bresson. Si alguien no quiere ser parte del blog o que su lectura aparezca en redes como Twitter, Instagram o Facebook, no tiene más que pedir salir de escena. Pero no hay aviso antes de fotografiar, porque avisar sería romper con esa lectura. Proponemos entonces un recorrido por algunas de las “escenas” referidas en las entradas del blog. Se trata de pequeños relatos en primera persona que intentan recuperar la impresión causada por el momento en que fue capturada la imagen.

Adentro (de las propias, íntimas)⁵

Un libro diminuto hoy me salvó la vida durante un rato. Me hicieron esperar y recordé que lo tenía guardado en la cartera, préstamo de Daniela Goldín. Es más, conviven en mi mochila *Fragmentos de un discurso amoroso* y *Un amor para toda la vida*. Eche cinco pesos en la ranura y aparece un libro. Una vieja expendedora de cigarrillos, en la Biblioteca Nacional. Compré cuatro, me dijo Dani. Este me encantó. Un cuento que en esta edición se me hizo novela.

3 Para un análisis de los conceptos y debates en torno a esta escuela, ver Mayoral (1987).

4 Kaspin, 2014.

5 Entrada correspondiente al 25 de septiembre de 2014.

Pensé que si algún día, ya convertido en un escritor, un periodista me preguntaba qué era el infierno, yo le diría que el infierno era eso. Todavía hoy creo que el infierno es un domingo de verano a las tres de la tarde en Ramallo. (*Un amor para toda a la vida*, de Sergio Bizzio)

Afuera, íntimo y lejano: justo y necesario⁶

Subo al subte B en una corrida por unas llaves y un par de libros. Quiero llegar a destino, pero las estaciones se toman su tiempo... En eso, a mi lado, tan cerca y tan lejos a la vez, una señora lee la palabra justa que me invita a detenerme.

Solo obtienes algo de los libros si eres capaz de poner algo tuyo en lo que estás leyendo. Quiero decir que solo si te aproximas al libro con el ánimo dispuesto a herir y ser herido en el duelo de la lectura, a polemizar, a convencer y ser convencido, y luego una vez enriquecido con lo que has aprendido, a emplearlo en construir algo en la vida o en el trabajo. (*La mujer justa*, de Sándor Márai)

Los riesgos de leer⁷

Sobre la lectura y sus implicancias. El jardín de bronce, leído en medio de la caminata, tan cerca del barrio donde transcurre la historia. El relato cuando se mete en un cuerpo, y no lo abandona ni cruzando la calle.

Ahora sentía en carne propia lo que solo había podido imaginar lejanamente: cada desaparecido es el comienzo de un grito que ya no se detiene. La muerte es

6 Entrada correspondiente al 5 de febrero de 2015.

7 Entrada correspondiente al 30 de marzo de 2014.

algo más liberador, es algo que tristemente da una respuesta. Pero alguien que desaparece es una pregunta interminable. (*El jardín de bronce*, Gustavo Malajovich)

Coincidencias: 37 años. Nunca más⁸

Subo al subte B. Es 16 de septiembre de 2013. Son treinta y siete años de la noche de los lápices, y las noticias y la historia me anduvieron rondando todo el día. Corría 1976 y diez estudiantes de la de la Escuela Normal 3 de La Plata fueron secuestrados. Tenían entre 14 y 18 años y estaban participando de la lucha por el boleto estudiantil, militaban en la Unión de Estudiantes Secundarios y al día de hoy seis de ellos continúan desaparecidos. Y en ese contexto, pensando en esa fecha, en la estación Pueyrredón un lector me congeló. Memoria. Verdad. Justicia.

Arrebatados por la fuerza, dejaron de tener presencia civil. ¿Quiénes exactamente los habían secuestrado? ¿Por qué? ¿Dónde estaban? No se tenía respuesta precisa a estos interrogantes: las autoridades no habían oído hablar de ellos, las cárceles no los tenían en sus celdas, la justicia los desconocía y los *habeas corpus* solo tenían por contestación el silencio. En torno de ellos crecía un ominoso silencio. Nunca un secuestrador arrestado, jamás un lugar de detención clandestino individualizado, nunca la noticia de una sanción a los culpables de los delitos. Así transcurrían días, semanas, meses, años de incertidumbres y dolor de padres, madres e hijos, todos pendientes de rumores, debatiéndose entre desesperadas expectativas, de gestiones innumerables e inútiles, de ruegos a influyentes, a oficiales de alguna fuerza armada que alguien les

8 Entrada correspondiente al 16 de septiembre de 2013.

recomendaba, a obispos y capellanes, a comisarios. La respuesta era siempre negativa. (Fragmento del Prólogo. *Nunca Más - Informe de la Conadep*, septiembre 1984)

Afuera y adentro⁹

Recorridos de la promoción de la lectura: 8 de febrero de 2013, verano agobiante en Buenos Aires. En el Subte D, esta escena lectora: una mujer lee concentrada *El abuelo que saltó por la ventana y se largó*, de Jonas Jonasson. El título me resulta tan tentador que me lo compro ese día en formato digital. La lectora se baja precipitadamente en la estación Carranza murmurando: “No lo puedo creer, me pasé”. Llega marzo, empiezan los seminarios de formación, y el abuelo se mete de lleno en el “Pasen y lean” (espacio de formación en Promoción de la lectura de La Vereda Asociación Civil), leído en capítulos por entregas.

Nadie era capaz de hechizar a su público como el abuelo, sentado allí, en el banco de madera, inclinado ligeramente sobre su bastón y mascando rapé.

–Pero ¿es eso cierto, abuelo? –preguntábamos pasmados sus nietos.

–Quienes solo saben contar la verdad no merecen ser escuchados –contestaba el abuelo.

Este libro es para él. (*El abuelo que saltó por la ventana y se largó*, Jonasson, Jonas)

Provocadas¹⁰

La semana fue intensa e intensiva en el curso “Promoción de la lectura desde la biblioteca” de CePA (Escuela de Capacitación Docente, Centro de Pedagogías de Anticipación,

9 Entrada correspondiente al 7 de julio de 2013.

10 Entrada correspondiente al 22 de julio de 2013.

Ministerio de Educación, GCBA).¹¹ Se sucedieron la lectura y los encuentros. Dice Gilles Deleuze:

Esta es una lectura en intensidad: algo pasa o no pasa [...]. Es una especie de conexión eléctrica [...] Esta manera de leer en intensidad, en relación con el Afuera, flujo contra flujo, máquina con máquina, experimentación, acontecimientos para cada cual que nada tienen que ver con el libro, que lo hacen pedazos, que lo hacen funcionar con otras cosas, con cualquier cosa... esta es una lectura amorosa (Deleuze, 2008: 16-18)

Los alumnos leyeron solos y con otros, pensaron propuestas, reflexionaron sobre el lugar de la lectura y la escritura en la biblioteca, en el aula, en la casa, en el patio, en el pasillo. Escucharon *El viejo que no salía en los cuentos*, de Pilar Mateos, por entregas diarias. Entre el martes y el viernes se metieron en la casa de Valentín y conocieron a su abuelo Benito.

Valentín recorrió con la mirada deslumbrado, los numerosos estantes repletos de libros. Cientos de cuentos, miles de aventuras invitándolo a visitar mundos maravillosos. Era como estar en Jauja –Benito no conocía aún la historia del país de Jauja–. Se acercó a una estantería y empezó a leer títulos y a pedir este, y este y el otro también y el de arriba y aquel...”

–¿Solo uno?

–Y tampoco vas a tener tiempo de leerlo hoy. Cerramos dentro de un cuarto de hora.

–Me lo voy a llevar a mi casa –explicó Valentín.

La bibliotecaria movió la cabeza negativamente.

11 Actualmente, Escuela de Maestros, Ministerio de Educación, GCBA.

-Está prohibido sacar los libros de la biblioteca.
Valentín se sintió súbitamente arrojado del país de Jauja a la más negra de las miserias.
-¿Está prohibido?
Esta vez la mujer lo miró con un destello de interés.
-Puedes venir a leerlos aquí siempre que quieras.
Comenzó a reponer ordenadamente en su lugar los libros que el niño había elegido. Valentín estaba inmóvil, con una profunda expresión de desencanto.
-Yo sí -murmuró- ¿pero mi abuelo...? (*El viejo que no salía en los cuentos*, Pilar Mateos)

El blog, las redes y una construcción basada en preguntas

A partir de estas escenas se va armando una cinta de Moebius. Una lectura, un lector, una lectora, muchos lectores que leen, pasan por escenas lectoras, se mezclan en otras escenas futuras. Y las de adentro, las de afuera y las provocadas no son ya tan fáciles de clasificar y separar. Algo sostiene la lectura en cualquier parte. Hay una pulsión que se ve en los lectores y que, al atraparla, crea nuevas lecturas de las lecturas. Hay una escena. A veces la descubro, a veces sigo una pista. A veces la provoco.

Intentar ver el título, el autor, la edición. Pensar esa lectura. ¿Cómo agarra el libro el que lee? ¿Cómo lo lee? ¿Se detiene, mira el celular o no despega la vista del libro? ¿Para de leer o sigue leyendo mientras camina cuando se baja del colectivo o del subte? ¿Lee en el andén? ¿Observa a su alrededor o está totalmente dentro del libro? ¿Cuál es la actitud del cuerpo del que lee? ¿Saborea cada línea o corre, no para, quiere llegar al final? Pensando en los modos que describe Barthes en *Sobre la lectura*, tal vez se trate de esas lecturas que invitan a la escritura. ¿Quién puede saberlo?

Hay días que uno puede encontrar lecturas extrañamente repetidas o solo *best sellers* o libros olvidados. Al mirar la cosecha del día, de la semana, viene el momento de agrupar y de leer o releer. A veces eso sucede en el mismo instante. Cómo una señora que leía un libro del que no llegué a ver el título completo, entonces lo busqué, la conectividad acompañó y luego leí unos fragmentos, todo antes de que ella –la lectora– y yo nos bajáramos del colectivo.

La idea no es juzgar qué lee quién, sino ver qué lecturas circulan, cuáles son las que desaparecen luego de un par de meses de andar por todos lados, las que se quedan, las que nunca se fueron de escena. Entonces surgen las estadísticas, los libros que se repiten tímidamente, los que aparecen de un modo abrumador, las coincidencias, la promoción. Para Michele Petit:

Nos apoderamos tranquilamente de los textos leídos sin siquiera pensarlo, a tal punto necesitamos que lo que está en nosotros pueda expresarse hacia fuera, a tal punto estamos a la búsqueda de ecos de lo que vivimos de manera confusa, oscura, indecible y que a veces se revela, se explicita luminosamente y se transforma gracias a una historia, un fragmento o una simple frase. Y tal es nuestra sed de palabras, de relatos, de formatos estéticos, que a menudo imaginamos descubrir un saber a propósito de nosotros mismos haciendo desviar el texto a nuestro capricho, encontrando allí lo que el autor nunca hubiera imaginado que había puesto. (2015: 56)

Ese leer o releer luego de capturar la escena es una parte fundante del trabajo. Es el momento de volver a encontrar, de investigar. Seleccionar los fragmentos y pensar qué

fragmento es el que va con esa escena en particular. Y la historia, contar la historia de la historia.

Algunas cosas que ocurren en la travesía

Encontrar un libro que no leía hace tiempo, en manos de otro, en ojos de otro, releerlo, a veces compartirlo con otros, en un taller, en una clase, en el interior de la casa. Otras veces la escena misma es promotora de la lectura del texto completo. Es una apuesta, no es algo concreto, sino que a partir de esta radiografía de lectores y lecturas se puede pensar en la lectura y sobre esta. El encuentro entre las personas y los textos. Distintos soportes. Algunos que condensan, como los *e-books*.

Alguien lee a Borges con el libro semiabierto en el subte repleto de la hora pico y sostiene esa lectura. Esa misma semana, otro lector lee a Borges sentado en un colectivo casi vacío, abrigado e iluminado por el sol de invierno. Una señora lee las *Cincuenta sombras de Grey* con anteojos negros, reafirmando el viejo juego infantil de “si no te veo, no me ves”. Encontrar el día del cumpleaños de Cortázar, un trapo rojo en la calle.

A veces me quedo con las ganas de saber qué leen los que leen. Son las lecturas que se escapan. Muchas escenas y comentarios llegan, especialmente a través de Twitter y Facebook, pero también por correo electrónico. Y no todas las escenas publicadas en Twitter llegan al blog, pero sí son parte del armado del mapa. La telaraña que se va armando entre lectores, títulos, escenas y lectores del blog permite, como dice Paula Bombara, “nutrirse de las miradas de otros, de las certezas de otros, genera ese juego de espejos que es el reconocimiento de la propia duda, la propia certeza, la propia mirada” (Bombara, 2009: 135-136). Y en

ese sentido, también hay una potencialidad en el blog que acerca esos bienes culturales a las personas que lo leen, que se topan con él por casualidad o porque algún mediador lo toma como herramienta de promoción.

Y entonces, otra vez las placas

Cuando Röntgen inventó los “rayos incógnita”, no creo que haya podido imaginar todos los usos que el término radiografía iba a contener y significar a lo largo de los años. En estas placas, a través del relato de la escena lectora y de las fotos que lo acompañan, también ocurre que se construyen sentidos a partir de incógnitas. Y esas incógnitas son las que impulsan a seguir buscando. Rosenblatt afirma:

Ver la literatura en su contexto viviente es rechazar todo enfoque que la limite, ya sea social o estético. Aunque los elementos de la literatura puedan ser distinguibles teóricamente, en la realidad son inseparables. Muchas de las ideas confusas acerca de los aspectos estéticos y sociales del arte se desvanecerían si quienes las debaten se diesen cuenta de que un objeto puede tener más de un valor: pueden producir un tipo de satisfacción que llamamos estética –puede disfrutárselo en sí mismo– y al mismo tiempo tener un origen social y efectos sociales (Rosenblatt, 2002:49).

Creo que a partir de estas “escenas lectoras” se genera un mapa posible, un recorrido lector social que invita a conocer y analizar la productividad intrínseca en el acto de leer y los modos creativos en que ese acto tiene lugar. Es para mí, sin duda, un instante poético ese que me permite capturar al otro en su lectura. Si bien se trata de un mapa imposible de completar, es un mapa que convoca a seguir el derrotero de lecturas y relecturas entre libros, lectores, escritores y preguntas.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Bombara, P. (2009). El libro: Una araña, un insecto y una telaraña. En Sorín, V. (comp.), *Decir, existir*. Buenos Aires: La Bohemia.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I - Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (2008). *Conversaciones*. En Santiago, G. *Intensidades Filosóficas*. Buenos Aires: Paidós.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Kaspin, S. (2014). Comunicación personal.
- Mayoral, J. A. (comp.) (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Robledo, Beatriz H. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Rosenblatt, L. M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- (2002). *La literatura como exploración*. Buenos Aires: FCE.
- Sorín, V. (comp.) (2009). *Decir, existir*. Buenos Aires: La Bohemia.

II- Segunda Parte

Prácticas lectoras

Nuevas tecnologías, cambios en la percepción
y los modos de leer

De la lectura analógica a la digital

¿Por qué integrar las TIC en la enseñanza de la literatura?

Sofía Ansaldo

Las llamadas “nuevas tecnologías”

Para reflexionar sobre el alcance que puede tener la integración de la tecnología digital y la conectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente de literatura, debemos antes considerar dos cuestiones fundamentales: el concepto de “tecnologías” y los cambios que a estas se asociaron en los procesos de lectura y escritura.

Respecto de la primera cuestión, Casablanca (2014) parte de la consideración de que la visión dominante acerca del concepto de tecnología la vincula con la aparatología y las ciencias experimentales. Sostiene que esta es una apreciación sesgada del término, que impidió la construcción social de la tecnología ligada a las ciencias de la educación e invisibilizó o naturalizó el uso de determinados dispositivos en el aula. Desde 1600, cuando Comenio diseñó la primera disposición del salón de clases, “la tecnología educativa siempre estuvo allí, aunque no la percibiéramos como tal [...], en las paredes de las clases, luciendo mapas, láminas y carteles; en los bancos

y pupitres” (p. 33); en la palmeta, el pizarrón y las tizas o marcadores.

No es novedad que la difusión de nuevas tecnologías en una sociedad se vinculen a cambios dentro de ella, muchas veces considerados negativos: Platón reprobaba la escritura con argumentos similares a los que se utilizaron para atacar la imprenta y las computadoras en sus comienzos, tal como afirma Ong (1982). Este autor relaciona los cambios técnicos con las modificaciones en los modos de percepción del ser humano y analiza las críticas hacia esas nuevas formas de “tecnologizar la palabra”, las cuales apuntaban a los efectos que podían causar en los procesos mentales, como la destrucción de la memoria: acusaciones que hoy en día también se hacen al uso de Internet, redes sociales y tecnologías móviles (*smartphones, tablets, smartwatches*, entre otros).

Cabe entonces preguntarse cuál es la naturaleza de la relación entre la introducción de una tecnología y la sociedad en la que se inserta. Raymond Williams indaga esta cuestión a partir de la aparición de la televisión y distingue dos posturas teóricas predominantes en los análisis de esa relación, a las cuales critica por haber “abstraído la tecnología de la sociedad” (1996: 158). La primera, denominada determinismo tecnológico, entiende que la investigación y el desarrollo se autogeneran y que la tecnología es la causa de los cambios y el progreso en las sociedades. La segunda corresponde a la llamada tecnología sintomática, ya que considera la tecnología como un síntoma o efecto de otros cambios presentes en la sociedad, por lo que la investigación y el desarrollo serían auto-generantes en la periferia, y asimilados luego. La interpretación que Williams propone como superadora:

[...] diferiría del determinismo tecnológico en que recuperaría la *intención* en el proceso de investigación y

desarrollo [...] en función de determinados propósitos y prácticas que la preceden. Al mismo tiempo [...], diferiría de la tecnología sintomática en que estos propósitos y prácticas serían vistos como *directos*: como necesidades sociales conocidas, propósitos y prácticas para los cuales la tecnología no es periférica, sino central. (1996: 159)

La difusión de una determinada tecnología no es neutral y no siempre los dispositivos electrónicos implican “mejoras y contribuciones en sí mismas al bienestar general” (Casablancas, 2014: 32). Cualquier análisis que se haga de la introducción de una tecnología en una sociedad debe tener en cuenta que:

[...] las transformaciones tecnológicas forman parte del conjunto mayor de relaciones sociales, de producción e intercambio, de jerarquías, valores e identidades existentes en una comunidad humana particular y que, por lo tanto, el desarrollo tecnológico y las tecnologías específicas de la comunicación están también condicionados por los intereses, conflictos y relaciones de dominación y de distribución desigual de bienes y recursos existentes entre los actores y grupos sociales. Para esta corriente [el determinismo tecnológico] la tecnología condiciona las relaciones sociales pero, a su vez, la tecnología es producida y está condicionada por una sociedad y por unos actores humanos que inventan, interpretan y utilizan diversamente unas técnicas dadas. (Somoza Rodríguez, 2012: 581)

Por menospreciar las relaciones de poder intrínsecas a las sociedades, tanto Somoza Rodríguez como Mirta Varela (2010) catalogan como determinismo tecnológico

la corriente de pensamiento encarnada por Walter Ong y Marshall McLuhan; de todas formas, Varela rescata que no se trata de una teoría logocentrista, ya que atiende a aspectos visuales de la palabra escrita. Al reflexionar sobre la historia de los medios, esta autora también reconoce el análisis de Patrice Flichy –en su *Historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*– sobre el telégrafo como punto de inflexión entre el paradigma del transporte y el paradigma de las comunicaciones: con esta *nueva* tecnología la comunicación deja de estar diferida espacial y temporalmente. Remarcamos la palabra *nueva*, ya que, evidentemente, toda tecnología es una novedad. Lo fueron la escritura, la imprenta, el telégrafo, la fotografía, el teléfono, el cine, la radio, la televisión. Sin embargo, se ha generalizado el uso del término *nuevas tecnologías* para referirse a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, más conocidas como TIC: un término amplio que incluye tanto la tecnología digital como la conectividad (Internet, GPS); las TIC engloban los sistemas necesarios para administrar, convertir, transmitir y encontrar información.¹ Desde la invención del telégrafo hasta el uso generalizado de las computadoras a fines del siglo xx y de las tecnologías móviles a comienzos del siglo xxi, la ubicuidad² y la inmediatez de la información y las comunicaciones se ha vuelto incalculable. Los distintos procesos tecnológicos y sociales que

-
- 1 Kalman (2014) afirma que el acrónimo TIC excluye una parte muy importante de la cultura digital: “las múltiples herramientas, plataformas, espacios virtuales y recursos que usa la gente para hacer sus propios diseños en una variedad de modos de representación”. Por eso, propone el término Tecnología de la Información, de la Comunicación y el Diseño (TIC-D), “como una forma de volver a poner en la escena al usuario de la tecnología”. Por estar más difundido el primero, es el que se utiliza en este trabajo.
 - 2 Entendida como “la posibilidad de estar simultáneamente en todos lados. La ubicuidad de las TIC nos señala que están presentes en la mayoría de las acciones que llevamos adelante en la vida cotidiana en la sociedad actual” (Levy, 2013).

fueron teniendo lugar “han transformado la noción de conectividad tecnológica en conexión humana” (Neri, 2007): las computadoras dejaron de ser un objeto externo y su uso dejó de pensarse en términos de una interacción sujeto-objeto, para pensarse como una interacción persona-persona, mediada por las computadoras. Neri y Fernández Zalazar (2007a) consideran la tecnología como:

[...] una herramienta simbólica [...], mediadora en las relaciones de los sujetos y cuyas características permiten realizar transformaciones en los otros y en el mundo a través de los otros [...]; una forma históricamente determinada por lo social y su correlato en el proceso de subjetivación e individuación en donde se internalizan dichas formas. (Neri y Fernández Zalazar 2007a: 115)

Sin duda, la tecnología avanza más rápido de lo que muchas personas están preparadas para incorporarla o dispuestas a hacerlo; o en condiciones sociales, económicas y geográficas de adquirirla. De todas formas, no puede negarse que Internet ha significado una democratización de la información mucho mayor que la que implicó la invención de la imprenta. Nunca en la historia se leyó ni se escribió tanto como en nuestros tiempos (Somoza Rodríguez, 2012). La información circula horizontalmente, se multiplica velozmente, por fuera de los grandes conglomerados mediáticos, aunque sin desconocer el peso y alcance que estos siguen teniendo (y a sabiendas de que a los lectores también hay que convocarlos y conquistarlos). Además, la publicación en medios electrónicos resulta mucho más accesible, rápida, económica y potencialmente infinita (Somoza Rodríguez, 2012), en comparación con las limitaciones de la publicación en papel.

