

LOS MOROCHOS QUE SABÍAN LEYER

UNA ETNOGRAFÍA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL
ESPACIO POÉTICO EN UN GRUPO DE JÓVENES DE
PACHECO.



Tesis de licenciatura en Antropología Sociocultural
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Autor: Martín Schachter Broide

Director: Dr. César Ceriani Cernadas

ÍNDICE

Índice.....	1
Agradecimientos.....	3
Introducción.....	4
Objetivos y conceptos centrales.....	4
Una perspectiva etnográfica.....	10
Preguntas, hipótesis y metodología.....	12
En torno a la antropología del espacio poético.....	17
Espacio de investigación.....	27
Primera sección.....	32
Capítulo 1. El lector y el sujeto de la investigación.....	35
¿Quién lee?.....	35
El sujeto lector colectivo.....	40
El espíritu del CDL.....	46
Intertextualidad e intersubjetividad.....	54
Capítulo 2. Texto, textoteca, intertextualidad.....	59
Hacia un concepto de texto.....	59
Asado de morochos.....	63
Sobre la interpretación.....	72
Segunda sección.....	83
Capítulo 3. El espacio y el tiempo de la poesía.....	85
Viernes por la mañana, en la biblioteca.....	86
Ronda, exploración y ensayo: disposiciones espaciales y vínculos sociales.....	91
La lógica de la invitación y la lógica del ensayo: el Otro que sostiene.....	94

A unas pocas cuadras.....	97
Tiempo, espacio y relato.....	100
Centro y periferia.....	105
Capítulo 4. Arquitecturas simbólicas.....	115
Sobre el concepto.....	115
Géneros literarios nativos.....	117
Sobre la función autor y las escrituras.....	121
Narrativas, cosmologías, identidades.....	125
Leer y leyer.....	136
Conclusiones.....	141
La simbólica de la mancha.....	141
Espacio poético y liminalidad.....	145
Hacia una antropología del espacio poético.....	154
Apéndice - Trucas.....	162
Bibliografía.....	167

AGRADECIMIENTOS

A los grupos que conocí en el Centro de Lectura para Todos, cálidos y generosos al recibirme para hacer el trabajo de campo y para compartir un espacio tan importante para cada uno.

Al Mago, Javier, gran amigo, compañero de caminos, anfitrión de este arrabal de historias y poemas, cantor de las bellezas de la vida y encantador de todo aquel que se entrega al hechizo de las palabras.

A Ani, que abrió el Centro de Lectura por primera vez, y me habilitó tantos caminos.

A Mercedes, mi hada madrina, que abrió la ventana por la que también entró este trabajo.

A Michèle, que a la distancia, y tal vez sin saberlo, acompañó esta escritura.

A mis viejos, que acompañan siempre. A mi viejo, por enseñarme a preguntar .A mi vieja, por enseñarme a sostener. Ellos trajeron los primeros mundos que también habitan en estas hojas.

A César, que supo bancar mis tiempos, ordenar ideas, dando nombre a las que se escapaban por el aire y podando las que eran innecesarias.

A Laura y Graciela, que fundaron una idea con cuentos, con poemas y también con conceptos. Y por todos los cuentos de mi niñez.

A mis amigos, que nos encontramos en poesía una y otra vez.

A Juli, que me ayudó a dar tierra y alas a la palabra.

A los poetas, que alimentan la vida todos los días.

INTRODUCCIÓN

Objetivos y conceptos centrales

Esta tesis se enmarca en una antropología del espacio poético. Se interroga, en tanto, por las condiciones en que el espacio poético se constituye y desarrolla y por las formas en que se configura en distintos contextos sociales. Tiene como objetivo, en particular, analizar esta construcción en el marco de un proyecto de formación de lectores llamado *Centro de lectura para todos*, desarrollado desde el 2002 hasta la fecha en un colegio parroquial de López Camelo, Tigre, Provincia de Buenos Aires. El análisis se realiza en dos partes. La primera plantea la construcción de una serie de conceptos realizada en el cruce entre la antropología y la teoría literaria, y sostenidos en categorías nativas. La segunda se propone pensar la forma singular de la construcción del espacio poético en el Centro de Lectura a través de dos dimensiones: las arquitecturas simbólicas en las que se configura y los tiempos y espacios sociales en que se constituye.

Hay otras dimensiones de análisis que quedan fuera de este trabajo. Serán mencionadas y sintéticamente descriptas en las conclusiones. Son aperturas posibles del trabajo, que hacen también a una meta más general de esta tesis, la de abonar en la construcción de una perspectiva antropológica para el estudio de las prácticas poéticas. A su vez, apuntamos a discutir sobre la elaboración de un concepto intercultural de literatura.

Por espacio poético entendemos “una disponibilidad distinta para escuchar, para leer y para escribir” (Devetach 2008:37). Se trata de una manera de relacionarse con el mundo, en la que los sentidos están particularmente abiertos. Un ejercicio de la “sensibilidad y la libertad del lenguaje” (*op. cit*:51). Una disponibilidad para recibir al

mundo “en toda su multiplicidad, de manera densa, espesa y abigarrada, como cuando éramos niños y nos permitíamos sorprendernos” (Montes 2000).

Lo poético no se trata “de algo meramente ornamental” (Devetach *op. cit.*:51). La poesía es una función vital, algo que se involucra en la misma conformación del mundo social y simbólico. En cómo sentimos, en cómo pensamos, en cómo nos relacionamos con los otros. “Senderos, vereditas, atajos que me llevan a buscar otros mundos en éste. Otros humanos en éstos, en mí, en nosotros. Otras formas de uso del lenguaje” (*op. cit.*:50).

Retomando el concepto de *lenguaje poético* acuñado por Ricoeur, formalizamos el concepto de espacio poético en una relación caracterizada por tres elementos: una relación particular con las palabras, dada por la innovación semántica, la apertura de un mundo posible y la comprensión de sí mismo ante el texto (Ricoeur 1990:118-119).

Citamos a Ricoeur:

“1) El lenguaje poético es aquél que rompe con el lenguaje cotidiano¹ y se constituye en el foco de la innovación semántica. 2) El lenguaje poético, lejos de celebrar el lenguaje por sí mismo², abre un mundo nuevo, que es la cosa del texto, el mundo del poema³. 3) El mundo del texto es lo que incita al lector, al oyente, a comprenderse a sí mismo ante el texto y a desenvolverse, en imaginación y en simpatía, el sí mismo capaz de habitar ese mundo desplegando en él sus mundos más propios. (...) Aquí, la palabra “poético” no designa un “género literario” que se agregaría a la narración, a la profecía, etc., sino el funcionamiento de todos esos géneros en tanto sede de la innovación semántica, de la proposición de un mundo, de la suscitación de una nueva comprensión de sí”.

Estas tres características, de ruptura con el lenguaje cotidiano, apertura de un mundo nuevo, y comprensión de sí mismo ante el texto y el mundo, distinguen con bastante

¹ Este es el concepto que toman los formalistas rusos, con la *ostranenie* (extrañamiento), para definir la especificidad de lo literario (Shklovsky 1917 [1999])

² A esta idea remite el concepto de *función estética* de Jakobson (1974)

³ Para ampliar: ver Ricoeur (1998) refiriéndose a la transformación de una situación (*Umwelt*) en mundo (*Welt*).

precisión la experiencia que Devetach y Montes llaman poética. Las tres, a su vez, pueden vincularse con teorías literarias y artísticas de otras corrientes. A continuación, serán ampliadas y vinculadas con algunas de estas teorías.

La innovación semántica refiere a maneras distintas de decir las cosas. Decirlas de formas que nunca se han dicho antes, prestar atención a las distintas variantes que ofrece el lenguaje, en su propia materia, para la comunicación. Usos creativos del lenguaje, que abren a nuevos sentidos.

Esta idea, cara tanto al formalismo ruso con el concepto de *ostranenie* (extrañamiento) (Shklovsky 1977) como al estructuralismo de Jakobson, con el concepto de función poética (Jakobson 1960), podemos encontrarla también en reflexiones cotidianas sobre lo poético, sobre lo literario. El decir más lindo, más especial, de una forma rara, tiene la misma idea de raíz.

Dice Montes: “el lenguaje me falla, pero al fallarme me llama la atención sobre él” (1999: 170). Y habla así de una “palabra indómita”, que se mueve más allá de los lugares que tenía asignados. El lenguaje de todos los días se rompe, se quiebra. Y en esa ruptura se vuelca sobre sí mismo.

En los términos del formalismo ruso, al igual que para Jakobson, estas variaciones se juegan sólo al interior del texto, que deja de lado la referencia para concentrarse en el sentido (Ricoeur 1994:104-106). El sentido es interior al texto, no tiene vínculos con el afuera. La metáfora hace a un juego del lenguaje mismo.

Para Jakobson, la función referencial puede estar presente en el lenguaje poético, pero no va a ser la predominante, y puede tener un lugar menor. No hace a la poeticidad de un discurso, de una comunicación. Y es esto mismo lo que podemos cuestionar con Ricoeur, con el concepto de *innovación semántica* (1988:12).

Lo que plantea Ricoeur es que la metáfora⁴ no hace sólo al sentido de un enunciado, sino también a su referencia. En términos retóricos clásicos, la metáfora implica una manera distinta de decir las mismas cosas. Un ornamento del discurso. El término original y el término que lo reemplaza son intercambiables entre sí, en cuanto al sentido final de lo dicho.

Esta idea es discutida por Ricoeur. En una metáfora, un término no reemplaza simplemente al otro, sino que se produce, entre ellos, una tensión, una contradicción. Es en esa tensión en donde radica el poder de la metáfora. Una nueva forma de decir también genera una información nueva, una referencia distinta. Al producirse la innovación semántica, se produce un nuevo sentido sobre el mundo.

Es cierto que este nuevo sentido puede no tener que ver con lo que Ricoeur llama la referencia ostensible, la descripción del mundo cotidiano. Sin embargo, sí se dirige a una referencia de otro orden, que Ricoeur llama una función referencial más originaria.

“También el discurso poético se refiere al mundo, pero no a los objetos manipulables de nuestro entorno cotidiano. Se refiere a nuestra múltiples maneras de pertenecer al mundo antes que nos oponamos las cosas a títulos de «objetos» que enfrentan a un «sujeto»” (Ricoeur 1994:105, las comillas son del original). Se abre así la posibilidad de pensar en una referencia no descriptiva del mundo, en una referencialidad no ostensible.

Decíamos que el lenguaje poético, a partir de la ruptura con el lenguaje cotidiano y una innovación semántica, abre una referencia que no es la referencia del mundo cotidiano. Este es el mundo nuevo es, en principio, el mundo del texto.

Nuevamente Montes aporta frases que ahondan la idea. Hablando de una escena en la que su abuela le contaba una historia, cuenta que era “como si la duración del cuento

⁴ Lo hace en el contexto de una discusión sobre la teoría de la metáfora (Ricoeur 1998)

estuviera hecha de otra manera” (1999:20-21). Agrega, más adelante, que durante el tiempo del relato dejaban atrás el lugar en el que se encontraban hasta entonces, y se encontraban “en el territorio que habitábamos por un rato”. Luego habla de “la casa imaginaria” (*op. cit.* 48).

Ante el relato, ante el lenguaje poético, el mundo cambia sus coordenadas. Desde las palabras, en este caso, se abre un territorio distinto al lugar en que se estaba, y que se puede visitar de a más de uno.

No se trata del mundo de la referencia ostensible, el mundo de todos los días, pero tampoco sería correcto pensarlo como un mundo totalmente separado de la vida, sin relaciones con ella. Es un mundo de “las referencias no situacionales que sobreviven a la desaparición de esas situaciones y que en lo sucesivo son ofrecidas como modos posibles de ser” (Ricoeur 1988:52).

Citamos nuevamente a Ricoeur:

“Un mundo que es el mundo del texto que sin embargo no está en el texto. Yo lo llamo, con Gadamer, «la cosa del texto». (...) Algo que no se encuentra ni detrás del texto como el autor presumido⁵, ni en el texto como su estructura, sino desplegado ante él” (1994:104)

La idea de horizontes que se van superponiendo y combinando en la mirada puede ser útil para comprender esta idea. Algo que se abre, que se pone en movimiento, que se despliega. Y que nos hace habitar varios mundos al mismo tiempo, dirigirnos hacia más de un horizonte a la vez.

El concepto de *desterritorialización* que propone De Certeau (1984) es útil también para ampliar la idea. Refiriéndose a las prácticas de lectura, De Certeau propone esta imagen: “los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de

⁵ Refiere a las teorías de la literatura que intentan buscar el significado en referencia a la biografía del autor, y su interioridad.

Egipto para disfrutarlos”. Esta cacería, este viaje implica un estar en otra parte que constituye “una escena secreta, lugar donde se entra y se sale a voluntad”. Así el lector “se desterritorializa, al oscilar en un no lugar entre lo que inventan y lo que altera”.

Así llegamos a la nueva comprensión de sí mismo. Dice Graciela Montes que “muchas veces un trozo de literatura o un cuadro o una música fueron los únicos lugares donde me pude encontrar con personas con las que era imprescindible encontrarse” (1999:30).

¿A qué se debe? ¿Cómo se produce este encuentro?

Si pensamos en los horizontes que se planteaban en el apartado anterior, se esboza una respuesta. El mundo que se abre ante el texto no es por completo el mundo del texto, cerrado en él, tal como no es el mundo-objeto opuesto al sujeto en la vida cotidiana. Así, el sujeto puede ser proyectado y habitar en las intersecciones, en las orillas donde se encuentran.

Ante el nuevo sentido que se produce en la ruptura del lenguaje cotidiano, en el mundo que se abre desde esa ruptura, se produce una nueva comprensión de sí mismo, un entramado en nuevas relaciones, un movimiento en las maneras de estar en el mundo. La situación en la que se encuentra la persona es atravesada por otro mundo, que no la reemplaza, sino que la transforma. Como si le pusiera otra música de fondo. Y en ese otro contexto, en ese mundo nuevo, el sujeto también se transforma, no queda inmune.

Podemos pensar esta idea desde distintas perspectivas.

Por un lado, observando todos los impactos de las prácticas de lectura en la construcción de la subjetividad que observa Michele Petit (1999; 2001; 2009).

“La literatura en particular, en todas sus formas (mitos y leyendas, cuentos, poesías, novelas, teatro, diarios íntimos, cómics, libros ilustrados, ensayos desde el momento en que están «escritos»), brinda un soporte muy notable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, reanimar la actividad de simbolización y construcción de sentido, y también incita a experiencias de compartir inéditas” (2009:296)

Las ideas de Sahlins, especialmente el concepto de mitopraxis, aportan también a construir este tercer punto del lenguaje poético (1997). Los sujetos sociales, al ir transformando las categorías con las que conciben en el mundo, en el cambio social y el encuentro cultural, modifican también las maneras de concebirse a sí mismos, y, por ende, se transforman en tanto sujetos sociales. Aunque la teoría de Sahlins excede el lenguaje poético, también en éste las categorías son especialmente puestas en riesgo, y transformadas. Y esta modificación de las categorías hace a la dinámica de una cultura, a sus cambios y movimientos.

Se completa así la idea. Lo que parte como un movimiento en el lenguaje, en el sentido, abre también nuevas referencias en el mundo, y culmina en cómo el sujeto es transformado por ese mundo. Cómo se reubica en él, cómo encuentra y construye otros modos de habitar, de vivir.

Y es este proceso visto como una totalidad el que se pone en juego con el espacio poético.

Una perspectiva etnográfica

*“La poesía es como el sentimiento religioso: una
facultad del espíritu humano”*

D. F. Sarmiento (1988 [1845]:39)

Es necesario llevar la noción de espacio poético a terreno etnográfico. Articularla en una trama conceptual que permita pensarla en términos antropológicos. Para eso, necesitamos correr de eje a lo poético: moverlo de una mirada focalizada en el texto para llevarlo a una mirada centrada en el ser humano y su mundo de relaciones sociales.

La propuesta epistemológica de Thomas Csordas para el estudio de la religión puede servir para hacer esta traslación, trazando desde allí un paralelo. Dice Csordas:

“The sui generis nature of the sacred is defined not by the capacity to have such experiences, but by the human propensity to thematize them as radically other.

With this conception, the question of what is religious about religious healing can be posed, since the sacred is operationalized by the criterion of the “other”. However, since otherness is a characteristic of human consciousness rather than of an objective reality, anything can be perceived as “other” depending on the conditions and configuration of circumstances, so that defining the sacred becomes an ethnographic problem. The paradigmatic significance of embodiment is then to provide the methodological grounds for an empirical (not empiricist) identification of instances of this otherness, and thus for the study of the sacred as a modality of human experience” (Csordas: 1990:34).

De la misma manera que, siendo la “otredad” un fenómeno de la conciencia humana, una modalidad de la experiencia humana, su existencia depende de las circunstancias en que se da, otro tanto sucede con la “poeticidad” de un fenómeno lingüístico. Que un acto comunicativo sea o no poético no puede pensarse sin ponderar, al mismo tiempo, las condiciones sociales y culturales en las que tiene lugar.

Tal como lo plantea Csordas respecto al reconocimiento de una cosa como radicalmente otra, para definir lo sagrado, la condición poética de un determinado lenguaje no hace al texto en sí, sino al texto incorporado, situado en una determinada práctica social. Al igual que todo lenguaje, el lenguaje poético es antes que significado un gesto verbal, un movimiento del cuerpo. Y ese cuerpo es un cuerpo social y cultural, constituido en y constituyente de las prácticas sociales. La poesía (entendida, tal como propone Ricoeur, como un modo de relacionarse con el lenguaje, y no como un género literario específico) puede plantearse, al igual que la religión, como un problema etnográfico, en el que el cuerpo vivido es su campo de existencia (*op. cit.*:23).

Aunque Csordas suele ser retomado desde investigaciones centradas en las corporalidades, entendemos que su propuesta epistemológica tiene un alcance mucho

más general. El concepto de cuerpo que formula Csordas, retomando la herencia de Merleau-Ponty (1993 [1945]) parte de la ruptura de cuatro dicotomías: la que opone cuerpo y mente, la que opone emoción y razón, la que opone sujeto y objeto, la que opone las fronteras a priori entre un individuo y otro individuo. Así, decir que el cuerpo es el campo de existencia de los fenómenos poéticos es afirmar que debemos observarlo en distintos aspectos de la experiencia humana, no sólo en lo que refiere más a lo corporal en un sentido literal.

Preguntas, hipótesis y metodología

La pregunta central de este trabajo indaga en las formas en que el Centro de Lectura, en tanto grupo social, realiza la construcción del espacio poético. Esto es, por las dinámicas socioculturales a través de las que habilita la experiencia que hemos nombrado con esta noción. Entendemos que la región de la experiencia a la que nombramos espacio poético está construida social y culturalmente de maneras distintas en cada contexto, y que hay variables que pueden tener más o menos peso en su construcción. Estas variables pueden ser retomadas en tanto dimensiones analíticas que permitan investigar las configuraciones singulares que se gestan en un ámbito determinado.

Entre las dimensiones analíticas que serán relevadas están las arquitecturas simbólicas, los espacios y tiempos sociales, entendidos en referencia a los vínculos intersubjetivos y las textotecas, las tramas de textos que se desarrollan. Quedarán fuera de un análisis más a fondo dimensiones económicas, de género, de grupo de edad y de corporalidades, entre otras. Las que mencionamos es porque han sido emergentes en el trabajo de campo, pero la extensión de esta investigación no permitió retomarlas. Una dimensión política será retomada en un plano simbólico, en las conclusiones.

A partir de esas exploraciones, el trabajo apunta a develar lógicas simbólicas que presenten rasgos en común en estos distintos ejes de análisis. Entendemos, con Turner, que las propiedades de los símbolos son la “mutivocalidad, complejidad de asociación, ambigüedad, de límites abiertos (*open-endedness*), primacía del sentimiento y el deseo sobre el pensamiento en su semántica, propensión a ramificarse en nuevos subsistemas semánticos” a la vez que “disparadores de la acción social y de la acción personal en la arena pública” (Turner 1975:155). Los pensamos en términos de lógicas simbólicas ya que los observamos relacionados entre sí, en un sistema.

Toda la investigación tiene una perspectiva simbólica, que puede ser diferenciada de las arquitecturas simbólicas en tanto una dimensión puntual de análisis, tomada en el quinto capítulo. Por supuesto, están relacionadas. Pero podría hacerse un análisis de las arquitecturas simbólicas del espacio poético en un contexto determinado sin que ese análisis tenga una perspectiva simbólica general. En este caso, la mirada está puesta además sobre una lógica estructural que se repite y se engarza en una trama de símbolos y en una forma de generarlos y vincularlos.

La elección de esta perspectiva se basa en los emergentes que fueron surgiendo del trabajo de campo: los elementos que dieron forma a la pregunta y que apoyan la hipótesis se relacionaron entre sí recién en el final de la investigación, en el último proceso de escritura. El Centro de Lectura se diferencia de otros proyectos de lectura con jóvenes en tanto casi todos los que conocemos no han perdurado en el tiempo de esta forma, menos aún con el bajísimo presupuesto que el CDL maneja. Así, una pregunta que está todo el tiempo presente es la de las razones de esta diferencia.

Responder esta pregunta puede ser responder por la forma específica de la construcción del espacio poético en este ámbito. Y en la investigación, aún a sabiendas que no hemos realizado un trabajo comparativo, es en el plano simbólico donde

aparecen los emergentes más poderosos. Creemos poder afirmar que es este trabajo de construcción simbólica el que permitió la perdurabilidad en el tiempo, ya que la simbólica es una dimensión que opera de lleno en los espacios y tiempos sociales y las relaciones sociales que los constituyen.

De forma paralela, se abordan problemas más generales. Uno de ellos se centra en las posibilidades de conformar una mirada antropológica sobre el espacio poético, que analice desde un mismo sistema prácticas sociales asociadas a campos distintos, como la literatura y el arte verbal. Esta cuestión lleva a otra problemática general, la elaboración de dimensiones analíticas que consoliden esta mirada en posibilidades concretas de realizar investigaciones con ejes que permitan la comparación.

La hipótesis que sostenemos es que la construcción del espacio poético en el Centro de Lectura para Todos del San Pedro Claver se realiza a través de una lógica del margen y una simbólica de la mancha. Esta idea se argumenta a lo largo de todo el trabajo, pero más intensamente en los capítulos 4 y 5, a través de dos dimensiones analíticas en las que se manifiesta de manera más clara. El espacio poético se configura retomando símbolos de la constelación iluminista que la escuela despliega en torno a la literatura y manchándolos, en tanto los modifica leve pero decididamente, y reubicándolos en una nueva arquitectura habitada por lo oscuro y lo sucio. A su vez, esta reconfiguración se hace posible en espacios y tiempos periféricos, en tanto se construyen en relación con espacios y tiempos de centro, pero siempre en sus lindes.

La hipótesis no implica que todas las dimensiones de análisis puedan plantearse desde esta lógica simbólica. Sin embargo, tiene la fuerza suficiente como para considerarla constitutiva de la construcción singular del espacio poético en el CDL. La hipótesis tampoco asevera que la construcción del espacio poético de cada uno de los individuos

que participan en el CDL se desarrolle de esta manera, sino que es el CDL como una totalidad, como un *sujeto lector colectivo*⁶, el que lo construye de esa manera.

La metodología con la que se realizó la investigación está basada en la observación participante en encuentros del CDL y complementada con entrevistas en profundidad efectuadas a algunos de sus integrantes. Todo el trabajo de campo fue llevado a cabo en los años 2009 y 2010, excepto dos entrevistas consumadas en 2011 y 2012. Los encuentros observados fueron tanto en la escuela como en la casa de Javier, el coordinador de esta actividad extracurricular, donde hubo reuniones para ensayar funciones y celebrar el fin de año. Las entrevistas se hicieron en la casa de Javier, en el marco de alguno de estos encuentros. Como complemento, analizamos algunos documentos o materiales que forman parte del campo: la formulación del proyecto del Centro de Lectura para Todos, un cuadernillo publicado en el año 2004 con testimonios de los participantes y la presentación del CDL en la página web de Puentes Culturales (www.puentes culturales.com.ar), un proyecto cercano que le dio cobijo virtual.

Un aspecto metodológico interesante para destacar, en el marco de una antropología del espacio poético, ha sido la realización de entrevistas centradas en el acto de mirar juntos un “cuadernillo” (Petit 2009:230-231), es decir, un soporte de lecturas y escrituras que varios de los integrantes del CDL poseen. Al entrar en las páginas de dicho cuaderno, se habilita no sólo una mirada sobre el soporte material, sino que se generan conversaciones en torno a múltiples aspectos de la construcción del espacio poético que es difícil se den en una entrevista netamente oral.

La construcción del trabajo de campo se estructuró en dos escenas principales: la primera consistió en una observación participante en los encuentros de los días viernes, que se prolongó durante tres meses. A partir de allí, comenzaron una serie de

⁶ El concepto de sujeto lector colectivo, que será desarrollado en profundidad en el capítulo 1, aborda las formas en que un grupo, en tanto totalidad social, realiza operaciones de lectura que son distintas de las de los individuos que lo componen.

entrevistas tanto individuales como colectivas realizadas en la casa de Javier. Una de ellas coincidió con uno de los asados del CDL.

El trabajo de campo se fue complementando con otras visitas esporádicas a los encuentros de los viernes, una entrevista realizada con uno de los lectores realizada en una unidad básica en la que comenzó a militar ya egresado del colegio, y otros encuentros en la casa de Javier. Algunos de estos encuentros fueron en el marco de ensayos para una función especial de homenaje al grupo Les Luthiers.

Es importante resaltar algunas características del investigador, que hacen también al desarrollo de la investigación. Paralelamente a los estudios de antropología social, trabajé los últimos diez años en distintos programas y proyectos educativos vinculados a la construcción del espacio poético. Uno de esos proyectos fue un centro de lectura, que surgió del mismo programa PEF pero en una escuela del barrio de La Cava, en San Isidro, también en la zona norte del conurbano bonaerense. El Centro de lectura del colegio Santo Domingo Savio, que ése es el nombre de la escuela en que funcionaba, estuvo abierto entre el 2003 y el 2005, funcionó un año más en la biblioteca popular Cava Joven, y se cerró.

En su momento, un pequeño espacio de trabajo de campo fue construido en torno a ese Centro de lectura, a través de los registros de observación que llevaba a cabo como coordinador y de una serie de entrevistas realizadas a algunos de sus integrantes. Parte del desarrollo de la investigación comenzó en ese contexto, así como algunos datos pertinentes de ese trabajo fueron empleados en éste.

Al mismo tiempo, es inevitable que el recorrido en distintos ámbitos educativos y de programas culturales en los que he trabajado se integre a la investigación actual. Todo su desarrollo se hizo en paralelo a mi trabajo en un proyecto heredero del CDL, el ya nombrado Puentes Culturales, así en la coordinación de un equipo del programa CAJ

Itinerante⁷, la coordinación de talleres de escritura⁸, entre otros. La decisión de realizar la tesis en el marco del CDL del San Pedro Claver se debió principalmente a la necesidad de abrir un espacio de investigación autónomo, que me permitiera situarme de manera principal como etnógrafo.

En una sección de las conclusiones, proponemos una mirada reflexiva para volver sobre algunos aspectos de esta cuestión. Antes, a lo largo del trabajo, se verán no obstante varios elementos que tienen que ver con experiencias en las que el rol era el de educador más que el de investigador.

En torno a la antropología del espacio poético

El concepto de espacio poético ha sido desarrollado en el campo de la reflexión pedagógica, en Argentina (Devetach 1991, 2008; Montes 1999, 2000). No hemos hallado estudios antropológicos ni sociológicos que aborden su análisis en contextos específicos. Sí hay investigaciones que abordan, desde las ciencias sociales, la lectura y la literatura, y, de manera más específica la lectura literaria o la literatura oral. Las preguntas, los conceptos y los alcances de estas investigaciones son el estado de la cuestión del que partimos. Sin embargo, es necesario primero hacer un rodeo explicando por qué elegimos el concepto de *espacio poético* en vez de alguno de los ya desarrollados.

El concepto de lectura resulta, para nuestros interrogantes, a la vez demasiado vasto y demasiado restringido. Demasiado vasto porque, implicando prácticas que ponen en juego el espacio poético, abarca muchas otras que no lo hacen. Prácticas de lectura

⁷ Centro de Actividades Juveniles Itinerante, del Ministerio de Educación de la Nación. Desarrolla un trabajo con jóvenes de escuelas públicas en ámbitos extra-curriculares de su formación. Está fuertemente centrado en artes y recreación.

⁸ En unidades penales, colegios secundarios y de forma privada

vinculadas al ámbito religioso o científico, por dar algunos ejemplos, pero también prácticas de lectura literaria en las que la experiencia poco tiene que ver esa relación particular con las palabras, que caracterizamos a través de la innovación semántica, la apertura de un mundo posible y la comprensión de sí mismo ante el texto. La lectura de textos literarios puede ser observada en tanto un elemento más en la construcción de una identidad social, por ejemplo. En ese caso, el objeto de estudio es la construcción de la identidad y no el espacio poético.

El concepto de lectura es restringido porque buena parte de la construcción del espacio poético se hace a través de prácticas netamente orales. Y si bien el concepto de lectura ha sido reformulado (Rockwell 2001, Peroni 2004, Montes 2007, Bourdieu y Chartier 2010) y abarca también intercambios orales, remite, en primer lugar y ineludiblemente, a la letra escrita.

El concepto de literatura ha sido reformulado también en distintas revisiones, desde distintas disciplinas, en las últimas tres décadas (Finnegan 2005, Díaz Viana 2005, Colombres 1997). Las reformulaciones realizadas desde el campo antropológico pasan principalmente por la necesidad de replantear la relación de la literatura con la oralidad, de comprenderla no sólo en términos de cultura escrita sino abarcando un continuo más complejo entre escritura y oralidad. La noción de literatura oral, empleando el término literatura para fenómenos verbales que carecen por completo de soporte escrito, planteó un primer acercamiento, pero propuestas más recientes instalan conceptos de literatura en los que oralidad y escritura se encuentran presentes en una misma práctica y en una multiplicidad de situaciones, y que contemplan incluso aspectos de la performance que van más allá de la palabra (Finnegan *op. cit.*).

Desde el ámbito de la teoría literaria, Eagleton (2007) plantea un concepto de literatura ligado a la pregunta de cómo se construye el sentido. Desde esa perspectiva, realiza un

llamado a “pensar la literatura de una forma bajtiniana, en tanto práctica social [ya que] el sentido se construye dialógicamente, y en las relaciones concretas e históricas entre personas”. Se desprende de este enunciado la necesidad de recurrir a las disciplinas que estudian las interacciones sociales, como la antropología, para ver cómo se construye el sentido. Los estudios etnográficos acerca de la literatura como práctica social son demandados también desde la didáctica de la literatura (Cuesta 2001) y desde la formulación de políticas públicas de lectura (Bombini 2005).

Sin embargo, no elegimos situar la investigación en torno al concepto de literatura. Aún considerada como práctica social, la literatura es una noción que sigue mucho más cerca de ser un tipo de discurso o una construcción sociohistórica específica que una región de la experiencia humana. Hay una sociología de la literatura, tal como la han planteado Escarpit (1962) o Bourdieu (1990), este último refiriéndose al *campo literario*, que justamente se ocupa de lo que, en una sociedad determinada, circula en tanto literatura, pero no de las experiencias que no necesariamente están clasificadas por esa noción aún cuando llevan en sí características que podrían llamarse literarias.

En un trabajos anteriores (Broide 2008; 2009), exponemos cómo experiencias que para los sujetos no son clasificadas como poesía o literatura tienen mucha más relación con la definición de lenguaje poético que tomamos que otras que sí son concebidas como literarias o poéticas. El concepto de espacio poético, articulado desde una perspectiva etnográfica, habilita un campo más preciso para la investigación del que se abre con otras categorías analíticas.

Por supuesto, la discusión no está saldada. Esta investigación podría situarse también en el marco de una antropología de la lectura o una antropología de la literatura, y aspira a discutir con los trabajos inscriptos en esos respectivos campos. La introducción de la noción de espacio poético es parte de esa discusión, y aspira a seguir reformulando y

profundizando el ámbito conceptual en que se efectúan las investigaciones. Siguiendo esa línea, queremos repasar algunas de las investigaciones más importantes que se han realizado en estos campos.

La antropología de la lectura que propone Petit (1999; 2001; 2008) es un trabajo ineludible, tanto por la profundidad de las preguntas que se plantea y la solidez de los argumentos que esgrime para responderlas como por la forma en que ha circulado su producción en Latinoamérica. Centrada en tres libros que han tenido difusión en ámbitos extraacadémicos, esta producción propone una mirada antropológica sobre las prácticas de lectura de jóvenes usuarios de bibliotecas parisinas, lectores solitarios de ámbitos rurales del sur de Francia y participantes de distintos proyectos en Argentina, Colombia y Brasil, entre los cuales se cuenta el Centro de Lectura para Todos.

El trabajo de Petit es amplio, heterogéneo, diverso en su recorrido. Simplificándolo a los fines de retomar algunos elementos centrales que interesan a esta investigación, podemos decir que se concentra en dos preguntas. La primera, acerca del impacto de las prácticas de lectura en la conformación de la subjetividad. La segunda, acerca de “cómo se vuelve uno lector” (1999:144).

Aunque la pregunta por el impacto en la subjetividad podría parecer, a primera vista, más pertinente para una perspectiva psicológica, y de hecho Petit toma numerosos elementos del psicoanálisis para elaborarla, la propuesta analítica se torna antropológica, en tanto la que se trabaja es una subjetividad social, que parte de una trama de intersubjetividades (2008:54;140) y que se piensa en relación a las maneras en que se vincula a la sociedad. A través de los testimonios que va recogiendo en las entrevistas y de los encuentros en las bibliotecas, la autora expone de qué formas la lectura de textos literarios habilita la construcción de vínculos sociales distintos a los

previos, las transformaciones en las narrativas acerca del sí mismo y las configuraciones identitarias de distintos sujetos.

Respecto a la segunda pregunta, el cómo se vuelve uno lector, Petit construye el análisis en torno a variables pocas veces tomadas en cuenta en estudios referentes a las prácticas de lectura: los tiempos y espacios sociales, la identidad de género, las relaciones de parentesco y las relaciones de poder, principalmente si es que estas cuatro variables pueden concebirse separadas entre sí (*op cit.* 1999). En trabajos posteriores, además de continuar estas líneas de análisis, aborda con mayor profundidad los soportes materiales de las prácticas de lectura, la biblioteca en tanto espacio sociocultural, la relación entre las tramas del espacio íntimo y el espacio público (*op. cit* 2001). En este último trabajo comienza a construir una instancia reflexiva, de interrogación sobre su propia construcción como lectora. En un trabajo ulterior (*op. cit.* 2008), además de prolongar el campo de estudio a Latinoamérica, retomando ejes ya estudiados y profundizándolos, introduce nuevas variables tales como la relación de la palabra con otros lenguajes artísticos y la dimensión corporal de las prácticas de lectura. Al mismo tiempo, dirige la mirada más decididamente hacia los espacios colectivos de lectura, en una dimensión que será muy relevante para nuestra investigación.

Las conclusiones de este último trabajo proponen un “elogio del desvío”, planteando que la lectura literaria tiene mayores posibilidades en los intersticios, en los vacíos que dejan la escuela y otras instituciones. El desvío permite una deslocalización, que muchas veces es el punto de partida de transformaciones subjetivas vitales y de nuevas formas de relacionarse con los otros, de construir las relaciones intersubjetivas que conforman el lazo social.

También Abu-Lughod (1986) analiza la relación de la poesía con los vínculos sociales, a través del estudio de los contextos en que se recitan los *ghinnawas*, poemas cantados

entre los beduinos egipcios de Awlad Ali. Abu-Lughod parte de una constatación: a pesar de que la poesía viola los códigos beduinos de honor y de modestia, quienes la recitan no resultan moralmente sancionados. Para responder el por qué de esta exención, plantea la necesidad de observar los contextos sociales del discurso. La poesía no es recitada frente a cualquier persona ni en cualquier momento. Particularmente, jamás es recitada por hombres frente a mujeres, o viceversa, salvo en situaciones de cortejo o romance. Y tampoco la cantan los jóvenes en presencia de sus mayores. “La poesía es el discurso de la intimidad” (*op. cit.*: 234). Compartir poemas expone la distancia social que hay entre dos individuos, medida en términos de la presencia o ausencia de *hasham*, que puede ser traducido muy superficialmente por vergüenza. A la vez, la poesía es un elemento de agencia que permite a los individuos aumentar el grado de intimidad con otros a través del recitado.

En la arena pública, las cosas que se dicen a través de la poesía serían impensables. En ese contexto, el honor y la modestia son los que ordenan y modelan el discurso. Esta distinción, dice Abu-Lughod, podría llevarnos a una conclusión errónea: que el discurso en la esfera pública es una máscara falsa que no representa fielmente al individuo tal como lo hace la poesía en tanto discurso de la intimidad. Hay dos objeciones respecto a esa idea: la primera, que los códigos de honor y modestia no se presentan para la sociedad de Awlad Ali tanto en forma de normas como de valores: los individuos *desean* cumplir con ellos; la segunda, que los *ghinnawas* son formas poéticas cerradas y previamente constituidas, que los individuos repiten sin transformar al recitarlas.

Esta repetición sin modificaciones no impide que la poesía siga siendo una práctica creativa, ya que innumerables variaciones y combinaciones son posibles. Al contrario, Abu-Lughod propone entenderla como una práctica artística. Vincularla al lenguaje del honor y la modestia permite reinterpretar las repeticiones, ya que “el carácter cultural y

la forma rígida de la poesía ofrecen una cierta dosis de protección a los individuos cuando expresan los sentimientos “desviados” de deshonor e inmodestia” (*op. cit.*:239) . Al ser poemas antiguos, “inherentemente ambiguos”, que otros compusieron, el sentido se construye sobre todo a partir del contexto en que son recitados y el que recita está protegido respecto a los referentes que le da al poema, que quedan implícitos. La forma protege, teje un velo en torno a los sentimientos: permite expresarlos sin explicitarlos. Al mismo tiempo, permite a los individuos ubicar sus experiencias en los mismos marcos que las de otros, contemporáneos o antepasados, que emplearon los poemas en otras ocasiones, y tal vez concebir sus experiencias como universales, lo que otorga una cierta apariencia de conformidad social a pesar de la violación de los ya mencionados códigos. Por otro lado, reinscribe la experiencia personal en un mundo mítico de héroes y heroínas que son los protagonistas de los poemas, y saca la situación del cotidiano⁹.

El velo es fundamental para comprender la coexistencia de estos dos lenguajes aparentemente contradictorios, el de la poesía y el de la moralidad. Es más: esta poesía celebratoria de sentimientos prohibidos no sólo existe en Awlad Ali, sino que es considerada como un discurso privilegiado, distintivamente beduino. Al estar restringida a ciertos contextos y a ciertas formas, la poesía fortalece de hecho el sistema de honor y modestia, ya que quien logra llevar sus sentimientos a ese lenguaje, a ese terreno, no permitiendo que invadan su vida cotidiana, es considerado un verdadero adulto. Los que no logran enmarcarlos son los niños, que aún no están socializados, o los locos.

Es por ello que la poesía es el discurso de la anti-estructura, que está por dentro de la estructura, en un lugar plenamente legitimado, a la vez que se opone a todos los valores que la sostienen. Esto es porque la poesía, en tanto un discurso cultural, mirando ya más

⁹ Esta descripción es muy útil para volver sobre el concepto de *lenguaje poético* de Ricoeur tal como fue definido anteriormente.

allá de la forma en que los individuos la emplean, expresa una contradicción inherente de la sociedad beduina, una contradicción política vinculada a cambios sociales y políticos que estaban sucediendo allí en la época que Abu-Lughod realizó su investigación.

¿Es universal el carácter anti-estructural de la poesía? ¿Se manifiesta de alguna manera en el CDL? En las conclusiones de este trabajo, volveremos sobre esta cuestión, que hace de fondo a la pregunta por cómo se relaciona la poesía con la trama social.

El trabajo de Petit se focaliza en prácticas de lectura, y reflexiona permanentemente acerca del acceso a la cultura escrita. El de Abu-Lughod toma una práctica de poesía oral, en donde los textos circulan a través del soporte de la voz. En ninguno de los dos trabajos se pone en cuestión la relación entre la escritura y la oralidad. El contexto no lo provoca, el trabajo de campo no lo demanda. Algo que sí sucede en otras investigaciones.

Uno de los aportes más importantes de la corriente llamada etnografía de la lectura (Boyarin 1992) es el intento por superar la dicotomía oralidad-escritura y situar el estudio de las prácticas de lectura por fuera de la órbita exclusiva de la literacidad. A partir de estudios situados en distintos contextos, se cuestiona no sólo la división estricta entre prácticas orales y escritas, sino también la noción de que las sociedades progresan en una secuencia universal de la oralidad a la literacidad.

Otro de los elementos centrales que atraviesan los trabajos de sus distintos integrantes, es la ruptura de la idea del lector solitario, tan cara a nuestra concepción de la lectura. Aunque este cuestionamiento se comparte con análisis históricos de las prácticas de lectura (Chartier y Cavallo 1997, Chartier 2002) la etnografía de la lectura realiza un aporte sustancioso al analizar la forma en que los grupos sociales leen y construyen sentido y en cómo, a partir de esas construcciones, se generan nuevos vínculos

colectivos y se transforma la acción social. Así, la lectura es vista como un proceso socialmente negociado de reflexión cultural, que convierte a los grupos de lectura en sitios de innovación “en la arena de la identidad, los valores y los significados” (Boyarin 1993:202).

La pregunta se centra en las formas en que los textos son interpretados, en los procesos sociales de construcción de sentido. El concepto de *comunidades textuales* (op. cit: 59) da pie al análisis. Comprendiendo a la interpretación de textos como una acción colectiva que involucra tanto a la literacidad como a la oralidad, la etnografía de la lectura intenta tender puentes entre los estudios literarios y antropológicos.

Por fuera de la etnografía de la lectura, pero tomando estos mismos interrogantes y realizando una investigación de campo con jóvenes lectores en Gran Bretaña, Sarland (2003) se vale del concepto de respuesta para ofrecer otra mirada sobre novelas populares habitualmente desvalorizadas por la escuela y la academia. A partir de entrevistas a los lectores, y preguntándose por cómo se elaboran el sentido y el valor a partir de novelas como *First Blood*¹⁰ Sarland sostiene que es posible realizar en torno a esos relatos experiencias de lectura tan valiosas como las que se hacen con textos más reconocidos.

Situando la lectura en un campo más amplio, al que llama la elaboración de sentido cultural, el investigador observa de qué manera la interpretación de las novelas elegidas por los jóvenes permiten abordar profundamente problemáticas cotidianas y fundamentales de sus vidas. El análisis de Sarland aborda la posibilidad de leer contra el carácter ideológico más explícito de textos muchas veces considerados áridos por ser meros productos de mercado. Explorando las técnicas de lectura que los jóvenes emplean en la interpretación, considerando con mucha atención todos los intercambios

¹⁰ La novela que dio origen a la película *Rambo*

orales que son parte de las prácticas de lectura, ofrece una mirada en detalle sobre los procesos de construcción de sentido.

Dentro de la antropología de la lectura, otro grupo de trabajos, entre los que se destacan los de Semán (2006) y Lewgoy (2004) abordan la relación entre literatura y religión a través de las prácticas de lectura. El trabajo de Semán, en particular, interroga los vínculos entre leer y creer, empleando para ello conceptos como *modos de lectura* y *experiencia de lectura*. Al igual que Sarland, Semán aborda el campo de la literatura popular: en este caso, se trata de lectores de Paulo Coelho.

Otro campo de estudios al que debemos referirnos es el que trabaja con la literatura oral. Aunque las investigaciones sobre literatura oral se realizan desde diversas disciplinas, nos limitaremos aquí a referenciar algunos trabajos realizados desde la perspectiva del arte verbal y la *performance*, dado que, en un campo tan vasto, son los que han desarrollado perspectivas y conceptos importantes para esta investigación.

En términos conceptuales, el trabajo de Briggs y Bauman (1990) funda las nociones de *entextualización* y *actuación* (o *performance*) que serán la plataforma de la construcción de los conceptos de texto e interpretación de la primera parte de este trabajo. Estos autores parten de fenómenos habitualmente considerados folclóricos, a los que repiensen en términos de *arte verbal*. Desde este marco se ha desarrollado una enorme cantidad de investigaciones, que abarcan tanto fenómenos vinculados a lo literario como ajenos a ese campo. No hemos encontrado investigaciones que consideren a las prácticas de lectura en términos de *performance* o *arte verbal*.

Dentro del campo de los estudios sobre la *performance* y el arte verbal, los trabajos de Fischman (2009, 2011) y Hartmann (2005) han sido también un punto de referencia importante. Al pensar en términos de arte verbal una serie de prácticas alejadas del

mundo literario, muchas veces vinculadas a la construcción de la memoria colectiva, estas producciones amplían el campo en el que se inscribe una antropología del espacio poético y profundizan sus discusiones.

Espacio de investigación

El *Centro de lectura para todos* (en adelante, CDL) es un proyecto educativo de formación de lectores iniciado en el año 2002 en el Colegio San Pedro Claver, en el barrio de Ricardo Rojas, localidad de Tigre, Provincia de Buenos Aires. El proyecto se inicia desde el programa PEF¹¹, a través de Ana Isabel Siro y Ana María Kaufman. Desde ese mismo año el proyecto está coordinado por Javier Maidana¹², que se desempeñaba como profesor de Lengua y Literatura desde antes en la institución.

Desde el 2002 hasta el 2011 el CDL funciona en contraturno, una vez por semana, como un espacio en el que un grupo de jóvenes de entre 15 y 18 años que asisten en forma voluntaria se forman como lectores en voz alta para otros. El grupo de jóvenes tiene como promedio veinte integrantes. Aunque, a lo largo de su historia, tiene momentos con un solo lector, además del coordinador, y otros en los que el grupo llega a un número de más de treinta. Con cifras informales, se calcula que más de doscientos chicos han pasado por el CDL hasta la fecha. En el 2012, tras la decisión del Colegio de cerrar el CDL, el proyecto continúa en la casa de Javier, el coordinador.

El día de encuentro es, desde el principio, los viernes por la mañana. Aún con transformaciones a lo largo de estos años, el CDL mantiene esta estructura base. También respecto a sus actividades. Estas consisten, por un lado, en la selección de textos literarios y el ensayo de su lectura en voz alta. Por otro, y como parte insoslayable, el CDL realiza funciones hacia el resto de la escuela y también para la

¹¹ Programa Escuelas del Futuro, generado desde la Universidad de San Andrés.

¹² Que en los registros también aparece por su apodo, "el Mago"

comunidad. Estas funciones consisten en espectáculos de una media hora, montados sobre la base de textos literarios, en los que los jóvenes leen en voz alta y para otros cuentos, poemas, adivinanzas, entre otros, que pueden o no estar unidos por afinidades temáticas o por ser de una misma autoría. Aún con la mediación del coordinador, que suele sugerir posibilidades y puede decidir excluir algún texto propuesto, la selección está realizada por los jóvenes, que “se prueban” lo que van a leer y tratan de darle una impronta personal.

Además de las funciones, el CDL tiene otra actividad que ha persistido a lo largo de los años, los llamados “bocaditos”. Los bocaditos consisten en intervenciones breves, de cinco a quince minutos, realizadas en las aulas de forma sorpresiva, en las que los integrantes del grupo leen algunos textos no muy extensos y “de alto impacto”, es decir, que creen pueden gustar a gran cantidad de público aún sin demasiado tiempo para procesarlos, para interpretarlos en conjunto.

Solo pueden participar del CDL los estudiantes del segundo ciclo de la secundaria, es decir, de los últimos tres años. Los de primer ciclo tienen que esperar hasta ese momento para poder ingresar. Por eso, tanto los bocaditos como las funciones son fundamentales para la regeneración permanente del grupo, ya que el que es habitualmente público tendrá, a futuro, la posibilidad de pasar al otro lado y convertirse en lector. Todos los que se suman al proyecto ya lo conocen, entonces, de antes, e incluso, en muchos casos, desean hace tiempo formar parte de él. Y, en algunos casos, los lectores continúan en el Centro aún luego de terminar el Colegio.

El CDL funciona en la biblioteca del Colegio. Allí se hacen las “mesas de libros”, momentos de exploración de textos en los que el coordinador dispone, sobre una mesa previamente preparada con un mantel, libros diversos que considera que pueden ser útiles para los fines del proyecto. La mayoría de los libros no son de la escuela, sino

propiedad de Javier o fruto de alguna compra que se hizo puntualmente para el CDL.

En una mesa de libros puede haber entre cincuenta y cien ejemplares, de géneros y autores diversos. Todos los libros son literarios.

En la biblioteca, se realizan también la mayoría de las funciones. Los cursos son invitados con una fecha que es programada con anticipación. Para los bocaditos, hace de base de operaciones, es decir, todos los lectores salen juntos para repartirse en las aulas y allí regresarán luego de pasar por los cursos.

Además de las funciones y los bocaditos, el CDL realiza otras actividades. Una que está pautada en la formulación inicial del proyecto es la “salida cultural”, que implica una salida del grupo entero a algún espectáculo musical o teatral, o bien a un museo. Esta salida se realizó de forma anual durante varios años desde el 2002, pero, al depender de fondos externos, no se repitió en los últimos.

En los años 2008 y 2009, además de las funciones literarias, el CDL realizó una obra de teatro. Y desde el 2009 hasta la fecha, basados sobre todo en las presentaciones del grupo musical Les Luthiers, el grupo comenzó a incorporar a sus actividades secciones musicales con una presencia cada vez mayor. Casi siempre, la música está acompañada de la actuación y tiene un tono humorístico.

Además de las propuestas formales, el CDL tiene una actividad informal que por épocas tiene gran caudal. La casa de Javier queda a unas pocas cuadras de la escuela, y ya sea para buscar o devolver un libro, para preparar un material necesario para una función o simplemente para saludar, hay momentos en que los participantes del grupo pasan por allí. Además, los asados de cierre de año, que se hacen en esa casa, son una tradición instalada desde el comienzo.

En el año 2011, cuatro ex integrantes del grupo que seguían en contacto con el CDL fueron convocados por Puentes Culturales, el proyecto ya citado, para trabajar como

ayudantes en la formación de otros lectores en el barrio de San Telmo, en Capital Federal. Aunque la propuesta no prosperó, sí pone de manifiesto una característica del proyecto en la que tenemos que insistir para que su dinámica, su “espíritu”, puedan ser comprendidos. La convocatoria se realiza para formarse en tanto “lector generoso”, una categoría que se opone a la de “lector egoísta”. Esto es, el fin último del proyecto no es el desarrollo individual de cada uno de los integrantes sino la posibilidad de llegar a otros que no forman parte del grupo. En los términos actuales, esto implica formarse como “mediadores culturales”.

El Centro de Lectura funciona en el Instituto San Pedro Claver, que queda en Ricardo Rojas, en Tigre, la zona norte de la Provincia de Buenos Aires. El ISPC es un colegio parroquial, fundado en 1992, para atender la población de un barrio que no tenía escuela secundaria. Además de la escuela media, tiene un centro de apoyo familiar, un centro de crianza, y trabaja en relación permanente con la parroquia. Tiene más de mil alumnos.

En Ricardo Rojas conviven grandes fábricas con una zona de quintas, un pequeño centro comercial en torno a la estación y un barrio de calles de tierra y casas más humildes. En esta última zona, se encuentra el colegio. Es un barrio de gente trabajadora, que a veces es percibido como peligroso para personas que viven en zonas cercanas. Javier, que se crió en Don Torcuato, cuenta que las primeras veces que pasó con el colectivo por la zona, camino a otra escuela, pensaba: “ojalá nunca me toque trabajar acá”. Le tocó, y con no pocas implicancias para la construcción de su propia identidad.

A lo largo de esta introducción hemos planteado el campo de estudios en que se enmarca este trabajo, algunos de los conceptos centrales con los que está configurado y un primer acercamiento a la construcción del trabajo de campo, así también como el

estado de la cuestión en que podemos inscribir una antropología del espacio poético. En lo sucesivo, ingresamos en el desarrollo de la investigación. Los capítulos 1 y 2 servirán para revisar desde una perspectiva antropológica conceptos caros a las teorías de la lectura, tales como el lector, el texto y la interpretación. Realizaremos esta tarea a partir de los registros etnográficos, construyendo las conceptualizaciones desde la experiencia de campo. En los capítulos 3 y 4, el análisis aborda dimensiones simbólicas de la construcción del espacio poético en el Centro de Lectura. Veremos, en las conclusiones, por qué estas dimensiones simbólicas son privilegiadas en la investigación frente a otras. Las conclusiones permiten además una apertura más general del campo de estudios y una mirada que apunta a vincular las investigaciones antropológicas del espacio poético con las políticas culturales.

PRIMERA SECCIÓN

La primera sección de este trabajo aborda tres categorías centrales en cualquier estudio sobre prácticas de lectura: el lector, el texto, la interpretación. Las tres se encuentran, desde esta perspectiva, totalmente entrelazadas: no hay una sin las otras dos. Los textos son modificados por las interpretaciones que de ellos hacen los lectores. Los lectores son transformados por los textos, por las interpretaciones que van haciendo. Más aún: están hechos de textos. Como los textos están hechos por los lectores: con ellos cobran vida, se realizan.

Reconstruir estas tres categorías se hizo necesario, a lo largo del trabajo, para dar cuenta de la construcción del espacio poético del CDL. Una noción más cerrada de texto, concebido como escrito y estable, resultaba insuficiente para dar cuenta de lo que sucede, por ejemplo, con el poema “No te salves”, de Mario Benedetti, que veremos en el primer capítulo. Una noción más tradicional de lector impedía comprender tanto las formas en que se construye el sentido de los textos como las transformaciones en los modos de interpretar, que son modos de actuar, de sentir y de pensar.

Fue necesario construir un modelo que pudiera dar cuenta de dinámicas más complejas. Confiamos en que ese modelo pueda ser útil para analizar también otras formas de construir el espacio poético, en otros ámbitos. Empleamos las categorías de lector, texto e interpretación porque el trabajo se realiza en torno a un proyecto de formación de lectores, a la vez que son categorías nativas, empleadas por los participantes del proyecto. Sin embargo, entendemos que el esquema puede emplearse también en contextos donde las categorías son otras: oyente, narrador, escritor, etc., vínculos con la palabra realizados a través del espacio poético.

La sección se divide en dos capítulos. En el primero, se aborda el concepto de sujeto lector, que propone una revisión epistemológica sobre la forma de construir al sujeto en

la investigación. Allí nos aproximaremos a un concepto de subjetividad que permite formular la noción de sujeto lector colectivo; la forma en que se expresa en términos del “espíritu del Centro de Lectura”; y, por último, la relación entre intersubjetividad e intertextualidad.

Todo el capítulo se encuentra atravesado por la tensión teórica del vínculo individuo-sociedad, una problemática mucho más general de las ciencias sociales. El análisis antropológico de las prácticas de lectura literaria, que implican procesos creativos, es un campo privilegiado para plantear nuevos interrogantes acerca de la agencia de los sujetos y los condicionamientos sociales, históricos y culturales a los que están sometidos. En otras palabras, se trata de enfocar la atención en un campo de transformaciones individuales, y por tanto sociales y culturales, desde una disciplina habituada a analizar estructuras y en un contexto de análisis microsociales.

El segundo capítulo retoma el vínculo entre intersubjetividad e intertextualidad, para dar forma a un concepto de texto y a uno de interpretación que completan una primera formulación del modelo. Con aportes provenientes de la teoría de la performance, el análisis profundiza la noción de sujeto lector colectivo, imprescindible para dar cuenta de las escenas analizadas.

La escena central de este capítulo es infrecuente en el estudio de las prácticas de lectura literaria, ya que transcurre en el marco de un asado, sin libros y sin un texto central claramente identificable. Aún así, se ilumina al pensarla en esta clave, lo que la inscribe en la construcción del espacio poético. Es justamente su carácter periférico aquello que nos interesa, por dos razones.

La primera, que habilita a un alejamiento de las prácticas de lectura literaria más visibles como tales, para luego regresar a ellas. Citamos a Barba (1992): “Cuanto más cercanas a la lámpara están las mariposas, tanto más su sombra en el muro parece una

nube confusa. Basta que se alejen un poco de la luz para que sus sombras adquieran un perfil reconocible y preciso”.

La segunda, que será un primer abono a la hipótesis general de este trabajo: que el espacio poético del CDL se construye con una lógica de la mancha y el margen. Una escena periférica respecto a escenas de lectura más canónicas, realizada en el marco de un asado que se come de una tabla compartida, ensuciando con grasa las manos y los rostros, embarrando las mentes con vino y fernet con coca.

CAPÍTULO 1. EL LECTOR Y EL SUJETO DE LA INVESTIGACIÓN

¿Quién lee?

En una vuelta de lectura, durante uno de los encuentros de los viernes por la mañana, registramos la siguiente escena:

Sabri, entonces, se ofrece, para leer "No te salves", de Mario Benedetti. (...)

No te salves

No te quedes inmóvil

al borde del camino

no congeles el júbilo

no quieras con desgana

no te salves ahora

ni nunca

no te salves

no te llenes de calma

no reserves del mundo

sólo un rincón tranquilo

no dejes caer los párpados

pesados como juicios

no te quedes sin labios

no te duermas sin sueño

no te pienses sin sangre

no te juzgues sin tiempo

pero si

pese a todo

no puedes evitarlo

y congelas el júbilo

y quieres con desgana

y te salvas ahora

y te llenas de calma

y reservas del mundo

sólo un rincón tranquilo

y dejas caer los párpados

pesados como juicios

y te secas sin labios

y te duermes sin sueño

y te piensas sin sangre

y te juzgas sin tiempo

y te quedas inmóvil

al borde del camino

y te salvas

entonces

no te quedes conmigo.

Lee sentada, con las piernas cruzadas. Y aunque no es la mejor performance, en los términos en que se plantea en el CDL (la voz

no sale muy alta, no mira al público, se traba) al terminar hay un amago de aplauso. (...)

Javier propone una reflexión, una interpretación del poema. ¿A quién se refiere con el "no te salves"? Algunos de los chicos nuevos responden, pero las voces que más se oyen son las de los antiguos. Finalmente, Jorge toma la palabra de una manera más decidida, para decir que, por lo que sabe, Benedetti escribió ese poema estando en el "exilio". En ese sentido, y siempre según la interpretación de Jorge, sería posible leer el texto en una clave política pensando que se refiere a que la persona que él pueda elegir como compañera tiene que tener también una afinidad ideológica. El poema se vincula con la búsqueda de la "revolución".

Fátima opina también: para ella, el "salvarse" se opone, en el poema, al "arriesgarse". Javi elogia la intervención, y yo hablo para proponer una relación con Trucas, preguntando si, para ellos, Trucas se salva o se arriesga. Coinciden ampliamente en que se arriesga¹³.

Este fragmento da cuenta de una escena de lectura, donde un poema es interpretado.

Proponemos abordarlo con un interrogante: ¿Quién lee?

Sabri, en una primera respuesta. Es quien pone la voz, quien hace el texto público. En seguida podríamos agregar a Jorge y a Fátima. Leen, ellos, en tanto, sumando otras palabras, construyen un sentido en torno al texto de Benedetti. Lee Javier, el coordinador, con su pregunta, proponiendo una operación particular en relación al poema: buscar un referente para una de sus frases. También el etnógrafo lee, en un

¹³ Trucas es un libro central para el CDL, y aparece constantemente referenciado, especialmente en el capítulo 4. Ver libro completo en el apéndice.

doble sentido: con su intervención relacionando “No te salves” con Trucas, pero también reescribiendo la escena y entreverándola en este trabajo de investigación¹⁴.

El resto de los participantes del CDL presentes en la escena leen también. Tanto los nombrados como “chicos nuevos” que responden algo a la pregunta de Javier como los que se quedan en silencio, todos leen. A través de la voz de Sabri, oyen el poema y probablemente acusan el impacto, aún en zonas que ni ellos mismos puedan ver.

¿Lee alguien más? Si, según lo que va a ser planteado en este trabajo. Hay una lectura que es a la vez la de ninguno y la de todos, la lectura del CDL en tanto grupo, en tanto sujeto colectivo. Una construcción de sentido que se va realizando a varias voces, sedimentada en el espacio público y en el correr del tiempo, que no es exactamente la de ninguna de las personas que están en la biblioteca y, no obstante, existe y es observable. Como un río que se va construyendo a través de sus afluentes: no existe sin ellos, pero a la vez es algo más que su agregación. Por otro lado, los afluentes siguen existiendo de manera independiente, antes de llegar al cauce principal, y una vez en él mezclan sus aguas, generando un agua nueva.

Los lectores-individuos y el lector en tanto colectivo están en una relación permanente. Baste considerar la pregunta de Javier, que abre la posibilidad de nuevas intervenciones del resto, como exposición de la influencia del CDL en la lectura que realizan Jorge, Sabri y Fátima, cada uno por separado. El CDL, por su parte, se transforma a partir de la agencia de cada uno de los lectores que lo van integrando. La lectura política de “No te salves” se inscribe, en ese momento, en otras lecturas políticas habilitadas por miradas que integrantes como Jorge o Dady, militantes en el Movimiento Evita en la época de la que data el registro, traen “de afuera”. Una forma de lectura que no necesariamente existía en otros años en el grupo.

¹⁴ Y sumando a quien ahora esté frente a esta página como un lector más

El concepto de *subjetividad*, en los términos que lo plantea Ortner puede ser de utilidad para profundizar. Dice Ortner (2005:25): “Por subjetividad entiendo el conjunto de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temor, etc., que animan a los sujetos actuantes. Pero también aludo a las formaciones culturales y sociales que modelan, organizan y generan determinadas ‘estructuras de sentimiento’”. Se articulan así en una sola categoría elementos que hacen a la estructura y a la agencia, a los elementos que condicionan a las personas a la hora de actuar (de leer, interpretar, en este caso) y a su libertad para hacer más allá de esos condicionamientos junto con su capacidad para modificarlos.

En la investigación sobre las prácticas de lectura, respecto a otras áreas de análisis socio-cultural, el concepto de subjetividad posee una particularidad: la lectura literaria suele concebirse como especialmente capaz de impactar en términos de subjetividades individuales (Petit 1999, 2001, 2009, Larrosa 2003). Es decir, según numerosos estudios la lectura de textos literarios tiene la capacidad de transformar, si no las estructuras sociales y culturales, sí la forma en que condicionan a los individuos. Aunque la pregunta por cómo se producen estas transformaciones en cada uno de los lectores no será abordada en profundidad, sí resulta fundamental en relación a cómo los textos literarios afectan la trama del sujeto colectivo del CDL. Se presenta así una cierta paradoja: un elemento fundamental en la construcción de las condiciones para que la lectura literaria pueda suceder es la lectura literaria misma. Abordaremos esta cuestión en el último apartado de este capítulo.

El sujeto colectivo que se plantea en esta investigación no se propone en tanto un ente determinante de las acciones de los individuos que lo componen, sino como un sujeto que puede ser analizado en sí mismo. Sostenemos que la categoría de sujeto lector colectivo permite realizar observaciones que se perderían al tener en vista solo a los

lectores-individuos. En el próximo apartado, desarrollamos en profundidad este concepto y sus alcances.

El sujeto lector colectivo

La noción de sujeto lector colectivo fue planteada en un artículo anterior (Broide 2010), tomando una escena del Centro de Lectura del barrio La Cava¹⁵ como punto de partida. Planteábamos, en su momento, la necesidad de la categoría para reconocer y dar cuenta de la interpretación de un cuento en el marco de un debate público, en una función de lectura abierta a la comunidad. El sujeto lector colectivo era definido como una comunidad lectora que, en torno a la vida de cada uno de los que la integran, pero abarcándolas como una totalidad distinta a la suma de las individualidades, construye nuevos sentidos, interpreta los textos que las conforman.

Se trata de pensar al lector a partir de un “nosotros” constituido por símbolos, narrativas, preguntas y formas compartidas. Un nosotros que da cobijo a las singularidades, con puntos de referencia comunes y espacio para las diferencias. Una conciencia colectiva, en términos durkheimianos, a la que podemos pensar construyendo operaciones de lectura propias, distintas a las de las conciencias individuales y a la vez entramada con ellas.

El trabajo de investigación en el CDL del San Pedro Claver fortaleció el concepto planteado en un momento previo. De hecho, a lo largo de esta investigación fuimos trabajando sobre el sujeto colectivo mucho más que sobre los individuos como lectores. Este proceso sucedió sin una toma de conciencia en el momento, sino posterior: al comenzar a escribir los capítulos, observamos que la mayoría de los registros hacían referencia a la comunidad lectora, y no teníamos tanta información sobre lo que hacía

¹⁵ Ver Introducción de este trabajo.

cada lector por separado. Así, esta tesis se fue consolidando en una investigación sobre una comunidad lectora, en lo que ésta tiene de colectivo.

Pensar al lector como un sujeto colectivo guarda una deuda innegable con Durkheim y la escuela sociológica francesa. La noción de *conciencia colectiva* como un fenómeno que es más que la suma de las conciencias individuales, que debe comprenderse en sus propios términos, está en la base de nuestro planteo. De alguna forma, sería pensar a la conciencia colectiva leyendo, construyendo sentido en torno a los textos.

Así, nos alejamos de la idea propuesta por Chartier (2002:78) para pensar la *lectura comunitaria*, a la que comprende en referencia a “situaciones de lectura donde se alían las competencias individuales, donde se establece una relación pedagógica inmediata y espontánea”. Chartier rastrea esta idea en distintas escenas históricas, más allá de las representaciones que se desarrollan de ella en las ciudades, construyendo un concepto que permite trascender la escena de lectura solitaria que se ha hecho paradigmática en nuestra época.

No es a esa alianza de competencias individuales a lo que nos referimos. “La conciencia colectiva es otra cosa que un simple epifenómeno de su base morfológica, del mismo modo que la conciencia individual es otra cosa que una simple florescencia del sistema nervioso” (Durkheim 1982:394). El sujeto lector colectivo es más que la suma de habilidades y búsquedas individuales, en tanto éstas no son analizadas por separado, sino como momentos o instancias de construcción de una lectura grupal. Es también más que esa suma de habilidades porque se encuentra conformado también por los silencios, por los vacíos. Y porque su materia se compone de una historia colectiva que arrastra construcciones culturales que exceden por completo a los individuos que se encuentran presentes en un momento dado.

Citamos nuevamente a Durkheim, refiriéndose a la construcción social de los conceptos: “Si es común a todos, es porque es obra de la comunidad. Ya que no lleva el sello de ninguna inteligencia particular, es porque está elaborado por una inteligencia única donde se encuentran todas las otras y van, de alguna manera, a alimentarse” (op cit: 403).

Este planteo nos permite situar la pregunta por la relación entre lectura y cultura, o entre prácticas poéticas y transformación cultural. Para eso, necesitamos pensar en un concepto de cultura que, sin dejar de ser una abstracción que permita englobar características de un grupo social determinado, tenga lugar para la heterogeneidad, la agencia y las modificaciones históricas¹⁶. Seguimos para ello a Sahlins. Cuando Sahlins (1988:28-41) plantea que la sexualidad hawaiana está íntimamente relacionada con el sistema político, y que es concebida centralmente a través de la categoría de *le´a*, a la que traduce como “pasión”, no significa que cada uno de los hawaianos lo viviera en esos términos, sino que se realiza una abstracción que permite hacer un análisis general. Sahlins, a diferencia de otros antropólogos que elaboraron conceptos de cultura más cerrados, no pierde de vista para nada las transformaciones culturales que genera la historia y la agencia de los sujetos. Pero no por eso deja de realizar una generalización en ese plano, y puede ver en la cultura una estructura con características generales de las que da cuenta.