Las grandes posibilidades de interacción, producción y comunicación abierta que brinda Internet constituyen lo que se conoció como Web 2.0, término muy en boga hasta hace pocos años atrás, que hoy está quedando obsoleto. Las tendencias actuales hablan de un camino hacia la Web 3.0, un concepto todavía en construcción, que apunta a una contextualización mayor de los datos y una interconexión mucho más eficaz de la información, con el objetivo de que los mismos dispositivos sean capaces de interpretar esos datos y tomar decisiones en base a estos.

Lectura analógica y digital

Respecto de la segunda de las cuestiones planteadas al comienzo, la lectura y la escritura no han sido inmunes a la introducción de nuevas tecnologías. La creación de las computadoras, la aparición de Internet y la aceleración en los avances tecnológicos han roto la lógica de la lectura lineal y física. Ha habido una eclosión de numerosos dispositivos digitales desde los que se pueden leer noticias, correos electrónicos, redes sociales, documentos, contenidos de aplicaciones (y básicamente cualquier tipo de información), además, por supuesto, de libros.

Tal como se asociaron la escritura y la imprenta con la muerte del pensamiento y la memoria (Ong, 1982), también ha habido infinidad de voces que presagiaron la “muerte del libro” a partir de la difusión de nuevas posibilidades de lectura digital y de circulación de los textos. Con la llegada de la escritura y, posteriormente, de la imprenta, la oralidad primaria correspondiente a las culturas que la desconocían se vio conmocionada: la “mortalidad” del pensamiento se asociaba a la rigidez que implicaba la estabilidad visual de la escritura. Paradójicamente, esa cualidad del texto “asegura

su perdurabilidad y su potencial para ser resucitado dentro de ilimitados contextos vivos por un número infinito de lectores vivos” (Ong, 1892: 84). Y esos potenciales lectores se han multiplicado exponencialmente con la difusión los *e-books* o libros electrónicos, Internet y las nuevas tecnologías.

En la primera etapa de la impresión, la lectura era considerada un proceso auditivo que la vista ponía en marcha antes que una actividad visual que suscita sonidos en los lectores. No obstante, el reemplazo del predominio del oído en el mundo del pensamiento y la expresión por el de la vista –“la autonomía del ojo” (De Certeau, 2000)–, a partir de la llegada de la escritura manuscrita y luego de la imprenta, no fue inmediato ni definitivo (Ong, 1982). Con la aparición de la radio y la televisión, se inició la etapa que Ong denomina “cultura electrónica” y caracteriza como una oralidad secundaria, debido a que compartía muchas de sus cualidades con las culturas orales primarias, pero en la que, sin embargo, el material impreso siguió siendo imprescindible. Cabe destacar que, por haber escrito sus obras durante los años setenta y ochenta, Ong no incluyó en sus análisis “los cambios introducidos por la interconexión de computadoras y el creciente peso de las imágenes y el video en la cultura” (Somoza Rodríguez, 2012: 580).

Con la puesta en jaque del papel como soporte tradicional del libro, necesariamente se redefinió su naturaleza (Lyons, 2012). No obstante, más que aniquilarlo tal como lo conocíamos, la cultura digital significó nuevas formas de pensar, producir y acceder a los textos. El uso de nuevas tecnologías modificó no solo el proceso de producción editorial (incluso, son numerosos los ejemplos de libros impresos que han tenido sus orígenes en publicaciones digitales), sino también cambió la forma de comercialización: abaratando o eliminando los costos de distribución, amplificando la autoedición o dando lugar a plataformas de lectura que

admiten una suscripción, a la manera de Netflix o Spotify, o el pago por consumo de libros o capítulos.

Los nuevos soportes brindan la posibilidad de incorporar una variedad mucho mayor de contenidos y recursos multimediales, por lo que se producen y decodifican textos híbridos, que se apartan de los géneros tradicionales, donde se enlazan y entrecruzan recursos y contenidos de manera no convencional (Neri y Fernández Zalazar, 2007b). Al respecto, Puyol (2012: 208) afirma que “los audiolibros, enciclopedias y manuales multimedia³ [...] le quitaron exclusividad al libro y cambiaron aceleradamente la concepción que se tenía de ese objeto”. La explosión de variadas representaciones multimediales y la articulación de diversos sistemas simbólicos (un ejemplo claro es la generalizada utilización de emoticones o *emojis*) “detona un proceso de erosión de la primacía de la escritura como medio de comunicación en el mundo social” (Guerrero y Kalman, 2011). Estamos viviendo un cambio de paradigma, en el que a la oralidad secundaria se le suma nuevamente el predominio de la vista, pero además se incorpora la cultura de las pantallas táctiles. Lo llamativo es que la importancia que el sentido del tacto ha tenido en la lectura, percibiendo la materialidad del libro-objeto, es retomada por muchos *softwares* digitales, por ejemplo, al simular formatos y acciones propias de la lectura analógica, como pasar de hoja con el dedo.

La eliminación del soporte en papel, según Lyons (2012), homogeneiza la forma y aspecto de todos los textos digitales. El mapa mental que uno puede hacerse de un libro al tomarlo con las manos y sentir su tamaño, su peso, el gramaje de sus hojas, su textura, la cantidad de páginas, se diluye en la lectura mediada por una pantalla. La relación de

3 Entendida como la integración de diferentes formatos (texto, audio, video, imágenes, gráficos) en un mismo soporte.

materialidad la tenemos con el dispositivo en el que leemos, más que con lo que leemos en sí. De hecho, las marcas de teléfonos celulares buscan como diferenciales de sus productos que tengan grandes pantallas, pero que sean livianos y, en lo posible, sumergibles e irrompibles.

Sin embargo, es necesario aclarar que no toda lectura mediada por una pantalla es necesariamente digital: podemos leer de forma analógica en soportes electrónicos. Un claro ejemplo son los muchos textos “digitalizados” que todavía circulan en la red y que corresponden a imágenes de libros impresos escaneados, los cuales, por tratarse de imágenes, no permiten siquiera copiar su texto. Otro ejemplo menos claro son los textos que pueden visualizarse en los lectores de tinta electrónica o *e-paper*, también denominados ambiguamente con el término *e-book* (como el *Kindle*, el *Nook*, el *Papyre* o el reciente *Boris*, lanzado por Eudeba, entre otros).

Estos dispositivos emulan la experiencia de la lectura en papel y son mucho más amigables para la vista que las pantallas de las *notebooks*, celulares o *tablets* (de hecho, suele necesitarse iluminación externa para leer en ellos) y su batería es mucho más duradera. La homogeneización a la que Lyons se refiere es más evidente cuando utilizamos este tipo de soportes, ya que podemos adaptar la visualización de los textos al tipo y tamaño de letra, y cantidad de caracteres por página que nos resulten más cómodos. En estos artefactos, los textos pueden incluir recursos hipertextuales,⁴ como índices con los contenidos enlazados a las páginas correspondientes, pero no recursos multimediales. Tampoco pueden visualizarse en color, debido a que la implementación de esta tecnología todavía está en desarrollo (existe,

4 Genette (1989: 14) define la hipertextualidad como “toda relación que une un texto B (hipertexto) a un texto anterior A (hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario”.

pero no está difundida por ser costosa y de menor calidad). Además, deben adquirirse con anterioridad a su lectura (descargándose de forma gratuita o paga directamente en el dispositivo o en otro del cual se copie) y no permiten la interacción entre usuarios. Por consiguiente, si tenemos en cuenta que la multimedialidad, la hipertextualidad y la interacción son la marca más distintiva de la lectura en la era digital (que contrasta con la lectura profunda, lineal, continua y secuencial de los textos analógicos), quizás sea correcto referirnos a los textos leídos en esta clase de dispositivos como representaciones digitales de libros analógicos, más que como textos digitales *per se*. Por consiguiente, podríamos decir que hoy en día leemos textos analógicos tanto en soporte papel como digital, mientras que un texto digital únicamente puede leerse (o escucharse) en soportes electrónicos, ya que contiene componentes solo ejecutables en un medio digital.

Para los diferentes requerimientos de cada tipo de texto, así como de los dispositivos en los que serán leídos, existen variados formatos en los que podemos encontrar libros electrónicos. Lamentablemente, todavía muchos editores no aprovechan la potencialidad de los recursos multimediales e hipertextuales disponibles, al menos en Argentina, ya sea porque no los explotan o porque los utilizan excesivamente, creando textos sobrecargados y de difícil lectura (Puyol, 2012). Además, en nuestro país sigue siendo preponderante el mercado de libros en papel en comparación con el de libros en formato electrónico. Si bien cada vez son más las personas que se aventuran a comprar *e-books*, todavía son pocas, tal como lo demuestra el hecho de que muchas obras no salen a la venta en formato digital: en el último informe publicado por la Cámara Argentina del Libro (Segovia, 2017) se detalla que solo se publicó en formato electrónico el 17% de las 27.693 novedades editadas en el país en 2016. También

es cierto que en la Argentina, al menos hasta el momento, tampoco es habitual la costumbre de pagar por “contenidos virtuales”⁵ como sí ocurre en otros países. En las obras digitales, la utilización de links o enlaces a otras páginas con contenido relacionado permite a los usuarios la oportunidad de elegir si continuar leyendo linealmente u optar por las distintas variantes que se le van presentando, por lo que cada persona es capaz de construir sus propios recorridos de lectura, sin saber cuánto leerá ni cuándo concluirá. Contar con índices interactivos o con la posibilidad de buscar la totalidad de veces que aparece una determinada frase o palabra y dónde, les facilita a los lectores herramientas para construir nuevas estrategias de acercamiento a los textos.

De todas formas, la propuesta del hipertexto como formato no es privativa de las TIC ni de Internet. El hipertexto entendido como enlaces entre textos breves tiene su antecedente en los llamados apartados eruditos de los escritos profesionales y en las notas al pie o al final del capítulo; mientras que las propuestas de lecturas hipertextuales tendientes a la fragmentación tienen su antecedente en los periódicos, las enciclopedias, las revistas juveniles y los libros de texto escolares (Somoza Rodríguez, 2012). Además, existen numerosos análisis de la relación entre las posibilidades de la hipertextualidad web y el ideal de textualidad ya planteado por Barthes y Derrida. Y son muchos los textos impresos que han buscado romper con la lectura lineal e interesar al lector: *Rayuela*, de Julio Cortázar y *Nota al pie*, de Rodolfo Walsh son dos ejemplos más que conocidos, como también los clásicos relatos de la colección juvenil *Elige tu propia aventura*.

5 Puyol (2012: 208) plantea que “el principal problema del medio digital es la alteración de la noción del valor percibido, potenciada por la piratería y la inmaterialidad intrínseca de la mayoría de los contenidos”.

La posibilidad de enlazar los textos con otras producciones relacionadas es muy utilizada en las publicaciones periodísticas, en las que al lector se le propone acceder al “archivo” de notas relacionadas o a la información preexistente sobre el tema (Neri y Pellegrino, 2007). El periodismo ha sido uno de los géneros que más ha tenido que adaptarse para pasar de la lógica y tiempos de la gráfica a los del mundo digital, ya que la publicación y el ordenamiento de las noticias pasó a obedecer el “criterio de último momento” (Gómez, 2010), muchas veces priorizando el inmediatez de la información (dada su pronta obsolescencia) por sobre su calidad de redacción e incluso su autenticidad. Esto supuso, además, nuevas “formas de ordenamiento estético y diagramación” y nuevas “naciones de jerarquización, reforzadas por la ubicación, tamaño de fuente y otros recursos visuales” (Gómez, 2010: 105), así como también una relación distinta con los espacios en blanco.

En las publicaciones digitales, ya no es necesario ajustarse a las demandas de la disponibilidad en el papel, sino a la capacidad de la lectura en pantalla de los usuarios, por lo que se privilegian los textos cortos, simples y precisos, en los que la información principal y la conclusión estén condensadas en las primeras líneas (Neri y Pellegrino, 2007). Además, se prefieren textos informales, en los que los subtítulos, los punteos y las negritas guíen la lectura.

Estas nuevas formas de organizar los textos responden a nuevas formas de posar la mirada. La tradicional “lectura en Z” analógica ha sido reemplazada por la “lectura en F” digital, como lo demuestran estudios de *eyetracking* realizados por Jakob Nielsen: “primero se hace una lectura horizontal en la parte superior de la pantalla; a continuación, la mirada efectúa un segundo movimiento horizontal, más corto, en la zona inmediatamente inferior y, por último, se visualiza la parte izquierda de la página” (Steen, 2013). En

lugar de leerlos con detenimiento, los textos se escanean para decidir rápidamente si contienen información relevante y si vale la pena demorarse en ellos.⁶ La saturación de la información disponible es tal que son necesarias muchas lecturas superficiales y abarcativas, pero constantes, en el menor tiempo posible, para estar siempre informados de todo lo que sucede. Y no solo han cambiado los tiempos asociados a la lectura, sino también los espacios tradicionales ligados a ella (Casablanco, 2014). Además, la separación espacio-temporal tradicional entre autor y lector de un texto escrito y publicado se ve alterada, ya que difícilmente se pueda hablar de textos digitales finalizados. Si bien es cierto que todo texto supone una recepción posterior por parte de sus lectores que impide pensarlo como concluido, en los textos impresos la emisión y la recepción del mensaje no son simultáneas, por lo que la comunicación siempre es diferida. Por lo tanto, los autores deben prever y explicitar la información que no puede inferirse del contexto (existente en la comunicación presencial) y corregir las ambigüedades que pudieran dar lugar a malentendidos en el momento de la lectura. Sin embargo, muchos textos electrónicos son producidos para ser leídos casi inmediatamente (en blogs o redes sociales, por ejemplo), lo cual permite una mayor retroalimentación de su recepción, que posibilita visibilizar y modificar cualquier error que se haya detectado. Esta mayor ductilidad que presentan los textos digitales para agregar información faltante o corregir la incorrecta no corresponde únicamente a los autores, sino también a cualquier lector que quiera citarlos o intervenirlos. Tal como lo afirma Lyons:

6 Si bien se refiere a las técnicas de lectura rápida, De Certeau (2000: 189) afirma que estas "obtienen, por medio del enrarecimiento de los reposos del ojo, una aceleración de las travesías, una autonomía con relación a las determinaciones del texto y una multiplicación de los espacios recorridos".

[...] el lector ahora puede borrar, modificar y reordenar a su antojo lo que lee. Cualquiera puede, de hecho, producir sus propias gacetillas, carteles e incluso libros con imágenes incorporadas. La autoedición significa que cada lector es su propio impresor. Así, el texto se vuelve más inestable y propenso a mutar que antes [...]. La computadora ha creado una lectura interactiva tal que la distinción entre autor y lector ha quedado completamente desdibujada. (Lyons, 2012: 282)

Los lectores como consumidores y productores

Las nuevas tecnologías facilitan y potencian la reapropiación de los textos por parte de los lectores, pero la concepción de la lectura como una actividad productiva es anterior a su difusión. De Certeau (2000), en línea con la propuesta de Hans Robert Jauss, cuestiona la asimilación de la lectura a la pasividad, ya que el hecho de que todo texto sea leído lo modifica y lo va construyendo: los lectores leen los textos de forma única cada vez que lo hacen. Rosenblatt (2002) denomina *transacción* a esa “acción recíproca entre el lector y los signos”:

El sentido no está en el texto solo ni solo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos [...], cobra vida como el objeto de la atención selectiva del lector durante la transacción [...]. Conforme construye significados, [el lector] irá interpretando, reflejando, evaluando, aceptando y rechazando los significados que construye. (Rosenblatt, 2002: 13)

Con las posibilidades técnicas que brindan las nuevas tecnologías para crear, publicar y hacer circular textos de

autores y editores, conocidos y desconocidos, la propiedad productiva que tiene la lectura se potencia infinitamente. Existen cientos de programas que permiten que cualquier persona, sin grandes conocimientos de edición, pueda crear y publicar su propio texto y publicarlo en librerías virtuales. Este tipo de programas fomentan lecturas y escrituras (e incluso sellos editoriales) que probablemente no serían factibles si esas tecnologías no existieran. Como afirma Somoza Rodríguez (2012: 599), “en la medida en que aumentan las posibilidades de cada individuo de dar a conocer documentos escritos y obras visuales a una audiencia mundial, aumenta la cantidad de personas dispuestas a hacerlo”. Para este autor, Internet significó “el punto más alto de la civilización basada en la alfabetización” (p. 598) y:

[...] facilitó el acceso de un sector creciente de la población mundial a millones de obras, de textos escritos, imágenes, mapas y una innumerable cantidad de documentos de todo tipo que, hasta hace muy poco tiempo, solo eran accesibles a grupos muy reducidos de especialistas y profesionales [...]. Millones de personas, de manera altruista casi siempre, a contracorriente de las lógicas del beneficio individual y egoísta imperantes, decidieron usar su tiempo libre o su tiempo de trabajo para difundir, socializar y democratizar el conocimiento existente. (Somoza Rodríguez, 2012: 597)

Hace unos años, comenzó a utilizarse el término *prosumidores* para referirse a los usuarios que abandonaron el rol de meros consumidores pasivos para volverse productores activos de contenidos. Asimismo, cada vez son más las personas que se suman al movimiento de *acceso abierto* (utilizando licencias como *Creative Commons*), el cual consiste en difundir recursos de forma gratuita y pública, bajo

una licencia de propiedad intelectual que permite que su uso sea libre para otras personas, es decir, que cualquier usuario pueda leerlos, descargarlos, copiarlos, distribuirlos, imprimirlos y enlazarlos. Y cada vez es más habitual la producción colaborativa o cooperativa de conocimiento (el ejemplo más conocido es *Wikipedia*), facilitada por herramientas que permiten la edición remota e incluso simultánea de un mismo documento por varias personas (como *Google Docs*).

Estos cambios llevan necesariamente a repensar el sentido de la propiedad privada de las palabras que acompañó la invención de la imprenta y que originó los conceptos románticos de “originalidad” y “espíritu creador” (Ong, 1982). Como afirma Lyons (2012: 383), “tal vez las leyes de *copyright*, que surgieron en el siglo XVIII y se consideran universales, fueron propias de la era de la cultura impresa y no son aptas para las condiciones contemporáneas de la comunicación textual”.

Ahora bien, la enorme cantidad de material circundante y la inmediatez con la que se actualiza tienen la contrapartida de que nos demandan una necesidad de atención permanente. A la velocidad y la fragmentación como impronta característica de la lectura asociada a las llamadas nuevas tecnologías, se suma la naturalización de su uso constante en nuestra vida diaria. Vivimos en un mundo hiperconectado, de tecnologías cada vez más estimulantes, que disipan nuestra atención en diversas actividades al mismo tiempo. Estamos constantemente sometidos a factores distractores que interrumpen nuestra atención al notificarnos de cualquier novedad en alguno de los *softwares* o aplicaciones que corren en segundo plano en los dispositivos electrónicos que nos encontremos utilizando.