Es remarcable, a los fines de este trabajo, que una de las maneras en que Sahlins realiza esta operación es empleando los poemas para exponer cómo es la cosmología hawaiana. En particular, para argumentar cómo está atravesada por la sexualidad. Los poemas, y sobre todo las formas en que son interpretados, tienen características que se explican pensando en una cultura hawaiana.

¹⁶ No dejamos de tener en cuenta la crítica que la antropología realiza sobre dicho concepto (Kuper, 2001(1999), Abu-Lughod 1991, entre otros). No obstante, en este trabajo, el riesgo es menos el de homogeneizar que el de perder de vista una totalidad social.

Sin embargo, hay otra cara del mismo proceso. Como planteábamos antes, las prácticas de lectura literaria, tal como otras formas de poner en juego el espacio poético, conllevan transformaciones. Un acto de interpretación se realiza desde estructuras previas, que tironean del texto y lo llevan a sus propios marcos, pero a la vez estas estructuras son sacudidas y alteradas por el texto. Así, podemos pensar la lectura literaria, en términos de Sahlins (*op. cit.*:14-17), como un *acontecimiento*. Tal como, en Hawái, la llegada de los ingleses implica modificaciones en el espectro político de la isla, pero también en la concepción nativa de la sexualidad y de su vínculo con la política y en su cosmología. Estas modificaciones no se dan al interior de cada uno de los individuos de un grupo, sino en el colectivo como un todo. Pueden partir de uno de ellos, pueden ya existir de forma previa en algunos, pero hay un momento en que podemos decir que la sexualidad como es concebida allí se modificó. Entonces estamos hablando del sujeto lector colectivo.

Aunque el tiempo de investigación con el CDL es insuficiente para observar una transformación en el plano colectivo, hay ejemplos que podemos tomar de forma hipotética, para explicar la idea. Uno de ellos hacia atrás en el tiempo, otro hacia delante.

El primero es el de las formas de elaboración humorística, que en el CDL está marcadamente atravesado por los espectáculos de Les Luthiers. La creación de un personaje de ficción, Pablo Ensunga, a quien atribuyen “poemas subidos de tono” que algunos de los integrantes del CDL escriben y luego leen para el grupo, tiene un paralelo con Johan Sebastian Mastropiero, un ficticio compositor de obras musicales a quien atribuyen muchas de las canciones que cantan en sus espectáculos. Además del de Ensunga, es posible observar influencias del humor de Les Luthiers en chistes

cotidianos: juegos de palabras, construcciones gramaticales, etc. Es decir, que la influencia del grupo impactó la poética del humor del CDL.

El ejemplo que ponemos como hipótesis a futuro es el del poema de Benedetti con el que comenzamos el capítulo. Es válido suponer que, a partir de la lectura en clave política que trae Jorge, el “nosotros” que se configura en el CDL comience a tomar elementos de la militancia política, o al menos que adopte una forma más definida de nosotros/ellos que, si bien está latente en toda construcción de identidad, no necesariamente se hace explícita.

Siguiendo con la perspectiva durkheimiana, la conciencia colectiva no se construye a priori, sino en el hacer.

“La sociedad solamente puede hacer sentir su influencia si la sociedad es un acto, y ella sólo es un acto cuando los individuos que la componen están reunidos y actúan en común. Por la acción común ella toma conciencia de sí y se afirma; es ante todo una cooperación activa. Hasta las ideas y los sentimientos colectivos sólo son posibles gracias a movimientos exteriores que los simbolizan” (Durkheim op. cit:390)

El Centro de Lectura, en tanto sujeto colectivo, se construye a partir de los actos en común de los individuos que lo componen. No se trata de una entidad abstracta, sino que se conforma en el devenir histórico. Son las acciones las que lo construyen en tanto ideal. Hablando de un período de intensa actividad puertas afuera de la escuela, Dady habla del momento en que “el Centro empezó a sonar”. Es decir, a hacerse conocido en el barrio, a ser reconocido más allá del círculo en que surgió.

Se trata de actividades particularmente intensas, en tanto implican poner en juego las prácticas de lectura por fuera de la escuela y llevarlo al entramado social de la familia, los amigos, los conocidos. Su intensidad también está dada por una mayor frecuencia de encuentros por fuera del turno escolar y por la necesidad de asumir un mayor

compromiso. Estas actividades son centrales en la construcción del Centro de Lectura en tanto sujeto colectivo.

“Si la vida colectiva, cuando alcanza un cierto grado de intensidad, produce el despertar del pensamiento religioso, es porque determina un estado de efervescencia que cambia las condiciones de la actividad psíquica. Las energías vitales están sobreexcitadas, las pasiones más vivas, las sensaciones más fuertes; hasta hay algunas que sólo se producen en ese momento. El hombre no se reconoce; se siente como transformado y, en consecuencia, transforma el medio que lo rodea. (Durkheim op. cit:394)

Las actividades de mayor intensidad no están restringidas a un período determinado. La misma organización temporal del CDL está atravesada por escenarios de altos niveles de intensidad, en los que el CDL atraviesa otros vínculos sociales de los habituales: la bienvenida a la nueva generación, los asados de fin de año, las funciones abiertas a la comunidad. Es en esos escenarios en donde la construcción del sujeto colectivo se transforma y se afirma.

Queremos destacar la relevancia que pueda tener este concepto también para el campo educativo. Los programas educativos referentes a la lectura suelen observar, para medir su impacto, ya herramientas cuantitativas referentes para individuos y colectivos, ya herramientas cualitativas para individuos. No hay construcciones teóricas que permitan abordar cualitativamente los grupos. Creemos que la posibilidad de observar y analizar transformaciones en las formas de concebir temas como el amor, la muerte o el destino, por poner algunos ejemplos, en grupos sociales, brinda la posibilidad de evaluar impactos a mediano y largo plazo, que programas de lectura pueden tener y no saber cómo distinguir.

Por otro lado, y también desde el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, Cuesta (2001) afirma que diversas investigaciones realizadas sobre la lectura, desde distintas perspectivas, presuponen e idealizan a los lectores, confiriendo “al análisis del

acto de leer una generalidad extrema”. Los lectores son contruidos epistemológicamente desde presupuestos más que desde la investigación empírica, que impiden realizar un análisis profundo de lo que sucede al interior de las prácticas de lectura.

Siguiendo esta necesidad, el próximo apartado analiza el llamado “espíritu del Centro de Lectura”, al que se refiere ineludiblemente Javier en el recibimiento a la nueva generación, pero del que varios de los integrantes con más trayectoria en el proyecto suelen hablar. Si tomamos al espíritu como un hecho social, tal vez sea posible analizarlo en relación a la construcción del sujeto lector colectivo del CDL.

El espíritu del CDL

“Todos los poetas del mundo escriben un solo poema”

Julia Hartwig

Cada año, en el CDL, se realiza lo que llaman el “recibimiento a la nueva generación”. Se trata de la incorporación de nuevos jóvenes al grupo. Cada año hay un día inaugural, en el que “los nuevos” pasan a ser parte del CDL. El encuentro es preparado con esmero. Comienza con una convocatoria, hecha con carteles en las paredes de la escuela y pasadas por las aulas, haciendo intervenciones con “bocadillos literarios”. Se arma una función en la que son seleccionados textos considerados infaltables. Saben que deben lucirse. Y nunca carece de algunos elementos, repetidos generación a generación.

Uno de esos elementos, tal vez el fundamental, es el “espíritu del Centro de lectura”. En su recibimiento, la nueva generación comienza a “incorporar” ese espíritu, que comparten desde los “fundadores” que comenzaron con el proyecto y ya no están en la

escuela hasta los que, llegados unos años después, son ahora considerados “antiguos”. Nombrado, explicado por fragmentos, puesto en práctica a través de la misma lectura, representado en la bandera, el espíritu del CDL, presente en todas las actividades del grupo, se manifiesta más intensamente en este encuentro de bienvenida, ya que, al haber lectores que lo desconocen, es necesario volver a contarlos, presentarlos, reactualizarlos.

La incorporación del espíritu no es sólo verbal. Aunque implica a la palabra de distintas formas, la imagen y los usos del cuerpo están entramados con ella. El discurso de bienvenida, donde Javier hace referencia al espíritu del CDL en varias ocasiones¹⁷, está entramado con la presencia corporal del abanderado o la abanderada, junto a él mientras habla, y sosteniendo la bandera, con la bandera misma, que lleva la imagen de Trucas, personaje de un libro que “representa el espíritu del Centro de Lectura”, la propia práctica de la lectura en voz alta, indicaciones respecto a las formas de poner en voz los textos elegidos, que son saberes y técnicas corporales (Mauss 1979 [1934]) que van a ser, importantes para ser parte del CDL. La formación de lectores, en este contexto, es también una formación del cuerpo. Y con el cuerpo se incorpora el espíritu.

En el discurso introductorio, Javier hace un hincapié en que participar del CDL se trata no sólo de leer para sí mismo, sino también, y sobre todo, de hacerlo para otros. Así, traza una distinción entre el “lector egoísta” y el “lector generoso” y remarca la importancia del “público” al que van a ir dirigidas las “funciones”. Al mismo tiempo, declara que se trata de “compartir las palabras que los divierten o los emocionan”.

En este marco, entran una serie de concepciones y actividades que se desarrollarán tanto en ese primer encuentro como en los siguientes, como parte del proceso de formación de los nuevos lectores.

¹⁷ Este discurso es analizado en profundidad en el capítulo 4. Arquitecturas simbólicas.

Al terminar el discurso de recibimiento y la lectura de Trucas, hay un momento designado como de “exploración” de libros¹⁸. A partir de la invitación de Javier, los chicos se disponen a buscar, de manera personal o compartida, un libro que les llame la atención, para regresar a un lugar de intimidad y adentrarse en él. Así, y tal como algunos chicos quedan solos, algunos van formando pequeños grupos de a dos, tres o cuatro, en los que muestran y comentan lo que encontraron. Por esos grupos van pasando tanto el coordinador como algunos de los participantes con más experiencia, para acompañar la exploración.

Dicho acompañamiento no consiste sólo en una discusión acerca del contenido de los libros. Buena parte de la intervención en los grupos consiste en consignas en torno al uso del cuerpo: el volumen y el tono de la voz, la mirada puesta hacia “el público”, el poner el torso erguido son algunas de las técnicas corporales en las que se desarrolla la idea del “lector generoso” y el acto de “compartir las palabras”. El formarse como lector, en el Centro de Lectura, es, también, formar el cuerpo para compartir palabras con otros. Y es introducido, en el discurso de recibimiento, de manera explícita, al anunciar que leer para otros implica “una desnudez”.

Las indicaciones, dadas en general en pequeños grupos, persona a persona, son tanto con palabras como con gestos, mostrando. Javier muestra la manera de tomar el libro, y ejemplifica. Al mismo tiempo aclara que, aún cuando hay ciertos modos que son generales, cada uno debe ir haciendo su camino. “No se trata de leer bien” sino de buscar una interpretación propia, que está, muchas veces, en relación con “sentimientos”.

¹⁸ Este momento es analizado en profundidad en el capítulo 3. El espacio y el tiempo de la poesía.

Una pregunta que aparece al practicar un texto es: “¿Entendés qué sentimiento hay?”.

La formación del lector en voz alta va, así, articulando técnicas corporales homogéneas para todo el grupo junto con búsquedas personales.

La presencia del cuerpo en la inclusión de un joven como participante del CDL no se agota en las técnicas para leer en voz alta. Hay otro aprendizaje que, fundamental en el grupo, se realiza también casi desde el comienzo. Se trata de una fórmula con la que, antes de comenzar a leer un texto frente al público, cada uno de los lectores abre el juego: “Yo soy (nombre del lector) pertenezco al Centro de Lectura y les voy a leer (título del texto) de (nombre del autor)”.

El uso de lenguaje formulario en la literatura no es algo novedoso, y está muy presente en la literatura oral (Colombres 1997). No es tan habitual en la literatura en los ámbitos escolares, y en el trabajo con la literatura escrita en general. No obstante, es fundante en la construcción del CDL. En este contexto, la fórmula de presentación e introducción de los textos leídos, supone tanto una marca de presente, en primera persona, como una adscripción a un grupo determinado. Es una lectura situada en un tiempo y espacio concreto, hecha por una persona en particular, que pertenece a cierto grupo. De alguna manera, una declaración de estar aquí y ahora, una corporización del texto que, hasta ese momento, estaba en un libro.

En el recibimiento a la nueva generación, observamos, el espíritu del CDL se pone en juego de formas diversas: a través de los símbolos que lo representan y a través de su explicitación fragmentaria, pero también por intermedio de técnicas corporales, entre las que destaca el lenguaje formulario. Luego, a lo largo del año, seguirá incorporándose y transformándose.

El espíritu del CDL es definido así por Dady:

“El espíritu, para mí, está en un mate, en una palabra, está en un oído, una voz con un oído... la comunicación... Está en los lazos

que se generan ahí porque en el Centro de Lectura no es como una clase común, que en una clase sos vos, que tenés que aprender y está el profesor que es el que lo sabe todo y no le podés contradecir nada. Eh... y el Centro es distinto. En el Centro creo que aprendí muchas cosas, que por más profesores inteligentes que... [el colegio] no me lo dio nunca..."

Javier, por su parte, lo concibe de esta manera:

Cada vez que convocamos a nuevas generaciones de lectores, los convocamos por la atracción que las palabras generan. Esa es la primera parte de ese espíritu, ¿no? La primera pata donde se sostiene. Es esa afición a los poemas, a los cuentos, a la palabra que narra que te dice, que inventa, que hace reír, que emociona. Eso. Eso primero.

Y una vez que estamos y que se va conformando el grupo y nos reúne esa afición, ese placer que sentimos por las palabras, después vienen otras cosas que tienen que ver con la construcción del espacio en general, ¿no? La primera cosa que se me ocurre que tiene que ver con el espíritu es... la primera palabra que me aparece es respeto. Pero es también cuidado. O un cuidado respetuoso. O un respeto cuidadoso.

Tiene que ver con, no con el respeto habitual que las instituciones suelen generar, ¿no?, porque si uno respeta ciertas normas porque hay una forma de penar esa contravención. El respeto en realidad del que hablamos tiene que ver con un respeto por lo humano, por lo frágil de cada participante. El que se acerca con este gusto por las palabras se anima en este espacio y encuentra un lugar para mostrar sus lados más

vulnerables, ¿no? Y también para encontrar sus lados más fuertes.

Pero existe esto de que la emoción aflore y entonces el respeto tiene que ver, y ese respeto cuidadoso del que hablo tiene que ver con eso, con cuando uno habilita ese lugar delicado, ser muy respetuosos de esto, y muy cuidadosos con ese lugar que el otro se anima a abrir, porque es el lugar más valioso que tenemos, es el lugar de emoción más profunda. Y entonces saber que si uno mantiene ese cuidado con el otro, eso va a generar un círculo de contención, una cosa mullida y cálida que va a permitir que cuando yo quiera habilitar un lugar más frágil y vulnerable me sienta cálidamente sostenido.

Así que el espíritu del centro tiene... ya dije lo de las palabras, lo del respeto. Y también este respeto cuidadoso en el respeto de los procesos. Hay chicos que vienen y que tienen un bagaje personal y han hecho una exploración desde lo cultural que ya está, o que tienen un talento extraordinario. (...) [Otros] los pongo como ejemplos de la representación más visceral de la profunda timidez, de no poder pronunciar una palabra en público, de que su voz no sea escuchada. Entonces estos dos extremos: el más talentoso, el que ya tiene un camino recorrido, encuentra un lugar para desarrollarlo. Pero también el otro, el que no puede hacerse dueño de su palabra también encuentra un lugar de profundo respeto y donde se respetan sus tiempos (...) eso también tiene que ver con lo cuidadoso, con respetar los tiempos de cada uno.

Y hay lectores que jamás se han enfrentado al público y no quieren hacerlo. Y también son parte de este espacio. Tienen

lugar en los debates. Tienen lugar con el silencio. Esto, que se respete la palabra, que se respete el silencio, que se respeten los tiempos personales. Todo eso tiene que ver con el espíritu del Centro.

Y ahora que lo estoy diciendo, todo ese respeto cuidadoso es una acción de profundo amor, por las palabras y por los otros. Y por uno mismo también. Así que por ahí va el espíritu.

El espíritu del CDL es una categoría que sus integrantes emplean, si no con asiduidad, sí con respeto y cierta solemnidad. Hablar del espíritu del CDL no incluye juegos humorísticos, tan frecuentes en el grupo al hablar de casi cualquier otra cosa. Sin embargo, si la analizamos a partir de cómo la emplean los lectores, pero más allá de sus propias interpretaciones, se hace posible profundizar en la conceptualización que hacíamos, en el apartado anterior, sobre el sujeto lector colectivo.

Durkheim sostiene que la idea de alma debe explicarse sociológicamente. Debemos ir más allá de las explicaciones nativas, y también más allá de la reducción de esa noción a una creencia inexplicable o atribuible a un error, ya que “la formación de un ideal no constituye un hecho irreductible, que escapa a la ciencia; depende de condiciones que la observación puede alcanzar; es un producto natural de la vida social” (Durkheim 1982:394). Es decir, debemos comprender el espíritu del CDL, un ideal, como un hecho social en sí mismo, que corresponde a una experiencia determinada, experiencia que no es reductible al plano individual. Tal como lo expresa Dady, está en “los lazos que se generan ahí”.

Estos lazos son los que forman el “círculo de contención” del que hablaba Javier. Ese círculo que permite a cada uno estar en tanto ser frágil, habilitando un “lugar delicado”. El espíritu es un sujeto vacío, en tanto es un espacio de cruce. Es lo que todos llevan adentro, sin que ninguno lo lleve por completo, y sin que ninguno esté conformado sólo

por él. Es lo que permite la *comunidad de las diferencias* (Larrosa 2003:647) en la que cada uno puede formar parte de una totalidad justamente a través de lo que lo diferencia de los otros que la conforman. Pero es un vacío que está, que existe, que actúa y se transforma a lo largo del tiempo.

Por otro lado, este ideal precisa del substrato de la vida social. Se construye no sólo en términos verbales, sino en la propia efervescencia del encuentro.

Para que la sociedad puede tomar conciencia de sí y mantener, en el grado de intensidad necesaria, el sentimiento que tiene de sí misma, es necesario que se reúna y se concentre. Pues bien, esta concentración determina una exaltación de la vida moral que se traduce por un conjunto de concepciones ideales donde se pinta la nueva vida que así se ha despertado; ellas corresponden a esta afluencia de fuerzas psíquicas que se sobreañaden entonces a aquéllas de que disponíamos para las tareas cotidianas de la existencia. Una sociedad no puede crearse ni recrearse sin, al mismo tiempo, crear el ideal. Esta creación no es para ella una especie de acto de supererogación, por el cual se completaría, una vez formada; es el acto por el cual se hace y se rehace periódicamente. (Durkheim 1982:393)

Pensemos bajo el influjo de estas palabras la escena del recibimiento a la nueva generación. Veremos que el espíritu del CDL implica justamente la conciencia de sí mismo que posee el grupo, que se despierta y manifiesta cuando se reúne y concentra. El espíritu del CDL, que bien podría ser llamado el alma, no es sólo una manifestación exterior del sujeto colectivo, sino que es parte constitutiva de esa formación social. “La sociedad ideal no está fuera de la sociedad real; forma parte de ella” (Durkheim, op. cit:394).

Debemos tomar muy en serio al espíritu del CDL. La construcción del espacio poético en el CDL precisa considerar al espíritu, no en tanto una mistificación, sino en tanto un hecho social, como una parte de la dinámica social del grupo y también en tanto un sujeto social que tiene un movimiento propio.

Intertextualidad e intersubjetividad

Escribió Eduardo Galeano (1999):

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso - reveló -. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Y dice Dady, en una entrevista:

Yo soy un fueguito que genera chispas (refiere directamente a un texto de Galeano). Esas chispas que contagian a los demás. Yo creo que soy eso. Soy ese fueguito de Galeano. Creo que esa es mi definición.

Mi responsabilidad es contagiar a otro, o dar mi idea, mostrar lo que nosotros pensamos para que se sumen más compañeros y poder trabajar con más compañeros y ampliar lo que somos para llegar al objetivo que tenemos, un objetivo más a largo plazo"

En el último apartado de este capítulo, nos proponemos abordar otro aspecto de la construcción del sujeto lector colectivo: el de la relación entre la intersubjetividad y la intertextualidad¹⁹. Párrafos atrás, planteábamos que la lectura literaria es, en el CDL, una elemento central en la configuración del espacio poético. Es decir, los textos

¹⁹ Para profundizar en esta relación conceptual, ver Larrosa (2003:607-609)

literarios van dando forma al territorio en que los lectores construyen sentidos. Ofrecen símbolos, comparaciones y metáforas en las que se encarna el espíritu del CDL.

Máscaras, podríamos pensar, que se ponen sobre su rostro vacío.

El sujeto lector colectivo es, al mismo tiempo, un entramado de textos y un entramado de sujetos, de relaciones sociales. Y ambos entramados están ligados, tejidos, en vínculos diversos. Los sujetos se construyen a través de los textos, y de las relaciones entre los textos. Y el sentido de los textos se configura desde la perspectiva, la voz, la mirada de los sujetos. En ese movimiento camina el espíritu del CDL.

En un ensayo, Javier invita a uno de los lectores a volver sobre un poema con la siguiente consigna: "Pensálo en una chica". Este tipo de indicaciones son habituales, y exponen cómo es llevado al campo de la vida cotidiana, donde se inmiscuye en las relaciones sociales. Las transformaciones posibles de esta acción son dos: se modifica la representación de la chica que el joven imagina, a través de los elementos del poema; se transforma la interpretación del poema, que pasa a tener en el horizonte la imagen de una persona concreta.

En otro encuentro, registramos la escena siguiente:

Tefi lee el cuento de la chica que juega al fútbol, que pertenece al libro *Aires de familia*. Al terminar, cuenta alguien que, ese mismo texto, también María lo leía, en otro momento.

Javier habla de "versiones".

María dice: "Yo lo hago muy actuado (...) la veo a mi hermana".

Comenta Javi que se trata de "interpretaciones diferentes".

Lee entonces María, que dice, antes, "necesito estar parada". Y se para.

Empieza. Camina, hace gestos con los brazos, se acerca a sus compañeros y mirándolos al leer. Walter se ríe mucho. María

resalta algunas de las palabras, juega con el texto: "per-cu-di-das".

Cuando termina, Javi vuelve a retomar la idea de las interpretaciones. Y luego apunta a dialogar con los chicos acerca del texto. Dice: "El humor está en un punto, ¿quién me lo explica?".

María responde refiriéndose puntualmente a otra cosa: "Me hace recordar a mi mamá (...) yo era re machona".

El vínculo con su contexto familiar, con personas de su círculo íntimo, parece estar favorecido por un aprovechamiento de otras técnicas corporales. Los gestos, la caminata, la insistencia con algunas palabras, permiten establecer el nexo entre el cuento de Rivera y algunas situaciones de su infancia de forma más eficaz. Al mismo tiempo, el texto habilita tanto una vuelta sobre la mirada de la madre de María sobre su hija como devela un rasgo de ella que no está presente hoy: María no se muestra para nada "machona".

Vemos en estos ejemplos la característica del espíritu del CDL de la que hablaba Javier: la posibilidad que da a cada uno de sus integrantes de mostrarse en su fragilidad y delicadeza. Se plantea entonces una encrucijada entre el espacio íntimo y el espacio público (Petit 2001), en la que se habla de uno mismo, sin hacerlo explícitamente más que en momentos marginales. Los textos literarios permiten construir una voz que arriesga sin exponerse excesivamente, que habla de lo propio con un lenguaje complejo, compuesto por metáforas, personajes ficticios, inflexiones de la voz, gestos, entre otros.

Lo íntimo se da a través de estos elementos, en los que puede expresarse en plenitud. Y siempre queda resguardado, además, por el hecho de que el autor de ese texto es otro y por el hecho de que otros integrantes del CDL lo han leído antes o pueden hacerlo

después. Lo público, paradójicamente, funciona como colchón, como contención, sin la necesidad de homogeneizar. Esta es la trama de textos y subjetividades que se genera en el espacio del CDL. Y que es también parte de su construcción en tanto sujeto lector colectivo.

Es decir, el sujeto lector colectivo puede entenderse como un entramado de personas y textos. Una forma de vincular a las personas entre sí, a las personas con los textos y a los textos entre sí. El CDL, y el espíritu del CDL, en tanto sujeto lector colectivo, es una configuración singularmente propicia para la construcción del espacio poético, por el tipo de relaciones que propicia²⁰. No es la única. A través de entrevistas en profundidad, podemos rastrear otros vínculos en los que el espacio poético puede emerger.

María tiene ahora diecisiete años. Hablando del papá, me cuenta que, cuando cumplió quince, para la fiesta, el padre le regaló un poema grabado: Pimpollo. "Re lindo era", agrega María.

(...)

Le pregunto entonces desde cuándo comparte los poemas con el papá. Responde que sólo desde el año pasado. Antes, con la mamá: pero la mamá "escuchaba nomás". El padre, en cambio, opina, participa de otra manera. Me cuenta de alguna escena en la casa, los dos solos: "Era él y yo (...) ni la tele".

Le pregunto en qué momentos leen juntos. Él "está mirando la tele o haciendo otras cosas" y ella lo interrumpe leyéndole algo. Y más allá de eso, "a veces no lo entiendo y mi papá me lo explica". Se refiere a textos que ella misma lleva.

Me cuenta también que, aunque su padre nunca llora, una vez, justamente en una de estas situaciones, lo vio llorar. Fue un

²⁰ Un estudio comparativo y más profundo de esta cuestión será abordado en el futuro.

día que ella llevó un poema de "la madre Teresa de Calcuta", y él se puso a llorar. Cuenta María: "y a mí me re gustó eso".

La práctica de leer poemas es una característica de esa relación entre padre e hija, a la vez que la construye. *Pimpollo*, el poema que elige el padre, inaugura una nueva etapa en la relación entre ellos. Y la poesía que le trae María, en el espacio ya inaugurado, habilita una práctica hasta entonces desconocida entre ellos: la del llanto. Vemos nuevamente cómo los textos marcan las relaciones sociales. Pero también las construyen y las transforman. Lo mismo sucede a la inversa: ciertas relaciones sociales permiten la circulación de textos, mientras que otras no, y condicionan los sentidos que les serán otorgados.

Retomando la pregunta del comienzo del capítulo, acerca de quién lee, vemos ahora cómo poseemos elementos mucho más numerosos y potentes para responderla. La escena con *Ustedes y nosotros* se resignifica aún más al observarla desde el concepto de sujeto lector colectivo, la construcción de su ideal en torno al espíritu del Centro de Lectura y las relaciones entre intertextualidad e intersubjetividad. En el próximo capítulo, seguiremos profundizando en este tema, al revisar las nociones de texto y de interpretación.

CAPÍTULO 2. TEXTO, TEXTOTECA, INTERTEXTUALIDAD

Hacia un concepto de texto

En este capítulo, nos proponemos abordar y problematizar una pregunta que surge al comienzo de cualquier estudio sobre un grupo de lectores: ¿qué leen? ¿Cuáles son los textos que aparecen en el CDL? Tal como sucedió anteriormente con la categoría de lector y la construcción epistemológica del sujeto en la investigación²¹, también será necesario revisar la categoría de texto más allá de cómo es entendida habitualmente.

Esta revisión implica un entramado conceptual proveniente sobre todo de las reflexiones sobre el arte verbal y la actuación, pero cuya categoría central proviene de un campo extra-académico: se trata de la noción de *textoteca*, desarrollada por Devetach (2008):

“Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles, podemos decir que en cada persona hay muchos textos, que la unión de los textos de muchas personas arman los textos de una familia, de una región, de un país”
(Devetach 2008 : 37-38)

Hay tres elementos para destacar de esta noción. Desde un principio, la textoteca, en su referencia implícita a la biblioteca, habilita a pensar un conjunto de textos más allá de un conjunto de libros. Además, permite concebirlos relacionados entre sí; y, tercero, con la vida de un grupo social.

La pregunta original, qué leen en el CDL, se reformula de esta manera: ¿Cómo se configuran las textotecas internas de los participantes del CDL? ¿Cómo se relacionan entre sí, armando una textoteca colectiva? ¿Cuáles son y de dónde vienen los textos que las conforman? Para responder a estas preguntas, vamos a remitirnos al marco

²¹ Ver capítulo 1. *El lector y el sujeto de la investigación.*

conceptual desarrollado por Briggs y Bauman (1990) con las nociones de *entextualización, decontextualización y recontextualización*.

Ningún texto puede pensarse desprendido de la situación en que es vivido. Es la situación, el contexto, la que hace que un fragmento de discurso, ya sea de un escrito o del habla, pueda convertirse en un texto a ser interpretado. Se llama a este proceso *entextualización* (Barber 2008, Briggs y Bauman 1990). A través de la entextualización, un segmento del discurso se fija, aunque sea en el transcurso de la situación, y se forma como una unidad de sentido.

Un texto se construye en su relación dinámica con el contexto, que a su vez es transformado por los discursos emergentes. Se corporiza en vínculos humanos, en espacios y tiempos sociales, en técnicas corporales, y se tiñe con sus historias y con sus lógicas simbólicas. Así, un cuento, un poema cualquiera, no será un texto en el sentido en que lo planteamos hasta no emerger en la vida de una comunidad lectora. Hasta no ser apropiado de alguna manera por ella. Y en esa entextualización tomará ciertas características distintas a las que pueda tener en otros ámbitos: otros elementos serán destacados, otras situaciones de la vida serán referidas.

La recontextualización y la decontextualización nombran a los procesos por los cuales los textos van transformando sus sentidos según los ámbitos que transitan. Un fragmento de discurso se decontextualiza cuando se desprende de su marco original, en el que poseía una cierta trama significativa, y se recontextualiza cuando se inscribe en otra. Así, un texto que, a través de la entextualización, cobra cierta autonomía es, de alguna forma, resaltado, extraído de su contexto anterior, puesto a rodar nuevamente en el juego.

En este marco, por lo tanto, un texto será concebido como un fragmento de discurso entextualizado en una determinada situación social. Que proviene de otra trama, y puede

incluso arrastrar desde allí significados anteriores, pero que es interpretado, en el doble sentido de ejecutado y comprendido, en un nuevo contexto. De esta manera, es posible analizar en detalle y profundidad los procesos de construcción de las textotecas.

Al mismo tiempo, hay otras características del concepto de texto que propongo trabajar que requieren ser planteadas.

En primer lugar, la idea de Ricoeur (1988:37) de que un texto es un espacio de significación autónoma y una totalidad singular. Espacio de significación autónoma, porque está desprendido de las intenciones originales de su autor, en el caso de que lo haya; totalidad singular, porque “es una arquitectura de temas y de propósitos que puede ser construida de diversas maneras”, en donde la relación entre la parte del todo es dinámica, circular, de ida y vuelta. No se trata de una sumatoria de partes, sino que incluso podemos pensar al texto como “una suerte de individuo, como un animal o una obra de arte”.

En segundo lugar, los textos no sólo podrían ser tanto orales como escritos, sino que, veremos, no pertenecen estrictamente a ninguna de las dos categorías por entero. En toda entextualización hay una fijación, y por ella una suerte de escritura, y hay una presencia del cuerpo y de la voz que se pone en juego. Así, textos pueden ser desde cuentos o poemas que están en un libro hasta anécdotas de la vida cotidiana narradas en la previa de un encuentro o chistes realizados al pasar, por dar algunos ejemplos. El Centro de Lectura plantea de entrada la necesidad de concebir una relación compleja entre oralidad y escritura, al basarse en textos que provienen de un original escrito pero son sistemáticamente leídos en voz alta frente a otros.

La idea de texto oral está ya bastante asumida, e incluso Colombres (1997) defendió /bien la de literatura oral, planteando la necesidad de reconocer un mismo uso del lenguaje más allá de que el soporte sea un material escrito o una voz. Que los vínculos

entre oralidad y escritura son complejos y admiten muchos matices y gradaciones queda cada vez más claro si pensamos en soportes audiovisuales, en donde se lee tanto como se escucha: una película, un programa de televisión. No cualquier película, ni cualquier programa de televisión. O, más exactamente, no cualquier manera de mirarlo, de leerlo, sino la que pone en juego ciertas características, como las ya referidas, que hacen a la construcción del espacio poético.

En tercer lugar, no hay textos aislados de otros textos, siempre estamos en el marco de relaciones múltiples entre ellos. Como expresa Jorge Larrosa, “el significado de un texto es impensable fuera de sus relaciones con otros textos (...) la construcción de un texto es siempre un fenómeno de intertextualidad” (2003:609).

Esta trama intertextual está en estrecho vínculo con la trama social, con los vínculos intersubjetivos de una comunidad. Los textos que circulan, en los que la comunidad vive, se comprende y se proyecta, dan forma y son formados por las relaciones sociales que constituyen ese grupo. Las historias que contamos o las que nos cuentan, aún sin una referencia explícita al mundo en que vivimos, ponen en juego quiénes somos, como individuos y como colectivos (Lyotard 1987).

En cuanto al plano metodológico, en el trabajo de campo, los elementos que fueron construyendo este capítulo han ido apareciendo de una forma algo distinta que en los otros: salpicados, repicando de forma permanente, pero la mayoría de las veces una gran profundidad en cada aparición. En los registros, este fenómeno se manifiesta visualmente de una manera muy clara: con marcas en casi todas las hojas (y dos o tres marcas por hoja) pero sin subrayados extensos. Así, hay transcripto sólo un fragmento largo (y notablemente largo) pero que proviene de una escena no planeada. Y que precisó ser presentado en toda su extensión para que pueda entenderse.

En este sentido, la textoteca resultó un eje metodológicamente complejo de abordar. Requirió más una atención permanente y dispuesta al detalle insignificante que preguntas directas, e implicó poner la mirada en cuestiones que, en una primera lectura, no llamaban la atención. La mayoría de los elementos de la textoteca están tan incorporados para los lectores que difícilmente pueden ser objetivados por ellos al ser preguntados. Por otro lado, en muchas ocasiones aparecen apenas como matices, referencias tácitas, más que como textos enteros.

Asado de morochos

La primera parte del trabajo de campo fue llevada adelante entre marzo y agosto. En septiembre, me fui de viaje. Estuve seis meses afuera. Al regresar, el primer reencuentro con mis interlocutores fue en un asado, en la casa de Javier.

Comparto un fragmento del registro de ese día.

Asado en lo del Mago. Habiendo renunciado Javi a su cargo de profesor en el Claver, y sumados otros factores de desgaste, convenimos en no retomar el trabajo en los encuentros del CDL. Me propone entonces hacer un asado con “los mosqueteros” y algunos otros, al que podemos invitar también a un par de los integrantes actuales, para que pueda entrevistarlos.

Maravilloso el trabajo de campo en estas condiciones. Asadito y fernet con cola. Llego cerca de la 1 a la casa de Javi, justo cuando está parando de llover. Con el día gris, la tierra está mágica de colores.

(...)

“Hace mucho que no nos juntamos”, es la frase que aparece en algún momento del asado. Ese “juntarse” refiere a un encuentro de amigos, pero no es

exactamente eso. Siguen siendo profesor y alumnos. Aunque, por supuesto, con una relación especial. (...)

Están, en la casa, Tuky, Walter y Jorge. Luego llegan Maxi y Darío. Ricky está trabajando.

Yo no los veía desde antes del viaje. Y es también mi reencuentro con ellos. Me preguntan cómo me fue, les cuento alguna historia. Pero, un poco porque estoy en perfil bajo estos días, un poco porque estoy bien escuchando, no hablo mucho. Más bien tomo un perfil pasivo.

Ni bien llego, me quedo un ratito adentro, con Walter, Tuky y Jorge, charlando. Pero no tardamos en salir, y, al rato, estamos todos, incluidos Javi, Diego y Maxi (que llega en seguida) rodeando la mesa, junto a la parrilla. Mientras Javi hace el asado, yo preparo la ensalada, tomamos un fernet, comemos morcilla fría con pan, vamos charlando. De mi viaje, de política, del laburo, del asado mismo. La conversa al crepitar del fuego, con el aroma de la carne que se va cocinando.

Rabo, debajo de la mesa. El cielo gris, pero no amenaza la lluvia.

Hablamos sobre la historia. Maxi hace preguntas, Diego contesta la mayoría. Tienen que ver con los nazis en Argentina y Paraguay, con la historia del fascismo, relativizando imágenes muy conocidas, repensándolas.

Permanentemente, el diálogo se cruza con referencias televisivas, básicamente de Peter Capusotto y sus videos. Entre las cargadas a Jorge, militante de la JP, y los intertextos con Micky Vainilla y el fascismo actual (“acá lo que hace falta es un Hitler, un Mussolini”) la conversación rebota una y otra vez en varios mundos posibles.

No tarda en aparecer una palabra que será, en este mediodía, eje del juego: la palabra “morocho”. Sé que viene de Micky Vainilla, en alguno de sus videos. Y,

aunque no recuerdo cuál es la primera vez que la mencionan, empieza a aparecer una y otra vez, siendo objeto de resignificaciones, entextualizaciones, recontextualizaciones.

Anoto, desordenadas, algunas que fueron apareciendo.

¿Quién va a lavar los platos, quién va a traer los vasos? Por supuesto, “un morocho”. Quién se encarga de lavar los baños, en TBA: Ricky, porque es morocho. Javi también carga con esa idea a Diego: “él es mi Alfred (en referencia a Batman)”. Lo nombra, en algún momento, también como “valet”.

Los bailes, y las salidas. Javi cuenta una anécdota de cuando fueron al Social de Béccar, con Diego, el Moncha, el Negro y la gorda. Hace varios años. “Para entrar te palpaban de armas. Y si no tenías, te daban”. Diego dice también que los policías tenían hasta granadas. Javi cuenta de una mujer que se le caía la dentadura postiza y la levantaba del piso. Hace el gesto. Todos reímos. Mucho. Son otros morochos, unos más morochos que nosotros.

Hablamos de Ricky, que no está. Ricky es “chetito”. Una vuelta, en un boliche más cheto, no lo dejaron entrar porque tenía, debajo de la campera, la remera de Mascherano.

El Cuca: un alumno muy morocho (tanto que le decían el Cuca, por cucaracha) que hizo, una vez, de Jesucristo. ¿Cómo, Jesucristo no era ario?

Todo el tiempo se cruzan otros dos temas: el fascismo, en el ida y vuelta con Micky Vainilla y los morochos, y la homosexualidad, con el matrimonio gay, que está en la agenda mediática estos días.

Cuando estamos terminando el asado, muy llenos, Walter dice: “voy a vomitar y vengo a seguir comiendo”. Alguien pregunta si no era en Roma que hacían eso. Y

Diego agrega que claro, y siempre había un morocho para sostener el balde.

Siempre hubo morochos, es la conclusión.

Aparece también la discusión política, y el peronismo. Los morochos son también los cabecitas negras. A Jorge lo joden por peronista, pero también Diego es. Y dice que hasta ahora nunca tuvieron el poder los morochos, así que no sabemos si gobernarían mal. Antes, Perón había aparecido también como militar, y fascista. Pero con el fascismo revisitado, no en su versión como quintaesencia del mal.

También Diego trae el ejemplo de Pérez Companc, que es morocho y petisito, y, si lo ves, nunca pensarías que tiene la plata que tiene.

Javi cuenta sobre películas que veía de chico, con su hermano. Siempre él se proyectaba como el rubio, y a su hermano como el morocho. “Porque no teníamos espejo”, agrega, adscribiendo al ser morocho.

Mi sensación es que la palabra va por el aire, rebotando y transformándose en cada rebote. La amasan, la dan vuelta, la usan para demarcar identidades y referirse a la política, para ver por qué no consiguen trabajos mejores (“si egresamos del San Pedro Claver...”). Aunque también hay otros “morochos” de los que se diferencian, como los del Social de Béccar, o el Tropitango.

Ya avanzada la conversación, el Mago dice: “no se cuándo nos desbarrancamos”. Refiriéndose está al diálogo, a cómo fueron avanzando los chistes, ganando fuerza, tomando todos los temas de los que hablamos.

Hasta aquí el registro.

La expresión “un morocho”, a lo largo del asado, pareciera ir rebotando de un lado a otro. Estirándose, acurrucándose, interponiéndose en lugares inesperados. Ganando colores y matices, adhiriéndose a relatos y horizontes. Se adentra en la historia de vida

de uno, para posarse, inmediatamente en la Roma de los libros de texto. Esos de la clase de historia.

Sale, llega a los boliches de la zona, donde se conecta con la simbólica futbolera. Y ahí distingue, demarca, construye identidades. Se entremete tanto con los amigos cercanos como con personajes públicos: políticos, grandes empresarios. Traza un hilo que nos conecta a nosotros con ellos.

Así, se configura en tanto texto, un fragmento de discurso entextualizado. Retomado originalmente de un programa de televisión, y puesto en otro contexto, en una nueva trama de significados heterogéneos.

Sería difícil, con una perspectiva más cerrada sobre el texto, dar cuenta de lo que sucede en esta escena. Al contrario, pensar el texto desde una idea de entextualización abre a comprender cómo el texto incorpora en su cuerpo elementos de la historia de su uso. Y ya nunca vuelve a ser el mismo. Al ser leídos, reapropiados, entextualizados, los distintos elementos que se van cruzando en la conversación van sufriendo transformaciones. No sólo la frase de Capusotto. También las historias personales en los boliches de la zona, los conocimientos sobre la historia de Roma, sobre la política nacional, temas de la agenda mediática de ese momento.

A su vez, el texto, que recortamos para el análisis, en el asado aparece más entreverado, confundido entre otras palabras, entre otras historias, entre otras expresiones. ¿Deberíamos pensar estos distintos fragmentos como textos distintos que son interpretados cada uno a su vez? ¿O concebirlos como un mismo texto que se va tejiendo en el mismo devenir del encuentro y la conversación? Que se escribe al mismo tiempo que se lee.

En la ejecución, en la performance, se va produciendo el texto que al mismo tiempo es leído, apropiado, y que, tal como depende del contexto para su interpretación,

transforma ese contexto al mismo tiempo. No se trata de un texto a ser interpretado en un contexto determinado, sino de un juego permanente entre texto, contexto e interpretación.

Esta escena abona también la tesis de que lo poético de la experiencia está en el vínculo entre texto y contexto, y no en el texto en sí mismo. Sin dudas, la expresión “un morocho” no es poética de por sí. Sin embargo, en el marco de este asado, se juega como tal.

Hace de una situación, un mundo (Ricoeur 1988). Un horizonte contra el que nos plasmamos junto con otras historias, otras ficciones. El personaje, el narrador y el público se confunden en una misma trama (Larrosa 2003; Lyotard 1987). Es sede de la innovación semántica. La expresión “un morocho”, como el símbolo artístico, se roba permanentemente nuevos significados, pero no se cierra nunca. Permanece indeterminada

Escribe Gadamer, en *La actualidad de lo bello*: “leer no consiste en deletrear y en pronunciar una palabra tras otra, sino que significa, sobre todo, ejecutar permanentemente el movimiento hermenéutico que gobierna la expectativa de sentido del todo y que, al final, se cumple desde el individuo en la realización del todo. (...) La identidad de la obra (...) se hace efectiva por el modo en que nos hacemos cargo de la construcción de la obra misma como tarea” (Gadamer 1998:81). Más Gadamer: “lo simbólico, y en particular lo simbólico del arte, descansa sobre un insoluble juego de contrarios, de mostración y ocultación” (*op. cit*: 87). Este libro de Gadamer, que indaga en la pregunta sobre si hay una misma “actividad del espíritu” (*op. cit*: 42) en el arte del pasado y el arte moderno, lleva como subtítulo “el arte como juego, símbolo y fiesta”.

¿No es esta misma actividad del espíritu la que se pone en juego en la escena relatada? La ejecución permanente del movimiento hermenéutico, es decir, de la construcción de

sentido; el juego entre contrarios, con los que los participantes, los lectores, llamémoslos, van ubicándose rítmicamente de un lado y del otro del ser morocho; el símbolo que muestra y oculta, que se carga y se libera de significados en su movimiento vivo.

Podemos también hablar de la función poética: no faltan “llamados de atención del mensaje sobre el mensaje mismo”, ni “operaciones de desdoblamiento de la fuente emisora y receptora” (Palleiro 2004:25).

Apostamos a esta modalidad de recorrido conceptual para mostrar los vínculos de la escena del asado con diversas teorías de lo literario, lo estético, lo artístico, lo poético. Se podría realizar también con otras. Sería largo e innecesario.

Al mismo tiempo, se plantea la ruptura de algunas dicotomías, de algunas fronteras, muy instaladas al pensar la literatura. Pensemos en la frontera entre texto y texto; entre texto y contexto; entre narrador, protagonista y audiencia. Esta última, también podría pensarse como la que separa entre autor, protagonista y lector. Trataremos de ampliar estas ideas más allá del asado.

Para pensar el asado, distinguir entre un fragmento de un programa de televisión, una anécdota de una salida, una situación de la política actual, no resulta fructífero.

Trayendo la idea de entextualización, veíamos cómo era posible pensar en un texto que se va construyendo a sí mismo en el andar, compuesto de distintos fragmentos, pero que no funcionan de manera aislada. ¿Qué pasaría si pensamos así todas las escenas de lectura y escritura?

El concepto de textoteca habilita esta conexión. En una historia de vida, en un camino lector, lo que leemos, lo que oímos, lo que contamos y lo que nos cuentan, va quedando enlazado en un gran hilo, que se está transformando permanentemente, porque todo el tiempo estamos haciéndolo crecer, agregándole otras cosas que, a su vez, modifican a

las que ya estaban. La práctica de la literatura, entonces, como puesta en juego de esta textoteca. Y no ya sólo como la apropiación de un texto, en cierto momento.

De la distinción entre texto y contexto, teníamos la idea de que, tal como el texto necesita del contexto para ser interpretado, el contexto se va transformando a su vez, en la interpretación. Un proceso de contextualización. Los marcos interpretativos con los que damos sentido a las palabras, a los símbolos, las herramientas y estructuras con las que nos vamos apropiando de lo dicho, de lo leído, no están fijos de antemano, sino que se van modificando en el mismo transcurrir.

Más allá del asado, cualquier persona puede pensar si esto no sucede, por ejemplo, al leer un poema, o una novela. El contexto en el que empezamos a leer no es jamás el mismo que el contexto en que terminamos. Porque nosotros nos transformamos. Porque el lugar en el que estamos leyendo tomó, tal vez, rasgos de los lugares que tiene la historia, el poema, la novela. Porque conocemos ya un poco más esa metáfora, esa imagen, ese personaje que está dentro del libro, ya es parte nuestra.

Y de acá directo al tercer punto. El que cuenta, el que escucha, el que es contado, tienen puntos en común. Varias líneas que los atraviesan, y los confunden entre sí. Se quitan y ponen pedazos, rasgos, características.

Hay una versión de Caperucita Roja (Pescetti 1996) en la que, mientras un padre cuenta el cuento de Caperucita a su hijo, las ilustraciones muestran, con globitos, qué imagina cada uno mientras tanto, es decir, qué imágenes construyen. Y mientras del padre salen dibujos muy parecidos a las ilustraciones clásicas, en un mundo antiguo, el niño le agrega, a Caperucita, distintas tecnologías actuales, la pone en calles de ciudades de siglo XX, la hace parecida a alguna compañera suya del colegio. Nadie diría, al leer el cuento, que Jorge hace una mala lectura, o que le faltan herramientas. Simplemente, para comprender cualquier historia, necesitamos superponerla con otras que ya tenemos

adentro. E involucrarnos nosotros mismos, desde las historias que somos, en la que nos están contando, estamos leyendo, estamos viviendo.

Tiene que ver con la idea de identificación, muy generalizada para la mayoría de los lectores al hablar de lo que les sucede al leer. Claro que la cuestión es más compleja, y hay muchos procesos más allá de la identificación. No se trata de ponernos siempre de manera literal en la historia. Tenemos símbolos, metáforas, comparaciones. De eso se trata, justamente. Pero la palabra “identificación”, en boca de los lectores, refiere, creo, a todo esto.

Proponemos pensarlo como un cruce de horizontes, entre los de la propia vida y los de los relatos, las ficciones. Pero, ¿cuáles son de la vida, cuáles de la ficción? ¿Es posible distinguir? Tal vez hasta cierto límite. Pero luego ya no. ¿Quiénes son los morochos? ¿Ellos, nosotros, algunos? ¿Los de acá, los de la tele, los de la calle? De distintas maneras, este juego de superposición de horizontes, de espacios, de relatos, está siempre presente. Y es el que hace también que se borre la frontera entre texto y contexto de la que hablábamos anteriormente.

La escena del asado permite así profundizar la noción de texto que se esbozaba en el primer apartado de este capítulo. Están presentes todos los elementos enumerados: la relación dinámica con el contexto; el texto como un espacio de significación autónoma y como una totalidad singular; la relación compleja entre oralidad y escritura; la intertextualidad y la intersubjetividad. Y, aún con el esfuerzo analítico para aislar un texto y pensarlo por separado, se marca la imposibilidad de hacerlo dejando totalmente de lado el contexto y sus transformaciones mutuas. A continuación, vamos a ver otros ejemplos, con textos de otras proveniencias, para exponer cómo este marco puede ser útil también para pensar prácticas poéticas más tradicionales, más visibilizadas como pertenecientes al mundo de la literatura.

Sobre la interpretación

La propuesta, en este apartado, es emplear el entramado conceptual desarrollado hasta aquí para pensar otras escenas del trabajo de campo. Las nociones que han servido para comprender la escena del asado, ¿son significativas también para otras prácticas? En particular, ¿sirven para dar cuenta de prácticas poéticas donde está involucrada la literatura en formatos más tradicionales?

En este recorrido, se sumará un concepto muy presente en las representaciones más habituales sobre la lectura: el concepto de *interpretación*. Esta noción interroga cómo se construye el significado de los textos, a través de qué herramientas y procedimientos. Se verá, sin embargo, que la interpretación, en este trabajo, no se reduce a una actividad de explicación lógica o comprensión más subjetiva, sino que involucra a todo el cuerpo, a las relaciones sociales y al espacio social. Es, en palabras de Ricoeur, “comprensión en acción” (Steiner 1991:18).

Este concepto surge del mismo trabajo de campo. En el CDL, los textos son interpretados en al menos dos sentidos: la interpretación como comprensión, como construcción de significado; la interpretación como ejecución, como puesta en escena de un discurso. A su vez, la ejecución interpela a la construcción de significado, y la construcción de significado afecta la interpretación. Esta doble dimensión, está incluso explicitada por algunos lectores, que plantean que un texto es distinto cuando lo lee en voz alta uno que cuando lo hace otro.

Como dice Dady en una entrevista:

“Creo que lo que está escrito vos le das el significado. Si lo haces propio; o sea, si vos tenés un poema y lo lees vos, vos le

vas a dar el significado, no el autor. A mí me parece que un poema que lo leía yo, no era lo mismo cuando le leía otro compañero, o Claudio... u otra impronta o... no sé..."

A su vez, la interpretación es una acción social como cualquier otra: en este sentido, tanto es condicionada por la estructura social como la modifica. La puesta en acción de un texto atañe a los vínculos sociales y puede tener consecuencias sobre la configuración de identidades y la construcción de subjetividades, entre otras. Este último impacto es recogido y teorizado en varios estudios sobre lectores (Petit 1999, 2001, Peroni 2003, Larrosa 2003, Sarland 2003) y aquí interesa sobre todo en tanto todo sujeto está socialmente constituido²².

Respecto al estrecho vínculo de la interpretación con las relaciones sociales, vale introducir con un comentario. A la hora de preparar un texto para leer en voz alta, una de las indicaciones más empleadas es hacer referencia a una persona conocida por el lector para construir el modo de poner la voz y la gestualidad. El ejemplo más repetido es, al leer un poema de amor, hacerlo pensando "en alguien que te gusta", como vimos en el último apartado del capítulo 2.

Con esta intervención, la transformación potencial es doble y de ida y vuelta: se transforma el cuerpo lector, la voz, los gestos; se transforma la relación amorosa, atravesada por el horizonte del texto.

Una aclaración más que vincula el apartado anterior con el presente, y al contexto del asado con el los encuentros de los viernes del CDL, es que, si bien las situaciones que van a ser destacadas a continuación plantean menos dificultades a la hora de definir cuál

²² Frente a la pregunta de quién interpreta, recordemos el capítulo del Sujeto lector, para pensar tanto en el sujeto lector colectivo, la comunidad lectora, como en lectores individuales, con capacidad de agencia, socialmente condicionados y actuantes en un marco de intersubjetividad.

es el texto a ser interpretado, dichas situaciones implican recortes analíticos de un fluir de la conversación mucho más polifónico y complejo que lo que se deja traslucir. Cada encuentro del CDL va construyendo un hilo de palabras, hecho de muchas voces y bastante parecido al del asado citado.

Ya en el primer día de trabajo de campo, en un fenómeno que se sostendría cada viernes, el registro da cuenta de un juego intertextual similar al del asado aunque más fragmentado, sin un símbolo dominante (Turner 1975:155) como la palabra “morocho”. En el ping-pong, aparecen varias referencias televisivas, tanto de series como de noticias políticas. Luego, hay letras de canciones, juegos en torno a un nombre, poemas, cuentos.

La primera escena para analizar proviene de un momento en la ronda de lectura, posterior a la exploración. Esto es una escena que se repite casi todos los viernes: luego de buscar libremente, en una mesa llena de libros, algún texto que “llame la atención”, un momento para compartir lo que cada uno encontró, leerlo en voz alta y comentarlo²³.

Transcribo nuevamente las notas del cuaderno de campo:

Comienza la ronda de lectura. Las que empiezan son Maca y Gaby, con “Estar enamorado”, de Bernárdez. Lo leen a dúo. El poema va recorriendo, con diferentes metáforas, lo que describe su título²⁴.

Cuando las voces se callan, y comienza el espacio de intercambio, Javi pide repetir un verso, e interpela al resto del grupo: “¿Qué significa eso?”. No es una pregunta retórica, realmente se pregunta por el significado. No lo entiende, no le termina de cerrar, y acude entonces al grupo para interpretarlo en conjunto.

²³ Ver la organización temporal de los encuentros de los viernes en el capítulo de Espacios y tiempos sociales.

²⁴ Se transcribe íntegro al final de este capítulo

Varios hacen comentarios. No recojo respuestas, pero ninguna es, de todas maneras, demasiado concreta.

Pedro sí hace un aporte más conciso a la interpretación: "¿Cómo puede ser que el corazón, a pesar de la distancia, siga enamorado?". Tampoco registro respuestas.

Del intercambio, Javi remarca una conclusión: se trata de "interpretar mejor". Maca completa la idea, planteando que "son metáforas", y por eso hace falta una interpretación. Dice: "Las metáforas están buenas porque dan lugar a la interpretación". Remite, entonces, a la espada y la rosa que son nombradas en el poema.

Pedro declara que [el autor] "se fumó un re porro ese día".

Empiezan a preguntarse por el significado de la espada y la rosa, haciendo referencia a la belleza que daña. Javi dice que no le parece tan necesaria la espada, ya que la rosa tiene de por sí espinas. Ricky habla de los Guns n' Roses, y el recuerdo es halagado. Jorge dice que "la espada puede ser algo que lo ayude a combatir en la vida".

Siguen algunos comentarios, algunas opiniones. Participan varios de los chicos, y algunos, que no hablan, escuchan con atención, e incluso se los ve hacer algún gesto de palabra cerca de salir, pero aún adentro. El Mago cierra el momento planteando que "sobre esa idea, las metáforas ofrecen una posibilidad de múltiple interpretación".

La interpretación comienza con la puesta en escena del texto, en un dúo de voces.

Antes incluso, con la elección del texto por parte de las chicas. A partir de la lectura, el trabajo de construcción de sentido se va tejiendo a través de una serie de preguntas.

Como pequeñas incisiones que generan un vacío para recorrer. Como un agujero en el texto original que pide ser habitado por nuevas palabras y gestos.

En el recorrido, la interpretación tiene un ritmo. Comienza con murmullos, respuestas vagas, voces que vienen de distintas partes de la ronda. La respuesta comienza a forjarse en una voz colectiva, que precede a expresiones individuales más definidas. De a poco se va acomodando. Las palabras que estaban por el aire se reformulan en nuevas preguntas, y de ese caldeo salen planteos concretos. Sólo en esta escena se ven tres formas de construirlas: refiriéndolas a un estado del autor (“se fumó un re porro ese día”); conectando el verso con otro texto, en este caso, el nombre de un grupo musical; ampliando el sentido de un símbolo del poema (la espada para combatir en la vida).

Es para destacar que la palabra “interpretación” aparece más de una vez explicitada. Es una categoría nativa que, en este caso, se enlaza con y profundiza el concepto que estamos trabajando. Evidentemente, se hace necesaria, en la escena, para dar lugar a la participación. La categoría de “metáfora” colabora especialmente en abrir el significado del texto. Construye un permiso para indefinirlo, para apropiarlo.

Veamos otra escena.

Pedro se propone para leer “Ustedes y nosotros”. De fondo, tenemos sonido: atrás del CDL está el patio de la escuela, y allí una cancha de fútbol. Están jugando, y se oyen los gritos propios del partido. Con una sonrisa, Javi le dice a Pedro que es un afortunado por “leer con fondo de fútbol”.

Pedro ríe también, y anuncia el título de su poema. Lo lee.

Al terminar, se abre nuevamente la interpretación: Pedro tiene una, y propone una lectura en clave identitaria, o política, casi, diría, de clase: para él el ustedes refiere a los ricos, y

el nosotros a los humildes. El indicio en el que se basa para eso es la referencia a la prensa, cuando dice que "Ustedes cuando aman / son de otra magnitud / hay fotos chismes prensa / y el amor es un boom". Eso le hace pensar, dice, en los ricos y famosos, de los que se siente, evidentemente, alejado. Javi acompaña la hipótesis elogiándola, y repreguntando para afirmar alguna idea.

La interpretación se enuncia aquí directamente en el lector que tuvo a cargo la puesta en escena. ¿Tenía esa idea sobre el texto antes de leerlo en voz alta? Probablemente, aunque no podemos saberlo. Si era así, ¿se modificó su hipótesis al presentarse frente al grupo, al explicarla a los demás? Evidentemente: la hipótesis está sostenida por un nosotros, que refiere por lo menos a algunos de los presentes en el lugar. La interpretación es inseparable del contexto.

Aparece otra función de la interpretación: demarca identidades. Se vale de un poema para hablar de sí mismo y de su pertenencia a un grupo. Al terminar el poema, Javier convalida la hipótesis, la apoya, la acompaña. Con lo que la reafirma en el imaginario de qué es el CDL.

Es interesante también tener en cuenta que el poema se presenta, en parte, como un poema de amor, lo que permite anclarlo en un tema que conecta con el anterior, y que es muy frecuentado en el grupo. Y no podemos despreciar el valor de la rima, que ofrece ciertos rasgos formales que sostienen la lectura en voz alta y aportan un plus estético al poema.

Vemos de qué manera los procesos interpretativos están atravesados por las relaciones entre intertextualidad e intersubjetividad que desarrollábamos en el capítulo anterior. Proponemos refrescar una de las escenas ya trabajadas y revisitarla con una mirada

centrada en el concepto de interpretación, para seguir profundizando la trama del análisis.

Vuelvo a citar un fragmento ya referido del cuaderno de campo, y lo amplío:

Sigue Tefi, con el cuento de la chica que juega al fútbol, que pertenece al libro Aires de familia. Walter dice, en chiste, y con cara desafiante: "Para mí que lo va a leer muy mal". Tefi lo lee.

Al terminar, cuenta alguien que, ese mismo texto, también María lo leía, en otro momento, y Javi habla de "versiones". María dice: "Yo lo hago muy actuado (...) la veo a mi hermana". Comenta Javi que se trata de "interpretaciones diferentes". Lo va a leer ahora María, que dice, antes, "necesito estar parada".

Empieza. Camina, hace gestos con los brazos, se acerca a sus compañeros y mirándolos al leer. Walter se ríe mucho. María resalta algunas de las palabras, juega con el texto: "per-cu-didas".

Cuando termina, Javi vuelve a retomar la idea de las interpretaciones. Y luego apunta a dialogar con los chicos acerca del texto. Dice: "El humor está en un punto, ¿quién me lo explica?".

María responde refiriéndose puntualmente a otra cosa: "Me hace recordar a mi mamá (...) yo era re machona".

En eso, llegan varios chicos más. Veo un movimiento raro, miradas, entre María, Walter y algunos de ese grupo. María dice:

"¡Me agarra el soponcio, el soponcio!". Es una de las frases del texto que leyó recién, pero no termino de entenderla, al principio. Trato de prestar atención a lo que está pasando, escuchar los comentarios. María, cerca de mí, le aclara, en voz más baja, a Pedro: "Ese chico salió conmigo". Eso explica un poco más el acontecimiento.

La interpretación tiene distintos estratos: hay una interpretación vinculada al cuerpo, a la actuación, que genera, según la categoría nativa, distintas "versiones". A su vez, esa actuación refiere al mundo social: María asegura hacerlo pensando su hermana. Y reinscribe de esa manera un vínculo de parentesco en una trama ficcional. O al revés: reinscribe la trama ficcional en un vínculo social.

Esa no es la única reinscripción que se realiza en esta performance. Cuando, más adelante, al llegar Pedro, un ex novio, María dice "me agarra el soponcio" está conectando nuevamente el mundo del texto leído con su vida cotidiana. Esta vez, el medio es la recontextualización de un fragmento que, mientras en el cuento funciona como una muletilla de la madre, y es uno de los mecanismos humorísticos más poderosos, en la voz de María es una broma que permite dar lugar a mostrarse nerviosa sin hacerlo explícitamente.

Los referentes empíricos que se ponen en juego a través de la lectura del texto están escondidos, su sentimientos, velados (Abu-Lughod 1986) a través del juego intertextual. Si le preguntasen, María podría decir: es nada más que un cuento, y una frase graciosa de ese cuento. Que ni siquiera escribió ella. Y sin embargo la expresa²⁵.

²⁵ Merleau-Ponty plantea, respecto a la expresión, que "tenemos a veces la impresión de que un pensamiento ha sido *dicho* -no reemplazado por índices verbales sino incorporado a las palabras y vuelto disponible en ellas", refiriéndose a un "poder de las palabras" en el que, "trabajando las unas contra las otras, son atraídas a distancia por él, como las mareas por la luna, y en este tumulto evocan su sentido mucho más imperiosamente que si cada una de ellas trajera solamente una significación de la cual sería índice indiferente y predestinado. El lenguaje dice imperiosamente cuando renuncia a decir la cosa misma (...) El lenguaje significa cuando en vez de copiar el pensamiento se deja deshacer y rehacer por él. Lleva en sí su sentido como la huella de un aso significa el movimiento y el esfuerzo de un cuerpo" (Merleau-Ponty

Viene ahora nuevamente Tefi. Aunque es de la nueva generación, ella ya tiene una relación más constituida con los antiguos. Participó el año pasado en el teatro y, además, sale hace algún tiempo con uno de los integrantes del CDL.

Tefi comienza con la fórmula habitual para los lectores del CDL: "Me llamo Tefi y voy a leer Escabeche de Berenjena". Tiene una voz grave, y las piernas cruzadas una sobre la otra. Lee el texto, y al terminar los chicos aplauden. Exactamente en ese momento, de los aplausos, llega Ricky, que aprovecha para atribuirse el festejo y levantar los brazos, saludando.

El Mago empieza a hablar acerca del cuento, y Tefi, que lo escucha, apoya la cara sobre el codo, que se apoya sobre su pierna. Dice Javi: "Es un cuento medio maligno". Y lo lee nuevamente el. Es un texto complejo, y da la sensación de que hace falta una segunda lectura.

Así, cuando termina, va reconstruyendo el sentido con preguntas: "¿Qué relación tenían? (...) ¿Qué pasó con la chica entonces?". Luego de estas preguntas, glosa el relato.

Algunos comentan. Andrés pregunta: "El motivo de la mujer, ¿por qué se mató?". Ricky hace una referencia a El juego de horror, una película. María y Walter se acuerdan de otro cuento que leían en el CDL, "la señora Smithson". Refieren a Cuento de horror, de Marco Denevi, en el que también una mujer asesina a su marido.

Una figura que hasta ahora no se había destacado emerge en esta escena: la del intérprete experto, o que al menos tiene esa autoridad. Una voz legitimada y

diferenciada del resto, que propone hipótesis sobre la lectura y lleva adelante el ritmo de la interpretación. Javier oficia este rol.

La necesidad de una segunda lectura es también novedosa en el recorrido que venimos haciendo. Volver sobre el texto para encontrar nuevos sentidos, nuevas pistas. El cuento también plantea una forma de interpretación distinta a la de los poemas, sobre todo en este caso. Una forma más cercana a la explicación, que apunta a una hipótesis única y que responde a la pregunta implícita de “qué pasó”.

El “qué pasó” aparece desglosado en otras preguntas que sí se explicitan. El motivo, la relación entre los personajes, una acción que no está tan visible, son algunas de ellas.

Javier es el que comienza con los interrogantes, luego los chicos los continúan.

Otro recurso empleado aquí y que ya había sido nombrado antes es la referencia a otro texto. Esta vez es a una película y a un cuento que había sido leído en el CDL hace tiempo. Este cuento es nombrado con un fragmento, no con su título, y asociado por una acción que está en ambos cuentos: una mujer que mata a su marido.

Por último, es importante hablar de *Trucas*²⁶, un libro que no sólo es leído en cada recibimiento a la nueva generación sino que, además, tiene a su protagonista dibujado en la bandera del CDL. En dicho recibimiento, *Trucas* es leído por Javier, que hace preguntas a los lectores a medida que pasa las páginas, guiando la interpretación²⁷. Así, la lectura de *Trucas* profundiza una forma de interpretación mencionada anteriormente, la que involucra a un lector experto. Sólo que, en este caso, el lector experto se presenta en forma de interpretación canónica, una forma de dar sentido al texto que es de alguna manera oficial en el CDL y que se presenta de forma inicial en la recibida a la nueva generación, en distintas voces.

²⁶ Ver en el anexo

²⁷ La escena se desarrolla con más profundidad en el capítulo 4, *Arquitecturas simbólicas*

Lo interesante es que lo canónico no es sólo el sentido otorgado al texto, sino la forma de interpretar. En la lectura inicial de *Trucas*, se configuran y legitiman varios de los recursos mencionados, que se emplean luego con otros textos. La multiplicidad de voces, el recorrido a través de las preguntas, la lectura de símbolos y metáforas, la puesta en escena del cuerpo, la mirada más allá de la palabra: *Trucas* no tiene más texto escrito que el de su título, el resto son sólo imágenes.

Sobre todo, *Trucas* propone y habilita una forma de lectura que es fundante: la lectura que atraviesa el cuerpo, la ficción que se entrelaza en la vida, en las relaciones sociales, en la identidad. En palabras de Dady:

Trucas quería pintar y lo lograba. Y el Centro así... es lo que siempre decimos... Trucas. Y Trucas es el Centro. Ese cuento es la expresión del nuestro también. De alguna forma. Parte del nuestro, de lo que somos.