Esta capacidad de realizar varias operaciones o estar a atentos a diversos procesos simultáneamente es conocida

como *multitasking* o multitarea y ha generado numerosos debates acerca de los cambios que puede estar provocando en nuestras formas de comunicación, expresión e incluso de percepción y pensamiento. Los detractores de la multitarea afirman que reduce la capacidad de atención que podemos prestar a cada uno de los procesos del conjunto, disminuyendo la profundidad de observación y comprensión. Se postula que se torna más difícil diferenciar lo importante y se tarda más tiempo en concentrarse al pasar constantemente de una actividad a otra, por lo que se retiene menos información y es más probable equivocarse.

Uno de quienes sostiene esta hipótesis es Nicholas Carr (2011), quien afirma que los patrones de comprensión y percepción lectora tradicionales se estarían viendo perjudicados por la multitarea, la hipertextualidad y los soportes digitales. Esta visión pesimista sobre las consecuencias negativas de Internet y las nuevas tecnologías es cuestionada por Somoza Rodríguez (2012), ya que la encuadra también en el determinismo tecnológico. A juicio de este autor, afirmar que los hábitos de lectura que cada medio o soporte induce tienen un impacto en las formas de organizar el pensamiento de los agentes humanos implica considerarlos como seres pasivos frente a la tecnología: así como los lectores no son pasivos frente a un texto, tampoco lo son los usuarios frente a la tecnología que utilizan. Además, Somoza Rodríguez sostiene que los análisis como el de Carr son reduccionistas, porque no consideran la multitarea como una exigencia cultural “asociada a la aceleración del tiempo histórico en las sociedades posindustriales, a su vez regidas por los conceptos de productividad, rentabilidad y eficiencia instrumental propios de las doctrinas económicas neoliberales” (p. 567).

La tecnología al servicio de la aceleración del tiempo social tampoco es novedad, pero hoy en día los factores

distractores antes mencionados conllevan un bastión publicitario ligado a la velocidad con que las personas consumen información: cuantos más clics y *taps* (su sinónimo para las tecnologías táctiles), mayor recaudación. Las grandes corporaciones invierten fortunas para investigar los comportamientos de los usuarios en sus webs y aplicaciones. Tienen equipos de analistas, desarrolladores, diseñadores, expertos en *user experience* (UX), entre otros, que generan interfaces “invisibles” (intuitivas y accesibles) para los usuarios, con el objetivo de que estos requieran poco conocimiento previo para utilizar sus productos. Buscan llegar a la mayor cantidad de gente en el menor tiempo y sacando el mayor rédito. Por eso, para Somoza Rodríguez:

Si las habilidades para la lectura atenta y sostenida disminuyen, y junto con ellas se reduce la capacidad general de mantener una atención profunda en los textos o incluso en las imágenes y los videos, no sería tanto por el cambio del soporte físico de los caracteres (del papel a las pantallas electrónicas), ni siquiera por algunas características derivadas de aquellos (estructura de hipertexto), sino más bien por el entorno general o *ecosistema* de la cultura contemporánea, dentro del cual se encuentran también inmersas las escuelas y todo el sistema educativo (formal e informal) de cada uno de los países [...]. El aumento en la velocidad de los ritmos sociales exige una *productividad social* de la que la lectura profunda, lenta, meditada, reflexiva y solitaria queda excluida por definición. (2012: 604-605)

En un mundo en el que, a pesar de viajar más rápido y comunicarnos e informarnos mejor y a grandes velocidades, rige la sensación de falta de tiempo, ¿cómo pueden los docentes propiciar espacios de lectura como actividad

silenciosa, individual, sostenida y placentera? ¿Cómo se logra instalar su promoción y enseñanza como derecho? Quizás una respuesta posible sea que deben servirse de las nuevas tecnologías para reivindicar el rol de los estudiantes como usuarios productores.

Las TIC en la escuela: la brecha digital

Para poder fomentar la participación de los estudiantes, debemos asumir previamente que la escuela no ha querido o no ha sabido adaptarse eficazmente a los cambios que acabamos de reseñar; así como tampoco las instituciones formadoras de docentes han sido eficaces en capacitarlos con herramientas acordes a las demandas de las nuevas generaciones. La mayoría de las veces, los docentes piensan sus clases desde una lógica adulta y pretenden que los estudiantes abandonen su vida *multitasking* y hagan silencio para prestar atención, tomen apuntes sobre lo que dicen, copien del pizarrón, hagan sus tareas y lean todo lo que les dan para leer. Sin embargo, día a día se enfrentan con una realidad muy distinta, en la que la mayoría de esas cosas no suceden. Muchas veces, insisten (o no saben hacerlo de otro modo) en enseñar lo que les enseñaron a enseñar y del mismo modo, repitiendo estructuras de antaño que no se han modificado demasiado.

Al respecto, Begoña Gros (2004) afirma que, paradójicamente, “formamos a ciudadanos [y docentes] del siglo XXI con un currículo del siglo XIX y pretendemos utilizar las tecnologías más avanzadas”. De todas formas, sería falaz afirmar que la escuela no ha cambiado: por supuesto que lo ha hecho, como toda organización social y cultural. Sin embargo, como plantea Daniel Feldman (2016), es difícil construir una relación distinta entre los estudiantes entre

sí, entre ellos y sus docentes y, especialmente, entre ambos y el conocimiento, cuando la tríada básica (currícula, grupo escolar clasificado y horarios determinados) se sigue manteniendo; y mientras que las nuevas tecnologías acompañan una cultura centrada en la imagen, la relación pedagógica sigue apoyándose prioritariamente en la palabra (Levy, 2013b).

La escuela no puede desconocer que muchos han sido los cambios en la naturaleza y difusión del saber: mientras que en la sociedad industrial de mediados del siglo xx el conocimiento estaba centralizado en expertos y lugares específicos, se transmitía a partir del lenguaje y los textos escritos, y de generación en generación, en la sociedad de la información o del conocimiento del siglo xxi las fuentes del saber son mucho más variadas y el acceso a la información, mucho más rápido y descentralizado (Gros, 2004). Además, son los más jóvenes quienes acceden de forma fácil y sencilla al manejo de las nuevas tecnologías, y suelen tratar de enseñárselo a sus mayores, ya que detentan herramientas que ellos no poseen.

Para explicar esta diferencia generacional, denominada comúnmente *brecha digital*, se han acuñado, entre otros, los términos *nativos digitales* o *millennials*. Estos conceptos forman parte de clasificaciones mayores, no siempre coincidentes (y también cuestionadas), que apuntan a caracterizar las actitudes de las generaciones nacidas a partir de los años ochenta (o después del 2000, dependiendo de la clasificación) frente a los avances tecnológicos. Se afirma que los *nativos digitales* utilizan de forma mucho más “natural” las nuevas tecnologías, por haberse relacionado con ellas desde una edad temprana; en cambio, los *inmigrantes digitales* han tenido que ir adaptándose a la era tecnológica, caracterizada por una aceleración cada vez mayor en las innovaciones.

Como se dijo anteriormente, los avances tecnológicos buscan interfaces cada vez más intuitivas para los usuarios, por ejemplo, *softwares* que realizan tareas por nosotros con solo pedírselas en voz alta al celular o la computadora (incluso en lenguaje cotidiano, sin necesidad de comandos determinados). Lo paradójico es que este tipo de avances, que deberían simplificar el uso de las tecnologías, son los que más rechazo provocan en quienes menos dispuestos están a familiarizarse con ellas. Sin dudas, la edad puede influir en la adopción más o menos rápida de una tecnología determinada: no es lo mismo aprender a usar una computadora en la primera infancia que después de haber escrito toda la vida a máquina (o a mano). Pero tampoco es un factor determinante. Se puede ser joven y no tener los recursos necesarios para acceder asidua o incluso esporádicamente a las nuevas tecnologías e Internet; así como se puede haber incursionado en la era digital a una edad más avanzada, pero con los recursos, el tiempo y la voluntad para apropiarse de la tecnología circundante.

La asimilación que se logre de las TIC tampoco obedece únicamente a las posibilidades socioeconómicas de los usuarios, sino que depende también del capital cultural y simbólico que puedan acumular: “el acceso a recursos adicionales que permitan a las personas usar la tecnología correctamente” (Warschauer y Niiya, 2014: 18). Por eso, estos autores señalan que existe un “segundo nivel de brecha digital”, asociada más que al acceso a la participación, ya que “se caracteriza por habilidades, usos y experiencias diferenciadas con la tecnología”. Además, sostienen que existe un paralelismo entre el acceso a las TIC y al de la literacidad.⁷

7 “El concepto de *literacidad* abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.” (Cassany, 2005).

- Tanto la literacidad como el acceso a TIC están muy relacionados con los avances de la comunicación humana y los medios de producción de conocimientos.
- Así como el acceso a TIC es un prerrequisito para la participación total en el campo informático del capitalismo, la literacidad fue (y sigue siendo) un prerrequisito para la participación cabal en los momentos iniciales industriales del capitalismo.
- La literacidad y el acceso a TIC necesitan una conexión a un artefacto físico (es decir, un libro o una computadora), a fuentes de información que se expresan como contenido dentro o a través de ese artefacto físico, y a un nivel de habilidades suficiente para procesar y hacer uso de esa información.
- Ambos implican no solo la recepción de información, sino también su producción.
- Los dos están relacionados con nociones algo controversiales en torno a las brechas sociales: la gran brecha de la literacidad y la brecha digital.

Las habilidades suficientes para procesar y hacer uso de la información que circula por medios digitales deben aprenderse y, por ende, enseñarse. Es cierto que las nuevas generaciones tienen un acercamiento mucho más intuitivo y resolutivo hacia las TIC: “donde el adulto trata de aplicar un saber adquirido con anterioridad, el joven realiza una investigación práctica”⁸ (Levy, 2013a: 78), por medio de la prueba, el ensayo y el error, sin necesidad de recurrir a manuales de uso. Sin embargo, esto no es posible si no está garantizado el acceso a esas tecnologías. Trabajar con TIC en el aula implica

8 Levy (2013: 79), incluso, se cuestiona “si esta inversión de la transmisión en términos generacionales se agota en las nuevas tecnologías o, por el contrario, marca un modo de vínculo novedoso en la relación intergeneracional”.

disponer de plataformas y soportes que no todos tienen. Por consiguiente, es fundamental que la escuela garantice el derecho de acceder a las nuevas tecnologías, particularmente en tiempos en los que la “mercantilización de cada vez mayores áreas de la vida personal y social” (Somoza Rodríguez, 2012: 587) alcanza también a la educación y la concibe ya no como un derecho primordial de todos, sino como una inversión para quienes pueden hacerla. Con el objetivo de eliminar la brecha digital, en la Argentina se creó, en 2010 (por medio del Decreto N° 459/10), el programa Conectar Igualdad: una política de inclusión digital de alcance federal, que distribuyó *netbooks* a alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal.⁹ El programa impulsaba el “modelo 1 a 1”, que:

[...] consiste en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, de modo que cada uno podrá realizar múltiples tareas, conseguir un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información, dando lugar, de manera simultánea, a una vinculación entre sí y con otras redes, en un tiempo que excede el de la concurrencia escolar. (Sagol, 2011: 10)

El uso individual de los dispositivos facilita la creación de redes de intercambio horizontal y colaboración en el proceso de aprendizaje, y pone a disposición una variada gama

9 Con el cambio de signo del gobierno nacional a fines de 2015, el programa fue progresivamente desmantelado y finalmente se cerró. Otros programas como PROG.RES.AR. o el Plan Nacional de Lectura también vienen sufriendo denuncias desde diferentes sectores sociales por parálisis y vaciamiento. Para más información en este sentido, consultar: “El desguace de los programas de Educación” (diario *Página 12*, 2016), “Macri cerró definitivamente el programa Conectar Igualdad, luego de dos años de vaciamiento” (portal Política Argentina, 2018) y “El ajuste continúa” (Rubinzal, 2017).

de información y recursos para su uso y distribución (Levy, 2013b). Además, permite que los padres participen de los trabajos de los estudiantes y de sus progresos académicos (Sagol, 2011).

Ahora, para lograr un uso responsable de las tecnologías y acceder a las grandes posibilidades que ofrece su manejo, más allá de la mera recreación (también válida, por supuesto), padres y docentes deben intervenir. Somoza Rodríguez afirma al respecto:

[...] la potencia y la extensión de la red [...] produce desconcierto y confusión ante la inconmensurabilidad de sus datos o informaciones. Es aquí donde la escuela tiene una función esencial que cumplir en la difusión y democratización universal de los conocimientos. ¿Cómo seleccionar, separar, jerarquizar y organizar ingentes masas de información, transformando los *datos* inconexos con *saberes* estructurados? (Somoza Rodríguez, 2012: 611)

La escuela debe hacerse cargo de que allí circulan saberes que ya no son privativos de ella. Y que sus protagonistas, “los llamados ‘nativos digitales’, encuentran en el medio escolar un espacio que no siempre responde a sus expectativas ni se adecua a sus hábitos de conocimiento” (Levy, 2013b: 124). Los docentes no pueden desconocer que sus estudiantes son “consumidores intensivos de cultura extraescolar” (Tenti Fanfani, 2016), por lo que es imperativo abandonar la idea del docente como transmisor unidireccional del conocimiento.

Y como en Internet no circula el saber de manera escolarizada tal como suele presentarse en las aulas (Levy, 2013b), es función del docente guiar a los estudiantes en la tarea de aprender estrategias para acceder a fuentes confiables,

utilizarlas y saber cómo citarlas. También, para que incorporen criterios de validación de los contenidos que encuentren y puedan adquirir así un pensamiento crítico para comprender y cuestionar la información circundante. Además, se les deben procurar herramientas para que puedan producir sus propios materiales (debatiendo qué conviene exponer en público y qué reservar para el ámbito privado). Por eso, hoy en día está extendida la concepción del docente como un *curador* de contenidos:

El papel del profesor debería cambiar desde una concepción puramente distribuidora de información y conocimiento hacia una persona que es capaz de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y acompañándolos en el proceso de aprendizaje. (Gros, 2004)

No vamos a negar las grandes dificultades que esa tarea supone, especialmente poniéndola en relación con la deslegitimación que han sufrido en los últimos tiempos la figura del docente y la escuela como institución tradicional. Levy (2013c) plantea que, a pesar de que la relación estudiantes-docentes sigue siendo asimétrica, los modos, las características y la concepción de la autoridad se modificaron porque cambió el escenario social en el que estaba solventada: los roles de alumnos, docentes y directivos dejaron de ordenarse bajo un mismo tipo de contrato simbólico. La autoridad impuesta por la diferencia generacional y los efectos institucionales que daban crédito, avalaban y sostenían la tarea docente, ya no respaldan su accionar. Por ende, los docentes no solo deben legitimarse desde sus características personales, el trato con los alumnos y la pasión por el saber

que deberían transmitir, sino que también deben llevar a cabo la tarea de forma convenida y consensuada.

La inclusión de las TIC en el aula es una herramienta más para lograr ese consenso, que también puede ayudar a crear experiencias de aprendizaje sustanciales y significativas para los estudiantes. Sin embargo, no debemos olvidar que “la tecnología es un soporte y no un fin en sí mismo” (Levy, 2013a: 73) y que no siempre su uso supone una innovación ni una reflexión sobre los modos de enseñanza y aprendizaje. Ni es una solución para los muchos cuestionamientos que pueden hacerse a los modos de enseñar y al formato escolar. Levy afirma que “se podría incorporar la tecnología a las aulas y seguir sosteniendo una cultura academicista, individualista y de estratificación del poder y del saber” (2013b: 149). La *incorporación* de una tecnología a la clase (el uso de los artefactos) no es lo mismo que su *integración*, que supone poner en primer plano la propuesta pedagógica (Casablanca, 2014). Tal es así, que muchos autores plantean la necesidad de transitar de las TIC a las TAC: de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, con el fin de concebir “al estudiante desde una postura activa y generadora de nuevos conocimientos producidos por él mismo en relación con otros pares” (Casablanca, 2014: 48).

Los docentes deben evaluar las posibilidades de integración de las TIC en sus clases como un recurso pedagógico más y tomar las decisiones didácticas correspondientes a las características particulares de cada curso e institución, además de las propias. Así como no existen teorías ni procesos que puedan aplicarse unívocamente a la enorme diversidad de población escolar (ni a la gran cantidad de problemáticas que los docentes enfrentan diariamente), tampoco existe una receta de integración tecnológica ni un imperativo innovador al que se deba llegar. Sin

embargo, tal como afirma Tenti Fanfani (2016), sería necio desconocer todas las experiencias de aprendizaje que las nuevas generaciones tienen cuando utilizan medios alternativos a la escuela en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje que esta les exige.

Sin embargo, además de haber sido formados con programas anteriores a la masificación de las TIC o que no contemplaban su integración en las aulas, la mayoría de los docentes tampoco fueron capacitados posteriormente en el tema y no cuentan con herramientas o tiempo suficiente para introducir cambios en sus clases. Incluso, cuando quieren innovar, muchas veces se encuentran con dificultades para migrar de la tradicional cultura escrita de la escuela a un lenguaje multimedial, que tampoco tienen en claro cómo demandar o evaluar. La tarea de innovar queda reducida a la predisposición individual de cada docente (Gros, 2004) y pocas veces es acompañada desde las instituciones escolares. Un ejemplo claro de esto es que muchos colegios todavía no tienen ni siquiera una web, blog o página de Facebook que los represente y que sirva de medio de comunicación con los alumnos, los padres, los docentes y la comunidad en general. Por esta razón, Levy afirma que:

Conviven entonces concepciones más rígidas, emparentadas con modalidades institucionales pretéritas con posiciones más abiertas y flexibles, un cuadro de situación que lejos de mostrar una tipografía general de la escuela muestra una vez más un universo fragmentado, diverso y disperso de posibilidades de organización. Con docentes no siempre convencidos de estos cambios, que aceptan las contingencias en la potencia del sistema y en la añoranza de tiempos pasados. (2013b: 134)

Las TIC y la enseñanza de la literatura: los estudiantes como lectores-productores

Esa añoranza de tiempos pasados también circula en la escuela y entre quienes deben promover la lectura: “los jóvenes no leen” o “los jóvenes no saben leer” son frases que se escuchan constantemente, favorecidas por las interpretaciones catastróficas que se hacen de los índices de lectura, escritura y rendimiento escolar. La mayoría de estas estadísticas son producidas por organismos internacionales que estandarizan las mediciones, desconociendo las realidades particulares de cada país y de cada jurisdicción, y que culpabilizan a los estudiantes de su falta de comprensión lectora cuando en realidad son sus víctimas (Giardinelli, 2016).

De la mano de estas interpretaciones, han vuelto a ponerse de moda teorías pedagógicas surgidas en los sesenta que se preguntan cómo enseñar a los estudiantes a comprender aquello que leen. Junto con estas posturas, han cobrado relevancia las neurociencias, cuya “solución” se orienta a la decodificación textual, en relación con la psicolingüística y neurolingüística, la memoria, la atención, la concentración y el manejo de las emociones, entre otras cuestiones.

Por supuesto que el sistema escolar argentino presenta muchas falencias en general y en cuanto a la enseñanza de la capacidad de lecto-escritura en particular. Sin embargo, la crítica principal que se les hace a las neurociencias (que sin dudas pueden hacer grandes aportes a la educación) es que corren el riesgo de reducir el éxito o el fracaso en el aprendizaje a meros mecanismos cerebrales: centrándose en las explicaciones biológicas y dejando de lado aspectos socioculturales, económicos, familiares y del ambiente escolar; además, en relación con la comprensión lectora, se les reprocha que prescinden de considerar el placer por la

lectura.¹⁰ Al respecto, Mempo Giardinelli (2016) afirma que “el problema de la no lectura no se resuelve debatiendo la comprensión de los textos [...]: antes de comprender hay que leer. Y para poder comprender es imperativo primero leer”. La lectura es un derecho fundamental que el Estado debe garantizar, porque enseñar a leer es crear “lectores capaces de construir significados [...], libres, autónomos, con criterio propio y, además, ciudadanos solidarios” (Giardinelli, 2016). Leer literatura, tal como afirma Rosenblatt (2002), conduce a los niños y jóvenes hacia una mayor comprensión de las relaciones humanas y de los contextos sociales, abriendo el camino para una educación democrática del individuo: “la literatura ofrece un medio para desarrollar la capacidad de ponernos en el lugar de otros, de imaginar las consecuencias humanas de las alternativas políticas y económicas” (p. 18).