SEGUNDA SECCIÓN

En esta segunda sección, abordamos dos dimensiones específicas de la construcción del espacio poético en el CDL, a saber, las espacialidades y temporalidades, por un lado, y las arquitecturas simbólicas, por otro. Aunque la primera sección comenzó este análisis, sus objetivos fueron principalmente revisar y precisar algunas nociones caras a los estudios sobre lectores, llevándolos a un terreno antropológico. Es decir, si bien fuimos viendo cómo se configuran específicamente el sujeto lector y la trama intertextual en el CDL, estuvimos más avocados a delinear esos conceptos de forma general.

Invertimos ahora los grados de importancia. Aunque puede implicar alguna innovación conceptual la articulación de las categorías analíticas que se presentan a continuación, y, sobre todo, el hecho de llevarlas al campo de estudio de las prácticas poéticas, el aporte principal de los próximos dos capítulos es el de las formas particulares que se desarrollan en el marco del CDL. Por eso mismo, contienen los argumentos en los que se sostiene principalmente la hipótesis, y abren un primer camino a su formulación.

Como veremos en las conclusiones, hay dimensiones analíticas que fueron excluidas de este trabajo. La razón obedece a cuestiones de extensión. Por otro lado, la mayor riqueza argumentativa hacia la hipótesis que proponemos se hallaba en estas variables.

Por otro lado, los dos capítulos que siguen tienen en común el estar configurados plenamente desde una perspectiva simbólica. Mientras que el primero se dedicará a pensar los espacios y tiempos en esos términos, el segundo estará dedicado a la conformación y articulación de algunos símbolos centrales en el desarrollo del espacio poético del CDL.

En todo momento, es necesario tener presentes los conceptos de lector, texto e interpretación que hemos planteado. Igualmente, que el foco de este trabajo está puesto en el sujeto lector colectivo más que en los individuos en tanto lectores.

CAPÍTULO 3. EL ESPACIO Y EL TIEMPO DE LA POESÍA

En este capítulo, vamos a concentrarnos en una de las dimensiones de la construcción del espacio poético. Es la que refiere a los espacios y tiempos sociales y al rol que tienen en la construcción del espacio poético.

Vamos a tomar una concepción central de espacio y tiempo, que es, siguiendo a Evans-Pritchard, la de verlos como reflejo de las relaciones sociales. Esto es, plantear que un cierto lugar o un cierto momento se define por la manera en que las personas se relacionan entre sí en él. Por ejemplo, un aula es tal porque en ella los vínculos son de docente-alumno, por lo menos en las horas de clase, que implican una cierta clase de tiempo.

En la introducción de esta tesis, hemos planteado que consideramos que el espacio poético se construye en el seno de vínculos sociales, algunos de los cuales pueden resultar más fértiles que otros para su desarrollo. De esta manera, los espacios y los tiempos, asociados a vínculos específicos, pueden a su vez ser condicionantes para la construcción de ciertas relaciones en las que el espacio poético pueda construirse o fortalecerse.

Al mismo tiempo, vamos a trabajar con otras tres ideas.

La primera es la de los *relatos de espacio*. Plantea Petit (2001:43, 112) que todo espacio necesita un relato para hacerlo habitable. Un relato acerca de otros que han pasado por allí implica, siguiendo la lógica con la que venimos trabajando hasta el momento, la posibilidad de relacionarse con otros del pasado, de construir un vínculo con ellos, y, a través de él, una tradición, una herencia, una genealogía. Analizaremos la presencia de pequeños relatos o vestigios de relatos sobre sucesos en el pasado del CDL, para observar cómo son parte también de la construcción del espacio.

Esto nos lleva, a su vez, al concepto de *geografías simbólicas* (Braga 2008). Plantea Braga que, aunque toda geografía es simbólica, ya que se trata de una representación, hay algunas que asumen esta condición y renuncian a la pretensión de realismo. Así, se permiten la incorporación de símbolos y lógicas que están por fuera de una lógica práctica y que tienen más que ver con el ámbito de lo imaginario. En la construcción del espacio del CDL, y de otros espacios adyacentes que también entran en juego en la conformación de su trabajo, se configura una geografía simbólica que abarca también a la escuela, y que hace también al tejido social en el que se construye el espacio poético.

El tercer punto es el de la relación entre tiempo y relato. Tal como lo plantea Ricoeur (1999) las temporalidades se configuran en relatos, que las modelan y dan forma. En la construcción del espacio del CDL, la historia del grupo se configura en una genealogía constituida por épocas a las que dan nombre principalmente con los apodos de pequeños grupos. Estos apodos, a su vez, se forman en intertexto con otras ficciones. Veremos más adelante en qué consisten.

Así, la construcción del espacio poético que se da en el marco del proyecto se va dando contra un fondo entramado de relatos, en los que se dibuja un pasado. El pertenecer ahora al CDL se relaciona con los que pertenecieron antes, y el tiempo, que une diversas generaciones, va dando formas a la pertenencia.

Viernes por la mañana, en la biblioteca

Cada viernes por la mañana, la biblioteca de la escuela San Pedro Claver es objeto de una transformación cuyo punto de partida es espacial. Cambia la disposición de las sillas, que se ubican en ronda en torno a una mesa, adornada por un mantel y rebosante de libros de distintos tipos, además de una gran carpeta; los libros de texto pierden todo protagonismo y quedan guardados en los estantes; una guitarra (o dos) y un mate se

hacen presentes junto a los libros, preparados para quebrar las lógicas del aula. E incluso la de la biblioteca, en la manera en que funciona en la mayoría de las escuelas.

Quien llega al colegio, puede distinguir fácilmente la biblioteca de un aula común, e incluso de una biblioteca escolar habitual, tanto por los objetos que la habitan como por las formas en que, a lo largo de la mañana, los integrantes del CDL se desplazan en ella. El lugar está preparado para esos desplazamientos. Invita a realizarlos, a sus respectivos tiempos. Los sitios no están fijos, no lo estarán por el resto de la mañana.

Aunque no hay una organización fija de los tiempos en los encuentros de los viernes por la mañana, sí es posible identificar ciertos momentos que se construyen siempre de forma similar. Y que, salvo algunas excepciones, como días de función o recibimiento de la nueva generación, entre otros, se repiten con una misma secuencia. A la vez, cada uno de estos momentos propone cierta distribución espacial singular, que incluye la posibilidad de ciertos desplazamientos y ciertas actividades. Por último, se asocian, cada uno, con ciertas actividades que el coordinador invita a realizar.

Vamos a plantear un esquema general de la distribución temporal de los encuentros de los viernes. Este esquema no siempre se respeta y, particularmente, los días de eventos especiales puede ser completamente distinto. Pero se acerca a una rutina de trabajo que puede observar alguien que visita el CDL con cierta regularidad.

El momento de la llegada tiene ya características específicas. Javier llega más temprano que los chicos y arma, en la biblioteca, un espacio distinto al que ésta ofrece en la semana. Una mesa en el centro, con un mantel de color bordó, llena de libros que esperan con la portada hacia arriba, distribuidos de manera tal que respeten cierto orden, pero que no se sienta un sacrilegio levantar uno.

Los libros van desde antologías de poemas de amor hasta ejemplares supuestamente para chicos, libros álbum, incluyendo también antologías realizadas por planes de

lectura, recopilaciones de coplas, colmos y piropos, cuentos de autor, entre otros. Hay algunos más nuevos, otros gastadísimos. Algunos que se deshojan, otros descoloridos, también los relucen y apenas se dejan tocar. Espera también una carpeta, que contiene distintos textos, tanto manuscritos como impresos o fotocopiados, que se fueron reuniendo en la historia del CDL (ver en *Soportes*). En la mesa central también están, por lo general, el termo y el mate.

Alrededor, sillas. Dispuestas hacia adentro, en ronda. Tal vez la guitarra sobre una de ellas. A veces, otra mesa, en una esquina o en otro rincón algo apartado, ofrece textos que no son para leer en el CDL propiamente, por una cuestión de extensión la mayoría de las veces, pero que los chicos pueden llevarse si quieren. Allí están las novelas, algún ensayo, cuentos un poco más largos o difíciles.

Los chicos van llegando de a poco. Aunque el horario de inicio es a las nueve, el hecho de que no se tome asistencia ni haya un control estricto sobre quién viene y quién no, sumado a que es una actividad voluntaria, y realizada de mañana, hace que el comienzo sea laxo. Por ese motivo, tal vez, las actividades del comienzo, que pueden estirarse durante unos treinta o cuarenta minutos, combinan la conversación más informal, sobre la vida, el repaso de tareas que hacen al CDL y la exploración de libros, entre otras.

La exploración de libros, que puede darse de forma espontánea durante la llegada, es en realidad una construcción sobre la que Javier tiene una gran conciencia. Él considera a la “mesa de libros” y la “exploración” que se da en ella una instancia fundamental de la formación de lectores, e incluso estas dos instancias fueron las que propuso Ani Siro, la persona que trajo el proyecto a la escuela, en el día inaugural. Es posible observar esta construcción en la llegada de la nueva generación, y los primeros encuentros en los que los nuevos integrantes se van acomodando al CDL.

El recibimiento con la mesa servida es ya una parte de la construcción de la exploración. Graciela Montes (2000) incluye el “tender una mesa con esmero” en las actividades que hacen a la construcción del espacio poético. Aunque ella se refiere literalmente a una mesa de comida (al menos no aclara otra cosa) podemos pensarlo en relación con el servir la mesa de libros con la que se recibe, cada viernes, a los lectores. Está, de hecho, tendida con esmero, cubierta por un mantel, cosa infrecuente en una escuela, con los libros seleccionados con detalle y dispuestos frondosa pero esmeradamente a lo largo y ancho del territorio.

Probablemente, para los lectores se trata de llegar a un lugar que alguien les preparó. Que un otro les armó, les cuidó. Un espacio que se desmarca, desde el principio, del espacio escolar habitual, con la disposición en ronda, el mantel, los libros abundantes y variados.

Durante el tiempo de la mesa de libros, pasan distintas cosas. A veces, en silencio, cada uno agarra algo para leer y se lo lleva, en silencio, a una silla. A veces lo comparten con otros, y leen de a dos o de a tres. Con estas escenas conviven conversaciones en voz baja, relatos, recomendaciones. En algunas ocasiones, la exploración tiene un lugar especialmente otorgado. Entonces, predominan el silencio y el susurro, y la puesta en común que se hace a continuación resulta más prolongada. Sin embargo, no es lo que sucede en la mayoría de los encuentros.

El ensayo de los textos suele venir a continuación. Cada participante, o pequeño grupo de participantes, se concentra en el texto que ya ha elegido en otra ocasión. Eligen un sector de la biblioteca y allí se instala(n) para repasar su lectura en voz alta, según criterios que se han ido trabajando desde su incorporación al CDL²⁸.

Así, quien ingresa a la biblioteca puede encontrarse con una escena en la que conviven escenas múltiples. Javier va pasando por los distintos rincones comentando,

²⁸ Ver estos criterios en el capítulo 1, *El lector y el sujeto de la investigación*

aconsejando, o simplemente escuchando y mirando para acompañar. En algunos momentos, una escena puede atraer la atención de las demás. Entonces, poco a poco, cada uno va dejando su tarea para mirar, escuchar, comentar la actuación de un compañero. Luego, vuelve a lo suyo.

Después de este ensayo, llega la “vuelta de lectura”. Esta vuelta es un ensayo, también, pero con cambios en las coordenadas de espacio y de tiempo. En vez de un espacio fragmentado en rincones, todos se reúnen en un sector al que se divide en dos: el “lugar del lector” y el del público. Allí van pasando sucesivamente, un lector o un grupo de lectores por vez.

La vuelta de lectura tiene una estructura un poco más formalizada. No sólo por el espacio. Al pasar al frente, y salvo algunas excepciones, como cuando se realiza una pequeña pieza teatral, los lectores deben presentarse, diciendo su nombre, el nombre del texto que van a leer, y el autor de ese texto. A veces agregan su pertenencia al CDL, y otras agregan otras cosas. En algunos casos, la presentación es la excusa para un desarrollo creativo particular.

Un ejemplo es el de Luis, quien, en su primer participación en el CDL, se apropió de un libro de colmos que, según la opinión de sus compañeros y de Javier, era de bajísima calidad. A partir de un notorio histrionismo de Luis, y de una capacidad para reírse de sí mismo, fueron decidiendo que esa mala calidad podía ser utilizada justamente para provocar más risas. Y el espacio para desarrollarlo fue el de su presentación frente al público.

Al pasar al lugar de los lectores, y ponerse en el centro de la atención, Luis contaba, ampulosamente, que iba a presentarnos al mejor contador de chistes del mundo, con el libro más gracioso. Era él, con los colmos. Y comenzaba a anticipar: “éste es buenísimo,

se van a morir de risa”. Desde el fondo, sus compañeros lo abucheaban, como parte del juego. Y así lo llevaron a las aulas, con los bocaditos literarios.

Cuando no hay función, los encuentros terminan en la vuelta de lectura. Al menos formalmente. Luego viene el momento de ordenar. Algunos ya se van, quedan otros ayudando. Y la biblioteca, poco a poco, vuelve a su forma habitual.

Incluso los libros usados en el CDL se van, ya que muchos no son de la escuela, sino de Javier, o de otros amigos o proyectos de donde él los consigue prestados. Así, en uno o dos bolsos, hacen de vuelta las cuatro o cinco cuadras que separan la escuela de la casa del coordinador.

En general, uno o dos chicos lo acompañan en ese trayecto, para ayudar a cargar. Sin embargo, no por tener un objetivo práctico podemos despreciar otras características que tiene ese tiempo marginal. El momento de ordenar la biblioteca, y más aún el de caminar hasta la casa de Javier, suele ser un momento para conversaciones más informales, en las que se fortalecen los vínculos. Por otro lado, se rompe el límite que, tradicionalmente, separa la esfera íntima (la casa) de la pública (la escuela). Los chicos, algunos, acompañan a Javier hasta adentro, y a veces se quedan con él tomando unos mates. Veremos más adelante la importancia de la casa en la configuración espacial y temporal del CDL.

Ronda, exploración y ensayo: disposiciones espaciales y vínculos sociales

Antes de eso, queremos analizar algunas cuestiones que surgen de lo anterior.

En primer lugar, respecto al armado de los espacios y las relaciones sociales que proponen. O que los constituyen.

La ronda que se forma para la puesta en común de las mesas de libros, y con la que siempre se recibe, en torno a la mesa, a los participantes, propone un espacio desjerarquizado y en el que todos se ven las caras todo el tiempo. Allí, lo que dice uno puede ser retomado, contestado, discutido por cualquier otro. Cualquiera puede contar una historia o compartir un poema que descubrió. Y, aunque la voz del coordinador siempre tendrá un peso especial, en este momento queda mucho más a la par de los participantes que en otros.

Esta horizontalidad se puede ver en que suele ser durante esta ronda que más aparecen las historias personales, en las que Javier se pone en juego como una persona más en el mundo, muchas veces, incluso, riéndose de él mismo y habilitando a los demás a que lo hagan. Al mismo tiempo, y quizás motivado por este espacio abierto por el coordinador, es el momento donde se puede ver que los participantes más se cargan entre sí, incluidas las cargadas a Javier.

De cualquier manera, más que pensar en términos de relaciones horizontales, sin jerarquías, creo que resulta más fructífero pensar este espacio como el espacio del sujeto lector colectivo²⁹. Las cargadas, los chistes, se soportan y se sostienen porque es el grupo el que está elaborando sentido en conjunto, habitando el vacío en el centro. En tanto disposición espacial, la ronda habilita la construcción del sujeto colectivo, que luego reaparecerá en otras instancias.

La ronda se diferencia claramente, también para los participantes, de otras maneras de organizarse. Vale un ejemplo. El recibimiento a la nueva generación del 2011 terminó con la presentación de tres canciones que estaban ya preparadas. Durante toda la función, el público estaba dispuesto en los bordes de la biblioteca, mirando hacia la zona donde habían armado, simbólicamente, el escenario. Cuando terminó, Javier propuso que se acercasen todos, en ronda, para hacer algo más parecido a un “fogón”.

²⁹ Ver capítulo 1, *El lector y el sujeto de la investigación*

Lo hicieron. Y la primera canción, con todos reunidos, fue tocada y cantada por Marcos, quien ya había cantado antes.

Al igual que durante la función, Marcos, al terminar, saludó y se fue a ocultar detrás de los estantes que hacían de telón. Pero Javier lo interrumpió: “No, ahora es tipo fogón, quedáte”. Así, diferenciaba el espectáculo, la función, de la instancia de la ronda.

Si la ronda se puede vincular con el sujeto lector colectivo, la exploración y el ensayo pueden relacionarse, de entrada, con la intimidad y la construcción del individuo como lector. En la exploración, desde un centro, que es tanto geográfico como simbólico, cada uno elige algo y se lo lleva a su rincón, donde, en silencio, lo lee. Si no le gusta puede cambiarlo. Pero por lo general, siempre vuelven a su lugar para leerlo.

En el ensayo también se da esta lógica de rincones, con un espacio multiplicado. La biblioteca se puebla de escenas múltiples que, en un mismo tiempo, conviven y se desarrollan cada una con su ritmo. Y aunque por momentos, tal como contamos, la lógica de rincones se interrumpe para poner la atención en algo que está sucediendo, siempre hay lugar para el trabajo con uno mismo.

Las consignas, en estos casos, suelen tener que ver con buscar, dentro de uno, la voz para el texto, con trabajar la expresión. Las referencias a la intimidad son permanentes, y se construye la interpretación del texto desde un trabajo donde el cuerpo entra en juego, sobre todo desde el imaginario de la interioridad.

Al mismo tiempo, tanto la exploración como el ensayo presentan momentos en los que se hace lugar al sujeto colectivo. Las interrupciones de los rincones del ensayo ya mencionadas son un caso, mientras que una exploración mantiene siempre un centro de referencia, que es la mesa de libros. Todos están bebiendo de una misma fuente. Incluso si alguien trae algo de afuera, para leer, es probable que lo ceda para que otro lo conozca.

La lógica de la invitación y la lógica del ensayo: el Otro que sostiene

La exploración de la que estábamos hablando suele ser introducida por una frase de Javier, que anuncia “los invito a explorar”, o algo similar. Este gesto de invitación, que podría pasar desapercibido, puede pensarse, creemos, de una forma más minuciosa. Si sostenemos que el espacio es expresión de las relaciones sociales que en él se dan, y éstas tienen que ver con cómo las actividades relacionan a las personas, lo que alguien proponga hacer, más aún si éste es el coordinador, puede ser significativo.

Javier invita a explorar. La exploración implica, necesariamente, algo que tiene un secreto, una dimensión oculta. El explorador resuena a selvas y aventuras, y conlleva, por eso mismo, una dosis de peligro. Esa dosis de peligro necesita una seguridad, un lugar al que amarrarse. O una persona que ofrezca garantías.

El acto de invitar implica ponerse en el lugar de esta garantía. Si invito a alguien a hacer algo, de alguna manera me hago responsable por ese algo. Como al invitar a alguien a comer, y hacerse cargo de la cuenta, por ejemplo, quien invita desresponsabiliza al invitado.

Un espacio de exploración, en este caso de la propia intimidad, en relación con las palabras que traen los libros, puede requerir alguien que invite. Alguien que se haga cargo de que esa aventura, que puede ser riesgosa, vale la pena. Alguien que le de valor, y no nos haga enfrentarnos solos con los costos. La exploración, así, se constituye desde un Otro que se planta, se afirma en un convite. Incluso el trabajo con la intimidad está sostenido por un vínculo social.

Una lógica similar, en cuanto a la presencia de un Otro que sostiene, se da en el espectáculo. Ya sea en la vuelta de lectura como en la función, el espacio se conforma con un lugar de los lectores y un lugar del público. El hecho de que haya un público que

mira y escucha implica que hay alguien que *desea* escuchar y mirar. Particularmente, escuchar y mirar al que está en el lugar del lector.

Esa disposición espacial, en sí misma, instauro un valor a una acción. Que el lector lea es algo que el público desea. Sea quien sea el lector, sea quien sea el público. Luego se verá si lo hace con éxito. Pero de entrada, se parte de un deseo al que hace aparecer la misma configuración del espacio.

Al igual que con la invitación, hay un otro que desea lo que estamos por hacer, y que con ese deseo otorga valor a nuestra acción. En contextos en los que leer puede ser algo mal visto, o considerado una pérdida de tiempo, esta instauración de valor no puede ser pasada por alto.

El lector no se construye en solitario sino en el vínculo con los otros. Al mismo tiempo, este vínculo no es un vínculo que exista previamente, como el de profesor-alumno, alumno-alumno, amigo-amigo. Se basa en ellos, pero a ninguno de ellos los abarca por completo, a la vez que los excede.

Podemos identificar al menos dos lógicas de relación complementarias con una importancia destacable: la del vínculo lector-público, que se da primero entre compañeros del CDL, luego frente a otros chicos de la escuela; y la relación con el coordinador, a la que es interesante ver por lo que *hace con* ellos. Este *hacer con* es el que marca, en parte, el tipo de relación que se construye.

En el caso de la relación entre Javier y los participantes del CDL, hay dos puntos, por lo menos, que vale la pena marcar. El primero, cómo delimita los tiempos, haciéndose garante desde la lógica de la invitación que destacábamos antes. En los tiempos de exploración, sobre todo, aunque también en las “vueltas de lectura”, donde se sitúa como primer público, y permanentemente en su desplazamiento por el espacio durante el tiempo de ensayo, donde se va ubicando alternativamente como *otro* de los distintos

lectores, el coordinador va erigiendo un interés sobre la palabra del otro que luego se va instalando. Veremos en el capítulo sobre relaciones sociales cómo esta lógica de alteridad se configura en una escena.

El segundo punto respecto a la relación de Javier con los chicos tiene que ver con el momento en que realiza comentarios luego de las lecturas en voz alta. Esto sucede en dos instancias. En el momento del ensayo, cuando cada uno está por separado, y en las “vueltas de lectura”. En ambos momentos, Javier va realizando devoluciones, comentarios que van desde generalidades técnicas, como el volumen o la modulación, hasta cuestiones más específicas de cada lector, como lo bien que le puede quedar un texto o como evolucionó en los últimos encuentros, pasando por intervenciones acerca del sentido del texto. En todos los casos, cualquier otro presente puede comentar también. De hecho, son instados a hacerlo, y lo ponen en práctica. Así, se van instalando una serie de comentarios posibles respecto a las lecturas, legitimados por un otro, que es el coordinador, pero que poco a poco van pasando a manos de cada uno de los integrantes, que puede hacerlo respecto a sí mismo o respecto a los otros. Este proceso es notoriamente apoyado por la práctica ya mencionada de abrir el espacio de comentarios a todos los presentes, ya que pueden hacerlo no sólo desde los conocimientos técnicos, sino, en principio, desde su propia escucha y sensibilidad.

Es para remarcar que todas estas lógicas de relaciones sociales están motivadas por la disposición espacial de la biblioteca, y la disposición temporal tanto del contraturno como de la organización en actividades que Javier explicita en cada recibimiento a las nuevas generaciones, así también como en varios de los encuentros a principios de año. Tanto las configuraciones espaciales que vimos anteriormente como la estructuración temporal de los encuentros de los viernes por la mañana funcionan como bases en las

que se construyen y se asientan dichas relaciones, en cuyo seno se construye el espacio poético.

Veamos ahora cuestiones que hacen al espacio y al tiempo por fuera del trabajo en la biblioteca y los viernes por la mañana.

A unas pocas cuadras

Sobre la misma calle de la escuela, pero a unas cuatro o cinco cuadras, se encuentra la casa de Javier. Luego de la escuela, fue el sitio con más importancia en el trabajo de campo. Allí fueron realizadas prácticamente todas las entrevistas, pero, además, se empleó como la sede de algunos ensayos especiales para la realización de una función abierta a la comunidad y de algunos encuentros informales, en general convocados como asados, a los que asistieron, además de Javier, anfitrión, algunos de los chicos con más historia en el CDL, por lo general ya egresados.

La casa ya fue mencionada en este apartado. Cada viernes, al terminar los encuentros, Javier lleva hasta allí los libros. Cuando tiene coche, lo hace manejando. Cuando no, algunos chicos lo acompañan para ayudarlo con la carga.

Sin embargo, hay actividades que, aún en relación con el CDL, se desarrollan de forma independiente en la casa, por lo general en los fines de semana.

En primer lugar, algunos ensayos especiales. Aunque, a veces, la escuela ofrece sus instalaciones para trabajar el fin de semana, esta disponibilidad no es habitual. Sumado a que la casa de Javier ofrece otras comodidades, como cocina o computadora con Internet para buscar más material, no es raro que, cuando hace falta realizar algún ensayo puntual, se abran las puertas de un espacio que, en el mapa habitual de una escuela, ni siquiera existe.

El territorio y el tiempo del Centro de Lectura son así extendidos. Y con ellos se transforman las relaciones que vinculan a los distintos participantes del grupo.

Aunque, en una mirada desapercibida, el uso de la casa puede verse sólo en términos prácticos, y así se plantea de forma explícita, es posible realizar un análisis más profundo del tema. Que un profesor de una escuela, por más que sea el de un taller a contraturno³⁰, habilite su casa como espacio de trabajo colectivo, no es habitual, por lo menos en el Buenos Aires del siglo veintiuno. Tampoco es lo esperable que se convierta en el escenario de las entrevistas, durante el trabajo de campo. Y sin embargo, a la hora de plantear uno, era el que se caía de maduro. Por esos motivos, al menos, merece un examen más detenido.

Siguiendo con el planteo de Evans-Pritchard con el que venimos trabajando, podemos preguntarnos ¿cuáles son las relaciones sociales que se plantean en la casa? No son la de profesor-alumnos, ni la de alumno-alumno. Tampoco se podría decir, excepto para unos pocos casos, que son relaciones entre amigos. Sin embargo, ambos tipos de relaciones están presentes en la construcción del vínculo que allí se genera.

Podemos pensar el vínculo como compuesto entre varios tipos de relaciones. El uso de la casa, espacio íntimo, para un trabajo cercano a la escuela, plantea un vínculo que está entre la amistad y el de docente-alumno. La casa, y particularmente la casa de Javier, es espacio de encuentro de amigos. Y de un grupo de amigos en el que circula la literatura, tanto a partir de la lectura y el intercambio de libros como al compartir cosas escritas por ellos mismos.

Esta idea se ve reforzada por un hecho: históricamente, el CDL cierra el año con un asado en la casa de Javier. Esta actividad fue una de las primeras que conocí, hace ya años, al enterarme del trabajo que hacían. Y son también muy habituales los asados del

³⁰ Y teniendo en cuenta que hasta el 2010 Javier fue docente de Lengua y Literatura en el horario central.

grupo de amigos de Javier en esta casa. Incluso, ha habido algunos en los que participaron tanto los amigos como los integrantes del CDL. Seguiremos más adelante con el tema del asado, que no es banal.

A pesar de lo dicho anteriormente, es improbable que un integrante del CDL vaya por primera vez a la casa para participar de un asado. En general, vienen primero los ensayos, en los que se encuentran para trabajar con un objetivo concreto y cercano en el tiempo. Estos ensayos no dejan de estar marcados por el vínculo docente-alumno, o, si se quiere, coordinador-participante. Y dicho vínculo no deja de estar presente jamás, aún cuando pasen varios años y los participantes egresen de la escuela. El CDL sigue estando presente como horizonte.

He aquí una relación social que queda un poco por fuera de los tipos de vínculos que tenemos más a mano en el lenguaje. Una relación que se construye en la frontera entre lo íntimo y lo público. El uso de la casa, en el contexto de un proyecto de lectura que viene de la escuela, genera un espacio linde, un *in-between* (Bhabha 2002)³¹ o un espacio liminal (Turner 2002).

Algo similar sucede con el tiempo. Estos encuentros suelen suceder en los fines de semana, habitualmente asociados al descanso, al ocio. La actividad del ensayo, sin embargo, implica una labor, una tarea concreta. Además, está asociada a la escuela, que es, muchas veces, para los jóvenes que van a ella, el símbolo de las responsabilidades sociales.

El mismo contraturno de la escuela, en el que los viernes a la mañana transcurren los encuentros del CDL, es un tiempo que no termina de estar del todo asociado al territorio del ocio ni al del trabajo. La participación voluntaria, no obligatoria, cuestión que está remarcada en la formulación del proyecto y que es recordada año a año por el coordinador, hace que este tiempo se sitúe aún más en el linde.

³¹ Desarrollaremos este concepto en el último apartado de este capítulo.

Por supuesto que el CDL no es el único caso de un uso del tiempo de esta índole. Las actividades artísticas en centros culturales, por ejemplo, suelen desarrollarse en ese segmento temporal. Pero esto justamente refuerza la hipótesis de que el tiempo que requiere la construcción del espacio poético es un tiempo que no se ubica decididamente en el ámbito del ocio, pero tampoco en el del trabajo.

Recapitulando, podemos pensar, entonces, en términos más generales, ¿cuáles son las temporalidades y espacialidades sobre las que se construye el CDL, y, con él, el espacio poético? Hemos construido, hasta aquí, un primer análisis que plantea cómo se da, en términos espaciales y temporales, la construcción del sujeto lector, en tanto individuo y en tanto colectivo. Luego, examinamos la función del Otro que sostiene y funciona como garantía, estableciendo la escena. Finalmente, indagamos en este espacio-tiempo liminar que se configura en la casa, en el cruce entre el vínculo de amistad y la relación escolar de docente y alumno.

Queda, sin embargo, un plano más de análisis, de suma importancia. En el comienzo de este capítulo, habíamos propuesto una dimensión analítica que trataba los relatos de espacio, las geografías simbólicas y el vínculo entre tiempo y relato. A continuación, nos proponemos abordarla, ya que la comprensión del tiempo y el espacio en el que se desarrolla el CDL queda trunca si no se toma en cuenta este plano.

Tiempo, espacio y relato

En el próximo capítulo realizaremos una descripción detallada del evento que se conoce como el “recibimiento a la nueva generación”. No vamos a repetirlo aquí, pero es importante destacar, en esta dimensión de análisis, que este recibimiento que se da a comienzos de cada año instaura un tiempo cíclico, que se va renovando periódicamente

con la incorporación de nuevos lectores. Hemos visto ya cómo este evento implica la introducción en una trama simbólica nueva, y un cambio de estatus, y hemos presentado esa trama simbólica, que toma como eje un personaje llamado Trucas.

Trucas es protagonista del recibimiento a la nueva generación no sólo por estar dibujado en la bandera del CDL: cada vez que, año a año, nuevos integrantes se suman al grupo, el relato es vuelto a contar. Así, el inicio de un nuevo ciclo coincide con el acto de volver a contar una historia. Y una historia que, aunque tiene como personaje a un pequeño monstruo y no a un joven, coincide plenamente con el momento de la vida de los lectores del CDL, ya que Trucas logra expresarse a pesar de todos los obstáculos que se le presentan. Como lo enuncia Javier: *“A pesar de cualquier inconveniente, de cualquier dificultad, vamos a poder expresarnos”*.

Al mismo tiempo, el recibimiento se inscribe en otro gran relato.

En el recibimiento a la nueva generación, a comienzos del 2011, una chica que comenzaba ese día su participación en el CDL realizó un comentario sobre tres de los integrantes más antiguos que estaban preparando un texto: “¡Profe, están siempre juntos!”. La respuesta, de Javier, en tono de broma, es: “Parecen las trillizas de oro”. Y agrega, en seguida: “Son los trillizos del petróleo”.

De esta escena podemos tomar al menos dos hilos. El primero lo haremos a continuación, y el segundo quedará para el apartado siguiente.

La referencia a un pequeño grupo en intertexto con una ficción no es una novedad en este contexto. El grupo que se sostuvo incólume a lo largo de los primeros tres años del CDL es llamado, aún en la actualidad, “los cuatro fantásticos”. Y el que forman otros tres jóvenes que perduraron incluso luego de egresar de la escuela, y que actualmente siguen en contacto con Javier³² es denominado “los mosqueteros”. Estas

³² No están más en el CDL no porque no quieran ir, sino porque en la escuela, por no ser más alumnos, no los dejan ingresar.

denominaciones tienen varios usos, pero uno de ellos es particularmente interesante: sirven para referirse a la historia del CDL, a las distintas épocas que fue atravesando. Funcionan como etapas o eras en una genealogía que es el mapa temporal de la memoria del grupo.

Rara vez se habla de un acontecimiento diciendo en qué año sucedió. Es mucho más habitual decir que era “en la época de los cuatro fantásticos”, u otra referencia que no se construye con un tiempo cuantificable, lineal. Es la misma lógica que emplea Walter, uno de los mosqueteros, para hablar de otro evento, al que sitúa temporalmente “cuando el centro empezó a sonar”. Se refiere a ciertas funciones abiertas para la comunidad, que hicieron al proyecto más conocido en el barrio.

Estas generaciones, marcadas por pequeños grupos líderes, al igual que ciertos lectores que han tenido alguna relevancia, están presentes permanentemente en la vida del CDL. Al participar en el grupo alumnos de tercero, cuarto y quinto año, siempre hay una continuidad que se sostiene en una memoria oral y se apoya, también, en la referencia de la comunidad más amplia, el barrio. Así, ya sea por la escuela, por el barrio o, en última instancia, por el relato de Javier, las distintas generaciones que han pasado por el CDL no están olvidadas³³.

Estos pequeños grupos, inscriptos en una genealogía, se asocian fuertemente a lo que tanto Javier como los lectores más “viejos” llaman el “espíritu del Centro de Lectura”. De este espíritu se habla en el recibimiento a la nueva generación³⁴, y también luego, en los encuentros a lo largo del año, en la escuela o fuera de ella.

Construido en torno a ciertos valores que se condensan en la figura de Trucas³⁵ como símbolo dominante (Turner 1975), y encabalgada en una historia contada con tonos

³³ Incluso tienen una presencia material en las marcas de los libros y en una carpeta que contiene textos escritos por quienes han integrado el CDL en el pasado.

³⁴ Ver en capítulo 4, *Arquitecturas simbólicas*

³⁵ Ver en capítulo 4, *Arquitecturas simbólicas*

míticos, el espíritu está sostenido por este tiempo que analizábamos en los párrafos anteriores. Y es la que permite, al mismo tiempo, releer los espacios en la misma clave de intertextualidad.