Volviendo a la afirmación que señala que los jóvenes (y muchos adultos) no leen, Somoza Rodríguez (2012) plantea que es paradójica en un momento en el que, como ya se dijo, nunca antes se leyó ni se escribió tanto. Propone que quizás esta sea una “*percepción de clase* sobre los procesos sociales democratizadores” (p. 600) en los niveles secundario y universitario, de quienes atribuyen una pérdida de la calidad educativa a la incorporación al sistema educativo de los sectores sociales menos favorecidos (y en inferioridad de condiciones frente a los requisitos de la cultura escolar dominante). Este autor se cuestiona: “¿los que dominaban las técnicas de la oratoria, la gramática y la sintaxis son

10 Rosenblatt (2002) diferencia la lectura que se realiza con un propósito estético (*lectura afectiva*) de la que tiene lugar por un objetivo práctico (*lectura eferente*). Plantea que mientras la segunda puede ser suplantada por paráfrasis o resúmenes, la primera solo es asequible por cada lector: “Leer para encontrar respuesta a una pregunta fáctica requiere prestar atención principalmente a los aspectos públicos del significado y excluye, relega a la periferia, las ideas o sentimientos personales activados, vivenciados durante una lectura estética” (p. 60).

afectados por esta tecnología de la misma forma que quienes no leían ni escribían o quienes lo hacían solo ocasionalmente?” (p. 603). Probablemente no, así como tampoco se ve necesariamente afectado el tipo de oferta educativa a la que acceden. De hecho, Levy (2013b) afirma que la incorporación de nuevas camadas a la escuela media produjo fragmentaciones notorias en los proyectos educativos que las instituciones ofrecen de acuerdo con la población que albergan, reproduciendo las desigualdades sociales.

Quizás el mayor desafío de los docentes de literatura sea encontrar espacios donde los estudiantes lean y se apropien de sus lecturas, independientemente del soporte en el que lo hagan, de su procedencia social y, especialmente, de la trayectoria lectora (o no) de sus familias. Por supuesto que no es tarea fácil y, así como no existe una receta de integración tecnológica, tampoco existe una de enseñanza del amor por la lectura. Pero no caben dudas de que tanto el acceso a las nuevas tecnologías y a la práctica de la lectura son derechos que el Estado y la escuela deben garantizar.

El problema es que la escuela, tal como la conocemos, se opone a la lógica de seducción hacia el usuario por parte de los espacios virtuales, característica de la era digital. Mientras que esta institución se organiza jerárquicamente, responde a la concepción tradicional del esfuerzo y el trabajo, y mantiene una división de tareas basada en una agrupación etaria en lugar de una acorde a los gustos personales, en las redes se promueven experiencias basadas en el placer y el bienestar (Levy, 2013b). A su vez, el tipo de lectura prescrita por la normativa escolar, que alienta un fuerte compromiso y espera que el estudiante lea un libro de principio a fin sin distracciones, también se opone al tipo de lectura fragmentada promovida por Internet, donde el lector corre distraídamente de un tema a otro (Lyons, 2012) e incluso cambia de idioma: lee muchos textos, muy

variados y en poco tiempo.¹¹ En un mundo hegemonizado por la lógica del mercado, las nuevas tecnologías, además de estructurarse a partir del usuario, de acomodarse a su empatía emocional y de promover relaciones horizontales, prometen una gratificación inmediata y accesibilidad completa (Dussel, 2011). Sin embargo, tanto el aprendizaje como la lectura son procesos que requieren tiempo y, como afirma Levy (2013b: 144), “el conocimiento puede constituirse en un objeto de deseo si hay implicación subjetiva y no ritual de consumo”. La implicación subjetiva supone participación: “llevar adelante una política participativa implica otorgar un protagonismo a las jóvenes generaciones que, en gran medida y en el largo camino recorrido por la escuela media, les fue negado” (Levy 2013c: 171).

Darles protagonismo a los estudiantes implica incluir en el aula todas sus experiencias de aprendizaje extraescolares (Tenti Fanfani, 2016), no solo las asociadas a la tecnología, sino también, por ejemplo, las múltiples prácticas de lectura excluidas por el canon literario escolar, pero pertenecientes a “la cultura adolescente” (Bombini, 1989): pop, rock y otras formas musicales, ciencia ficción, historieta, grafitis, todo tipo de revistas, cine, animés, fotografías, redes sociales y la propia producción del adolescente escritor. Y, por supuesto, implica incluir también las múltiples formas de circulación de la literatura en la era digital, como las comunidades de *bloggers*, *booktubers* y *bookstragrammers* (tríada conocida como “BBB”), o las redes sociales creadas para compartir y recomendar lecturas (como Goodreads, Entrelectores o Beek).¹² Es cierto que, en los últimos años, los géneros aludidos, así como la literatura infantil y juvenil

11 Cassany (2005) denomina esta habilidad *multiliteracidad*.

12 Para un análisis detallado de este tema, ver en este mismo volumen el artículo de Manuela Carri-caberry: “Modos de leer, modos de ser. Las prácticas lectoras de los jóvenes a través de las redes sociales”.

y los *best sellers* para jóvenes, han ganado terreno (el texto de Bombini, de hecho, tiene casi tres décadas); también lo han hecho los BBB, que ya cuentan con sus propios espacios de participación en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.¹³ Sin embargo, la literatura más leída sigue siendo la menos enseñada. Bombini (1989) afirma que cada profesor actúa como un crítico al construir el programa, elegir qué textos incluir (y excluir) y al proponer cómo deben leerse textos en el interior de sus clases. Debemos agregar que también actúa como un crítico al definir cómo, cuándo y para qué integrar alguna tecnología a sus clases. La dificultad se presenta cuando la literatura es abordada como una imposición y no como una invitación a que los estudiantes construyan sus propias experiencias lectoras. De Certeau (2000: 184) afirma que “la ficción del ‘tesoro’ oculto en la obra [...] no tiene evidentemente como fundamento la productividad del lector, sino la *institución social* que sobretermina su relación con el texto”. Para él, el vínculo entre maestros y alumnos es una relación de fuerzas, que impide las libertades lectoras de estos últimos: mientras esta relación social no se transforme, la autonomía del lector no será posible. La tarea del docente debería ser formar estudiantes independientes de sus explicaciones, orientándolos hacia el conocimiento autónomo (Levyb, 2013).

¿Cómo lograr esa autonomía en la lectura? ¿Cómo propiciar espacios y tiempos de lectura a contramano de lógica utilitaria capitalista, que proclama que todo tiene que servir para algo? Por ejemplo, promoviendo la lectura grupal y en voz alta (Giardinelli, 2016) y la posterior conversación sobre la experiencia lectora; generando una “atmósfera liberadora” (Rosenblatt, 2002: 92), de intercambio informal y

13 En 2017, en la 43ª edición de la Feria, tuvieron lugar el *III Encuentro Internacional de Booktubers*, el *II Encuentro de Bookgrammers* y la *Convención nacional de Bloggers*.

amistoso, para que evitar que la preocupación por el análisis técnico de una obra desplace el valor que esa obra puede tener en la propia vida del lector. Rosenblatt, una adelantada para su época, ya en 1938 afirmaba que los docentes deben *hacer vivir* la literatura a sus estudiantes, porque “la literatura proporciona un *vivir a través de*, no simplemente un *conocer sobre*” (p. 65).

¿Y cómo puede ayudar la tecnología para lograr esa meta? Puede orientar para abrir espacios que fomenten la curiosidad sobre lo que los propios estudiantes hacen fuera de la escuela; puede facilitarles la posibilidad de mostrárselo a docentes y compañeros mediante un dispositivo tecnológico. La integración de las TIC permite un cambio de rol en los docentes y también en los estudiantes, que dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en participantes activos (y colaborativos) en el proceso de aprendizaje (Casablanca, 2014). Esto posibilita que los estudiantes construyan un vínculo distinto con el conocimiento, en el que pueden producirlo y compartirlo, algunas veces incluso como expertos.

La integración de las TIC, además, fomenta, facilita y agiliza el intercambio entre estudiantes y con los docentes dentro del aula, pero también fuera de ella, donde “es posible que [el aprendizaje] siga trayectos nuevos e inesperados, producto de cierto trabajo autónomo de los estudiantes que el docente deberá recuperar, reorganizar y vincular con los contenidos áulicos” (Sagol, 2011). Además, la tecnología puede “posibilitar el registro de procesos de aprendizaje, con capacidad de intervenir y mejorar las producciones de nuestros alumnos antes de que las entreguen como concluidas” (Casablanca, 2014: 69).

En una clase de literatura es tan importante el encuentro personal con los textos como la reflexión posterior y colectiva sobre estos; y, más aún, una instancia de producción

ulterior, en la que los estudiantes pongan en juego sus propias experiencias en base a lo leído y, utilizándolo como disparador, hagan sus propias producciones. Las más tradicionales siempre fueron la escritura de textos creativos o ensayísticos, o creaciones pictóricas o plásticas, pero la enorme cantidad de *softwares* disponibles (y libres, es decir, gratuitos) a la que los estudiantes pueden acceder fácilmente también les permite grabar, fotografiar, filmar, guionar, editar, musicalizar, manipular, presentar, publicar un sinfín de contenidos virtuales, todas actividades que los posicionan como productores.

Conclusiones

Con el propósito de reflexionar sobre la relevancia de integrar las TIC en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular de literatura, en primer lugar, problematizamos la definición del concepto “tecnología” y su relación con las ciencias de la educación, y criticamos la atribución directa de los cambios dentro de una sociedad a la introducción de una tecnología determinada. En segundo lugar, abordamos los cambios en los modos de lectura y escritura que se asociaron a la introducción de nuevas tecnologías. Sostuvimos que, a partir del uso generalizado de las TIC y, particularmente de Internet, tuvo lugar una enorme democratización de la información. Antes que significar la tan presagiada “muerte del libro”, la cultura digital significó nuevas formas de pensar, producir y acceder a los textos.

Con los nuevos soportes existe la posibilidad de incorporar una variedad mucho mayor de contenidos y de recursos multimediales e hipertextuales, que modificaron la lógica de la lectura lineal y física, así como los géneros textuales tradicionales. La ubicuidad, inmediatez y saturación de la

información disponible provocan que las lecturas que hacemos sean más superficiales y constantes, por lo que estamos permanentemente sometidos a factores distractores que interrumpen nuestra atención.

La pregunta principal que planteamos fue cómo pueden propiciar los docentes espacios de lectura silenciosa, individual, sostenida y placentera en un mundo cada vez más hiperconectado y estimulante. La respuesta que arriesgamos apunta a incorporar a las aulas la cultura y las experiencias de aprendizaje extraescolares que los estudiantes traen con ellos, abriendo las puertas a las múltiples prácticas de lectura excluidas por la propia formación escolar y, principalmente generando una “atmósfera liberadora” en la que *hagamos vivir* la literatura a los estudiantes. Porque tanto la lectura como el acceso a las TIC son derechos fundamentales, que el Estado debe garantizar.

Los temas abordados en este artículo son muy complejos y sería imposible agotarlos en estas páginas. El presente trabajo constituye una primera aproximación a la cuestión, pero muchos son los interrogantes que se abren y que pueden constituirse en otros ejes de investigación. Por ejemplo, la legislación vigente en materia de promoción de la lectura e integración de las TIC en las escuelas y en institutos de formación docente; o la realización de estudios de caso de iniciativas de portales educativos, como es el caso del Portal Educ.ar¹⁴ en Argentina, entre otros. La integración de las nuevas tecnologías puede contribuir a reivindicar el rol de los estudiantes como productores, tanto en la lectura de obras literarias como en el proceso de aprendizaje general. Para lograrlo, los docentes deben proponer actividades innovadoras que superen la utilización de las TIC para la mera búsqueda de información extra en Internet,

14 <<http://www.educ.ar/>>

aprovechando las grandes posibilidades que brindan para producir y hacer circular colectivamente el conocimiento. De esta forma, los docentes dejarán de afirmarse como los únicos que detentan el saber y podrán promover que los estudiantes dejen de ser receptores pasivos para convertirse en participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Por supuesto que para lograrlo, docentes y alumnos deben primero poder acceder a las tecnologías y luego, a la capacitación necesaria para hacer un uso diferenciado de estas. Para ello, son necesarias políticas estatales que garanticen una enseñanza democrática y acorde con los tiempos actuales: pública, gratuita, integral, de calidad e inclusiva, independientemente de la procedencia geográfica, económica y social de los ciudadanos que debe formar.

Bibliografía

- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Segovia, D. (coord.) (2017). *Informe de producción del libro argentino 2016*. Cámara Argentina del Libro. En línea: <<http://camaradellibro.com.ar/estadisticas/PDF/Informe-de-produccion-%20Anual-2016-V5.pdf>> (Consulta: 07-05-2017).
- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. En *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Concepción: Cátedra Unesco. En línea: <<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>> (Consulta: 04-09-2016).
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- De Certeau, M. (2000). Leer: una cacería furtiva. En *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación. Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana. En línea: <<http://www.oei.org.ar/7BASICO p.pdf>> (Consulta: 14-12-2016).
- Feldman, D. [Educar Portal], (2016, 29 de marzo). *Debate 1* [Archivo de video]. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=xxHjDa8kiuk&feature=youtu.be>>.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Giardinelli, M. (2016). Lectura en voz alta para una Latinoamérica lectora. *Encuentro de Promotores de Lectura, Feria Internacional del Libro de Guadalajara*. En línea: <<http://cosario-de-mempo.blogspot.com.ar/2016/12/mi-conferencia-en-la-feria-del-libro-de.html>> (Consulta: 10-12-2016).
- Gómez, M. (2010). Diarios *online*, impactos sobre la percepción del lector. En Lila Luchessi (comp.), *Nuevos escenarios detrás de las noticias. Agendas, tecnologías y consumos*. Buenos Aires: La crujía.
- Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela. En *Jornada 2004 Spiral*. En línea: <<http://virtualeduca.org/ifd/pdf/begona-gros.pdf>> (Consulta: 15-07-2016).

- Guerrero, I, y Kalman, J. (2011). Matices en la inserción de tecnología en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes. En *Cuadernos comillas*, N° 1, pp. 84-104.
- Kalman, J. (2014). Más allá de las explicaciones comunes: La incorporación de la tecnología y la cultura digital en el aula. En *Revista Peruana de Investigación Educativa*, N° 6, pp. 33-62.
- Levy, D. (2013a). Subjetividades en la era digital. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S., *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013b). De la red al aula. ¿Una nueva ilusión? En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S., *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013c). Convivencias escolares. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S., *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Del Calderón.
- Neri, C. (2007). El concepto de usabilidad y sus avances. En *No todo es click. Usabilidad, accesibilidad y experiencia del usuario en la Web*. Buenos Aires: Libros & Bytes.
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2007a). La lectura en tiempos de Internet. En *No todo es click. Usabilidad, accesibilidad y experiencia del usuario en la Web*. Buenos Aires: Libros & Bytes.
- (2007b). *Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires: Libros & Bytes.
- Neri, C. y Pellegrino, M. I. (2007). Internet y la construcción de un nuevo rol de periodista. En *No todo es click. Usabilidad, accesibilidad y experiencia del usuario en la Web*. Buenos Aires: Libros & Bytes.
- Ong, W. (2006) [1987]. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE.
- Página 12* (2016). El desguace de los programas de Educación. En línea <<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-308784-2016-09-07.html>> (Consulta: 07-09-2016).
- Política argentina* (2018). Macri cerró definitivamente el programa Conectar Igualdad, luego de dos años de vaciamiento. En línea <<https://http://www.politicargentina.com/notas/201805/25453-macri-cerro-definitivamente-el-programa-conectar-igualdad-luego-de-dos-anos-de-vaciamento.html>> (Consulta: 21-05-2018).

- Puyol, M. (2012). Diseño y edición de obras multimedia. Entre el mundo digital y el mundo analógico. En Broitman, A. (comp.), *Pensar la edición*. Buenos Aires: Subsecretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rosenblatt, L. M. (2002) [1938]. *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Rubinzal, D. (2017). El ajuste continúa. En *Página 12*, 19 de marzo de 2017. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/26518-el-ajuste-continua>> (Consulta: 06-05-2017).
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <<http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-Netbooks.pdf>> (Consulta: 14-12-2016).
- Sozoma Rodríguez, M. (2012). Los saberes letrados en la sociedad de la información. Lectura, soportes y ritmos sociales. En Cucuzza, H. y Spregelburd, R. (dirs.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Del Calderón.
- Steen, M. (2013). ¿Cómo es la lectura en pantalla?. En *Fundéu BBVA*. En línea: <<http://www.fundeu.es/escribireinternet/como-es-la-lectura-en-pantalla/>> (Consulta: 20-08-2016).
- Tenti Fanfani, E. [Educar Portal]. (2016). *Debate 1* [Archivo de video]. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=Qq9pEju_AJo&feature=youtu.be>.
- Varela, M. (2010). Memoria, Espacio y Medios. En Queiroz, A. C. y Schaun, A. (eds.), *Memória, espaço e mídia. História da mídia*, pp. 11-20. São Paulo: Cátedra Unesco. En línea: <<http://www.rehime.com.ar/escritos/documentos/idxalfa/q/queiroz/Quieroz%20-%20Schaun%20-%20Memoria%20Espaco%20e%20midia.pdf>> (Consulta: 20-08-2016).
- Warschauer, M. y Niiya, M. (2014). Medios digitales e inclusión social. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, N° 6, pp. 9-32.
- Williams, R. (1996). La tecnología y la sociedad. En *Causas y azares*, N° 4, pp. 155-172. Extraído de: Williams, R. (1990) [1975]. *Television. Technology and cultural forms*. Londres: Routledge. En línea: <http://www.rehime.com.ar/escritos/documentos/idxalfa/w/williams/Williams_baja.pdf> (Consulta: 18-08-2016).

Modos de leer, modos de ser

Las prácticas lectoras de los jóvenes a través de las redes sociales

Manuela Carricaberry

Dis-moi comment on doit te lire, comment
on peut te lire, comment aussi on a
pu te lire, et je te dirai qui tu es.
Natahalie Piégay-Gros

Introducción

La preocupación por la falta de lectura de los jóvenes se escucha hoy en día desde variados espacios institucionales: escuelas, medios de comunicación, investigaciones académicas. Son frecuentes, por ejemplo, los comentarios acerca de los números de la lectura en Argentina para demostrar esta “alarmante” situación.¹ La mayoría de estos análisis ven en la web la causa del supuesto abandono de la lectura: los chicos se distraen, ya no les interesa el objeto libro en papel, no pueden concentrarse en una tarea... Sin embargo, en ese mismo espacio, mediante múltiples redes sociales, encontramos un gran grupo de jóvenes autodenominados *booktubers* que, mediante sus videos en YouTube y sus cuentas en otras redes sociales como Blogger, Twitter, Goodreads o Snapachat, comparten reseñas, críticas y

1 Si bien cada vez más son los estudios que, como este, pretenden demostrar lo contrario, aún son muchas las opiniones alarmantes. Para mayor información mencionamos solo algunas de estas opiniones adversas: <<http://www.elancasti.com.ar/opinion/2016/9/23/leen-leen-entienden-311865.html>>; <<http://www.mdzol.com/opinion/691204-la-tragedia-de-la-lectura/>>.

recomendaciones de libros. Este fenómeno tuvo sus orígenes en los Estados Unidos hace ya varios años. Se dice que proviene de los *videohauls*, videos en los que chicas y chicos mostraban sus últimas compras de ropa, su botín (*haul*). El botín de indumentaria se convirtió en botín de libros y pronto surgieron los *bookhauls*, para mostrar los libros que se compraban. Con el transcurso del tiempo, la moda se extendió a gran parte de Latinoamérica, cobrando cada vez mayor visibilidad en el ámbito cultural. De hecho, hace ya dos o tres años que en Buenos Aires, tanto en la Feria del Libro como en La noche de las librerías, los *booktubers* tienen paneles y charlas exclusivamente dedicados a ellos y encuentros con los autores que más leen y recomiendan en sus redes.