Así aparece, en un recorrido por la escuela para llevar los “bocaditos literarios” a las aulas, una zona a la que llaman “Camboya”, en referencia a grupos de estudiantes representados como más difíciles en tanto público. O relatos en torno a un baldío que queda a unas cuadras del colegio, junto a la autopista Panamericana, llamado “el castillo”. Entre las huellas de la historia del solar, que tenía una gran casa en la que se supone que se torturó gente durante la última dictadura y que actualmente es supuestamente usado para ciertos ritos de candomblé, se entremezclan narraciones de otros sucesos que involucran a los participantes del CDL o a gente que ellos conocen.

La escuela y el barrio son objeto de resignificaciones, e ingresan también en un terreno que tiene más que ver con la geografía simbólica que con una geografía realista. Vale retomar aquí un testimonio de otro Centro de Lectores, realizado entre los años 2004 y 2006 en el barrio de La Cava³⁶. Allí, y para referirse al salón de lectura en el que se trabajaba, Jony, uno de los integrantes, afirmaba entrar en “otro territorio” cuando estaba allí. Paulo completaba esta idea, diciendo: “Acá se respira otro aire. No sé si es por los árboles [haciendo referencia a los árboles que están, en ese aula, junto a las ventanas] o por los libros, pero se respira otro aire”.

A partir de aquí, sería interesante preguntar: ¿Realmente es así? ¿Cuál es la relevancia de este tipo de relatos, con numerosos elementos que podríamos llamar de ficción? ¿Cuál es el alcance referencial de “Camboya”, el “castillo”, el “otro territorio”, el de Trucas o el de las genealogías fantasiosas en las que se inscriben los lectores?

³⁶ También en el marco del Programa Escuelas del Futuro, bajo la coordinación general de Ana Siro. En este caso, el docente a cargo era yo.

Ricoeur (1999) plantea que la historia empírica y los relatos de ficción, si bien se diferencian en ciertas características, comparten algo en común: un alcance referencial, en el que “ambos contribuyen a describir o a redescubrir nuestra condición histórica” (op cit: 84). Así, dice, es necesario poner en juego el concepto de verdad, para construir uno que “sea capaz de abarcar las dimensiones referenciales de la ficción y de la historia” (*op. cit.*).

En este sentido, la construcción de un espacio simbólico y de un tiempo mítico no son meros adornos del tiempo y espacio empíricos. Son tiempos y espacios *verdaderos*, en tanto ofrecen lugares y momentos en los cuales los participantes del CDL se relacionan con otros, aún cuando sean otros no empíricos (Trucas, los Cuatro magníficos) y pueden construirse a sí mismos como lectores.

La comunidad lectora³⁷ que se construye en el CDL se construye no sólo en la biblioteca, en la casa de Javier. No sólo en el contra turno de los viernes a la mañana y en los ensayos de los fines de semana. Se construye también en el tiempo mítico de Trucas y en el relato desmarcado del tiempo cuantificado en que se inscriben las generaciones. Las relaciones sociales que se dan en estos tiempos y espacios son también con estos otros que no están aquí y ahora, empíricamente, pero que son tan verdaderos, en los términos de Ricoeur, como los que sí podemos ver y tocar.

Asevera Lyotard (1987) que una de las características del saber narrativo es que, en el acto de contar, se va construyendo el lazo social. Al narrar historias que fueron protagonizadas por antepasados y que, en el futuro, serán contadas por los que en ese momento están oyendo y son público, las distintas generaciones se conectan entre sí de una manera muy especial. El que ahora escucha, en el futuro será quien cuente. El que ahora cuenta, en otro momento será protagonista de lo contado. El que es ahora

³⁷ Y podríamos pensar que toda comunidad lectora tiene una dimensión mítica

personaje de la historia, en otro momento escuchó o contó. Los roles se van intercambiando.

Al mismo tiempo, los narradores, los oyentes, los antepasados, se van mezclando con otros personajes de la historia mítica, que vivieron en un tiempo fundante, fuera del transcurso del tiempo cotidiano. Y se van enlazando, en una misma comunidad, con ellos.

El espacio poético es en sí mismo un espacio. Las historias que contamos u oímos, los mundos que se abren en los poemas, pasan a formar parte del espacio en el que nos vamos encontrando con esos mismos textos, y con textos nuevos. El espacio poético también se construye con poesía. Podemos ver esta idea más clara en cómo la expresa Analía, también del Centro de Lectores de La Cava:

“Lo que me pasaba a mí: antes, si encontraba la oportunidad, leía... si me leían... pero no era yo la que iba y buscaba los libros, como me pasa ahora. Soy yo la que voy, me intereso. Por ahí ya tengo los libros que leí en mi casa, entonces voy y los busco. Porque es como que tengo la necesidad de leer un libro. De despejarme, o de... de entrar en otro mundo, porque leer un libro es entrar en otro mundo. Un mundo... bueno... como ya dije, hecho por mí misma a través de lo que estoy leyendo. Cada uno le pone el ambiente que quiera, el sonido que uno quiere... todo... el color que quiera. Hasta las personas, por ahí, no tienen nada que ver con el libro pero la persona que uno quiere va ahí, dentro de lo que está leyendo. En su mundo. Un libro es un mundo, digamos. Un mundo distinto. Donde va... Digamos... es... el libro es el mundo y uno se siente como Dios que es el dueño del mundo, ¿entendés?”

Centro y periferia

La comunidad lectora del CDL se configura, entonces, tanto en el tiempo presente y en el espacio habitado, a través de las prácticas de leer, escuchar y contar, como en un

tiempo y espacio simbólico, que se yuxtaponen con el otro de forma tal que resultan indivisibles. Siempre que se lee un texto se lo está leyendo tanto en relación al momento y el lugar presentes como al tiempo-espacio simbólico en el que late la historia del grupo.

Ahora bien, ¿qué características tienen estas espacialidades y temporalidades que se configuran en la práctica del CDL?

Habíamos dicho, en el apartado anterior, que podíamos seguir otro hilo de la expresión “los trillizos del petróleo”, que aparece como un desplazamiento de “las trillizas de oro”. ¿Cómo interpretar este movimiento?

Quizás resulte interesante yuxtaponerlo con otros fragmentos del trabajo de campo que pueden tener alguna relación. Veamos dos.

El primero es un relato que Javier narró el día que en Ani Siro llevó al San Pedro Claver el proyecto del Centro de Lectura. Ese día le habían pedido que elija 40 alumnos para ir a un taller inaugural que coordinaba Ani. Lo hizo, fueron. Al principio, la recibieron con desconfianza. Sobre todo los chicos, pero también él. Hasta que ocurrió algo especial.

[Ani³⁸] leyó un texto que tenía que ver con los paraísos de cada persona, con esos paraísos personales. Y para mí, personalmente, ahí ocurrió la magia. Ése es el momento inaugural de mi relación con mi profesión. Porque yo estaba como profe con estos chicos que había seleccionado escuchando un cuento y ahí me pasó que me olvidé que era profesor, y me olvidé que era alumno, y me olvidé que estaba con mis alumnos ahí, y reviví la magia de que me cuenten un cuento. Me sentí, no sé, en el aire. Y me olvidé de todo.

³⁸ Refiere a Ana Siro, la coordinadora general del proyecto del Centro de Lectura

Entonces Ani, al terminar el texto nos preguntó cuáles eran nuestros paraísos, esos lugares que nos daban refugio, contención, que nos llevaban a lugares celestiales, ¿no? Y nadie hablaba, silencio absoluto, pero yo tenía un paraíso. Y no pude contener decirlo. Y eso es importante, porque en otro momento tal vez hubiera frenado ese impulso, hubiera dicho: no, esto no lo tengo que compartir delante de mis alumnos, es algo que tiene que ver con una experiencia personal y que... me parecía que eso no iba, ¿viste?

Y ahí, no sé, como que me olvidé de todo eso. Y entonces ahí conté que para mí cuando era chiquito mi paraíso era un bañito muy precario que había en mi casa, que estaba afuera que era donde estaban las habitaciones, la cocina y el comedor. Era un bañito que quedaba afuera y tenías que ir a hacer caca y pis como la familia Ingalls, ¿viste?, tenías que ir allá afuera. Y era de profunda precariedad, ese lugar, pero... esto era una marca mía de chiquito, una marca que me defendió de muchas cosas, que era la posibilidad de que mi imaginación embelleciera lo que fuera. Era una forma de defenderme ante el horror. Es una estrategia. Es una estrategia poética. Ahora me doy cuenta.

Claro, yo iba al baño, y en las manchas de humedad y en los pedazos de madera quemada y en el cemento alisado que funcionaba como piso, empecé a encontrar personajes, empecé a encontrar monstruos, héroes, y... y entonces se me armó ahí una barra de amigos imaginarios que me contenían en mis angustias, en mis

dolores, en los problemas que puede tener un niño de seis o siete años.

Y... esto lo conté, ¿viste? Lo dije. No pude contenerlo. En otro momento, tal vez lo hubiera contenido. Y la palabra mía en ese momento, que era el profe al que conocían, el profe que compartían todos los días con él, que se animaba a contar algo profundo, algo íntimo y hermoso al mismo tiempo, habilitó a los otros muchachos a que se animaran a contar sus propios paraísos. Y ahí, para mí nació el centro de lectura. Fue, ¿viste? de la desconfianza, del silencio, pero hubo un momento de expansión, de magia, es un punto así como si fuera la pelotita del Patón, ¿viste?, cuando te describe el mundo: había una pelotita negra y explotó³⁹. Puff. Y ahí se empezó a expandir todo. Para mí la raíz está ahí.

El segundo ha sido ya desarrollado en otro apartado y trabajado a fondo en un artículo (Broide 2011), pero vamos a resumirlo aquí: se trata del uso de la palabra “morocho” en un asado realizado en la casa de Javier, en el que estaban presentes, además del etnógrafo, el dueño de casa, un amigo suyo y cinco integrantes del CDL, los llamados Mosqueteros y otros dos jóvenes, todos egresados. Desde la preparación del fuego hasta la sobremesa, la palabra fue sonando y rebotando de una boca a otra, estableciendo una demarcación entre quienes son morochos y quienes no, y adscribiendo casi siempre a uno de los lugares: a decir “nosotros somos morochos”, aunque haciendo chistes para marcar a alguno como más morocho que otro.

³⁹ Se refiere a una historia relatada en un taller de cuentos en una unidad penal de San Martín, en la que estábamos trabajando juntos en el momento de la entrevista. El relato cuenta el origen del mundo según su protagonista, el “Patón”.

En Argentina, el ser morocho tiene una referencia inevitable⁴⁰ al “cabecita negra” (1971). El que vino del interior, de tez más oscura, el que va a la marcha por el chori y la coca, el que usa el parquet de la casa que le dieron para prender el fuego. En Argentina, el morocho, el cabecita negra es el que no tiene cultura, el que no piensa por sí mismo. Por supuesto que no lee.

Aquí, el grupo del centro de lectores, unido justamente por la lectura literaria, pone en el centro de la escena la cuestión del ser morocho. Y es para ponerse de ese lado. De hecho, es en ese lugar en el que coinciden los chicos con Javier y con Diego, su amigo. Son todos morochos. Y no por una cuestión de color de piel (tanto Javier como Diego, y también Walter, Tuky y Maxi, tres de los chicos, son más bien blancos) sino por una elección, una adscripción identitaria (Barth 1976). Para leer, para los juegos poéticos, eligen pararse del lado de los morochos.

El lugar identitario en el que se encuentran Javier y los chicos es un lugar de margen. Un lugar impropio, y que lleva, en el símbolo que lo nombra, la oscuridad, la mancha⁴¹. Veremos más adelante, en este mismo apartado, que no es el único contexto que Javier construye de esta manera.

Desde esta lógica de la mancha podemos leer el desplazamiento de “las trillizas de oro” a “los trillizos de petróleo”, que trae también en su seno la oscuridad, la negrura, acentuada, en este caso, por su oposición diametral a los cabellos rubios y relucientes de las trillizas referidas. El apodo, a diferencia de los otros, no prospera. Pero justamente por eso, por su fugacidad, pone más de manifiesto la presencia permanente de las dos

⁴⁰ Y que es incluso explícita en este asado

⁴¹ Sobre todo en un plano simbólico, el ser morocho implica una mancha, un defecto, un problema. Y que se caracteriza justamente por su oscuridad.

lógicas con las que se construye: la de armado de genealogías y la de posicionamiento al margen.

Esta última es la clave para la construcción del espacio simbólico del CDL, mostrándose en dos relatos fundantes. El de Trucas, a quien siempre, ya sea bañando o quemando, intentan retornar al orden. Y que siempre logra zafarse. El del baño de la infancia de Javier, que no sólo está afuera de la casa, sino que está húmedo, manchado, y son esas mismas manchas y esa lejanía las que lo hacen el lugar propicio. Además, representa al coordinador en dos situaciones que lo igualan a todos los chicos: lo representan siendo niño, por un lado, y, sobre todo, lo representan en el inodoro⁴².

Las características de la construcción del espacio simbólico operan situándose, a partir de una relación centro-periferia, del lado de la segunda. Si la lectura es representada, de forma hegemónica, desde la iluminación, la claridad, aquí se construye en los lugares más sucios, absolutamente al costado de las luces. Al baño de la infancia de Javier y la historia de Trucas, podemos agregar el lugar indefinido que representa la casa en la relación docente-alumno, y, particularmente, el asado en esa casa.

No sólo están presentes el fuego y la carne, contraria al espíritu o el alma que más habitualmente se asocian con la lectura. En este asado, comemos todos del mismo plato, generando, por supuesto, más mugre, e instalando otra escena de sujeto colectivo. Es una frase común que la lectura alimenta el alma. Aquí la escena de la ingesta parece estar invertida, con el grupo en vez del individuo, con la carne en vez del espíritu.

Relacionemos esta lógica del margen, de la periferia, con el planteo de Cordeu (1990) de que el espacio simbólico está en relación con los patrones simbólicos de un grupo social, y éstos con la organización social. En un barrio visto como peligroso para el

⁴² Se me cuela, en esta interpretación, una referencia personal, que, sin embargo, no creo que pierda cierta universalidad: cuando estaba en la escuela secundaria, y algún profesor se me hacía temido, el consejo de mi madre era que me lo imaginase en el inodoro, para volver a ponerlo en un lugar igual al del resto de los mortales.

orden social, en una escuela parroquial fundada justamente para los que no podían ir a la escuela, tal vez la única manera de leer, de construirse en tanto lectores, sea haciéndolo en espacios que también quedan al margen. Pero no en los márgenes habituales: o se llevan al extremo de la máxima oscuridad, lejanía, reivindicándola, como se reivindica el ser morocho, o se realizan en lugares más indefinidos, fuera de los sectores establecidos.

En realidad, no es exacto decir que ésta es la única manera de construirse como lectores posible sería pasarse del otro lado, al lado de la luz, de la sociedad culta, leída, limpia. Pero ésta es la manera que se elige.

Vamos a cerrar este capítulo con una reflexión acerca de dos recorridos personales que, de alguna manera, también se ubican en esta lógica. El de Javier y el del etnógrafo.

Antes de trabajar en el San Pedro Claver, antes de vivir en López Camelo, Javier pasaba, con el colectivo, por las orillas del barrio. Cuenta que, en esa época, tenía una mirada muy distinta del barrio. Así lo cuenta:

Yo entré cuando tenía 25, 26 años a trabajar en el San Pedro Claver. Antes, cuando estaba terminando el secundario, con 18, 19, me acuerdo patente dos veces que fui hasta Tigre a ver a Charly García y a ver a Divididos, que tocaban en un lugar que se llamaba Better, que había sido un cine ahí en Tigre. Y las dos veces nos tomamos el 720 con todos los amigos. Y el 720 atraviesa Ricardo Rojas. Hace toda una vuelta... son esos colectivos, así de dentro de los partidos que tienen que hacer muchos rulos para poder conectar muchos lugares.

En medio de esos rulos, pasa por ahí por Ricardo Rojas. Las dos veces que fui fue, no sé, tan largo el viaje, tan penoso... un poco antes de llegar había una calle de tierra por donde pasaban muchos camiones, había muchas fábricas alrededor, y tenía pozos

que no eran pozos, eran cráteres. Era terrible poder atravesar eso. Las dos veces que fui, fui con lluvia. Entonces el colectivo tenía que ir super lento, esquivando esos tremendos pozos, entraba en el barrio.

Y la calle principal del barrio también: no estaba asfaltada, había mucha mugre alrededor. Y yo pasé y dije: qué lugar horroroso.

Tiempo después, ya estudiando, me tocó otra vez pasar con el colectivo por ahí, y era decir: ojalá que nunca me toque trabajar en una escuela por acá. Un lugar feo.

Claro, cuando tuve 25, unos cuatro o cinco años después, una de las primeras propuestas que me llega para trabajar es ahí. Me acerco, empiezo a caminar por las calles de tierra, cruzo el puente con el arroyo lleno de pañales cagados, de estructuras de heladera tiradas en el arroyo, una cosa de mucha desidia, de mucha mugre, ¿viste? Y no fue la verdad para mí el mejor recibimiento.

Años después, allí está. Instalado.

Para mí lo que me termina adaptando, primero es la gente. Primero es conocer a los chicos y que, en breve, se empiezan a generar unos vínculos en que te empiezan a presentar a sus mamás, a tus papás: este es el profesor Maidana, del que te hablé. Entonces empezás a conocer cada vez más gente y eso empieza a embellecer eso que me parecía de entrada feísimo. Y como unos seis años después de que estaba instalado en este lugar y vi también el progreso del barrio, vi cómo se fueron asfaltando todas sus calles, como ese lugar por donde pasaba el

720 se fue convirtiendo en un centro comercial humilde pero lindo y cuidado... y que el barrio sigue siendo lo mismo pero mis ojos empezaron a verlo con más cariño, y eso también embellece las cosas.

Unos seis años después de mi primera llegada aparece el centro de lectura, como propuesta externa a la institución, a través del proyecto PEF de la Universidad de San Andrés. Medio que se le ocurre un poco a Ana María Kaufman en respuesta a algo que planteábamos los profes, esta escasez de mundo referencial en cuanto a la cultura de los pibes. No sé, hacíamos una mención al Quijote o a los Beatles y... ¿y esos quiénes son?

(...)A partir de ese planteo empezamos a pensar la idea de un centro de lectura, Ana María propone esa idea. Y la trae Ani, Ani Siro, y ella empieza como coordinadora. Y ahí se me empieza a abrir el mundo y a cambiar mi visión de muchas cosas: del barrio, de los pibes, de mi profesión, de la literatura, de la cultura... a partir de ese instante inaugural para mi vida.

Octubre del 2002.

Claro que, en ese movimiento centrífugo, hacia el barrio no deseado, hacia el lugar que quedaba al margen, no es el único. Comenzando a abrir una mirada reflexiva, que será retomada en las conclusiones, también el etnógrafo es objeto de un movimiento similar en la construcción de su espacio poético. También en este caso hay un descentramiento, que se marca notablemente en la cuestión geográfica (ir de la Capital Federal al Conurbano, en horario en el que la mayoría de las personas van del Conurbano a Capital). Y es a partir del desplazamiento en esta dirección que empiezan a aparecer nuevos sentidos, nuevos textos, otras maneras de leer el mundo. Dejamos para el

capítulo reflexivo la ampliación de estas ideas, y transcribimos un fragmento de registro que creemos lo suficientemente elocuente.

Al llegar y bajar del colectivo, comienzo a caminar las calles de tierra. Ya entro en la sensación de la periferia, del estar fuera de los lugares en los que se tendría que estar. Hago el viaje al revés que la mayoría de la gente, en las últimas paradas el colectivo está solitario.

Está comenzando el otoño. Se ve en algunas copas de árboles. También en un frío leve.

En la calle me encuentro con una casa que tiene afuera pequeñas casitas de madera, que pueden ser o cucas de perro o casitas del árbol. También varios perros sueltos, en general durmiendo echados.

Cuando llego a los eucaliptos que dan entrada al baldío necesito sacar el cuaderno. Anoto:

“Los perros sueltos. El baldío. Los eucaliptos. El otoño. La casa con las maderas para las casitas. Escribo caminando. El barro. Descentrarme, lo que implica ir contra el tránsito, lo que implica que yo venga acá a buscar algo.

El Mago: “ojalá que nunca me toque trabajar acá”

Yo también hago un descentramiento de lugar en busca de mi poesía, de mi espacio poético. Y algo de lo que tiene esta tierra, además de los eucaliptos, del viaje un poco largo, de los perros, además, por supuesto, del centro de lectores, es que estos lugares son todavía lugares que no están del todo definidos, que dan lugar a historias. Un baldío es eso, justamente. Da lugar a historias, también a caminarlo por lugares que no están preparados para ser caminados. Da lugar a hacer los caminos, a marcar huellas.

Lo mismo pasa con el barro, las calles de barro. El barro, a diferencia del cemento, hace huella. Queda la forma de nuestras suelas, el recorrido de nuestros pasos.

Y los perros, los vagabundos, que, como todo vagabundo, está indefinido. Su tiempo, su lugar, su nombre incluso.

No es sólo que el aire, por acá, cante.

¿Por qué vengo a buscar la poesía acá? En parte por esto.

CAPÍTULO 4. ARQUITECTURAS SIMBÓLICAS

Sobre el concepto

Por *arquitecturas simbólicas* entiendo el sistema de categorías y narrativas con los que un grupo de personas representan sus prácticas poéticas, y con el que las ponen juego. Las categorías delimitan el campo de lo posible. Propongo pensar estas categorías en tanto símbolos (Turner 1975, 1980, Geertz 1988), porque este concepto habilita tanto a pensar en una arena pública de significados como en sentidos que están en construcción permanente, y que se ligan con referentes múltiples.

La literatura, en tanto institución social hegemónica para las prácticas poéticas, está organizada en una serie de categorías. Los géneros literarios, en su estructuración jerárquica, la noción de autor, con la historia que representa, la división entre lectura y escritura como dos prácticas separadas, junto a categorías de lector y de escritor, son algunos de los elementos centrales de este sistema. Sin embargo, estos elementos no necesariamente coinciden con los que emplean los lectores. Aún cuando los conozcan, los usos que hacen de ellos varían.

Por ejemplo, la categoría de “metáfora” es empleada varias veces, aunque no siempre de acuerdo a su definición académica. Habitualmente se refiere a cualquier tipo de figuras, y no a una específica. Otras veces se usa para hablar de palabras que aparecen de modos no habituales.

Lo mismo sucede con otros términos, con otras categorías. Producidas en la academia, instaladas desde el discurso escolar, son apropiadas de modos diversos. Los lectores dan a términos como “metáfora” o “interpretación” un uso particular, desligado a una definición precisa, pero sin embargo útil para hacer distinciones y reflexiones en su

práctica cotidiana. Y resultan herramientas efectivas para vincularse poéticamente con el mundo y las palabras.

Por otro lado, hay categorías que, aunque no provienen del campo de la literatura, son empleadas para referirse a las prácticas poéticas. A veces provienen de otras artes u otras esferas de la vida social. Así, se muestran vínculos entre distintas actividades e instituciones, que hablan, muy elocuentemente, de cómo se construye el espacio poético en determinado contexto social, histórico y cultural.

En “El arte como sistema cultural”, Geertz (op. cit) defiende estas ideas respecto a dos “iniciativas estéticas”: la poesía islámica y la pintura del Quattrocento. En ambos casos, expone de qué manera una y otra práctica estética se construye a través de los vínculos con otras esferas de la cultura. Retomo uno de los ejemplos.

En la pintura del Quattrocento, la experiencia de contemplación de una obra habría estado, según Geertz, construida en relación con las danzas cortesanas y lo que llama las prácticas de medición. Las danzas, a través del agrupamiento de figuras y el movimiento rítmico, condicionaban una manera de ver los cuadros. Mientras que las prácticas de la medición, restringidas, sobre todo, al mundo del comercio, de donde provenían la mayoría de los compradores de las obras, y algunos de sus autores, habilitaban una mirada abstracta sobre las estructuras internas de la pintura. Así, lejos de construirse y mantenerse de forma autónoma, son muchas las instituciones culturales que participan en la construcción de una sensibilidad artística.

Con las narrativas (Ricoeur 1999, Larrosa 2003, Bruner 2005) me refiero un entramado de relatos y escenas que aparecen permanentemente como horizonte en las prácticas poéticas. Casi como formando una cosmología, un mundo en el que se sitúan, míticamente, lectores y textos.

Muchas veces estas narrativas están inscriptas en objetos. La bandera del CDL⁴³, un libro que una vez regaló al grupo su propia autora, una carpeta que fue acumulando textos escritos tanto por escritores consagrados como por participantes del CDL y personas cercanas a ellos.

De esta manera se va formando un entramado simbólico en torno al espacio poético. Un entramado que no es estático, sino que está en permanente construcción. Las categorías, al decir de Sahlins (1997), están en riesgo permanentemente. Y los sistemas de clasificación, contruidos desde símbolos provenientes de distintas esferas, las narrativas, los símbolos en los que se arraigan las prácticas poéticas, se transforman con la historia.

Es desde esta relación dialéctica entre estructura y acontecimiento que proponemos pensar la construcción del espacio poético y las sensibilidades que allí emergen. Lo que sucede es interpretado siempre desde una estructura simbólica previa. Sin embargo, esta estructura también es transformada por los acontecimientos. Así, por ejemplo, las categorías provenientes del discurso escolar son reapropiadas por los participantes del CDL en relación a sus propias prácticas y clasificaciones cotidianas, de manera tal que ni mantienen el mismo sentido que podían poseer en un programa de estudios de Lengua y Literatura, ni dejan intacta la concepción el espacio poético de los lectores. Veremos, a continuación, varias situaciones en las que este riesgo de las categorías en la acción se pone en juego.

Géneros literarios nativos

⁴³ Será descrita en detalle en el apartado *Narrativas, cosmologías, identidades*, en este mismo capítulo.

En una de las entrevistas, hablo con Macarena acerca de unos textos que traje para la ocasión. Al llegar, me los presentó como “poemas”. Sin embargo, cuando le pregunto por ellos

A: y... ¿se los leíste a alguien esos poemas?

E: Sí

A: Bah, vos los llamás poemas, ¿no? Para vos son poemas, son...

E: No, no, para mí no son poemas. La profesora me los clasificó como “prosa poética de verso indefinido (se ríe) y sin rima”. Así me los clasificó. Le digo: ¿Por qué no me dice que son un desastre y listo? ¿Por qué le busca términos tan específicos si no...? Es así, bua.

A: ¿Y vos cómo los clasificás?

E: Qué se yo... (se ríe). No, yo... yo no... no tengo conocimiento de nada, yo no puedo clasificarlos.

A: Pero uno... las clasificaciones no se hacen sólo desde el conocimiento...

E: No, pero y sí, una prosa poética, qué se yo... otra cosa... nada más

En realidad más que nada son reflexiones.

No siempre las clasificaciones de los textos que se hacen desde las definiciones formales coinciden con las que hacen los propios lectores. Y pareciera que esa clasificación reviste alguna importancia, si se presta atención a cómo Macarena se desmarca de la categoría de “poemas” que había aparecido en un primer momento, reafirmando que “no son poemas”. ¿Por qué marcar esa diferencia?

Al mismo tiempo, se pone de manifiesto una autoridad para la clasificación. Un poder legitimado. En primera instancia, es la profesora la que posee el conocimiento para decir cuál es la categoría a la que corresponden los textos. Y, en esa primera instancia, Macarena parece aceptar la autoridad, porque ella no tiene “conocimiento de nada”.

En un segundo plano, no obstante, la clasificación no es aceptada. Estos escritos no son poemas, son “reflexiones”. Los textos se mueven, así, en dos planos paralelos. Uno, el sistema escolar, hegemónico, en el que son “prosa poética de verso indefinido y sin rima”. Lo que es interpretado, por Macarena, lisa y llanamente como “un desastre”. Un no-me-chamuyés. En este sistema, la clasificación se hace desde un conocimiento general, cuya portadora es la docente.

Pero ésa no es el único mundo en la que el texto está. A través de la categoría de “reflexiones”, aparece otra esfera simbólica, otra trama de símbolos, en la que puede seguir circulando. En la que puede ser leído y reinterpretado, compartido, desde otro paradigma. A este otro paradigma corresponden también ciertos vínculos sociales, ciertos espacios, ciertos tiempos. Profundizaremos en ello más adelante.

La categoría de “reflexión”, por su parte, no es exclusiva de Macarena. A lo largo del trabajo de campo, la escuché también en otras voces, y, al comienzo, me sorprendía. No es una categoría con la que hayamos nombrado alguna vez un texto. Y partiendo de esa alteridad, de ese asombro, pude ir observando que otras categorías que sí empleábamos tenían, para mis interlocutores, otros sentidos, otros usos.

Sucedde, por ejemplo, con la categoría de “poema”. Coordinando talleres de escritura, más de una vez me ha pasado de nombrar un texto de un participante como “poema”, y encontrarme con la sorpresa de mi interlocutor.

Al mismo tiempo, categorías como la de “texto”, que muchas veces preciso como supracategoría que abarque los distintos géneros, o, justamente, no se involucre en

delimitaciones más detalladas, tienen, a veces, otros ecos: no son conocidas, o al menos no son vinculadas con el mundo del espacio poético por los otros.

Entre otros, dos términos que surgieron en el trabajo de campo y pueden servir para completar la idea son los de “monólogo” y “frase”. El primero lo trajo Ricky, contando que en un cuaderno que usaba para escrituras extra-escolares tenía, sobre todo, monólogos que escribía a veces y que pensaba alguna vez podría leer en una función. La categoría de frase aparece siempre en los cuadernillos⁴⁴ para referirse a textos breves que muchas veces tienen un sentido existencial: se incorporan a esa categoría proverbios, distintos tipos de dichos, fragmentos de canciones, que tienen una circulación muy grande tanto de forma oral como por copias escritas e incluso a través de mensajes de texto en teléfonos celulares⁴⁵.

Todas estas categorías están relacionadas entre sí, formando algo así como un sistema. Que, como todo sistema, no es fijo, está en movimiento. Y que es apropiado de maneras singulares por cada sujeto.

Durante el trabajo de campo, pude observar distintas categorías para clasificar los textos. Aparecieron, además de los mencionados, la “anécdota”, la “historia personal”, el “sketch”. También se hizo presente la categoría de “versiones”, para referirse a distintas interpretaciones de un texto determinado.

Por otro lado, ciertas categorías refieren a la presentación de esos textos en determinada situación social. La “función” y los “bocaditos literarios” son algunas, introducidas por el coordinador y apropiadas por los participantes. Un texto leído en voz alta por fuera de esos contextos es referido como un texto que se comparte. Se puede

⁴⁴ Un cuadernillo es un cuaderno común, que puede tener distintos tamaños y formas, pero siempre es usado para alojar diversas prácticas de lectura y escritura espontáneas, entre las que se mezclan poemas de autoría propia y ajena, fragmentos de diario íntimo, dibujos, entre otros. Para profundizar, ver Petit (2009) y Broide (2008)

⁴⁵ La categoría de “frase” aparece también en otros contextos, tanto en colegios secundarios privados de Capital Federal como escuelas de unidades penales, en el marco de talleres de lectura y escritura.

hablar así de “compartir un poema”, por ejemplo. En las puestas en común luego de la exploración, varias veces se abre desde esta frase la lectura en voz alta de un texto que no necesariamente va a entrar en la función, pero que quien lo trae considera que merece ser conocido por sus compañeros.

La trama de las arquitecturas simbólicas se va construyendo, de este modo, con diversos elementos. Sigamos, a continuación, explorando otros de ellos.

Sobre la función autor y las escrituras

Una categoría que aparece reiteradamente, cuando de leer y escribir se trata, es la de *autor* (Foucault 1984, Santibáñez 2004). Frente a un texto, en ciertas situaciones, la pregunta por quién lo escribió es una de las primeras que surgen. Sin embargo, hay otras situaciones en las que la categoría no resulta relevante.

La misma existencia de la categoría de “anónimo”, y su empleo en la portada de libros en el lugar en el que se suele poner un nombre propio habla de lo acostumbrados que estamos a que un texto literario deba tener un autor al que pueda referenciarse. Claro que esto no es así en todos lados, ni fue así en todas las épocas de la historia.

Al definir la “literatura popular”, Colombres (1997:141-163) plantea numerosos ejemplos en los que relatos o poemas circulan socialmente sin ninguna referencia a su autoría. O bien porque ésta se perdió en el tiempo, o bien porque nunca existió, y lo que se recita, lo que se cuenta, son creaciones colectivas, que se fueron formando en sedimentos de historias y palabras de distintas generaciones.

La representación de la relación entre un texto y la persona que lo escribió es, entonces, variable, y puede tomar diferentes formas. Qué forma toma este vínculo, y cómo se construye, son preguntas importantes para comprender cómo se construyen las prácticas poéticas en un cierto grupo social.

En el CDL, el símbolo del autor posee una gran vida. Y ésta se manifiesta, en primer lugar, en un modo de presentación de los textos. Cada vez que un texto va a ser leído en voz alta frente a otros, es precedido por una fórmula en la que se nombra tanto al lector como al autor, junto al título del texto. “Yo soy... y les voy a leer... de....” . Javier, en primer lugar, y los participantes con más historia en el proyecto, luego, insisten, frente a los nuevos, en el uso de esta fórmula, que acepta ciertas variaciones.

Saber quién es el autor de un texto, y nombrarlo, muestra una línea de demarcación entre los lectores que son más históricos en el CDL y los que no lo son. Cualquier integrante del Centro estaría de acuerdo en que para ser un buen lector es preciso prestar atención a la autoría. Así, nombrar un autor otorga un cierto prestigio, un uso del lenguaje con el que se denota la pertenencia a un grupo, y un cierto estado en él.