El éxito de mercado de la denominada literatura *Young Adult*² surge de estos espacios en la red donde jóvenes de todo el mundo escriben y elaboran videos y comentarios con reseñas de sus lecturas. Son jóvenes autodidactas, amantes de los libros, que se encargan de presentar y reseñar títulos principalmente de género juvenil. Constituyen una comunidad virtual que graba videos hablando de literatura y también de otras acciones circundantes al libro: el deseo, la espera, la adquisición, el mercado, la colección, el almacenamiento y quejas por falta de dinero, tiempo, espacios, malas ediciones. Hicieron de la *performance* lectora un trabajo, a tal punto que dedican tiempo completo a hacer videos, subirlos y viralizarlos por todos los medios. Se trata de un nuevo modo de experimentar el placer de leer, que no debe pasar inadvertido. Los jóvenes usuarios de las redes

2 Este subgénero de la literatura juvenil se caracteriza por obras de ficción casi siempre protagonizadas por adolescentes o jóvenes y presentadas en formato de sagas. Tiene un gran desarrollo en los mercados norteamericano, inglés, español y mexicano, y se ha consolidado en los últimos tiempos en nuestro país a través de sellos editoriales como VRYA, #numeral o Loqueleo.

se apropian de estos espacios virtuales para exhibir el acto de leer. En este contexto, este trabajo se propone un análisis de la construcción de la identidad lectora de algunos representantes destacados de la comunidad *booktuber* argentina, para apartarse de una mirada alarmista y pensar de qué manera la apropiación de los recursos de las nuevas tecnologías transforma la práctica lectora de los jóvenes. Lejos de alejarlos de los libros, abre un espacio dónde la lectura se constituye como un modo de ser en el mundo y el ser lector se transforma, como se ha transformado siempre a lo largo del tiempo, sin que ello haya significado nunca su desaparición.

En este sentido, el eje del análisis es la descripción de la imagen de sí mismos como lectores que exponen en su discurso virtual. Partimos de la idea de que “la lectura se constituye en una práctica sociocultural e histórica anclada en un contexto concreto que visibiliza tanto representaciones y discursos como dispositivos y prácticas” (Sardi, 2014) y, por ende, nos interesa enfocar la sociabilidad que caracteriza los nuevos modos de lectura: en red, de forma fragmentada, en interacción con otros lectores, comentando... (García Canclini, 2015).

Dado que la comunidad *booktuber* argentina crece día a día, analizar el perfil de cada uno de sus miembros resultaría un trabajo inabarcable, por lo que establecimos como criterio la persistencia en la red y la cantidad de seguidores para elegir los cinco *booktubers* de mayor antigüedad en la comunidad y con mayor cantidad de seguidores. Además, nos centramos en el análisis de la red social Twitter por ser la que, dada su lógica de inmediatez, permite mayor contacto entre ellos y con otros, y presenta mayor cantidad de publicaciones. Las cuentas que tendremos en cuenta son las de:

1. Federico: <<http://twitter.com/AtrapadoELL>>.

Federico tiene 22 años e inició su carrera profesional como redactor del sitio *Atrapado en la lectura*, por el cual se ha hecho conocido dentro del ámbito. Hoy en día es asistente de Marketing en el grupo Planeta y realiza informes de lectura para distintas editoriales.

2. Macarena: <<http://twitter.com/thnksalolibros>>.

Macarena, de 22 años, es estudiante de Filosofía. Con más de 22.000 seguidores, es una de las *booktubers* más reconocidas en Argentina. De hecho, en 2017 fue la ganadora del concurso *Booktuber* de la Feria del Libro. Recientemente ha firmado contrato con Planeta para la futura publicación de una antología de relatos clásicos reversionados, de la que formará parte junto a @CaluDente, @MatiasGBtwo, @iameveling, y @AtrapadoELL.

3. Matías: <<http://twitter.com/MatiasGBtwo>>.

Matías es bloguero y *booktuber* desde los 15 años; empezó a publicar reseñas y subir videos en 2012, lo que lo hace uno de los pioneros en nuestro país. En 2015 ganó el premio *Booktuber* de la Feria del Libro.

4. Sofía: <http://twitter.com/Accio_Libros>.

Sofía tiene 23 años y es *booktuber* desde 2013. Desde 2015, además del canal de YouTube, escribe reseñas y otros artículos en su blog: <https://acciolibros.wordpress.com/>.

5. Calu: <<http://twitter.com/CaluDente>>.

Carla tiene 19 años y fue premiada como *Booktuber* del año en la Feria del Libro de 2016. Es estudiante de Edición en la Universidad de Buenos Aires.

Las redes sociales como espacio autobiográfico

De la mano de la expansión de la web 2.0,³ surgieron diversas redes sociales, es decir, sitios de Internet, que luego se adaptaron a los dispositivos móviles, para compartir contenidos –textos, imágenes, videos– e interactuar de manera virtual con otros usuarios de todas partes del mundo. Son estos sitios los que dieron lugar a la creación de numerosas comunidades en torno a intereses y gustos comunes. Una de sus características principales es el discurso autorreferencial. Estos espacios propician la narración en primera persona de las distintas experiencias de sí mismo: “¿Qué estás pensando?”, “¿Cómo te sentís?”, “¿Qué estás haciendo?” son las preguntas que las redes sociales proponen para incitar a sus usuarios a responder –sea con palabras, videos o imágenes, según la dinámica de cada red– y a mostrarse a sí mismo frente a los otros: amigos o seguidores. Así, estos espacios virtuales dan a cada individuo la posibilidad de seleccionar cuidadosamente la imagen de sí que presentarán al amplio público que acceda a sus perfiles.

Hablar de nosotros mismos es escribir y reescribir lo que suponemos que somos, el narrativismo convierte la identidad en un texto abierto que se reescribe permanentemente bajo los efectos de otros textos con los que dialoga, combate o se entrecruza. [...] En términos sociales, nuestra identidad es afín con los roles, con las representaciones que ejercemos con los otros y frente a ellos. (Sztajnszrajber, 2015)

3 El término web 2.0 surgió para referirse a nuevos sitios web que se diferenciaban de los previamente existentes, englobados bajo la denominación web 1.0. La característica diferencial es la participación colaborativa de los usuarios. Para más información consultar: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/155/cd/modulo_1_Iniciacionblog/concepto_de_web_20.html>.

En este sentido, pensamos la escritura en las redes sociales como un espacio de escritura y reescritura de la identidad como texto, como un espacio de narración autobiográfica y de construcción de un personaje de sí. Las constantes respuestas a las preguntas que se proponen como disparadores constituyen esa búsqueda identitaria que se actualiza día a día. Hay que tener en cuenta que, en este contexto, son sobre todo los jóvenes quienes usan estas herramientas para expresar su búsqueda vital y explorar nuevas formas de estar en el mundo; se trata de una cuestión generacional, porque para ellos el ciberespacio representa una de sus principales ventanas de acceso al mundo real: “los jóvenes de hoy se integran en el mundo de la comunicación digital sin filtros previos ni membranas protectoras, y hacen del contexto social digitalizado el centro de su experiencia de vida” (Urresti, 2015). Además, como afirma Natanson, “la identidad juvenil se construye hoy a partir de grupos de pertenencia diversos, que pueden girar en torno a ciertos hábitos, hobbies, preferencias deportivas, orientaciones religiosas y, de forma muy notoria, consumos culturales” (Natanson, 2015), y son estas representaciones las que se exponen en la narración autobiográfica virtual.

Es por esto que nos parece fundamental partir del análisis de la imagen lectora que ellos presentan de sí mismos en sus redes sociales para entender qué peso adquiere el acto de leer y todas las actividades relacionadas en su búsqueda identitaria.

La representación de la lectura

¿Qué es lo que el lector muestra que hace con el libro? Esta es la pregunta que nos hacemos para definir la imagen del nuevo lector que se desprende del discurso de los jóvenes *booktubers* en las redes sociales. Tal y como dijimos, a fin de observar qué representación realizan de sí mismos como

lectores, tendremos en cuenta el uso de varias redes sociales, pero el eje del análisis será el uso de Twitter por ser la red con más dinámica en el envío de mensajes que facilita el vínculo directo con sus seguidores, los editores y hasta con los autores, así como la que facilita la inclusión de hipervínculos que conducen a las publicaciones en otras redes sociales.

Twitter es un servicio de microblog en el que cada usuario crea un perfil para, con mensajes *-tweets* de solo 140 caracteres en un principio y 280 a partir de 2017-, pronunciarse minuto a minuto acerca de su vida personal, exponer sus opiniones acerca de variados tópicos y opinar sobre asuntos de actualidad (Pak y Paroubek, 2010); prevalece allí la enunciación personal íntima y marcadamente subjetiva.

En primer lugar, podemos observar que en cada perfil se incluye un espacio donde el usuario es invitado a escribir su biografía, una vida en esos 140 –o 280– caracteres. Allí, la mayoría de los *booktubers* eligen presentarse con características relacionadas con su actividad lectora. En algunos casos directamente apelando a su condición de *booktubers* o promocionando sus otros sitios web dedicados exclusivamente a la actualización de reseñas, recomendaciones, comentarios, sean sus blogs o sus canales de YouTube:

@MatiasGBtwo

Trabajando para cumplir mis metas | Disfruto de la tranquilidad | Booktuber | Youtuber | Argentina <http://cenizasdepapel.blogspot.com>

Muchas veces también eligen hacer uso de *hashtags*⁴ cuya función es la de poder conectarse con otros usuarios

4 El uso del numeral permite crear los denominados "hashtags" o "etiquetas", que permiten con un simple click acceder a todos los otros usuarios que utilizaron la misma referencia, es decir que pone en contacto directo a usuarios con los mismos tópicos de interés en tan solo un click.

identificados con su misma condición de #booktubers, #bookworms o #bloggers. Otros eligen adoptar una identidad ficcional relacionada con los personajes de sus libros favoritos: “Ravenclaw”, haciendo referencia a *Harry Potter*; “Casa Martel”, haciendo referencia a *Game of thrones*.

@thnksalolibros

Lover of Stories. Estudiante de Filosofía #Ravenclaw

YouTube: <http://youtube.com/user/graciasalolibros...>

O incluso haciendo alusión a su fanatismo –que llegan a llamar amor– por personajes de sus libros preferidos:

@CaluDente

19. Blogger y Booktuber (Cumberbitch y Nefilim).

Miembro de la casa Martell. Obsesionada con Tim Curry (y su nariz). Tom Hiddleston pasión *O*. RIP BOWIE.

La información dada en las biografías se complementa con en el denominado “Tweet fijado”, es decir, un posteo que cada usuario elige para que aparezca siempre primero en su *timeline* –página principal de cada usuario–. Por ejemplo, @thnksalolibros insiste en el hipervínculo a su blog y a su canal de *YouTube*:

@thnksalolibros 29 dic. 2016

Hola personitas nuevas Les cuento que tengo un blog y un canal donde hablo de libros. <https://goo.gl/GQZ4G9> y goo.gl/UuWNxT

De igual modo, @MatiasGBtwo incluye el hipervínculo y apela a la suscripción para insistir en la importancia que tiene el estar conectados:

@MatiasGBtwo 3 abr.

Vení, acercate a mi canal sobre libros! No mordemos y somos muy buenas personas!! (A veces no tanto) Suscribite!

En sintonía con sus biografías, en los *tweets* que publican diariamente, a cada hora, podemos notar el predominio constante de la temática lectora: recomendaciones, críticas, reseñas o simples alusiones al porcentaje de lectura completado de un libro:

@thnksalolibros

37% through “My Lady Jane”: Después de Jane the virgin, esta novela es perfecta. Necesitaba más romance <3 http://www.goodreads.com/user_status/show/136144155

AtrapadoEnLaLectura @AtrapadoELL

#RESEÑA de #LaEspadaDeCristal de Victoria Aveyard: <http://atrapadoenlalectura.com/2017/07/la-espada-de-cristal-de-victoria-aveyard/>

Sof @Accio_Libros

4 of 5 stars to Before I Fall by Lauren Oliver
<https://www.goodreads.com/review/show/1493419238>

Caluu @CaluDente

On page 30 of 424 of La profecía del cuervo, by Maggie Stiefvater

A partir de los anteriores ejemplos, además, se puede observar que frente a la limitación de caracteres que presenta Twitter es frecuente el hipervínculo a otras redes sociales. Por ejemplo, cada vez que terminan una lectura aparece la referencia a otra red social, Goodreads. Esta no es tan conocida ni utilizada en nuestro país, pero todos los *booktubers*

la utilizan y la promocionan desde su Twitter. El eje de esta red social es contabilizar los libros leídos, mostrar el avance en las lecturas, especificar qué libros se están leyendo en determinado momento y qué otros se desean leer, calificar los ya leídos y establecer metas anuales de lectura.

Es interesante remarcar que el libro leído se puede o no comentar, pero es obligatorio calificarlo en una escala del 1 al 5, cuyo criterio se basa simplemente en el gusto personal: *did not like it, it was ok, liked it, really liked it, it was amazing* (no gustó, estuvo bien, gustó, realmente gustó, fue asombroso). La constante referencia a Goodreads establece ciertas características principales de los *booktubers* como lectores: que evidentemente sí se preocupan por la cantidad de lecturas hechas; que cuánto más libros se leen anualmente, mejor posicionado se está frente a los pares lectores; que uno de los criterios principales de calificación de un libro es simplemente el placer que genera su lectura, “gustó o no gustó”; y que el vínculo con otros lectores es en cierto punto de competencia y funciona como estimulante para leer más y más rápido.

De todas maneras, es importante recordar que los *booktubers*, como su nombre lo indica, nacieron como una comunidad de canales literarios en el sitio de videos YouTube. En dicha comunidad se crearon reglas y se establecieron funciones, patrones estilísticos y distintas jerarquías dentro de un conjunto discernible y definible de prácticas. Por ejemplo, hay una clasificación de los videos compartida por todos los usuarios: *booktags*, para contestar inquietudes de sus seguidores; *bookhauls*, para mostrar las nuevas adquisiciones de libros o regalos que recibieron; *booktalks*, para conversar con otros usuarios en vivo sobre lecturas compartidas; *bookshelf tours*, para mostrar sus bibliotecas; *wishlist*, para mencionar lecturas que desearían hacer prontamente.

Una de estas secciones resulta muy interesante para pensar el vínculo que estos jóvenes establecen con el libro como

objeto, los videos con el *hashtag bookshelf tour*. Estos videos, que se publican varias veces por año, consisten en un *tour* por las bibliotecas personales de cada uno, para mostrar los libros preferidos, las nuevas adquisiciones, algún olvidado que reencontraron, el orden elegido, entre otras cosas.⁵ Los jóvenes realizan una presentación de cada uno de los libros o de las secciones de sus bibliotecas en la que predomina la fascinación por el objeto: los libros les llaman la atención por sus tapas, por sus encuadernaciones, por sus ilustraciones, por el orden con el que los ubican, por el espacio que ocupan. Aunque ya demostramos que no dejan de leerlos y de comentar su contenido, es la forma y su materialidad lo primero que aparece en este espacio de sus redes sociales. El papel no ha muerto y aún hoy es el preferido de muchos, como salta a la vista en sus descripciones. De hecho, en el último tiempo se sumó Instagram, una red social exclusiva de imágenes, que dio lugar al predominio de la exposición de la belleza de los libros y su materialidad. Por otro lado, es interesante remarcar que, si bien en este contexto la lectura se asocia constantemente con el ámbito del placer –ya que, como vimos, se juzga principalmente en base al criterio del gusto personal y el tiempo libre–, también lo excede y se presenta como una cuestión de responsabilidad: los *booktubers* están comprometidos con subir sus videos con una frecuencia preestablecida, así lo anuncian de antemano en sus cuentas y lo recuerdan cuando se acerca el momento de hacerlo o cuando yo lo hicieron; incluso se disculpan si por causas de fuerza mayor –fallos de Internet, tareas académicas o laborales– no

5 A modo de referencia se puede consultar:
<<https://www.youtube.com/watch?v=WjFQEe6RMx8>>,
<<https://www.youtube.com/watch?v=eN3JPYRne5Y>>,
<<https://www.youtube.com/watch?v=z5pqDvqN4N8&t=11s>>,
<<https://www.youtube.com/watch?v=0ipVubuPc3c&t=194s>>.

podieron cumplir con la frecuencia preestablecida de carga de videos u otros posteos:

Matias G.B @MatiasGBtwo 6 may.

Hola ¿cómo va? Quería avisarles por acá que no estoy subiendo videos últimamente porque estoy con mucho trabajo y estudiando a la vez....

<https://www.instagram.com/p/BTw8zhZFthx/>

Caluu @CaluDente 3 jul.

Puede que mañana no llegue a subir nada al canal porque no voy a estar en todo el día pero el Miércoles seguro que sí ;)

Maca Usagi tsukino @thnksalolibros 2 jul.

btw guys, lo más probable es que este casi ausente de las redes sociales. Julio me mata con los finales de mitad de año + mi cumpleaños.

En el mismo sentido, son frecuentes las alusiones a los plazos de lectura establecidos previamente a modo personal o según eventos o clubes de lectura: para la Feria, para La noche de las librerías, por ejemplo, deben leer muchos libros para poder discutirlos entre ellos en encuentros y charlas.

Maca Usagitsukino @thnksalolibros

De mi vídeo de 14 libros que debería leer antes de que termine el 2014, solo leí 9. Así voy a ponerme el reto de leer los que me quedan

Matias G.B @MatiasGBtwo

Por si aun no lo han visto. Libros que TENGO que leer durante 2016!

<https://www.youtube.com/watch?v=YbfbACKVbrM>

AtrapadoEnLaLectura @AtrapadoELL 20 mar.
.@ZafonOficial viene a la .@ferialibro y me tengo que poner al día leyendo (por lo menos) #LaSombraDelViento @PlanetaLibrosAr

AtrapadoEnLaLectura @AtrapadoELL 5 mar.
Tengo 3 libros comenzados... Mi meta de hoy es terminar los más que pueda #AVerQueSaleDeEsto

En definitiva, podemos concluir que no solo leen por placer, sino por la responsabilidad que sienten hacia sus pares *booktubers* y sus seguidores. De hecho, también observamos en este sentido que, a la hora de elegir el contenido a subir o los libros para leer individualmente –más allá de la conformación de clubes– consultan con sus seguidores a través de preguntas o incluso a través de la herramienta de encuesta que ofrece Twitter:

Maca Usagitsukino @thnksaloslibros
Ahora que termine de leer El Hombre ilustrado no sé con cuál de estos continuar ¿qué dicen ustedes?

Incluso han creado algunos clubes de lectura: @elRavenClub⁶ y @betweenbookclub⁷ que imponen libros –votados entre todos los miembros, *booktubers* o no– y plazos de lectura:

betweenbookclub ¡USTEDES VOTARON Y SALIÓ
“YO ANTES DE TI” COMO LECTURA DE ABRIL
:D#YoAntesDelClub ¿Se van a sumar a la lectura?

6 <<https://twitter.com/elRavenClub>>.

7 <<https://twitter.com/betweenbookclub>>.

RavenClub @elRavenClub 4 oct. 2016

Sumamos los votos entre Twitter y Goodreads, y el ganador para la lectura de Octubre es #ElHogarDeMiss PeregrineParaNiñosPeculiares

Muchos de estos jóvenes efectivamente declaran que el principal objetivo que pretenden alcanzar con sus videos es debatir con otros, que comparten su mismo interés –la lectura– e intercambiar diferentes opiniones. Es un ejemplo claro de lo que la red ha logrado: conectar personas con un interés común y permitir la creación de nuevos contenidos que puedan resultar útiles a las demás personas.

La responsabilidad se traduce también en el profesionalismo con el que presentan sus producciones. Los videos de sus canales de YouTube son reseñas donde prevalece una narrativa dinámica que incluye el humor y se parece más a un *sketch* que a una reseña formal; pero los *booktubers* hacen hincapié en la voluntad de otorgar calidad a sus producciones, demostrando destrezas en el manejo de programas de edición de video y de audio, y dedicando mucho tiempo a estas tareas. Incluso a veces, una de las causas por la que se demoran en compartirlos en la web o por la que se excusan cuando lo hacen es la falta de “perfección” –así lo expresan– del material compartido:

Caluu @CaluDente

¡EL VIDEO DE HOY VA A ESTAR BIEN TARDE! jajajaja recién termino de editarlo :3 #SEMANACONCALUU

MacaUsagitsukino @thnksalolibros

Editar y re editar lo que editaste, nunca hacer todo de una.

@MatiasGBTwo hasta tiene dos canales de *youtube* para asegurar un material más cuidado en uno: <<https://www.youtube.com/user/MatiasGBStk>> y desde hace tan solo meses: <<https://www.youtube.com/user/MatiasGBtwo>> para hacer *mejores* videos:

Matias G.B @MatiasGBtwo 24 may.

¡A mediados de junio comienza una NUEVA TEMPORADA en mi canal! ¡Habrá videos todas las semanas! ¡Y agárrense porque serán cada vez mejores!