Esta situación no es exclusiva del CDL. Muchas veces, coordinando talleres de lectura y escritura, me he encontrado con gente que dice gustar mucho de cierto autor, con una modulación de voz particular, un tono entre serio y apasionado.

Me gusta mucho Neruda

¿Y algo en particular de Neruda? ¿Algún poema, algún libro?

No... (silencio) Todo, todo...

Este diálogo es ficticio, pero, con variaciones, lo he sostenido más de una vez, en más de un lugar, con distintas personas. Y siempre tuve la sensación de que esas personas nunca habían leído a Neruda, o, como mucho, lo habían leído una o dos veces, que serían totalmente incapaces de reconocer su estilo en una poesía, por fuera del famosísimo poema XX. “Puedo escribir los versos más tristes esta noche...”

Lo mismo podría decir, aunque con diferencias en los contextos y en las modulaciones de la voz, con Borges.

¿Por qué entonces, nombrarlos? ¿Y qué significa una frase como “Neruda me encanta” o “Como me gusta Borges”?

Afirmaría, en primer lugar, que habla de la construcción de una distinción (Bourdieu 1988). A uno le puede gustar leer, o escuchar poemas, o las letras de las canciones. Pero para poder decir, y sobre todo frente a un docente, que le gusta la poesía, tiene que poder nombrar un autor. Y, en lo posible, un autor que piense que es prestigioso.

Por otro lado, en ciertos casos, el nombre de un autor puede simbolizar una relación social, un vínculo con un grupo. En el CDL, hablar de Iris Rivera, por ejemplo, refiere al nombre de una autora que, probablemente, es conocida, en la escuela y en el barrio, sólo por intermedio del proyecto. O traer a Eduardo Galeano puede ser una manera de mostrar una relación con una elección política y con un grupo de militancia. Decir que a uno le gusta un escritor puede no referir tanto a un estilo, a una manera de escribir, como a adscribir a un grupo social, a un vínculo.

La figura del autor cobra relevancia también a través de una categoría empleada más de una vez durante los encuentros del CDL en el 2009: el homenaje.

Cuando en el 2009, falleció Mario Benedetti, Jéssica decidió que era necesario hacer un homenaje. Le comentó, en la semana, su idea a Javier. Y él le propuso que preparase algo para el viernes siguiente, para el encuentro. Que seleccionara algunos poemas para leer y compartir con el resto del grupo.

Ese viernes Benedetti fue nombrado por primera vez por otro de los participantes, que le comentó a Javier si estaba al tanto de su fallecimiento. La respuesta fue afirmativa: “justamente le estamos preparando un homenaje”.

El homenaje propiamente dicho llegó para más adelante. Javier lo presentó, contando que esa semana había muerto “un poeta muy querido en el CDL”, y Jéssica leyó, luego, un poema llamado “Lo que le queda a los jóvenes”, proveniente de una “antología”.

Desde allí, y aprovechando el tema, Javier comenzó a contar de una posibilidad que se estaba abriendo, para pedir un financiamiento para el proyecto al municipio de Tigre. En esos días, a través de un contacto, había presentado el pedido. Y lo compartía con el grupo.

No era fácil, aclaró, que el proyecto fuese aprobado. Pero, redondeó, tendiendo un puente entre el texto y su comentario, “está bueno soñar, está bueno lo que dice el poema”.

El homenaje siguió y terminó con otro poema que también Jessy había seleccionado. En este caso, “Corazón coraza”, un texto presente en muchas antologías, de los más populares del uruguayo.

El otro homenaje que realizó el CDL en el 2009 fue a un grupo, Les Luthiers. Este conjunto tiene una gran presencia en la historia del CDL, como veremos más adelante, al hablar de sus narrativas fundantes. Por ahora, valga contar que este homenaje consistió en una función, realizada por la tarde-noche, y abierta al público en general, en la que se presentaron diversas escenas creadas por los homenajeados, y actuadas y leídas por los integrantes del CDL.

¿Qué podemos retomar de estos homenajes? ¿Qué dicen acerca de la categoría de autor?

En primer lugar, que es una categoría que funciona como ordenador para la selección de textos, y para su presentación ante otros. Tanto en un homenaje como en el otro, el autor (o los autores) es el denominador común de los textos elegidos.

En segundo lugar, la categoría de autor permite vincular lo que se hace en el CDL con otras cosas que suceden en la vida cotidiana. La muerte de alguien, en este caso Mario Benedetti, de la cual se enteran, los chicos, a través de los medios, es la causa de que, un viernes por la mañana, sean leídos y comentados ciertos poemas. Y, en una segunda instancia, legitiman la acción de Javier al presentar un proyecto en el municipio de Tigre.

La función autor tiende puentes. También en el caso de Les Luthiers, en el que la realización de la función tiene como motivación no sólo el gusto de los participantes por dicho conjunto, sino también una especie de deuda con ellos, que se manifiesta en comentarios reiterados, del estilo “tenemos que hacer una función de homenaje a Les Luthiers”. Este “tenemos”, debido, quizá, a que los integrantes de Les Luthiers firmaron, hace unos años, la bandera del CDL, es el que termina abriendo camino a la función. Que es una de las maneras en que se habilita la construcción del espacio poético.

Otro ejemplo interesante de cómo la categoría de autor es un elemento en las prácticas poéticas es Pablo Ensunga. Pablo Ensunga es un escritor que se dedica a los “poemas de amor subidos de tono”. Una creación colectiva de Tuky, Walter y Ricky, tres de los “históricos”, que inventaron este seudónimo para amparar sus escritos.

Nuevamente, en este caso, la categoría de autor habilita el espacio poético. La construcción ficcional de un poeta es la que da el marco para presentar ante el resto del grupo textos que, si no, tal vez no tendrían lugar. Por otro lado, el guiño entre lo subido de tono y el nombre, en-sunga, es en sí mismo un acto creador, un juego poético en sí mismo.

Narrativas, cosmologías, identidades

La historia del CDL está presente permanentemente en su devenir. Inscripta en los libros ajados y marcados; traída en poemas que fueron leídos en otra época, con el estilo de algún participante de ese momento; condensada en los epítetos dados a distintos subgrupos: “los seis magníficos” o “los tres mosqueteros”. A lo largo de los encuentros de los viernes por la mañana, en las funciones hechas en otros momentos, en las entrevistas individuales o grupales que realizo, se va dibujando un horizonte mítico hacia el cual os integrantes del CDL van afincando su pertenencia y construyendo su espacio poético.

Hablamos de mítico porque, a pesar de tener coordenadas en el tiempo y el espacio, el relato que se va configurando se enriquece una y otra vez con intertextos literarios, con metáforas, que lo sitúan paralelamente en el plano de las historias ficcionales. El horizonte es mítico también porque es fundante: está presente en el recibimiento a la nueva generación que se realiza cada año, y en el que se fundan las condiciones de pertenencia al grupo, las formas de interpretar y se da lugar a los textos canónicos. De hecho, la presencia de estos relatos, de estos fragmentos de relatos, parecen residir más en su poder performativo (Hartman 2005) que sitúa una y otra vez al CDL en un mundo mítico, que en la necesidad de situar históricamente el propio trabajo.

¿Por qué esta operación incesante de desdoblamiento, de desterritorialización, de habitar paralelamente más de un mundo? Veamos un poco más cómo se construye este territorio mítico, para luego ensayar una respuesta.

Cada año, el Centro de Lectura renueva un sector de sus participantes. Los que egresan de la escuela, salvo algunas excepciones, dejan de asistir. Y de los que pasan a primer año de Polimodal, algunos se suman. Para ello, se realiza una convocatoria, con carteles y pasadas por las aulas, y se fecha un encuentro en el que será “el recibimiento de la nueva generación”.

En el año 2009, este recibimiento se realizó para comienzos de mayo, luego de pasados varios encuentros. La mañana elegida se organizó en dos partes. Los chicos que ya venían siendo parte llegaron más temprano, para preparar el espacio. A los nuevos se los convocó para la segunda parte.

La biblioteca, ese día, fue organizada de una manera distinta a como lo venía siendo en los encuentros anteriores.

La disposición espacial es distinta a lo habitual. En la mesa grande, además de los libros, está la carpeta del CL (a la que luego algunos de los fundadores iban a acudir con avidez) sobres literarios de los que preparamos para Puentes culturales, en Santa Cruz, el mate y el termo preparados para ser servidos, además de algunos platos con galletitas. Todo un recibimiento, preparado con esmero en el armado del lugar.

Detrás de la mesa, contra la puerta opuesta a la pared de entrada, está, además del pizarrón, la bandera del CL, que va a tener luego un lugar muy central en el desarrollo de las actividades. Tiene los colores de la bandera argentina, pero dispuestos en franjas verticales, no horizontales, y un dibujo de Trucas (ver después) que lleva, en sus brazos, varios libros. Además, está firmada por Les Luthiers.

En esta escena, se plantean, ya, varios de los elementos fundamentales en el recibimiento de la nueva generación, y su incorporación como parte del CDL. El mismo hecho de tener una disposición del espacio distinta, preparada con un tiempo dedicado de forma exclusiva, propone, de por sí, el ingreso a un territorio distinto. Más adelante, veremos cómo el concepto de *liminalidad* (Turner 2002) puede ayudar a pensar esta situación, desde la teoría de los rituales de transición.

Por el momento, vamos a concentrarnos en cómo estos elementos refieren a una historia poblada de elementos míticos. A una trama narrativa en la que se trenzan episodios del pasado del CDL con historias e imágenes provenientes de los libros, relatos personales de la vida del coordinador y conjuntos de ideas acerca de la lectura y la expresión. En la llegada de la nueva generación, en la que a ellos toca “incorporar el espíritu del Centro de Lectura”, este relato se yergue como piedra fundante.

Transcribo una vez más las crónicas de campo:

Javi comienza a hablar, con una especie de discurso de recibimiento, a veces interrumpido lateralmente⁴⁶. Comienza diciendo que para él es muy importante ese día, ya que reciben a “la nueva generación”. Cuenta que la noche anterior intentó acostarse temprano, preparándose para el evento, pero aún así no se pudo dormir hasta la una. Y que, indefectiblemente, a las cinco de la mañana estaba despierto. Luego describe sus sensaciones, su estado de ánimo: “¿Si estaba nervioso? Estaba contento”.

Continúa haciendo hincapié en que, desde el momento en que deciden participar, “se sientan parte”. La idea es que el CL se hace entre todos los que están. También se refiere a los que ya vienen participando como “nuestros lectores”.

Sigue y pregunta, a los nuevos: “¿Saben a qué nos dedicamos?”. Tefi, una de las nuevas, pero que ha participado el año pasado en el grupo de teatro, por lo que se conocen bastante con el resto de los chicos, responde “a leer”. Se escuchan risas, de varios de los chicos.

Mientras tanto, yo escribo en un costado del salón. Estoy sentado entre varios de los habituales del CL, específicamente entre Maxi y Pedro. Al verme anotar

⁴⁶ Quiero decir, con esto, que los comentarios, aunque tal vez oídos por Javi, no son retomados en su palabra casi en ningún momento.

tan concentrado, Pedro me mira curioso. Y cuando miro hacia él, me hace un gesto, con los labios y los ojos, mezcla entre asombro y una especie de admiración, como diciendo: “¡cómo escribís!”.

Javi continúa su discurso inaugural, hablando acerca de las diferencias entre el “lector egoísta” y el “lector generoso”. Plantea que el CL no se trata sólo del lector íntimo, sino también de leer para otros, aunque en ese leer para otros se enriquezca también el individuo. Así, hay un “doble juego”. Se trata de “compartir las palabras que los divierten o los emocionan”.

Este otro al que están dirigidas las lecturas en voz alta es “el público”. Javi pregunta: “¿Quién es nuestro público?”. Nadie responde, y el Mago especifica la destinataria de la pregunta, como para abrir el juego: “A ver, Jessy: ¿Quién es nuestro público?” Jessy no contesta, queda en silencio. Vuelve a hablar el Mago, para decir: “Desaprobada”, lo que genera risas en todos los presentes.

El discurso continúa con otros temas: leer frente a otros implica una exposición, una “desnudez”. Esta última palabra genera también risas en el grupo. Justamente por esta exposición, el CDL tiene que ser “un ambiente de confianza”.

Javi pregunta, en voz alta, y para responder él, quién es el público. Responde Javi, indicando que son chicos de primero, segundo y tercero, y luego las familias. “¿En qué momentos? Tratamos de hacer una función cada quince días”. Explica, luego, lo que son los bocaditos literarios: cada tanto salen, en la mañana, con textos breves, para pasar por las aulas y, en cinco o diez minutos, ofrecerlos a los chicos.

Javi: “Ya hice una explicación demasiado larga, me parece”. Así, hace una última aclaración sobre el horario y el uniforme (descripta antes) y pide a Ricky

que lea el cartel “con voz de los Simpson”. Ricky: “Hoy reunión del CDL (lo menciona así, como siglas, sin desarrollar las palabras). Mañana desinfección por gripe porcina”. Pone una voz tipo de locutor, que se asemeja ligeramente a la de los Simpson.

Llega el momento de mostrar la bandera. María, la “abanderada”, se para junto a ella, cerca de la ventana. Javi dice que “representa el espíritu del Centro de Lectura”.

Tres chistes surgen en este momento. El primero, referido a María, cuando Javi dice que es la abanderada: alguien dice: “¿Para qué la elegimos?”. El segundo, referido al espíritu del CL. “Al que no lo respeta le rompemos la cabeza”. El tercero sí registro quién lo hace: es Tuky, que dice: “En realidad nosotros queríamos la bandera de Bolivia, pero el colegio no permitía”.

Javi explica uno de los elementos de la bandera: la firma de Les Luthiers. Cuenta un episodio que yo ya conozco: hace algún tiempo hubo un homenaje al grupo cómico, y los chicos del CL fueron invitados a participar de él. Ese día, presentaron algunos de los sketches “adelante de los autores”. El Mago no tiene claro cuáles fueron, y Walter (uno de los que estuvo) y otros debaten acerca de ello. Sobre el final del evento, los integrantes del grupo firmaron la bandera que los chicos del CL habían llevado.

En algún otro momento del encuentro, harían referencia nuevamente a que están pensando en hacer una función homenaje a Les Luthiers, tal vez la función abierta a las familias.

La siguiente explicación de la bandera es la glosa del dibujo: el perfil un monstruito verde, de barba, que está caminando con varios libros entre el brazo y el torso. Se trata de Trucas, el protagonista de un libro del mismo nombre. Yo

sabía ya que *Trucas* era una historia emblemática del CDL del San Pedro Claver, pero no recordaba que estuviera inscripto en la bandera.

Javi interpela a los chicos nuevos, mostrando el dibujo en la bandera que sostiene María: “¿Qué les parece el bicho éste? (...) ¿Por qué lo elegimos?”. Él mismo responde, o retoma voces de los viejos, anunciando que tiene que ver con el “espíritu” del CDL. El Mago toma el libro en su mano, lo muestra a toda la ronda, y anuncia: “Este personaje lo tengo acá, y se llama *Trucas*”.



Comienza entonces a mostrar (el libro no tiene palabras más allá del título y el autor, sólo dibujos) preguntando: “¿Qué ven?”. Comienza a moverse en el interior de la ronda, acercándose a algunos chicos para mostrar el libro más de cerca. A través de preguntas, va poniendo en juego la interpretación del texto.

“¿Cómo está la cara de *Trucas*?”. Se escuchan comentarios sueltos: “feliz”, “contento”.

(mientras tanto, veo el mate circular).

Los chicos de “la nueva generación” están en silencio, miran atentos. Noe apoya su cabeza en el hombro de la compañera de al lado, y se mantiene así por un rato largo. Otros llevan sus manos a la boca, o a distintas partes de la cabeza.

Algunos más sonrían en silencio, y repiten algunas palabras que dice el Mago.

Casi todos los ojos lo siguen a él, en su recorrido por el libro.

Tuky hace un chiste: señala, con su voz, los pelos “roñosos” de Trucas, y dice: “por eso lo elegimos”.

Escucho otros intertextos con respecto a Trucas y sus pelos: “El rey León, parece”.

Al pasar de página, aparecen unos dibujos (escanear) rústicos, que Trucas, en la historia, hace con sus manos. Ricky dice: “O sea que el arte rupestre lo hizo Trucas (...) Trucas inventó el arte de la humanidad”. No escucho ni registro si hay respuestas a esta intervención.

Javi continúa pasando las páginas. Cada tanto pregunta por los detalles: “¿Qué detalle ven ahí?”. Intenta resaltar la atención sobre ciertos puntos, en una interpretación más o menos controlada, que apunta hacia ciertas ideas que luego va a retomar.

Al terminar de leer el texto, pregunta: “A ver, ¿por qué fue elegido?”

Noe responde: “Quizás porque hizo lo que quería hacer”.

Sigue a esto una reconstrucción de la historia, con preguntas, que hace el Mago, y respuestas, que hace el Mago o los chicos. Al terminar, el Mago dice: “Ustedes solos encontraron la idea que representa esta bandera”.

La conclusión que enuncia Javi es la siguiente: “A pesar de cualquier inconveniente, de cualquier dificultad, vamos a poder expresarnos”.

Luego aclara una diferencia entre el dibujo original, de Trucas, con pinturas entre los brazos, al dibujo de la bandera, que lleva libros: “Un Trucas lector”.

Maxi, al lado mío, me dice, en voz muy baja: “A pesar de las trabas, podemos leer”.

Esto que, en el registro, nombré como una “especie de discurso de recibimiento”, no es sólo un discurso de recibimiento. Aunque Javier, el coordinador, es quien lleva la voz cantante, la interacción con otras voces es permanente. Y al incluir la lectura de un cuento, *Trucas*, implica poner en juego lo que se hace al mismo tiempo que se lo dice. Se habla de cómo leer, leyendo.

La historia de *Trucas* es la del CDL. Y, paradigmáticamente, la de cada uno de sus integrantes, en potencia. Los símbolos de la suciedad (“los pelos roñosos”) y de la bandera de Bolivia⁴⁷ hablan de una condición de marginalidad, que se hace presente con las “trabas”, los “inconvenientes” mencionados en el final de este fragmento de registro.

La bandera representa “el espíritu del Centro de Lectura”. Y en este espíritu el personaje clave es un monstruo, barbudo y peludo, que, según la interpretación explicitada, muestra que “a pesar de cualquier inconveniente (...) podemos expresarnos”.

Esta idea se despliega de forma múltiple. En primer lugar, explicada, explicitada tanto por el coordinador como por algunos de los participantes. Luego, en la historia que está en el libro. Tercero, en la bandera que retoma esta historia, a través del personaje estampado en ella. Y cuarto, en la misma práctica de la lectura que se juega en la presentación: al leer construyendo sentido en conjunto, dando lugar a las distintas voces y opiniones, se lee de una forma particular. Forma que, de alguna manera, está condensada en la historia de *Trucas*.

⁴⁷ En el Buenos Aires actual, la imagen del inmigrante boliviano adquiere características peyorativas y que forman una continuidad con la construcción del “cabecita negra”. Según Grimson (1997), “es habitual que los medios hablen de los bolivianos como delincuentes o invasores y que esto genere una crítica entre los activistas de la colectividad”.

Así, el devenir de cualquier chico, en el CDL, se dibuja junto a este horizonte.

Cualquier participante del CDL es un poco Trucas. Y para recordarlo están la bandera y el libro. Aunque el horizonte no se acaba en Trucas.

Otro de los elementos de la bandera es la firma de Les Luthiers⁴⁸, tal como está explicado en el registro. Entiendo que podemos leer esta lista de dos maneras, principalmente. Ambas son complementarias.

En primer lugar, como una marca, también, de un estilo, de una manera de construcción del espacio poético. Una herencia, una influencia. En tanto espacio de lectura, el CDL se piensa, muchas veces, en referencia a una lógica que podríamos llamar del espectáculo. Partiendo de la práctica de leer para otros, realizada en grupo, el CDL es concebido, en buena parte, desde una lógica de lo que se muestra a otros, con unos ejecutores y un público, y no como una práctica solitaria y centrada en el libro. Que la firma sea de un grupo y no de un individuo, que este grupo se dedique a hacer shows, y no a escribir libros, y que estos shows estén contruidos no sólo con la palabra, sino también con la música y la actuación, no son datos menores.

En una conversación con Walter, uno de los “históricos”, él haría referencia a una época en la que el CDL “empezó a sonar” en el barrio. Se refería a cuando grabaron un cd, *Voces*, que incluía cuentos y poemas leídos por sus integrantes, con efectos sonoros agregados y producido en un estudio profesional. El intertexto con la manera de referirse a un grupo musical que comienza a tener éxito es evidente.

En segundo lugar, la firma de Les Luthiers habla de la incorporación de un elemento de la historia en el tiempo mítico. Si la bandera, en tanto representación del espíritu, puede pensarse como un emblema, como expresión de un relato que está por fuera del

⁴⁸ Les Luthiers es un grupo cómico musical argentino, con muchos años de trayectoria.

tiempo de calendario, la inscripción de la firma, producto de un momento que está dentro de él, vincula un tiempo con el otro.

La representación con la que se recibe a la nueva generación, entonces, tiende un puente entre el tiempo histórico y el tiempo mítico. Y así, inscribe a los nuevos participantes en un horizonte compartido. A través de la lectura de Trucas, la presentación y explicación de la bandera, la explicitación de concepciones sobre la lectura y la expresión, se vuelve a tejer la trama simbólica en la que el CDL se sitúa.

Esta idea se ve también en la narración de la historia del CDL a través de la categoría de “generaciones”. Cada año, una nueva generación es recibida. Y es a través de esta categoría que el tiempo se va marcando, vinculando a los años con grupos de integrantes. Como vimos en el capítulo anterior, las generaciones son casi siempre denominadas con epítetos, por lo general vinculados a mundos de ficción: “los seis magníficos” son el grupo que se sostuvo desde la primera convocatoria, en el año 2002, hasta el año 2004, en el que ese grupo egresó de la escuela. “Los tres mosqueteros”, Walter, Tuky y Ricky, tres integrantes que, a pesar de haber egresado de la escuela, siguen yendo y se van convirtiendo, de alguna manera, en ayudantes de Javier. Este juego con la representación del tiempo se ve en un chiste hecho al pasar, por Walter, simulando una escena totalmente alejada del mundo escolar: “vamos a derrocar a Maidana”⁴⁹.

Las generaciones anteriores, por otra parte, tienen una presencia habitual en los encuentros del CDL. A veces, con textos escritos por ellos. Más de una vez, en los meses que duró mi trabajo de campo, apareció, con nombre y apellido, un poema de autoría de un integrante que ya hace tiempo no está más. O una referencia a la interpretación de un texto “como lo leía” alguien.

⁴⁹ Refiriéndose a Javier, nombrándolo por su apellido

Leer y leyer

“Tal vez siempre se lee en la oscuridad”

Marguerite Duras

Se habla de cómo leer, leyendo. Pero, ¿cómo se llama esta forma de leer? ¿Alcanza la palabra “lectura”, asociada a la lógica escolar de obligatoriedad y evaluación, para nombrar esta práctica? Sobre el final del encuentro de armado de la convocatoria a la nueva generación, se plantea una escena interesante.

Comienza, luego, un debate interesantísimo, acerca de cómo armar la invitación, en cartel, para la nueva generación. Puntualmente, el debate surge cuando alguien propone incluir la frase “Si te gusta leer”.

Walter dice que “no venimos sólo a leer acá”, y María responde que “lo que nos une a todos es el libro”.

Javi les cuenta que yo suelo plantear la lectura más allá del libro, y que para él ha sido nueva esa idea, ya que su vínculo con el libro es muy fuerte. Sin embargo, que le parece que una buena frase puede ser “buscadores de palabras”.

La discusión tiene dos polos. Por un lado, expresar lo que el CL significa para sus protagonistas. Por otro lado, hacerlo comunicable al resto de los chicos de la escuela.

Walter: “Para mí una palabra importante acá es compartir. Compartimos pensamientos...” (sigue mencionando cosas que comparten, pero no llega a anotar).

La propuesta de Tuky pasa por otra palabra: la expresión. Dice él: “expresarse: eso es el Centro de lectura”.

Dice el Viejo: “Acá es más fácil leer, uno se distiende. Cuando uno lee en casa se aburre”.

Javi habla de no sacralizar el libro. Walter le responde con el cuerpo, haciendo la mímica de un rezo, manos juntas subiendo y bajando, con un libro adelante.

Yo comento que a mí una palabra que me gusta, y que aprendí a revalorar con el tiempo, es la palabra “expresión”.

Walter sigue defendiendo su hipótesis: “además hacemos canciones de Les Luthiers”. Alguien comenta que también hacen canciones de Hugo Varela.

Javi le pide a María: “María, anotá lo de expresión, lo de las palabras...”

La pregunta acerca de cómo se nombran las prácticas poéticas, y cuál es la médula que las conforma, no es sólo una pregunta del antropólogo. Parte, en este caso, de una inquietud del propio grupo. Veremos, en el apartado sobre reflexividad, qué implicancias tiene esto para el trabajo etnográfico.

En el debate, hay una demarcación entre dos maneras de leer. Que tienen que ver con dos lugares en los que se puede leer. La distinción entre la casa y el CDL pasa por un aburrimiento y un distendimiento, que facilita las cosas. Ése es el conflicto que dispara la frase “si te gusta leer”. Es cierto que, si la manera de leer del CDL es distinta a la de las casas, y los potenciales participantes no conocen el CDL, van a imaginarse una actividad aburrida, y no van a sentirse convocados. Al mismo tiempo, y tal como dice María, lo que los une a todos, más allá de la presencia de canciones y sketches, es el libro. Que, en este caso, parece actuar como símbolo condensador de la práctica de la lectura. Porque la diversidad de soportes utilizada es mucho mayor.

La conversación se desarrolla en torno a un vacío. A algo que no tiene nombre. Que es leer, pero al mismo tiempo no lo es. Que tiene que ver con los libros, pero no sólo.

Esa tarde, al regresar y sentarme a escribir el registro, me encuentro con las siguientes escenas, en momentos anteriores al debate del cartel.

En un momento, Walter (creo que es él) empieza a jugar con la palabra “leyer”.

La menciona una o dos veces, y se ríe a continuación, en un chiste que es medianamente festejado por el resto de los compañeros.

(...)

Tuky dice: “yo ya lo leyí”, calculo que en referencia al texto anterior, respondiendo a un comentario que no llegué a anotar y no recuerdo.

Al llegar al momento del cartel, ligo una y otra cosa. ¿Por qué tiene sentido este chiste? ¿Por qué aparece más de una vez (había estado otras veces, en encuentros anteriores) y por diferentes integrantes del grupo? Pienso en que podría interpretarse como una expresión del conflicto entre las dos formas de leer. Y la *differance* (Derrida 1998) la apropiación en clave de parodia (Bajtín 1990) da lugar a hablar de un leer que no es leer, a una práctica que se parece mucho a otra conocida, instalada en la escuela y concebida como aburrida, y a la vez es muy distinta.

En el transcurso de la semana, me encuentro con Javier, por otros motivos. Y, conversando, le comento de mi idea. A ver qué le parecía. Me responde que le resulta una idea interesante, y que se va a quedar pensando. En el encuentro siguiente del CDL al que asisto, dos semanas después:

Aunque no era mi idea darle lugar al cuaderno tan rápidamente, Javi da justo en una nota sensible ni bien llego: conversando con Ricky y Claudio (Tuky) les dice que estuvimos conversando, el otro día, acerca del “leyer”. Y agrega: “Martín le dio toda una interpretación”. Aunque no es el momento más apropiado para retomar la cuestión, ya que están por venir los chicos de “la nueva generación”, conversamos brevemente acerca del tema. Ricky dice: “Para

mí debería decirse leyer, viene de leyendo”. Claudio agrega: “también decimos reyir”.

Javi les glosa muy resumidamente mi idea, tal como yo se la comuniqué a él: para mí, leyer permite diferenciarse del leer más escolar, habilitando una manera de nombrar esa actividad pero marcando una transformación. No llegamos a debatirlo demasiado, pero propongo que lo charlemos en otra oportunidad.

De este mismo encuentro es el fragmento de registro citado anteriormente, con el discurso de recibimiento a la nueva generación. En medio de ese discurso, al preguntar Javier “¿Saben a qué nos dedicamos?”, la respuesta, formulada por Teffi y festejada también con risas, había sido “A leyer”.

¿Qué es leyer? Esta pregunta no puede responderse sólo al hacerla explícitamente a mis interlocutores. Necesita, también, de la relación con otras escenas. El precepto malinowsyano: lo que dicen, lo que hacen, lo que dicen que hacen.

En principio, es posible pensarlo desde lo que aporta la misma escena de la llegada de la nueva generación. Planteábamos antes que entre la figura de Trucas y el chiste con la bandera de Bolivia se plantea una construcción de la identidad del CDL en tono de parodia, de apropiación de símbolos contrarios a los canónicos del sistema escolar.

Trucas jamás podría estar en la escuela. Para empezar, porque está sucio.

Permanentemente sucio. Mugroso. Además, no se somete a ninguna regla. Desde la lectura que se hace de este personaje en el CDL, deja de lado todos los obstáculos con tal de poder expresarse. Estos obstáculos, en la historia, tienen, al principio, un trasfondo de limpieza. Lo bañan, borran las paredes en las que pinta.

En la bandera del CDL, Trucas lleva en su mano libros, y no, como en el libro, pinceles. ¿Qué significa darle a Trucas los libros? Creo que no es un abuso

hermenéutico decir que se trata de mancharlos. Leemos, sí, pero desde la mugre. Si la lectura es, desde una concepción hegemónica, el camino edificante, vinculado al bien y la corrección (Manguel 1999) el CDL la ensucian, le quitan el aura, lo immaculado. Y esto en el recibimiento a la nueva generación, en el primer paso de la formación de nuevos integrantes.

La palabra “leyer” plantea el mismo juego. Es la celebración de lo incorrecto, del error. El bruto, el que no maneja el lenguaje. El que no puede pronunciar bien siquiera una palabra tan básica. Y de eso hace su bandera, su centro.

Como poner la bandera de Bolivia para un proyecto de lectura en un colegio argentino.

En ambos casos, los símbolos se mantienen en los márgenes. Ni el cartel llevó la invitación a leyer, ni la bandera viste los colores rojo, amarillo y verde. Pero su presencia en tanto chistes, y la lógica similar en relación con un conflicto que se plantea explícitamente, permiten ver la potencia de la construcción y apropiación de estos símbolos para abrirse lugar para compartir, para expresarse, para construir espacios poéticos.

CONCLUSIONES

La simbólica de la mancha

Llegados a este momento del trabajo, nos consideramos en condiciones de recapitular y volver sobre la hipótesis planteada en el comienzo, a saber, que el espacio poético del CDL se constituye en torno a una lógica del margen y una simbólica de la mancha. Esto es, a partir de un juego centro-periferia en el que el grupo se sitúa en los lindes, y una constelación de símbolos que tienen por denominador común la suciedad, la negritud, la oscuridad puesta sobre lo limpio, lo blanco, lo luminoso. Una y otra van juntas, funcionan de manera complementaria. Podríamos pensar incluso que la constelación en torno a la mancha es expresión de la relación centro-periferia.

Observamos esta lógica simbólica en varios ejemplos que fueron analizados, pero que necesitamos volver a ver en conjunto.

El primero es Trucas, el personaje elegido para representar al CDL tanto en la bandera como en el recibimiento a la nueva generación. Trucas *es* la mugre, la mancha.

Comienza la historia enchastrado, por eso lo bañan. Estando limpio está triste, no encuentra su lugar en el mundo. Recién vuelve a ser feliz cuando parecía que su historia terminaba mal: atacado con fuego por un dragón, había quedado carbonizado. Y es ese mismo hecho de quedar carbonizado el que le permite volver a pintar, volver a expresarse. Ésta es, recordamos, la interpretación que dan en el propio grupo a la historia: a pesar de todas las dificultades, Trucas puede expresarse.

Que el libro sea sólo de imágenes no es un dato para pasar por alto. Ya vimos el significado que tiene esta característica para instalar una manera de leer que precisa de las voces de quienes están como público, manera construida desde la pregunta y que se repite también para textos de otra clase, pero podemos analizarlo aquí en relación a lo

que provoca esta cualidad del libro en relación a la práctica de la lectura: al no tener ninguna palabra más allá del título, Trucas pone en jaque al acto de leer, lo sitúa en un vacío respecto a las representaciones escolares, y a las dominantes en general. Nadie puede decir que no se esté leyendo, y encima las imágenes están en un libro y constituyen una historia. Pero el verbo ha quedado afuera, desterrado, en el texto que da la bienvenida, cada año, a una nueva camada, que da origen a una nueva generación.

Pensemos este hecho respecto a la discusión sobre el cartel de convocatoria analizado en el capítulo 5 y a la presencia del término “leyer” en esos debates. Si la discusión, incluso sin nombrar a Trucas, se desarrolla en torno a ese vacío, la palabra “leyer”, que aparece una y otra vez en la oralidad pero nunca termina de escribirse⁵⁰, le da nombre, expresión concreta. La práctica de leyer se sitúa precisamente en ese margen, en esa orilla de la que estamos hablando: refiere ineludiblemente a leer, actividad que suele relacionarse, principal aunque no únicamente, con el buen uso del lenguaje, y desmiente esa relación en el acto mismo de pronunciar la palabra de forma totalmente equivocada.

Decir “leyer” en vez de leer es, en nuestra lengua, un acto bruto, bárbaro. Podemos relacionarlo con el no pronunciar las eses, con el decir “haiga” en vez de haya. Una pequeña variación motivada por la cercanía fonética. “Cosa de negros”, es la lengua ensuciada, manchada, ennegrecida. Y justo en la palabra que da nombre a la práctica con la que pensábamos limpiarla, dejarla pulida y reluciente.