Ya en el primer video de su nuevo canal aclara: “Acá vamos a empezar a hacer otro tipo de videos, más producidos, mejor pensados, más guionados, más espontáneos, más todo, mucho mejor así que esperen muchísimos mejores videos de ahora en adelante.”⁸ En este contexto, y teniendo en cuenta que cada discurso forma los objetos de los que habla y así activa ciertos dominios de un repertorio de representaciones en función de las transformaciones que desea realizar en una sociedad (Arnoux, 2008), al observar de qué manera la lectura aparece como objeto discursivo protagonista en las narraciones identitarias de los *booktubers*, podemos afirmar que estos jóvenes construyen un *ethos* lector a través de la iluminación del objeto “lectura” en su discurso. Se muestran como lectores, se escriben como lectores, se presentan como lectores, se refieren a la lectura y a todas las acciones que la orbitan; y, de esta manera, definen una nueva forma de leer como práctica social e interactiva. Se trata de una forma de leer colaborativa y social en la que el otro, el seguidor, es el pilar donde se apoyan los hábitos: hay que leer a tiempo para leer más que el otro; hay que leer a tiempo para poder recomendar habitualmente; hay que

8 <<https://www.youtube.com/watch?v=LRIOHFW3wN4&feature=youtu.be>>.

elegir con los otros qué lecturas realizar; hay que mostrarle al otro qué se leyó.

Comunidad de legitimación

En tanto narración autobiográfica pensada para conquistar visibilidad, el relato en primera persona de las redes sociales constituye una identidad a modo de representación de sí y del otro (Ollivier, 2009), aquel otro para quien nos exhibimos, cuya curiosidad queremos satisfacer. Estas cualidades del nuevo género confesional repercuten en la experiencia cotidiana, en la construcción de subjetividades y en las relaciones sociales y afectivas; así es cómo el círculo virtual que se constituye se expande a la vida social real: la vida y los amigos se miden en cantidad de “me gusta” y cantidad de seguidores. De hecho, lo que observamos en estos discursos autobiográficos es que la narración del yo está sujeta por el otro: se hacen encuestas, se exponen los mensajes de “me gusta” que reciben, se apela directamente al otro. Así, esta nueva forma de leer se conjuga con la voluntad de generar comunidades virtuales de pertenencia. De este modo, tal como expusimos, el discurso autorreferencial se apoya en el otro, en el par lector. Pareciera que ya no se prioriza la vida íntima, sino la vida pública.

En este marco, el personaje identitario que construyen estos jóvenes se presenta no como una totalidad, no como una esencia, sino como una vinculación, una relación siempre abierta al cambio, a la redescipción, a la recreación, a la reinención. En estos relatos a través de la lectura, como acción protagonista de las vidas, se trata de construir comunidades, buscar atributos comunes con otros usuarios, establecer una dinámica conversacional. En este sentido, podemos asumir que se constituye como un acto social

fundante y que el eje identitario es el establecimiento de vínculos que generan narrativas colectivas que dan lugar al surgimiento de comunidades en red, donde los libros y la lectura se destacan como el punto de conexión con el otro.

“¿Qué define a los *booktubers*?” se le pregunta a Matías G.B, que es para muchos el pionero de este fenómeno en nuestro país. “Somos chicos que decidimos prender una cámara y grabarnos como si estuviéramos hablando solos. Pero lo que queremos, realmente, es charlar con otros chicos que leen, debatir con ellos”. En el mismo sentido, la porteña Macarena Yannelli se presenta: “Soy *booktuber* y *blogger*. Empecé a hacerlo porque necesitaba compartir mi pasión por la lectura. Saber que el libro que leí gustó a otros tanto como a mí y poder conversar con ellos. Busco generar un debate”.⁹ Ambos remarcan la necesidad de encontrarse con otros pares, confirmando que la búsqueda identitaria en las redes sociales es una realización intersubjetiva. Se construye sobre la base del intercambio y la responsabilidad con el otro en torno al objeto de la lectura. Hay que tener en cuenta que estamos en un momento de transición, en este marco surgen “ciberculturas juveniles” (Urresti, 2008) como ámbitos de encuentro virtual entre los jóvenes que, a pesar de estar distantes en el espacio físico, intercambian información y datos sobre cuestiones de interés, se relacionan entre sí con encuentros reales posteriores, se comunican a diario a través del chat y los foros, y en ese conjunto de flujos diversos forjan una imagen de sí mismos y de los grupos a los que pertenecen. En este contexto, para los *booktubers*, leer es el rito de iniciación en el grupo al que pertenecen.

Es muy importante destacar de qué manera estos jóvenes se consolidan entre sus pares como legitimadores. En

9 La Nación, 2014.

primer lugar, al observar los vínculos que se establecen entre ellos. Por ejemplo, los *booktubers* más conocidos se han constituido en generadores de tendencias y en “autoridades lectoras” –papel que solían ocupar los críticos literarios–: los seguidores se contactan con ellos para preguntarles qué leer, les preguntan opiniones de libros que están en sus *wish-list* para decidir si empezarlos o no; hasta formaron clubes de lecturas en los que eligen qué lecturas realizar por mes, y gran parte de sus seguidores se unen para compartirlas. Aunque también hay una relación horizontal y a veces eligen el libro a leer a través de encuestas. Cuando más se observa la autoridad legitimadora en que se han convertido los *booktubers* más famosos es en aquellas ocasiones en que, sin necesidad del espacio de intercambio que se genera en los clubes de lectura, sus seguidores deciden leer los mismos libros que aparecen reseñados, para luego hacerles saber que lo han disfrutado tanto como ellos y agradecerles. Estos seguidores afirman elegir esos libros porque sus *booktubers* preferidos los han leído, puesto que confían en sus gustos.

Incluso las editoriales los señalan como referentes y formadores de nuevos lectores y han comenzado a incluirlos en sus estrategias de negocio, vinculando así viejos y nuevos medios. Desde la editorial Planeta, señalan que las sagas son parte del crecimiento de este tipo de consumo/producción cultural, que se retroalimenta con películas o series de televisión basadas en los libros.¹⁰ Hasta han decidido enviarles copias de sus novedades para que se ocupen de su promoción, reconociendo su capacidad para marcar tendencia. De esta manera, el campo editorial se reestructura y estos jóvenes lectores adquieren un lugar central, con gran capital simbólico. Ambos consiguen sus objetivos: los grupos editoriales aumentan sus ventas sin necesidad de

10 Ídem.

gastos en publicidad y marketing; los jóvenes reciben libros gratuitamente y promocionan la lectura con otros jóvenes.

Según Cristina Alemany, directora editorial de V&R Editoras, actualmente los chicos leen en comunidad, es decir, hacen un intercambio de opiniones. Valoran más la recomendación de un par que las publicidades o las ofertas de las librerías, por eso la importancia de los *bloggers* o los *booktubers* para la editorial. Son muy críticos y detallistas, y por eso a la editorial le sirven mucho las opiniones que tienen, sus críticas, sus pedidos, y hasta los planteos y reclamos. La relación con ellos es muy fluida.¹¹

En este contexto, cabe redefinir qué es hoy *legitimidad*. Consagrar se asocia actualmente al reconocimiento de los pares, a la visibilidad virtual. Y esto se logra con el ejercicio del gusto. No se trata de construir categorías estéticas, mapas artísticos, conceptos de crítica. Se trata de “me gusta/no me gusta”. Hasta hace poco tiempo atrás, vivíamos en un mundo donde toda la información y el entretenimiento eran producidos por los medios de comunicación tradicionales, donde existen productores que tienen la función de decidir lo que es bueno y lo que no antes de mostrarlo al público. Y eso ha cambiado con la llegada de Internet. Hoy el común es capaz de producir y de publicar, y el mismo decide lo que es bueno y lo que no, de acuerdo a sus intereses particulares. Todo esto al alcance de un clic (Monteblanco, 2015).

Conclusiones

Para entender los nuevos modos de leer, partimos de la relevancia que adquiere la configuración del sujeto lector

11 La Nación, 2016.

en las prácticas de lectura de los jóvenes *booktubers* en las redes sociales y de la recuperación de las narraciones, las formas de experimentar la constitución de un nosotros y de vivir el placer por la lectura de este grupo.

Luego de analizar la representación que de ellos mismos hacen los *booktubers*, podemos entender que, lejos de no leer, hoy en día una gran cantidad de jóvenes se alejan de una manera tradicional, lineal, individual y silenciosa, y se manifiesta un pasaje a un tipo de lectura participativa y colaborativa. “La lectura ya dejó de ser una práctica silenciosa para posicionarse más que nunca como una polifonía de mil voces” (Sardi, 2014). Los jóvenes, a su modo, aprovechan las posibilidades de interacción que la web y las redes sociales presentan para potenciar su rol activo como lectores que interpretan y reinterpretan los textos y que se afirman como referentes del ámbito cultural, como mediadores de lecturas para otros jóvenes e incluso para los grandes sellos editoriales que los incluyen como legitimadores de su producción editorial en lo que respecta al género *Young Adult*. Para los jóvenes lectores, en las redes sociales leer es dialogar y allí pueden distanciarse de lo establecido por el canon y apropiarse de la cultura escrita de formas inesperadas.

Al modificarse así los modos de circulación de los libros, se resignificaron las prácticas de lectura, permitiendo nuevas formas de sociabilidad entre los jóvenes que influyen en la construcción de su identidad. En el espacio de comunicación de las redes sociales, los lectores interactúan en tiempo real y son, al mismo tiempo, creadores y consumidores, emisores y receptores, y elaboran conocimiento a partir de lo leído en forma colectiva. La *performance* de los *booktubers* sugiere un nuevo modo de expresión, en sintonía con una resignificación de la imagen pública y el deseo por mostrarse y ser visto por otros –efecto que las redes sociales evidencian–. Al exponerse ante todo como lectores, su identidad y

sus grupos de pertenencia se sostienen en la práctica lectora que llevan a cabo.

Actualmente, la producción de subjetividades está cada vez más abierta al entrecruzamiento de una multiplicidad de prácticas, discursos y líneas de subjetivación que se producen en el seno del saber/poder de una nueva experiencia de época. En este contexto, observamos entonces un escenario sociocultural donde cuerpos y prácticas lectoras quedan rodeados por un aro virtual de relatos ficticios que representan sus *performances*: estos jóvenes elaboran una narración ficticia sobre su encuentro con los libros. La narración de la propia vida, como expresión de la interioridad y afirmación de sí mismo, se torna relevante entre los jóvenes como un modo de ubicarse y afirmar una identidad. En dicha trama, se van configurando como sujetos, narrando sus experiencias literarias no solo en términos descriptivos, sino a partir de la adhesión –o la subversión– a algún modelo compartido por los miembros de la comunidad virtual de valoración del mundo literario.

Leer se transformó hoy en día en un acto entre lo colectivo y lo personal, que confirma a estos jóvenes como sujetos en el encuentro con el otro.

Bibliografía

- Arnoux, E. (2008). La construcción del objeto discursivo Nación Chilena en el Manual de Historia de Chile de Vicente Fidel López. En Arnoux, E. (2008), *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- García Canclini, N. (2015). ¿Cuánto o cómo se lee? De los libros a las pantallas. En Quevedo, L. A. (comp.), *La cultura argentina hoy: Tendencias!* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Monteblando Stabile, L. (2015). Comunidades en red en la Sociedad de la Información: informan, comunican, conectan. El fenómeno Booktube. Revista *Informatio*. Montevideo: Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación (UdelaR).
- Natanson, J. (2015). Cultura, juventud y políticas en los años del kirchnerismo. En Quevedo, L. A. (comp.), *La cultura argentina hoy: Tendencias!* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ollivier, B. (2009). *Les identités collectives á l'heure de la mondialisation*. Paris: CNRS Éditions.
- Pak, A. y Paroubek, P. (2010). Twitter as a Corpus for Sentiment Analysis and Opinion Mining. En *Seventh conference on International Language Resources and Evaluation LREC'10*. Valletta, Malta: European Language Resources Association ELRA. En línea: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/385_Paper.pdf>.
- Sardi, V. (2014). Lecturas fronteras: jóvenes y prácticas de lectura. En Moreno, H., *Lectores, libros, lecturas: cambios en las prácticas y hábitos de lectura: incluye los resultados de la Encuesta Nacional de Hábitos y Prácticas de Lectura 2011*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- Sibilia, P. (2013). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- Sztajnszrajber, D. (2015). Filosofía de la experiencia postindustrial. En Quevedo, L. A. (comp.), *La cultura argentina hoy: Tendencias!* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2015). Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados: los jóvenes ante la emergencia del campo tecnológico digital. En Quevedo, L. A. (comp.), *La cultura argentina hoy: Tendencias!* Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes periodísticas

La Nación (2014). ¿Quiénes son los booktubers? En línea: <<http://www.lanacion.com.ar/1713383-quienes-son-los-booktubers-la-nueva-tendencia-teen-que-dinamiza-al-mercado>>.

La Nación (2016). Entrevista a Cristina Alemany. En línea: <<http://www.lanacion.com.ar/1919450-cristina-alemany-los-chicos-leen-en-comunidad-entre-pares>>.

Voces con nombres propios*

Daniela Azulay

Una red de mirada
mantiene unido al mundo
no lo deja caerse.

(Roberto Juarroz, *Poesía Vertical*, 1958)

Dice Ester Cohen:

El nombre propio es nuestra primera morada en el mundo de los hombres [y de las mujeres, acoto], el refugio al que nos arroja el vientre materno. En él, y aunque sin saberlo a conciencia, sobrevivimos al desprendimiento originario: en el habitamos el mundo. (2015: 8)

Pero a veces, ese nombre propio termina cargado de sentires, “contenidos o des-contenidos, formas” que nada tienen que ver con las personas que los habitamos, con los deseos y los anhelos. Y ahí, la punta de este ovillo que se enmaraña. La propuesta es desenredarlo y uno de los

* El texto se basa en una ponencia presentada en el marco del *XXII Encuentro de Narración Oral*, 43ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires (2017), en la mesa redonda “Voces ocultas y diversidades”, de la cual participaron Daniela Azulay, Ángela Pradelli, Hebe Uhart, Diana Wang y Claudia Stella, con la coordinación de María Rosa Bordagaray. En estas palabras están presentes las voces de Lucrecia Blanes, Leticia Castellaro y Marina Cellis, con quienes compartimos el trabajo en La Vereda.

modos puede ser, tal vez, propiciar espacios en donde sea posible encontrarnos. La Vereda se propone que las personas que participen puedan pensar e indagar sobre los propios deseos, necesidades y proyectos. Uno de nuestros objetivos es viabilizar el acceso al disfrute y a la producción de bienes culturales.

¿Qué es La Vereda?

La Vereda es una asociación civil que funciona desde 1999, en el barrio de Balvanera, a dos cuadras de la estación Once en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la institución tienen lugar un centro cultural, la juegoteca, la biblioteca, un área de trabajo social y un área de formación en juego corporal y promoción de la lectura. Hasta 2016, también había un jardín maternal. Las actividades que se realizan son gratuitas para la comunidad.

Las personas que concurren a La Vereda atraviesan situaciones de vulnerabilidad social y sufren un estado de inestabilidad e incertidumbre. Además, se trata de familias que comparten el hecho de ser en su gran mayoría migrantes de países latinoamericanos o migrantes internos. El barrio presenta la mayor densidad poblacional de la ciudad: 34.000 habitantes por km², superando en más del doble el promedio general, que es de 15.000 aproximadamente (Dirección General de Estadística y Censos, 2011).

El nombre La Vereda, como todo nombre, tiene una historia. Verónica García y Viviana De Andreis se inspiraron en el libro de Daniel Calmels, *Espacio habitado*,¹ que propone que la vereda es el espacio intermedio, de juego, entre lo conocido de la casa y el afuera, la calle.

1 Calmels, Daniel (2004). *Espacio habitado*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Desde y con el trabajo en el taller de arte y literatura de las mujeres de La Vereda nos proponemos crear un ámbito que aloje y posibilite el encuentro con los propios deseos, sueños y proyectos, un lugar que habilite y genere el disfrute y la producción de bienes culturales, y que también se constituya como espacio para luchar por los derechos. Toda nuestra tarea con las mujeres de La Vereda tiene que ver con generar y compartir un espacio en el que cada uno, cada una, pueda ir encontrando su propia voz. Lo que está oculto, las voces, muchas veces están también a oscuras. Pero... ¿se puede tapar para siempre el sol con la mano?

El taller de arte y literatura

Esa es la idea, el arte es un ejercicio que le da a uno un espacio personal más grande, más recursos imaginarios y hasta prácticos, le da un espesor a su frontera, le da un territorio muchísimo más amplio en el que vivir.
(Graciela Montes, *Artepalabra*, 2007)

El taller de arte y literatura con las mujeres de La Vereda es un espacio que se fue transformando a lo largo de los años. Aprender a escuchar, aprender a mirar, dejarse transformar con el otro son algunas de las premisas que tenemos en cuenta en nuestra tarea. Las mujeres acuden a La Vereda, en primera instancia, como un lugar cultural y educativo donde participan sus hijos e hijas. Es desde esa participación que vamos generando un vínculo y, poco a poco, comienza a construirse la pertenencia de ellas a la institución. Las personas, en su mayoría mujeres, que acompañaban a los niños y niñas a los talleres, traían

algunas situaciones personales, pero cuando los citábamos para una reunión formal no se presentaban. De este modo, se fueron dando encuentros informales, charlas de escalera y en la puerta, y fuimos notando la necesidad de crear un espacio sistematizado con las mujeres referentes. Así surgió el taller de arte textil en 2003, con la idea de trabajar con los adultos referentes de los niños y niñas que venían a los talleres de arte y juego, en los que las participantes podían aprender el uso de herramientas y técnicas para confeccionar producciones artesanales y, a la par del hacer, compartir experiencias de vida.

En el recorrido hubo un devenir de un nombre a otro: *taller de arte textil para madres*, *taller de arte textil para madres y padres y otros referentes adultos* (ese fue el único año en el que hubo participantes varones; tema que luego abordamos y discutimos para definir, finalmente, que fuera un espacio exclusivamente habitado por mujeres). Luego, el nombre mutó a *taller de arte textil de las mujeres de La Vereda*, *taller de arte textil y literatura*. Hasta que, finalmente, en 2013, el taller encontró un nombre que por ahora nos sigue representando: *taller de arte y literatura de las mujeres de La Vereda*. No descartamos nuevas mutaciones. Sostenemos la idea de que crear y disfrutar de experiencias artísticas es posible para todas. Formar parte de otras comunidades, otros grupos donde reconocerse/reconocernos.

Formamos un equipo en el que compartimos roles y tareas comunes y diferenciadas. En ese sentido, el espacio cuenta con cuatro coordinadoras, especializadas en distintas áreas: trabajo social, artesanía, promoción de la lectura y la escritura, y artes combinadas. El taller se piensa entre todas, poniendo énfasis en la especialidad que vayamos a abordar ese día, a la vez que se tienen en cuenta las conversaciones que se disparan a partir de las distintas propuestas. Las mujeres concurren al taller con sus hijas e

hijos. En general, se prioriza que niñas y niños participen de las otras propuestas (juegoteca o biblioteca); en el caso de que no sea posible, en el taller se habilita un espacio acompañado por una docente para las niñas y los niños. La actividad del día se va anticipando a partir de los materiales que las mujeres encuentran en la mesa: libros, lanas, hojas y lápices, tubos para armar susurradores de poemas, y figuras de origami, encuadernación, armado de atrapasueños y diseño de papeles, entre otras propuestas. Así, la mesa se convierte en un centro que es fuego de la charla y de la acción o de los silencios cargados de hacer que ocurren en el taller.

Esta necesidad estuvo movilizadora por la experiencia que ellas y sus hijos e hijas transitan con los libros en “Una Biblioteca en La Vereda”, la biblioteca comunitaria. Este vínculo con la literatura se construye a través de los talleres de lectura y escritura, de la llegada al final de cada año de *El Libro de La Vereda*² y de la circulación de libros entre La Vereda y las casas a través del préstamo.

Silvia Castrillón dice: “Creo que la clave está en garantizar a todos y todas las mismas oportunidades de acceso a la cultura escrita, las mismas condiciones, y seguramente quienes tradicionalmente han estado excluidos estén en mejores condiciones para su aprovechamiento social y para generar resistencias frente a cualquier tipo de manipulación y de imposición de un pensamiento totalitario”.³ Compartimos esta convicción.

2 Desde 2004, en “Una biblioteca en La Vereda” publicamos un libro por año que reúne el trabajo literario y plástico que se realiza en la institución. Además, hemos publicado revistas, catálogos de algunas muestras, libros que hablan de algún proceso artístico y un cuento ilustrado: *El tesoro perdido*.

3 Castrillón (2010).

De cómo irrumpieron la lectura y la escritura en el taller de arte textil

Hilo
de la estrella fugaz
que se desteje,
dame un anillo
liviano
para mi
mano.

(Laura Forchetti, *Donde nace la noche*, 2015)

Con el fundamento de que las mujeres desarrollen y exploren su potencial creativo y artístico, nos propusimos transformar el taller de arte textil en un taller de arte y literatura. En este vaivén entre textos y tejidos arman la trama de esta historia. Ambas palabras tienen la misma raíz. “Del lat. *textus*; propiamente ‘trama’, ‘tejido’” (RAE). Un texto, entonces, es un tejido de palabras, y esa unión de puntos/palabras arman un entramado que toma cuerpo, construye sentido y puede cambiar el rumbo y habilitar otros modos de leer el mundo.

La primera producción escrita fue un prólogo, que surgió a partir de una propuesta y de un deseo: que las mujeres que participaban del taller de arte textil colaboraran con una producción escrita en *El Libro de La Vereda*, reflexionando sobre un tema que nos atraviesa: los Derechos Humanos. Pensamos en el acceso a los bienes culturales, el hecho de que algunas personas estén o se sientan “excluidas de estas experiencias de lectura” impacta significativamente en las representaciones y en las prácticas de los sujetos. Cuando lo propusimos, hubo mujeres que directamente dijeron: “nosotras no podemos hacer un prólogo”. Este no solo significó la presentación de la obra de sus hijos e hijas y de otros chicos y chicas, sino que también materializó un pedido

concreto de las mujeres de estar en el libro y posibilitó que ellas pudieran visualizarse como autoras y protagonistas de una producción escrita y firmada. De este modo, se convirtió también en un manifiesto de sus derechos (se adjunta al final del presente artículo).

La primera novela: *Las rositas*

A partir de 2012, la propuesta de lectura en el taller se hizo presente por entregas y en voz alta. La primera elección para esa lectura en voz alta fue *Las rositas*, de Graciela Cabal, una novela editada en una colección de literatura infantil. Esto nos sirvió también para problematizar algunas cuestiones sobre los adjetivos y su peso. De este modo, la lectura comenzó a encontrar su lugar, no de una manera disruptiva, sino que se complementó y entretendió con las producciones textiles y algunas en papel (origami, *collage*) que las mujeres fueron realizando mientras sucedía la lectura.

Las entregas leídas se instalaron y fueron tomando cada vez más cuerpo, cinco minutitos más, como cuando queremos seguir durmiendo, pero en este caso relacionado con la lectura, queriendo más, leer más tiempo; reclamando la segunda parte de *Las rositas*, exigiendo que se la traigamos. Y cuando les dijimos que no existía una segunda parte, se propusieron inventarla.

Los tiempos para la lectura los impusieron ellas, por lo que permanentemente debíamos pensar y destinar mayor tiempo para la lectura por entregas. A esa novela, le siguieron otras: *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada*, de García Márquez, o “La cándida”, como la llamábamos en el taller. *La loma del hombre flaco*, de Laura Devetach; *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig... la lista continúa.

Recontar los recorridos para seguir andando

Al terminar cada año de trabajo, proponemos un momento de evaluación que nos sirve para pensar, recordar, recuperar, quejarnos, alegrarnos. Es decir, como propuso en una evaluación una de las participantes, hacer un “recuento”. Nos gustó esta idea de “recuento”... Volvemos a que el taller crece, cambia, muta la piel. A partir de una etapa de cambios al interior de la institución, en el taller nos propusimos trabajar una vez por mes, compartir propuestas y prepararnos para ir juntas por tercer año consecutivo al Encuentro Nacional de Mujeres. Hoy, cuando pensamos con ellas la realización de una bandera que nos represente, escuchamos decir a Mirta: “pongamos unos libros y unos ovillos, y que diga ‘Literatura’, eso nos representa. Y unos ovillos también”.

La propuesta y la apuesta es seguir construyendo en este nuevo formato para el taller. Una idea que nos ronda es la de recopilar, en las voces de las mujeres, las historias orales de sus vidas. En ese camino estamos: juntando historias en forma oral y por escrito, con el objetivo de escribir con ellas las historias de las mujeres del taller, para seguir armando la trama de esta historia, que como se puede ver tiene muchos nombres propios adentro.

Prólogo de *El libro de La Vereda* (2011)

Somos un grupo de mujeres con distintas inquietudes, habilidades y talentos, que cada jueves, entre lanas, hilos y mates, nos reunimos en el taller de arte textil para compartir vivencias y construir una amistad.

La Vereda es la familia alternativa que tenemos. Es el lugar donde nosotras venimos a despejarnos de lo cotidiano.

Hacemos de este momento algo especial. Es un espacio libre, donde expresarnos, donde dan alternativas sin juzgarnos, sin hacernos a un lado, y nos ayudan a construir una vida distinta. Salimos de nuestras casas y venimos a otro mundo. Nosotras somos arquitectas de nuestras vidas para que cambie o quede estancada. Donde podemos ir construyendo nuevas vivencias, encontrarnos y relacionarnos para ir aprendiendo a diario. La Vereda es el lugar donde venís y contás historias. Tus historias les sirven a otros y a otras.

Nosotras manifestamos que: todos y todas tenemos derechos desde que nacemos, desde que llegamos a este mundo, pero en lo cotidiano no se cumplen. El que está de la otra línea pareciera que no tuviera derechos.

Derecho a la salud. Que nos traten con respeto. Que haya turnos.

Derecho a la educación. Derecho a conseguir una vacante en el jardín.

Derecho a la vivienda. Derecho a vivir dignamente. Que no dejen vivir con nuestros hijos e hijas.

Derecho a que una tenga un trabajo en blanco. Que no quede en la buena voluntad de los que emplean la posibilidad de beneficios. No a la explotación.

Derecho a acceder a expresiones culturales y recreativas.

Derecho a votar.

Derecho a elegir. Que nadie elija por nosotras.

Derecho a la dignidad.

Derecho a que no nos traten de manera diferente porque no tenemos el mismo rol social y educativo.

Derecho a que no nos discriminen por ser de diferentes culturas, países y colores. No ser indiferentes.

Derecho a no llevarnos por las apariencias de las personas.

Derecho a que nos respeten y a que nosotras nos respetemos.

Derecho a expresar lo que sentimos, pensamos y queremos. Y no quedarnos calladas, como suele pasar muchas veces.

Derecho a las oportunidades sin excepción de personas.

Derecho a la palabra. Que no se nos calle cuando tengamos un criterio distinto al de los demás.

Derecho a escucharnos y que nos escuchen.

Derecho a la igualdad entre varones y mujeres. Digámosle no al machismo. Luchar por nuestro lugar como mujeres.

Derecho a la identidad. A tener un nombre. Derecho a tener documento en el lugar donde vivís para acceder a las posibilidades que te brinda la vida.

La Vereda es el lugar donde descubrimos y compartimos nuestros saberes y experiencias.

¿Qué presentamos con este prólogo? Los sueños de nuestros hijos e hijas, las historias, las producciones plásticas, la vida de ellos y ellas, sus habilidades, sus talentos. El modo que ellos encuentran para expresarse ante todos. Son los grandes creadores y artistas.

¿Cuándo escribiremos nosotras un libro entero?

Jacky Vences, Ivana Tolaba, Marlene Estigarribia, Engracia Aybar, Mónica Mateos, Beatriz Surichaqui, Valentina González, Nilda Limachi, Patricia Limachi, Argelia del Valle Cruz, Samanta Lozano, María Chauca Díaz, Sandra Aguirre, Silvia Quipildor.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires; Paidós Comunicación.
- Calmels, D. (2004). *Espacio habitado*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castrillón, S. (2010). Entrevista. En *Cultura LIJ, N° 6. Buenos Aires: La Bohemia*. En línea: <<https://culturalij.com/2010/03/20/cultura-lij-6-marzo-2010>>.
- Cohen, E. (2015). *El silencio del nombre*. Buenos Aires: Egodot Argentina.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- López, M. E. (comp.) (2007). *Artepalabra*. Buenos Aires, Lugar Editorial, Colección Relecturas.
- Mayoral, J. A. (comp.) (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros.
- Petit, M. (2015). *Leer en mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Robledo, B. H. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Rosenblatt, L. M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto 1, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- (2002) *La literatura como exploración*. Buenos Aires: FCE.

III- Tercera Parte

Diálogo con Roger Chartier y Carlo Ginzburg

Texto material, texto invisible: diálogo con Roger Chartier y Carlo Ginzburg

Entrevista de Fernando Bogado

Carlo Ginzburg (Turín, 1939) y Roger Chartier (Lyon, 1945) visitaron la Argentina en 2016, para participar de las Jornadas Internacionales “Encrucijadas del saber histórico”, organizadas por la Universidad de San Martín, con el objetivo de homenajear la trayectoria intelectual de José Emilio Burucúa, entre el 15 y el 17 de noviembre. En dicha oportunidad, se realizó la presente entrevista –que se publica por primera vez en versión completa en este volumen–, en la cual se actualizan algunos problemas referidos a la historia de la lectura/los lectores y otros asuntos relativos al análisis textual.¹

Entre platónicos y materialistas

Bogado: –Aunque provienen de disciplinas y enfoques diferentes, ustedes han meditado en torno al mismo objeto:

1 Agradecemos a los responsables de las Jornadas de la Universidad de San Martín la posibilidad de realizar esta entrevista. Una versión reducida de la conversación fue publicada en el diario *Página 12*, con el título “Dos hombres y un libro interminable”, 24 de diciembre de 2016. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/10496-dos-hombres-y-un-libro-interminable>> (Consulta: 7-06-2017).

el libro, sea ya desde el problema de las consecuencias de sus usos e interpretaciones o de los modos materiales y efectivos en los cuales circula. Quisiera abrir el diálogo con esta pregunta por demás general, pero necesaria: ¿qué hay que tener en cuenta para definir, en la actualidad, qué es un libro, y cuáles serían los principales problemas suscitados por esta consideración?

Ginzburg: –Con Chartier somos amigos desde hace varios años, y hemos trabajado en diferentes pero potencialmente convergentes direcciones. Claro, hemos debatido tanto en público como en privado, pero me quiero retrotraer a un inolvidable congreso en Liubliana en 2011. Me parece interesante comenzar desde ese debate, porque tenemos allí una divergencia que me gustaría comentar y utilizar como punto de partida, quizás, para un nuevo intercambio y un nuevo debate.

Básicamente –y espero que me corrija, Chartier, si nota que estoy distorsionando su enfoque–, hay una característica determinante en el uso del libro en un sentido amplio. O sea, tanto en sus elementos materiales como en el libro como un objeto que le da forma a un determinado mensaje, podemos encontrar un énfasis en la manera en la cual su apariencia visual afecta la percepción del texto. Estoy totalmente de acuerdo con esta perspectiva. No hay divergencia con respecto a esto, en la relevancia de este acercamiento, y he aprendido muchísimo de lo que usted ha estado haciendo en este campo. Sin embargo, hay una divergencia entre su enfoque y el mío, una divergencia que califico como histórica, no ontológica.

Muchos años atrás, exactamente en 1979, publiqué un ensayo llamado “Indicios”: allí digo que nuestra cultura, la cultura occidental, percibe la diferencia entre texto (en un

sentido amplio) e imágenes de una manera diferente.² Las imágenes, por ejemplo, un cuadro de Rafael, pueden ser replicadas, pero terminarán siendo algo diferente, aun la más perfecta copia va a ser diferente. No estoy pensando aquí en términos de mercado, estoy señalando a los cuadros, a las imágenes como objetos culturales. Por el otro lado, nosotros asumimos que aun cuando le prestemos atención a los elementos materiales de un texto, en principio, es posible replicarlo de manera exacta. Podemos considerar que un texto aparece en un determinado formato material, en una determinada hoja con determinadas características, pero aun así hablamos del mismo texto, porque asumimos que hay un texto invisible que puede ser replicado. Recuerdo que, como argumento en esa polémica en Liubliana, propuse un caso extremo: si escribo el número 7 en una hoja roja y después escribo el mismo número en una hoja verde, estamos compelidos a decir que el número es el mismo, que no está afectado por el color de la hoja.

Porque precisamente esta discusión fue extremadamente desafiante para mí, volví a revisar estos argumentos y repasé ciertos trabajos suyos. Desde mi punto de vista, no tenemos el mismo enfoque, pero bien podemos decir que son compatibles. Por ejemplo, en el libro *Inscribir y borrar: cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*, que ya estaba publicado en nuestro encuentro en Liubliana, usted menciona una actitud platónica hacia el texto, opuesta a su propio acercamiento. Yo objetaría la palabra “platónico”, en lo que

2 En relación con la paulatina abstracción impuesta por la mirada filológica sobre el objeto “texto”, señala Ginzburg: “Se empezó por considerar no pertinentes al texto todos los elementos vinculados con la oralidad y la gestualidad; después, se siguió igual criterio con los elementos relacionados con el aspecto material de la escritura. El resultado de esta doble operación fue la paulatina desmaterialización del texto, progresivamente depurado de toda referencia a lo sensible: si bien la existencia de algún tipo de relación sensible es indispensable para que el texto sobreviva, el texto en sí no se identifica con su base de sustentación”. Ginzburg, 1986: 1999.

se refiere a mi actitud, para volver sobre la idea de que es posible replicar el mismo texto, porque si tomamos lo “platónico” como etiqueta, diríamos que la diferencia es ontológica. Insisto con esto: la diferencia es histórica, cultural. También hay que aclarar que no es el caso de toda la cultura humana: el caso chino, por ejemplo. El texto chino no es exactamente replicable como sucede con esta concepción occidental que estoy tratando de señalar, porque la escritura manual es determinante, y el vínculo entre el texto y sus componentes físicos es diferente al que se presenta en nuestra cultura, no solo en la época clásica china, sino incluso en la actualidad.

Pudimos distinguir, entonces, dos actitudes: una volcada hacia lo que yo llamo el “texto invisible” y otra concentrada en los elementos visuales del texto, la posibilidad de que el texto pueda ser copiado con variaciones. Pero: ¿son tan incompatibles? Yo diría que no. Porque la idea de “texto invisible” opera como un principio, un principio que nos permite asumir que un texto es exactamente replicable, copiado, quizás con variaciones, pero en efecto resulta el mismo texto. Cuando nos acercamos a las realidades históricas, puede haber, digamos, una copia exacta en un manuscrito que es, en sí mismo, un documento histórico, pero eso no le quita validez al principio que estoy señalando. Hay un libro excelente que no ha sido traducido aún a ningún otro idioma, *Storia della tradizione e critica del testo*, de Giorgio Pasquali, filólogo italiano, aparecido originalmente en 1934, pero editado con adiciones en 1952, en donde señala esos dos aspectos. Esto es, tratar de reconstruir una obra tal como fue pensada por el autor, casi en la línea de lo propuesto por el filólogo alemán Karl Lachmann, y después la concentración en la transmisión del texto.

Chartier: –Estoy un poco preocupado con este concepto del “texto invisible”. ¿Dónde está este “texto invisible”?

Se me dirá que es invisible, por supuesto, que no se puede ver, pero inmediatamente que un texto llega a sus lectores, el acto mismo de lectura depende de una dimensión material, y el concepto de texto material no solamente se preocupa por problemas de forma, o de formato de cualquier objeto impreso, sino también implica una forma de inscripción del texto sobre la página. Puede ser la disposición, el así llamado *layout*, la ortografía, la puntuación, etc. Me parece que este “texto invisible” que usted presenta, a partir de los ejemplos particulares que se han vertido aquí, es difícil de identificar. ¿Dónde está el “texto invisible” de *Hamlet*? La primera edición, de 1603, en la primera línea del más famoso monólogo de todo el universo del teatro, el famoso “*To be or not to be*”, leemos después la expresión “*I there’s the point*”. Por otro lado, la edición de 1604 agrega después “*that is the question*”. También hay que destacar que, en la versión de 1603, encontramos toda una serie de referencias al Purgatorio y a una fuerte concepción cristiana, cosa que desaparece en la edición de 1604. ¿Dónde está el texto invisible de *Hamlet*? Lo que tenemos son dos textos materialmente diferentes uno del otro, la pregunta que propone el profesor Carlo Ginzburg es interesante, pero yo respondería que lo que tenemos en realidad es una desmaterialización del texto, esto es, estos textos son *Hamlet*. Pero este *Hamlet* invisible, soñado por Shakespeare o fruto de la imaginación misma del público, existen solamente para ellos en función de la materialidad del texto que varios procesos “desmaterializan”.

¿Dónde está el texto invisible de *Don Quijote*? Tenemos la primera edición, impresa en 1604 pero con fecha de 1605, otra edición que se hizo casi inmediatamente en 1605, y finalmente la tercera edición en 1608, antes de la aparición de la segunda parte, en 1615. En este sentido, no hay una forma de la obra más allá de estas encarnaciones del texto. Esto

no significa que la gente no va a poder leer a *Don Quijote* sin que importe la edición que hayan leído o puedan leer, desde la edición de 1605 hasta la última edición revisada por Francisco Rico. Hay un proceso de desmaterialización que nos permite construir un término genérico para la obra, pero eso no significa que existe un texto invisible que sería la obra misma. *Hamlet* es *Hamlet*. *Don Quijote* es *Don Quijote*. Sí. Pero, en la realidad histórica, no hay forma de escapar de esta serie de variaciones. Incluso para la interpretación del texto: si revisamos la versión de 1603 del monólogo de *Hamlet*, el problema que se plantea tiene que ver con la condena al Infierno para quien comete suicidio y entonces es preferible ser que no ser. En la versión de 1604, en donde no se menciona para nada al Purgatorio o al Juicio final, es el temor de la entrada a ese país desconocido que viene después de la muerte que aleja del suicidio.

Hamlet está en estas dos versiones, pero con una u otra es el sentido el que cambia con la recepción, la interpretación y la propia lectura. La distinción entre una perspectiva platónica y una pragmática depende precisamente en la postulación de un texto invisible, por un lado, y la pluralidad de los textos en su materialidad, por el otro. Ese texto desmaterializado se construye a partir de un proceso histórico de desmaterialización, mientras que cada uno de los lectores a lo largo de la historia, en un sentido pragmático, ha tenido una relación particular con un texto determinado, encarnación específica de la abstracción que nos permite decir que tal o cual lector está leyendo *Hamlet* o *Don Quijote*.

Nosotros empezamos hablando acerca de qué es un libro. Un libro siempre fue definido como algo compuesto de dos realidades. Como un objeto y como un discurso. En el Siglo de Oro español esos dos aspectos fueron definidos como el cuerpo y el alma, mientras que en el siglo XVIII, con la Ilustración, se hace la distinción entre el libro como *opus*

mechanicum, objeto material, y como un discurso dirigido a un público. Esos dos aspectos están implicados en la pregunta de Kant, “¿Qué es un libro?”, presente en la *Metafísica de las costumbres* de 1796. La idea platónica del texto tiene sus consecuencias jurídicas. El texto invisible tiene un particular rol en el *copyright*, porque el *copyright* protege a una obra siempre idéntica a sí misma, cualquiera que sea su forma material. Pero la experiencia pragmática de lectura no se vincula con un invisible, sino que siempre se remite a un tipo particular de *performance* o forma particular de inscripción.

Además, la dimensión material de un texto nos abre otras preguntas referidas a la movilidad de las obras, con diferentes factores asociados, o no. Puede haber variantes textuales, puede haber transformaciones del texto en la medida en que es traducido, puede haber apropiaciones particulares de un texto en sus diferentes lecturas, y puede transformarse su materialidad misma. No creo para nada que haya una posibilidad de reproducción absoluta de un texto que sería identificado y estaría identificando la obra. Aún si tenemos una edición del siglo XVII o XVIII, vamos a encontrarnos con series de diferencias entre sus ejemplares gracias a la posibilidad de corrección durante la tirada. Por lo tanto, no estamos nunca frente al mismo texto. Siempre, una nueva forma de publicación crea un nuevo texto y un nuevo modo de lectura.

Ginzburg: –Acuerdo completamente con Chartier cuando dice que estamos frente a diferentes versiones de *Hamlet* cuando nos encontramos con las diferentes ediciones que tuvo, y que no estamos en condiciones de reconstruir la versión original de *Hamlet*. Pero creo que estamos en un profundo malentendido cuando no entendemos esto que propongo como un principio. Creo que asumimos que un texto puede ser reproducido en la medida en

que es escrito en una hoja de papel. Porque este principio, que es histórico, forma una parte medular de la cultura occidental. Y creo que esto es totalmente compatible con la falta de certeza que mencionaba recién Chartier. En la práctica, nos enfrentamos con objetos materiales, pero creo que esta parte de nuestro aparato mental nos permite trabajar en diferentes niveles. En otras palabras, en principio, asumimos que un texto puede ser transcripto de manera exacta, tal como era. Pero, entonces, está la materialidad del texto, que puede ser leído en la mañana y vuelto a visitar en la tarde o en cualquier otro momento. En conclusión, nuestra experiencia de lectura es diferente en cada uno de esos momentos concretos, pero el texto invisible es una realidad, no una realidad platónica, sino una realidad cultural e histórica que nos permite hablar siempre del mismo texto.

Ahora, para probar mi argumento, siguiendo la manera un tanto agresiva que tenemos de presentar nuestros argumentos en los debates que hemos compartido, me gustaría recuperar un texto que ya ha sido analizado por Chartier en uno de sus libros: “Pierre Menard, autor del Quijote”, de Jorge Luis Borges. Menard es una perfecta demostración de lo que quiero decir. El chiste, que incumbe a Menard y a Cervantes, consiste en una cita de una parte de *Don Quijote*, para que después el narrador o comentador vaya al otro texto, al de Menard, que es exactamente igual al de la cita. El chiste es que ese “pero” que divide el comentario negativo hacia el trabajo de Cervantes y el elogioso de la labor de Menard es una paradoja, porque el texto aparece, es leído como diferente. Yo estoy en desacuerdo con Chartier en su análisis de este relato: Borges no escribe sobre la escritura, sino que todo el relato es una meditación en torno a la lectura. He transcripto el pasaje de Borges para traerlo a colación, y lo que dice al final es:

También es vívido el contraste de los estilos. El estilo arcaizante de Menard, extranjero al fin, adolece de alguna afectación, no así el del precursor, que maneja con desenfado el español corriente de su época.³

Más allá de la ficción, de la paradoja, Borges apunta hacia una distinción entre el estilo de su época y la manera en que esa cita de Cervantes puede ser leída en la actualidad. El texto es el mismo porque puede ser reproducido, el chiste de Borges solo es posible si entendemos cómo funciona este principio de reproducción. Por más que haya varias ediciones de *El Quijote*, la obra, en principio, puede ser reproducida y eso no se puede negar. Es parte de nuestro *aparatus* cultural, no podemos renunciar a esto. Vivimos en un mundo de experiencias reales, como dice Chartier, pero en nuestro mundo, las experiencias culturales son también parte de esas experiencias inmediatas, cotidianas, propias del nivel pragmático que señalaba Chartier. Si no, diríamos que solo la experiencia palpable, experienciable a través de los sentidos, es lo único que existe. Y eso sería plantear una idea de mundo bastante pobre.

Chartier: –No escribí que el cuento de Borges se relacione solamente con la idea de la escritura como reescritura sino, como lo dice Ginzburg, que introduce una variable esencial que es la diferencia de los tiempos, que transforma radicalmente los horizontes de expectativa de los lectores. Con respecto a la pintura, con respecto al cuadro de Rafael, por ejemplo: ¿existe el mismo principio de que no pueda ser reproducido?

Ginzburg: –De acuerdo a nuestras expectativas culturales, sin pensar en el modelo de pintura cercana a Andy Warhol, por ejemplo, una pintura de Rafael, como

3 Borges, J. L. (1996). "Pierre Menard, autor del Quijote" en *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, p. 52.

mencionaba antes, no puede ser reproducida exactamente. La copia sería algo diferente.

Chartier: –Pero tal vez eso no tiene nada que ver con ningún principio, sino con la naturaleza de la copia.

Ginzburg: –Lo que digo con respecto al principio es algo histórico, no soy un platonista. Lo que estoy estableciendo tiene que ver con principios culturales profundamente arraigados en nuestro modo de ver el mundo. Mencioné a Andy Warhol: él produjo múltiples. Esos múltiples estaban atacando la idea del carácter único de la obra de arte. Pero no eran del todo replicables hasta el infinito, eran todavía parte de una estrategia de mercado. Podemos imaginar un mundo –y estoy triste por ello– en el que el carácter único de una pintura de Rafael estaría perdido. Estuve pensando una idea de este tipo de mundo, de mundo posible, cuando estaba enseñando en Chicago el otoño pasado. Le comenté a los alumnos presentes, gente muy inteligente, por tal o tal cuadro, y ellos estaban pendientes de la imagen que habían visto por Internet. Pensemos en esto un segundo: hay algo que no se pudo captar debido a la reproducción, más allá de lo obvio, que es el tamaño. No se captó la materialidad, lo grueso y marcado del trazo, algo que tiene que ver con su carácter único. Pero esto es histórico. No puedo imaginar un mundo en el que la distinción entre el cuadro de Rafael original y la copia no exista, que se pierda la diferencia única del original.

Copyright y nuevas tecnologías: las discusiones con el posestructuralismo

Bogado: –La presencia de nuevas tecnologías contemporáneas que soportan textos abre también una pregunta que nos retrotrae a las observaciones de Walter Benjamin en

torno a la pérdida del aura de las obras de otros momentos de la historia humana, transformadas por el surgimiento de la fotografía, por ejemplo. ¿Qué tipo de reflexión puede hacerse a la luz de las afirmaciones de este pensador alemán con respecto al problema que se ha planteado de la invisibilidad o no de un texto?

Ginzburg: –Me gustaría volver sobre Walter Benjamin y “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. Lo leí, y lo releí: nunca menciona la palabra “texto”. Él habla de *kunstwerk* como un objeto, el argumento del texto invisible no está para nada en el trabajo. ¿Qué pasa si trabajamos con esta dicotomía, que era mi punto de partida, entre nuestra percepción de las imágenes y nuestra percepción del texto? El argumento de Benjamin debería ser reformulado completamente. El hecho de que, desde nuestra percepción, el texto es replicable, no tiene nada que ver con el concepto de aura.

Bogado: –¿Y cómo pensar ese carácter invisible y repetible del texto? Parecería que estamos atravesando un clásico programa de estudios literarios, ya que puntualizaciones como las de algunos estructuralistas y posestructuralistas, como Foucault o Derrida, siempre han tenido el problema del texto, sus usos y su repetición como un horizonte de análisis importante y, en sí, bastante complejo.

Chartier: –Habría que señalar, ante todo, por qué usted, Bogado, mencionó esos dos nombres, porque hay muchas diferencias entre los enfoques de Derrida y Foucault. Por supuesto, en muchas tradiciones, como la norteamericana, en la así llamada *French Theory*, se ponen en serie nombres como Lacan, Derrida, Barthes, Foucault y, sin embargo, hay profundas diferencias entre cada uno de estos enfoques. Paralelo a la pregunta en cuanto a la movilidad de los textos, está la pregunta por el significado y su construcción, lo que implica considerar a Foucault y Derrida. Hay dos

diferencias grandes que me gustaría señalar: la gente que piensa que la construcción del significado es el resultado del funcionamiento automático, impersonal, del lenguaje en el texto, por un lado; y por otro lado, los que piensan que en la construcción del significado hay otros factores. Por ejemplo, la noción de nombre de autor que para Foucault es una función del discurso, por supuesto, pero sin embargo, para él, esa atribución no descansa enteramente en la maquinaria lingüística en el interior del texto, sino que se remite a la noción de propiedad literaria o de dispositivos de la censura.

Para mí, esa pregunta nos lleva a lo siguiente: ¿cuáles son los factores que operan en la construcción del significado? En este sentido, la atribución de un texto a un autor no depende enteramente de la dimensión lingüística, sino que también participan elementos externos al lenguaje, como las instituciones, el derecho, las representaciones de los lectores, etc. Hay muchas diferencias entre todos estos enfoques, entre la *nouvelle critique*, entre la perspectiva deconstruccionista, y las perspectivas históricas y sociales (que pueden o no apoyarse sobre el trabajo de Foucault) focalizadas en las categorías de lectores específicos o comunidades de lectores determinadas. El caso de Derrida es bastante particular, porque presta atención a la dimensión material del discurso en lo referente a su encarnación (por decirlo de algún modo), jugando incluso en sus libros con la arquitectura misma del libro, con sus formas materiales. Por el otro lado, la construcción de meta-categorías como “archi-escritura” o “iterabilidad” borran la diferencias que existen entre los diferentes sistemas simbólicos.

Volviendo a lo que discutíamos con Ginzburg: creo que, a la hora de hablar de la pintura, parte de la realidad según la cual, en su materialidad, las copias no son el original y concluye que es la consecuencia de un principio compartido.

En cambio, a la hora de hablar del texto, parte del principio de que puede ser reproducido y no presta atención a la materialidad de esa reproducción. De ahí, en segundo lugar, surge otra cuestión: cuáles son las consecuencias, que debe plantear un historiador, acerca de lo que la gente ha hecho con ese supuesto principio universal que usted identificó.

Ginzburg: –No es universal, no dije que era universal. Este principio ha sido una conquista histórica. Pensemos en la gente que es capaz de interactuar, en algún sentido, con un texto. Cuando hablamos de un significado, no debemos asumir que el significado es dado por el juego lingüístico, en eso concuerdo plenamente con usted. Ha mencionado a Foucault y a su conferencia “¿Qué es un autor?”: desde mi punto de vista, lo que dice allí Foucault es totalmente irrelevante para mi lectura, me parece que cae en lo obvio. En *El queso y los gusanos*, señalo que Foucault se queda, en *Historia de la locura en la época clásica*, con el mero análisis de los aparatos de control, atención que mantiene y que lo lleva a uno de sus mejores trabajos, *Vigilar y castigar*. Pero la otra deriva, que cae en trabajos como “¿Qué es un autor?”, me parece irrelevante.

Chartier: –Creo que uno puede pensar que hay algo trivial en esa observación, por ejemplo, en lo referido a que un texto siempre es escrito por alguien. Un ser humano o Dios. Pero los problemas de atribución son también parte de un mismo acercamiento al problema que descubre cosas no tan triviales. Hay cosas muy importantes en esa conferencia de Foucault, como la cronología, por supuesto discutible (y yo la discutí en su momento) que propone en cuanto a los dispositivos jurídicos y judiciales que nos permiten entender tanto las matrices históricas de la “función autor” como situaciones mucho más cercanas al presente, como el desafío lanzado a la noción misma del *copyright* en el mundo digital. No encuentro tan trivial el trabajo de Foucault precisamente por echar luz sobre estas cuestiones.

Ginzburg: –Acuerdo con usted, pero el objetivo no me parece tan elocuente. Me parece que hay que empezar con un análisis específico que implica que hay que ir más allá de lo que se considera tradicionalmente como la conformación del autor. Uno de los problemas que para mí surgen en torno a este debate es entender por qué la noción de autor no puede ser proyectada retrospectivamente a una producción pasada.

Chartier: –Desafortunadamente, en eso acordamos.

Ginzburg: –La idea de trabajar con un texto en una computadora, en algún sentido, le da mucha más fuerza a la noción de “texto invisible”. La materialidad del texto se vuelve cada vez más delgada, no es tan fácilmente palpable, digo, en un sentido muy específico, tocable. Chartier habló de algo que me gustaría reformular: los hábitos de lectura potencialmente fragmentarios. Vamos al caso de Google: yo creo que es utilizado, aún, de una manera muy pobre. O sea, todavía no explotamos a Google en el sentido que podría resultarnos algo de mayor provecho. Generalmente, lo usamos para poder encontrar respuestas a nuestras preguntas. Pero creo que se abre la posibilidad de que, partiendo de esas respuestas, podamos ir hacia un conjunto de nuevas preguntas. Es una herramienta enormemente poderosa, no solo para chequear información, sino también para encontrar nuevas preguntas. El problema es –y trato de enseñárselo a mis estudiantes– cómo usar Google. Para hacerlo de una manera mucho más productiva, esta herramienta de búsqueda, en sí misma, no es suficiente: su máximo aprovechamiento viene del uso que le pueda dar una persona entrenada con libros y profesores.

Chartier: –Lamentablemente, volvemos a coincidir. Ginzburg tiene razón, volviendo al tema de la separación entre la materialidad del soporte y la “inmaterialidad” del

texto. La pantalla de cualquier computadora no está ligada a ningún texto particular, podemos recibir o producir cualquier texto, derivando a esta figura que está empezando a surgir en el ámbito norteamericano, el de *wreader*,⁴ aquel que puede leer y escribir, mostrando que ambas capacidades están absolutamente vinculadas, a diferencia de otros momentos en la historia donde estas dos habilidades estaban separadas: salvo algunas excepciones, un libro tradicional no espera la escritura de su lector. En el mundo digital, estamos frente a una yuxtaposición sobre el mismo objeto, de las dos prácticas sin ninguna relación inmediata con un texto determinado. La pantalla es un vehículo en donde aparece cualquier texto que queramos leer. En esta nueva tecnología, una versión de tal o cual texto, la versión digitalizada, es convertida en la obra misma. Está percibida como la encarnación del texto invisible siempre idéntico a sí mismo. Espero que esta fórmula sea algún tipo de reconciliación con el punto de vista de Ginzburg. La ilusión dada por la pantalla es que una de las muchas ediciones de un texto está apropiada como si fuese la obra misma. Se borra la comprensión de la pluralidad de los textos que dieron o dan existencia a una obra particular.

La presencia de los textos sobre las pantallas abre una serie de modificaciones referentes a un conjunto de conceptos que nosotros ligamos al mundo de la imprenta y el libro. Por ejemplo, el concepto de *copyright*. Para las comunidades científicas, ahora es mucho más fácil compartir tal o cual trabajo, poniéndolo gracias al *Open Access* a disposición de diferentes investigadores, luchando así contra la monopolización del saber establecida por las más poderosas editoriales digitales (Elsevier, Springer, Wiley). Pasa lo mismo

4 Neologismo inglés que sintetiza dos acciones diferentes: la de escribir y ser un *writer* (escritor) y la de leer y ser un *reader* (lector).

con la ficción: muchos novelistas, por ejemplo, ponen a disposición los primeros borradores de un libro o incluso buscan comunicarse con sus lectores. Muchas veces, los autores trabajan con nuevos modos de escritura que no pueden ser considerados o llamados “libro”.

Otro asunto de importancia es que mucha de nuestra vida administrativa pasa por estar frente a la computadora: varios formularios solo existen en su formato en pantalla, no hay otra forma de hacer esto. Abro aquí otro problema: la digitalización de las relaciones comerciales y particularmente del mercado del libro. No es un problema de la edición, sino de la compra de libros lo que está cambiando. En toda Europa las librerías conocen grandes dificultades. La mayor parte de los libros impresos se compran a través de páginas de Internet, eso ocasiona que las librerías vayan desapareciendo. Sumado al hecho de que las redes sociales cambian también la manera en que la gente se vincula: conceptos como “amistad”, “intimidad”, “identidad”, “espacio público”, “privacidad”, son todos conceptos que están en un profundo proceso de transformación. Hay también todo un conjunto de conceptos ligados a la cultura escrita que están transformándose: “propiedad”, “originalidad”, “obra”.

Otro elemento a tener en cuenta (y que muchas veces ciertos enfoques dejan afuera) es el hecho de que la mayor parte de los textos presentes en la web están digitalizados: o sea, son textos anteriores a la cultura digital que se “pasan” a la pantalla siguiendo una lógica propia del mundo de lo impreso. El mismo contenido tiene un soporte u otro y no hay una liberación de la creación de estos límites que son la propiedad intelectual, la autoridad del libro o de la página. No podemos limitar aquí la discusión: tenemos que pensar todos los cambios posiblemente producidos por la cultura digital. Tenemos que pensar también la potencialidad de la nueva técnica en lo que se refiere a la escritura. Por ejemplo,

la palabra “fragmento” podría aparecer como algo sin significado en la medida en que lo que podríamos tener serían unidades textuales posiblemente yuxtapuestas, separadas, compuestas... No serían fragmentos, porque no se remitirían a ninguna totalidad textual dada para siempre.

Ginzburg: –Me parece que el señor Chartier ha olvidado lo que él mismo escribió. Lo que está pasando ahora con la lectura fragmentaria no es una novedad, ya lo podíamos encontrar en diferentes momentos de la historia humana. Ciertamente, la novedad es la tecnología. Quiero decir algo sobre el *copyright*: la noción es una construcción histórica, y en tanto término jurídico, depende de otra noción, la de “texto invisible”. Todas estas construcciones son históricas, pero algunas operan en una larga duración. Creo que el *copyright* va a desaparecer más rápido, quién sabe.

Chartier: –No me olvidé de lo que escribí. Por un lado, lo que querría decir es que no podemos encerrar nuestra visión del mundo digital en cuanto a los textos y obras en lo que es, mayoritariamente, hoy en día. Tanto las prácticas de los más jóvenes *wreaders* como las experiencias que explotan las posibilidades radicalmente originales de la nueva técnica permiten pensar en un porvenir en el cual la cultura escrita sería profundamente transformada. Por otro lado, afirmo que la discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido cuando están acompañadas de la percepción de la totalidad textual contenida en el objeto escrito, que cuando la superficie luminosa muestra los fragmentos textuales que no se remiten al corpus de donde fueron extraídos.

Bibliografía

Borges, J. L. (1996). Pierre Menard, autor del *Quijote*. En *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.

Ginzburg, C. (1986). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas, indicios: morfología e historia*. Buenos Aires: Gedisa.

Los autores

Sofía Ansaldo (Buenos Aires, 1989)

Profesora en Letras y estudiante avanzada de la Licenciatura de la misma carrera (FFyL-UBA). Se desempeña como editora de libros de texto y como docente de Lengua y Literatura en colegios secundarios. Participó como adscripta en la cátedra de Gramática C de Letras (FFyL-UBA). También trabajó como investigadora, redactora y correctora, y ha dictado cursos de expresión oral y escrita.

sofiansaldo@gmail.com

Daniela Azulay (Buenos Aires, 1969)

Especialista en promoción de la lectura y la escritura. Colabora semanalmente en medios especializados en literatura infantil y juvenil. Es coordinadora de biblioteca y publicaciones en La Vereda Asociación Civil, coordina cursos de formación docente en Escuela de maestros (ex - CePA) y los proyectos De mayor a menor y Leer en la escuela en el Programa Escuelas Lectoras (Ministerio de Educación. GCBA). Brinda capacitaciones docentes en todo el país.

azulaydan@gmail.com

Fernando Bogado (Buenos Aires, 1984)

Profesor y Licenciado en Letras (FFyL-UBA). Es escritor y docente. Ayudante de primera en la cátedra de Teoría y Análisis Literario "C" (UBA). Es doctorando de la

Facultad de Filosofía y Letras UBA. Su tema de investigación gira en torno a la poesía argentina del siglo *xxi*. Publicó los libros de poesía *La paz desnuda* (2007), *Patria* (2009) y *Jazmín Paraguayo* (2014). Organiza desde 2011 el ciclo mensual de poesía y música Tercer Jueves. Colabora regularmente en el suplemento Radar de *Página 12*, *Le Monde Diplomatique*, *Acción* y *Otra parte*.
fernandobogado@outlook.com

Ana Broitman (Buenos Aires, 1968)

Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Es doctoranda del programa de Doctorado de la misma institución. Es profesora adjunta a cargo del seminario "Cómo diseñar proyectos de investigación en Edición" (FFyL-UBA). Se desempeña también como jefa de trabajos prácticos en la Universidad de Buenos Aires, en las asignaturas Teoría de los Medios y la Cultura (FFyL) e Historia de los Medios y Sistemas de Comunicación (FCS); y en la Universidad del Cine, en Historia del Cine Documental Argentino y Latinoamericano. Dirige el proyecto "Textos y lectores. La lectura como actividad crítica y productiva", en el marco del Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones de la FFyL-UBA. También dirige, junto con Máximo Eseverri, el Grupo de Investigación en Comunicación "Recepción, circulación y crítica de cine en la Argentina", que integra el Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones de la FCS-UBA. Su campo de investigación lo conforman las publicaciones especializadas del campo cinematográfico y los circuitos alternativos de proyección, dentro de una perspectiva que toma el hecho fílmico como fenómeno sociológico y cultural.
anabroitman@yahoo.com.ar

Esteban V. Da Ré (Buenos Aires, 1983)

Profesor y Licenciado en Letras (FFyL-UBA). Desarrolla sus estudios de doctorado sobre la poética de Elías Castelnuovo bajo el marco de una beca CONICET. Es docente en colegios secundarios. Se desempeñó como auxiliar docente en la cátedra Literatura Latinoamericana II (UBA) y participa de distintos proyectos de investigación de esa institución. Integra el colectivo de trabajo de *Dialéctica* - Revista de Filosofía y Teoría Social. En 2016, publicó *Reencuentro*, disponible en la web.
estebanvdr@yahoo.com.ar

Manuela Carricaberry (Buenos Aires, 1989)

Profesora y Licenciada en Letras con especialidad en Lingüística (FFyL-UBA). Ayudante de primera en la materia Teoría de los Medios y de la Cultura de la carrera de Edición (FFyL-UBA). Es docente de Lengua y Literatura. Trabajó como encargada de una librería francesa y actualmente se desempeña en el departamento comercial de una empresa editorial y distribuidora.

manu.carry@gmail.com