Aunque no podemos, en este trabajo, hacer una recapitulación acerca de la historia de la lengua nacional, es ineludible inscribir esta investigación también en ese debate, al que nos lleva la hipótesis. La simbólica de la mancha que argumentamos, al referirse a la lengua, lleva necesariamente a discusiones históricas en Argentina, de las que podemos situar como puntos importantes la dicotomía civilización/barbarie o el peronismo. Baste comparar toda esta configuración simbólico-social con la leyenda del

⁵⁰ Salvo en este trabajo, lo que da para pensar respecto a la práctica antropológica

asado con parquet⁵¹, que tuvo versiones de siglo XXI cuando el programa Libros y Casas, de la secretaría de Cultura de la Nación, repartió libros a cada familia que recibía una vivienda en el marco de un programa nacional. En estas versiones, claro, el parquet es reemplazado por el papel de los libros.

Nuevamente aparece el asado, que ya fue protagonista en distintos momentos de este trabajo. El asado, que es carne y fuego, sangre, símbolo gaucho, bárbaro. Situado del lado de la carne en la dicotomía carne-espíritu, opuesto por eso a la fineza de la cultura iluminada. Pero que, en el CDL, es la escena complementaria e inversa a la inicial de la recibida a la nueva generación, la que cierra el círculo y vuelve a abrir el camino.

El recibimiento a la nueva generación a es a comienzos de año, en la escuela, en un marco rodeado por libros, con los integrantes más viejos del grupo y los que empiezan a sumarse. El asado es a fin de año, en la casa de Javier, prácticamente sin libros, salvo, quizás, al final, pero con referencias permanentes a ellos desde la oralidad, participan en él sólo los que se ganaron un lugar. Ambos eventos son complementarios y dan forma a la temporalidad del CDL, a su ciclo anual.

En el capítulo 4, explicamos por qué las actividades en la casa de Javier implicaban una lógica del margen en términos espaciales, por la indeterminación de las relaciones sociales que la constituyen como espacio social en los momentos en que funciona allí el CDL. El asado es, de estas actividades, la emblemática, la que necesariamente se repite a fin de año. Al pensarlo desde esta perspectiva, con nuevos elementos, inscribiéndolo en una cuestión mucho más general, vemos cómo la lógica del margen y la simbólica de la mancha están estrechamente ligadas y funcionan en conjunto.

⁵¹ La expresión de usar el parquet para hacer el asado proviene de la época del primer gobierno peronista, en la década de 1940. Ciertos sectores de las clases medias y altas argentinas denunciaban que los beneficiarios de los planes de viviendas iban a emplear el piso de parquet de los departamentos que recibían para encender el fuego del asado. Esta leyenda tiene mucha difusión en nuestro país, y está emparentada con las declaraciones acerca de que, en las manifestaciones populares, los participantes van “por el chori y la coca” y no por convencimiento ideológico, entre otras. Para ampliar, ver Ratier (1972)

El asado, Trucas, la palabra “leyer”, conforman una constelación simbólica de manchas sobre otra constelación limpia: la biblioteca, el libro, el uso correcto del lenguaje, la palabra “leer”. No se sitúan por fuera, en la periferia. Eligen símbolos de adentro, los toman y los transforman. Se colocan así propiamente en el margen, en el límite, en la orilla.

En paralelo, los espacios y tiempos en que se construye el espacio poético del CDL no son totalmente nuevos o periféricos, sino que plantean desafíos a las dicotomías de lo íntimo y lo público y del trabajo y el ocio. La constelación simbólica de la mancha expresa esos desafíos, da cuerpo a las indeterminaciones y permite sostener el paseo por la orilla.

Las entextualizaciones de la palabra “morocho” que fueron analizadas en el capítulo 3 pueden inscribirse en la misma lógica. Desde un tono humorístico, en una conversación puntuada permanentemente por las risas, varios de los integrantes del CDL adscriben y se distancian del ser morocho, una variación del ser negro que bien puede tomarse como un eufemismo, a la vez que se refieren, con bromas, al lugar de “los morochos” en la sociedad. Los morochos que leen es un oxímoron, para una mirada muy instalada en Argentina, en la que la cultura es blanca y europea.

No se es morocho por el color de piel, aunque la asociación se haga de todas maneras. Un morocho bien vestido es menos morocho, y ni hablar de un morocho con plata, como Pérez Companc, “que es morocho y petisito, y, si lo ves, nunca pensarías que tiene la plata que tiene”. Y lo mismo sucede, aún con mayor fuerza, con la lectura. Los morochos que leen es un oxímoron porque la lectura blanquea, cambia de color a las personas.

Por eso el juego de entextualizaciones del ser morocho se realiza también en la orilla, en el margen. En ese juego, el CDL tampoco se sitúa exactamente afuera ni adentro,

sino en el linde. Se definen como morochos, pero entre risas, y cargándose entre ellos para demostrar que el otro es más morocho que uno. El juego replica lo indeterminado del vínculo social que veíamos con los tiempos y los espacios, pero lo hace en otra escala, en una proyección social mucho mayor. En el CDL, no se deja de leer por ser morochos, pero tampoco dejan de ser morochos para leer. Entonces, leen.

Espacio poético y liminalidad

[Leer] es crear rincones de sombra y de noche en una existencia sometida a la transparencia tecnocrática y a esa implacable luz que (...) materializa el infierno de la enajenación social

Michel de Certeau (1996:186)

Dos salvedades son necesarias acerca de la hipótesis central de esta investigación. La primera, que no por ser constitutiva de la construcción del espacio poético del CDL la lógica del margen y la mancha está presente en todas las variables que lo forman. Es decir, no toda la actividad del CDL está atravesada por estas lógicas. Lo que afirmamos es que tienen un lugar central en la constitución de su espacio poético, en la formación de las condiciones para desarrollar un vínculo con el mundo al que caracterizamos con la innovación semántica, la apertura de un mundo posible y la comprensión de sí mismo ante el texto.

En dimensiones de análisis no abarcadas en esta presentación, solo bajo la presión de un análisis forzado e innecesario podríamos ver operar esa lógica. Entendemos que este dato no quita fuerza a la hipótesis, sino que solo la acota y da cuenta de sus alcances y sus límites. Para tener relevancia en la construcción del espacio poético de un

determinado grupo, una simbólica no tiene por qué atravesar todas las dimensiones en las que éste se construye.

La segunda salvedad es que no por ser un elemento fundamental en la formación del espacio poético del CDL, en tanto sujeto colectivo, la lógica de la mancha y el margen alcanza por igual a todos sus integrantes. Ya expusimos, al comienzo de este trabajo, una noción de lector concebido en tanto un colectivo, explicando que se diferencia de la suma de los lectores individuales y de la alianza de sus competencias o el encuentro de sus características personales. No podemos afirmar que el espacio poético individual de Dady, de María o de cualquier otro participante del CDL esté atravesado por la lógica que da forma al colectivo. Tampoco es la pregunta que nos hicimos. Sí sostenemos que el CDL en tanto sujeto lector colectivo es un elemento insoslayable a tener en cuenta si nos preguntamos por el recorrido lector de cada uno de ellos, pero las lógicas simbólicas que operen de manera principal en cada uno pueden ser muy distintas. Esto es parte del juego de la estructura y la agencia.

Esperamos que este concepto de lector, presentado al comienzo, se haya profundizado luego de haber recorrido el trabajo entero. También que se haya comprendido la opción de focalizar la pregunta en la construcción del espacio poético del colectivo más que en el de los individuos que lo constituyen. Tanto esta perspectiva como la hipótesis central de la investigación han sido fruto del trabajo de campo y no de posicionamientos *a priori*. Han sido sorpresas, hallazgos, descubrimientos.

Analizar cómo se construye el sujeto lector colectivo es una dimensión de análisis que puede ser relevante en cualquier estudio sobre lectores, así como las formas en que se relaciona con las subjetividades individuales. Volveremos sobre esta cuestión en el último apartado.

Lo mismo que para el concepto de lector anhelamos respecto a la noción de texto que hemos planteado en el capítulo 3. De la misma manera que podemos pensar la forma en que opera la lógica de la mancha y el margen en el CDL en tanto sujeto lector colectivo, podemos llegar a la misma conclusión entendiéndolo como una trama de textos en movimiento permanente. Esta trama, que tiene a Trucas en un punto nodal, contiene también todas las intervenciones en torno a la categoría de “morocho” al igual que los poemas de Benedetti y las escenas de Les Luthiers que fueron apareciendo en la dinámica del CDL. Y junto a ellos, tantos otros, que fueron nombrados o que no lo fueron. La concepción de texto propuesta en la primera sección de esta investigación nos permite una perspectiva más flexible y adecuada para dar cuenta de las múltiples relaciones intertextuales, los vínculos de esos textos con las tramas subjetivas e intersubjetivas y con las transformaciones permanentes que los textos tienen en la vida del grupo.

Ambas caras, lector y texto, están unidas por el concepto de interpretación y atravesadas por una lógica de construcción similar que perderíamos de vista observando a los lectores sólo en tanto individuos o a los textos de forma aislada entre sí y como unidades cerradas en el tiempo. Por eso entendemos que estas revisiones son imprescindibles para dar cuenta del movimiento en el que se construye el espacio poético, y que su revisión habilita una mirada más flexible y profunda sobre escenas que han sido analizadas a lo largo de este trabajo. Estas revisiones también son muy importantes a la hora de construir una perspectiva antropológica sobre el espacio poético, tal como veremos en el apartado siguiente de este capítulo.

El recorrido realizado hasta ahora nos permite también volver sobre algunas de las investigaciones referenciadas al comienzo, que forman parte del estado de la cuestión. En particular, nos interesa visitar dos ideas, una de Petit, otra de Abu-Lughod. Ambas

están ligadas entre sí y, al conectarlas con nuestra hipótesis podemos proyectarla hacia preguntas más generales.

La primera idea es la de Petit, quien plantea que la literatura necesita del *desvío* (2008:293) y se construye en él. Este desvío es, para Petit, parte de los vacíos propios de los textos literarios, pero también, y complementariamente, una hendidura que se forma en los vínculos sociales, intersubjetivos en los que se forman los lectores. El desvío permite a los sujetos adscribir a círculos de pertenencia más amplios y constituir nuevas sociabilidades.

Este concepto de desvío se enriquece al cruzarlo con la idea de Abu-Lughod de que la poesía tiene, en Awlad 'Ali, un carácter anti-estructural. Sin ubicarse por fuera de la trama social, sino en su mismo seno, plantea valores y sentimientos contrarios a la moral del discurso dominante en el espacio público, expresando así las contradicciones propias de una sociedad en un momento histórico determinado. Habíamos planteado, en la introducción, que retomáramos esta afirmación, convirtiéndola en pregunta y llevándola más allá de tierras beduinas: ¿tiene siempre la poesía un carácter anti-estructural? Podemos pensarla por lo menos en relación al CDL.

El concepto de anti-estructura se vincula con el de *liminalidad*, que proviene de la teoría del ritual, en particular de los ritos de pasaje. En un primer planteo conceptual, la liminalidad es la fase intermedia en los ritos de pasaje (Turner 1980). En esa fase, el neófito posee características ambiguas, ya que perdió sus atributos iniciales y aún no tienen los nuevos. “Las entidades liminales no están en un sitio ni en otro; no se les puede situar en las posiciones asignadas por la ley, la costumbre, las convenciones y el ceremonial” (*op. cit:* 99). Esta ambigüedad e indeterminación son expresadas por una variedad de símbolos, muchas veces asociados a la muerte, la oscuridad y el estado salvaje, entre otras.

Las relaciones entre los neófitos, durante el estado liminal, suelen ser de compañerismo e igualdad, y las jerarquías sociales entre ellos se homogenizan. Esto implica "un momento ´en y fuera del tiempo´, dentro y fuera de la estructura social secular que evidencia, aunque sea fugazmente, un cierto reconocimiento (en forma de símbolo, si no siempre de lenguaje) de un vínculo social generalizado que ha dejado de existir pero que, al mismo tiempo, debe todavía fragmentarse en una multiplicidad de vínculos estructurales" (*op. cit.*:103). Esta es la *communitas*, uno de los dos modelos de relaciones sociales complementarios entre sí que propone Turner, y que se asocia a la anti-estructura.

"Parece como si existieran aquí dos «modelos» principales de interacción humana, yuxtapuestos y alternativos. El primero es el que presenta a la sociedad como un sistema estructurado, diferenciado, y a menudo jerárquico, de posiciones político-jurídico-económicas con múltiples criterios de evaluación, que separan a los hombres en términos de «más» o «menos». El segundo, que surge de forma reconocible durante el período liminal, es el de la sociedad en cuanto comitatus, comunidad, o incluso comunión, sin estructurar o rudimentariamente estructurada, y relativamente indiferenciada de individuos iguales que se someten a la autoridad genérica de los ancianos que controlan el ritual."

Aunque en este trabajo no hablamos de ritos de pasaje, y el concepto no puede ser extrapolado sin más, hay numerosas características de la liminalidad que se vinculan con la lógica del margen y la mancha de la que venimos hablando. Los símbolos de la sociedad retomados en el capítulo de arquitecturas simbólicas, la indeterminación en los vínculos sociales que analizamos en el capítulo de espacialidades y temporalidades, así como la simbólica más general de la mancha en que se constituye el CDL en tanto sujeto colectivo y que lo atraviesa en tanto entramado de textos, en fin, los argumentos que venimos esgrimiendo para defender la hipótesis, pueden ser revisitados a la luz del concepto de liminalidad.

Podemos sumar, ahora, dos de los elementos planteados en el capítulo 4, que abonan a la analogía con el ritual y a ver la liminalidad en el CDL. En primer lugar, recordamos la ronda, en los encuentros de los viernes, como un momento donde se disuelven las jerarquías en relación a la interpretación, y donde esta disolución se manifiesta espacialmente. Por otro lado, tanto en la escena cotidiana de los viernes como en las escenas extracotidianas del asado y el recibimiento a la nueva generación, observamos la presencia de una mesa que convoca y reúne. La mesa de los libros y la mesa del asado son el centro simbólico (Geertz 1994) que congrega al grupo en una forma de vínculo social que se acerca a la *communitas*.

Las características liminales de la construcción del espacio poético también aparecen, con una precisión notable, en el relato de Javier sobre su paraíso personal en el día que el sitúa no sólo como origen del Centro de Lectura sino también de un cambio personal radical, que lo llevó no sólo a terminar dejando de dar clases de Lengua y Literatura, y dedicarse a espacios de educación con menor grado de formalidad, sino también a dejarse crecer el pelo y cambiar su aspecto físico. Estas características aparecen de varias maneras.

En primer lugar, con la disolución de los roles sociales: “yo estaba como profe con estos chicos que había seleccionado escuchando un cuento y ahí me pasó que me olvidé que era profesor, y me olvidé que era alumno, y me olvidé que estaba con mis alumnos ahí, y reviví la magia de que me cuenten un cuento. Me sentí, no sé, en el aire. Y me olvidé de todo”. En segundo lugar, con los símbolos de la mancha y el margen: un baño, fuera de la casa, con las paredes descascaradas y llenas de humedad. Son esas mismas manchas, el inodoro como asiento, las que funcionan como mundo mágico y protección. Tercero, por las referencias varias al mundo mítico. Es un paraíso lo que está contando; lo refiere como un relato mítico en tanto es el que dio origen al proyecto que le cambió

su profesión, donde empezó a ser lo que es; y está contado con el ejemplo de otra historia (que, para colmo, proviene de la cárcel) que cuenta el origen del mundo.

Retomando el concepto de liminalidad en un contexto que va más allá de los ritos de pasaje, podemos decir que la lógica con la que se construye el espacio poético del CDL posee numerosos atributos liminales, que nos permiten pensarla en tanto anti-estructural. En este caso, tal vez debamos pensar en una liminalidad que se prolonga más allá de un rito particular, y que se vincula a una grieta, a un vacío social, a la orilla en la que se teje el espacio poético. Al desvío. Elaborando una hipótesis incontrastable, surgida del hecho de que la mayoría de los integrantes del CDL, y de los estudiantes de esa escuela en general, son la primera generación en sus familias que termina la escuela secundaria, podríamos arriesgar que ese vacío es el que se produce con el ingreso al sistema escolar de un grupo social que históricamente había estado excluido de ella (Tenti Fanfani 2003, Baquero - Terigi -Toscano -Briscioli -Sburlatti 2012, Duschatzky 1999). De ahí la indeterminación temporal y espacial en la que se construye el CDL y los símbolos, justamente asociados a la oscuridad y el salvajismo, en los que se expresa.

El concepto de desvío planteado por Petit se puede pensar en estos mismos términos, con un agregado interesante: aún cuando el proceso está planteado en un ida y vuelta, Petit analiza la forma en que la literatura permite un desvío, más que la manera en que ese desvío abre camino a la literatura. Tenemos así un proceso circular, al que ya nos habíamos referido en la primera sección de este trabajo. Pero ahora podemos darle una carnadura más concreta.

Uno de los elementos principales en la construcción de este espacio liminal, en la simbólica de la mancha, es el libro *Trucas*. *Trucas* es, propiamente, una obra literaria, artística que, en el caso del CDL, contribuye notablemente en la configuración de ese

desvío. Desvío que abre lugar, a su vez, a nuevos textos, a nuevas prácticas poéticas.

Entre las que también está Trucas.

Lo mismo sucede con el “Nosotros” del poema de Benedetti mencionado en el capítulo 2, con el texto de los fueguitos de Galeano que emplea Daddy para hablar de sí mismo, con el relato del paraíso en el baño que cuenta Javier. Son ficciones, construcciones, que habilitan el espacio para seguir haciendo crecer el espacio poético y le dan una forma singular.

Por otro lado, el vínculo del desvío con la posibilidad que da la literatura con configurar círculos de pertenencia más amplios, que traíamos también desde Petit, es más claro a partir de los conceptos de liminalidad y anti-estructura. Las prácticas poéticas contribuyen a transitar y profundizar los vínculos anti-estructurales, de la *communitas*, permitiendo entonces la conformación de nuevos lazos.

Una referencia más en torno a esta hipótesis, ahora proveniente del propio campo de la poesía, de la palabra de los poetas. Tanto la teoría de Turner respecto a la liminalidad como el desarrollo teórico de Durkheim acerca del sujeto colectivo se elaboran en torno a la religión, a lo sagrado. Al igual que las reflexiones de algunos poetas en relación a la poesía.

Dice Roberto Juarroz:

“El mundo necesita ser resacralizado. La poesía es el camino más libre y desinteresado para esa imprescindible resacralización. Ella reconoce lo sagrado como la dignidad fundante de cada cosa, el vínculo esencial que vincula a cada una con el todo, la porción de amor callado y olvidado que hay en cada cosa” (2005:448)

Y Eugene Guillevic:

“Vivre en poésie’ significa para mí tratar de prolongar lo real, de expandirlo, no a través de lo fantástico, lo maravilloso, o con sus imágenes paradisiacas, sino intentando vivir lo concreto en su verdadera dimensión, vivir lo cotidiano en lo que quizás puede llamarse “epopeya de lo

real". En otras palabras, encontrar en la vida, en cada vida individual, un sentido auténtico una continuidad, una exaltación. Vivir cada suceso diario dentro de las coordenadas de la eternidad, es para mí la poesía.

Creo que el poeta debe ayudar a los demás a vivir lo sagrado en la vida cotidiana y puesto que la poesía y lo sagrado se unen, el poeta debe dar a la sociedad esta fundación en lo sagrado" (1997:182)

Tendemos a pensar que la lógica de construcción del espacio poético, en tanto construcción liminal, puede requerir de esta relación con lo sagrado de la que hablan los poetas. Entendiendo lo sagrado en tanto la idealización que la sociedad hace de sí misma (Durkheim 1982), en tanto la expresión de los lazos más rudimentarios que unen a una sociedad en forma de *communitas*. Queremos decir que la construcción del espacio poético se hace sobre la base de estas relaciones, en el seno de esta forma de la sociedad a la que Turner da nombre.

Si reinterpretemos en términos antropológicos los enunciados de los poetas, podemos afirmar que el carácter sagrado de lo poético está dado porque se desarrolla en el seno de las relaciones anti-estructurales de una sociedad, en la *communitas*, con características liminales. La lógica del margen y su expresión simbólica a través de la mancha, siguiendo este camino, serían la forma particular que toma la liminalidad en este contexto.

La idea de que el arte se desarrolla en el seno de la suspensión de los vínculos sociales habituales está también en Gadamer, con el concepto de *fiesta* (Gadamer 1991). Para Gadamer, el arte posee la misma estructura temporal que la fiesta, ya que, en ambos casos, el tiempo característico es que nombra como "tiempo lleno" o "tiempo propio", es decir, un tiempo que no es para algo sino que está lleno en sí mismo. Este tiempo se opone al tiempo cotidiano, tiempo práctico, un tiempo concebido como un vacío que debe ser llenado con actividades, el "tiempo para algo". El tiempo para algo es también

un tiempo atravesado por las relaciones sociales cotidianas: lo que uno tiene que hacer es la función social de cada individuo, el lugar estructural que ocupa en relación a los demás.

Lo que plantea Gadamer es que tanto en la fiesta como en el arte este tiempo se suspende, para dar lugar a otro tipo de transcurrir. Y, en ese tiempo, los que participan de la fiesta, los que viven ese tiempo lleno, son iguales entre sí, están unidos por esa vivencia común. “La fiesta es lo que nos une a todos” (*op. cit.*:118).

Teniendo presente tanto a Gadamer como las investigaciones de Abu-Lughod y de Petit, nos vemos tentados de aseverar que la liminalidad es un factor necesario en la construcción de todo espacio poético. Sin embargo, esta afirmación requiere de una investigación más profunda y comparativa. En el próximo apartado, esbozaremos algunas líneas más generales respecto a una antropología del espacio poético que podría dar cabida a esa indagación.

Hacia una antropología del espacio poético

En el comienzo de este trabajo, al exponer el estado de la cuestión, indicábamos que no habíamos hallado estudios acerca del espacio poético realizados desde una perspectiva antropológica. Las investigaciones con las que trabajamos como punto de partida están dispersas entre la antropología de la lectura y los estudios folclóricos, además de estudios literarios enmarcados en la recepción. Abiertos a la discusión sobre cuál es el eje que más conviene a este campo común de indagación, planteamos nuestra propuesta a partir de un concepto que, entendemos, tiene la claridad y la precisión suficiente para abrir el juego a otras búsquedas que permitan un desarrollo mayor del campo.

Si fuera posible llevar los resultados de este trabajo a un terreno común con otras investigaciones que abarquen proyectos de lectura en la escuela, en ámbitos

comunitarios, prácticas tradicionales de narración oral de historias, tradiciones poéticas centradas tanto en la oralidad como en la escritura, entre otros, tendríamos la oportunidad de consolidar un conocimiento mucho más profundo acerca de una parte de la experiencia humana que aparece históricamente en la antropología, pero casi siempre de forma marginal. Por otro lado, la conformación de un campo de investigación en esta área permitiría enriquecer notablemente la construcción de políticas educativas y culturales.

Un primer aporte a la conformación de ese campo es la propia delimitación de la pregunta, a partir del concepto de espacio poético. A lo largo de distintos trabajos (Broide 2008, 2009, 2010, 2011) hemos ido explorando y ensayando distintas formas de afirmar una herramienta conceptual que abarque esta experiencia potencial, esta forma de relacionarse con el mundo, en una diversidad de prácticas. Si elegimos hoy esta opción, esto no quiere decir que en el futuro podamos reinscribir el trabajo en una antropología de la literatura, de la lectura, del arte, entre otras posibilidades más generales. En todo caso, surgirá del debate.

Un segundo aporte es la elaboración de dimensiones de análisis que, creemos, inciden en toda construcción de espacio poético, seguramente con mayor peso en algunos contextos que en otros. En el marco de este escrito, hemos desarrollado cuatro, que coinciden con los capítulos 2, 3, 4 y 5 y que queremos recuperar en forma de preguntas. ¿Cómo se construye el sujeto lector colectivo y cómo se relaciona con los sujetos en tanto individuos? ¿Cuál es el entramado de textos que se conforma, cuáles son sus puntos nodales? ¿En qué espacios y tiempos se configura el espacio poético? ¿Cuáles son las arquitecturas simbólicas que lo sostienen?

Además de estas cuatro dimensiones, queremos mencionar otras que emergieron en el trabajo de campo y fueron analizadas en la investigación, pero, por distintos motivos, no

ingresaron en esta escritura. Una proviene de un desarrollo de lo planteado en el capítulo dos: a partir de observar el entramado de textos, podemos pensar cuáles son los soportes materiales (Petit 1999, 2009) que circulan principalmente y cuáles los eventos comunicativos (Briggs 1986) que están consolidados. Un despliegue mayor de los autores, géneros y obras que son leídas en el CDL era también parte de los interrogantes que consideramos deben plantearse a partir del concepto de texto ya desarrollado.

La dimensión de las técnicas corporales (Mauss 1979) es también de gran riqueza, y surge de considerar la construcción del espacio poético más allá de las divisiones tradicionales entre mente y cuerpo, razón y emoción, sentimiento y pensamiento. Tanto las lecturas y escrituras que hacen los integrantes del CDL en soledad como el uso del cuerpo que se pone en juego en las funciones y los ensayos ofrecen un terreno de análisis sumamente interesante en el contexto en que trabajamos aquí, pero sin dudas cualquier estudio del espacio poético podría tomar este eje.

Una perspectiva por grupo de edad (Kropff 2010) implicaría preguntarse por las singularidades que tiene la edad y la generación en la construcción del espacio poético y abordar categorías como la de juventud y, en particular, la de literatura juvenil, muy empleada en el campo de la educación y en los ámbitos editoriales. Hay sobradas razones para pensar que este mismo proyecto, llevado adelante con niños, adultos o viejos sería muy diferente. Profundizar en esa pregunta, de eso se trata esta dimensión analítica.

El abordaje en relación al género queda como deuda tanto para Javier, quien más de una vez resaltó que le llamaba la atención que siempre han sido más hombres que mujeres los que participaron del CDL y, sobre todo, los que lo lideraron. También es deuda hacia Michelle Petit, quien lo planteó como pregunta tras la lectura de un avance. En esta dimensión, el interrogante es doble: ¿cómo influyen las construcciones de

género para la conformación del espacio poético? ¿Cómo influye el tránsito por el CDL en las construcciones de género de sus participantes? Las mismas preguntas pueden llevarse a cualquier otro contexto.

También queda pendiente un análisis más político en clave de clase, tema que surge con claridad en el capítulo 2, con el poema de Benedetti, al igual que en otras escenas de lectura trabajadas. Aunque, en las conclusiones, la interpretación simbólica es al mismo tiempo política, entendemos que hay un análisis más específico que puede llevarse adelante.

Un último eje para mencionar, aunque sin dudas están quedando afuera otros, es el económico. Tanto en el Centro de Lectores que funcionaba en La Cava, San Isidro, como en el proyecto Puentes Culturales, que tiene también una dinámica similar, en Las Heras, Santa Cruz, un fenómeno similar ocurrió cuando a alguno de los integrantes, con un recorrido vasto en el grupo y un liderazgo consolidado, se le ofreció empezar a cobrar un dinero y pasar a “trabajar” en el proyecto: ambos jóvenes comenzaron a faltar y a empobrecer su compromiso, sin que pudieran explicar ellos por qué. Este hecho, que ocurre cuando hay un cambio en términos monetarios, es suficiente para alentar el desarrollo de una línea de indagación que pueda pensar también en términos económicos la construcción del espacio poético.

Probablemente estos ejes de análisis serán retomados en artículos futuros. Esperamos, también, que con nuevas investigaciones puedan consolidarse internamente y en su vínculo con los otros, para así formar un sistema.

Más allá del campo académico y de las posibilidades de la investigación, nos parece importante abrir una ventana hacia el campo educativo. El espacio poético, la lectura, la literatura, son objeto de políticas públicas que se encuentran presentes en por lo menos tres ministerios o secretarías nacionales⁵² con uno o más programas específicos

⁵² El de Educación, el de Desarrollo Social y la Secretaría de Cultura

destinados a “promover la lectura”, “formar lectores”, entre otros objetivos. Como educador, a través de mi participación en distintos proyectos, ya sea en la gestión, ya sea en la coordinación, ya sea escribiendo materiales de trabajo, ya sea en la docencia misma, he ido empleando herramientas conceptuales elaboradas en este marco. Al sistematizarlas, se abre la posibilidad de contrastarlas, reformularlas, abrirlas para comprobar su capacidad analítica en distintos ámbitos.

Al momento, consideramos que pueden llevarse a al menos tres ámbitos de aplicación. En primer lugar, a la evaluación del impacto de los programas, con la posibilidad de ir más allá de las calificaciones numéricas e individuales que son habituales o de evaluaciones muy diluidas que se realizan a veces por la esterilidad de un análisis cuantitativo y la inexistencia de herramientas cualitativas. En segundo lugar, para la ampliación de la mirada cotidiana que sobre su trabajo tienen educadores de todo tipo. En tercero, para la formulación de nuevos proyectos, realizando estudios previos en los que se pueda conjeturar con más precisión las posibilidades de arraigo que tienen en las comunidades a las que apuntan.

En este sentido, todo el trabajo ha sido también la experiencia de contar un proyecto pedagógico. Más allá del afán por sistematizar, que implica también una manera de contar, esta investigación es el desafío de dar voz a un grupo embarcado en una búsqueda, construyendo su historia. El trabajo etnográfico tiene una dimensión que es la de contar historias (Béhar 2003:16) y esta dimensión ha sido muy importante en mi recorrido con el grupo: contar la historia del Centro de Lectura, para que otros la puedan conocer. Béhar dice que llegó a la etnografía porque quería ser una narradora que cuente historias de gente real y en lugares reales. Adhiriendo a la frase, podría agregar que, en este caso, las historias son sobre gente que cuenta historias.

Al ubicarme, en tanto etnógrafo, como contador de historias, se abre una ventana levemente espejada sobre el propio proceso de trabajo. Mi situación como investigador es particular, ya que desde hace ya casi diez años, los mismos que tiene el CDL, que he trabajado ininterrumpidamente como educador, casi siempre en relación con la construcción del espacio poético: coordinando talleres de lectura y escritura, formando parte de programas de formación de lectura en distintos ámbitos del estado, en espacios de capacitación de otros docentes y de armado de redes de mediadores de lectura. Incluso fui coordinador del Centro de Lectura que funcionó, en el Colegio Santo Domingo Savio, en La Cava, San Isidro, entre el 2004 y el 2006, y formo parte del equipo de Puentes Culturales desde su creación.

La historia que cuento sobre el CDL es también mi historia. Como sucede sin duda con cada historia que contamos, aunque quizás acá de manera más explícita. Y mi historia, mi camino lector, de la construcción de mi propio espacio poético, está muy atravesada tanto por mi experiencia como educador como por mi experiencia como investigador. Con el CDL, conocí autores y textos nuevos y formas de interpretarlos, me reencontré con textos que ya conocía, pero de una forma totalmente novedosa, puse en juego mi propia sensibilidad como lector.

De manera más general, puedo afirmar que todos los conceptos desarrollados en este trabajo han impactado en mi propio espacio poético. Criado como lector solitario, poco habituado a llevar los textos a la voz, desconocedor de una literatura más oral, fui fascinándome con la historia del pombero, con la posibilidad de robar un pedacito de poema para leerle a una chica, con la frescura que le da a la palabra prescindir de todo soporte escrito. A lo largo de estos años, en los que recorrí espacios educativos transitados por personas de orígenes muy distintos al mío, y en los que paralelamente

cursaba la carrera de antropología social, fui haciendo un proceso con mi propio espacio poético que apenas logro reconocer y analizar.

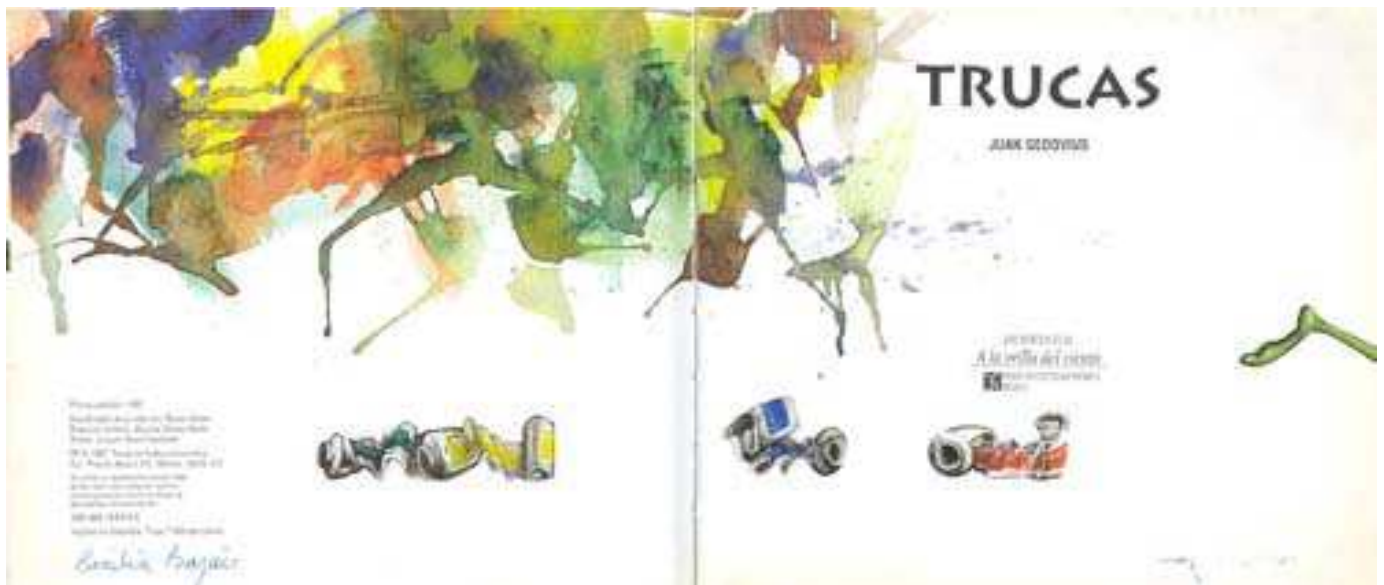
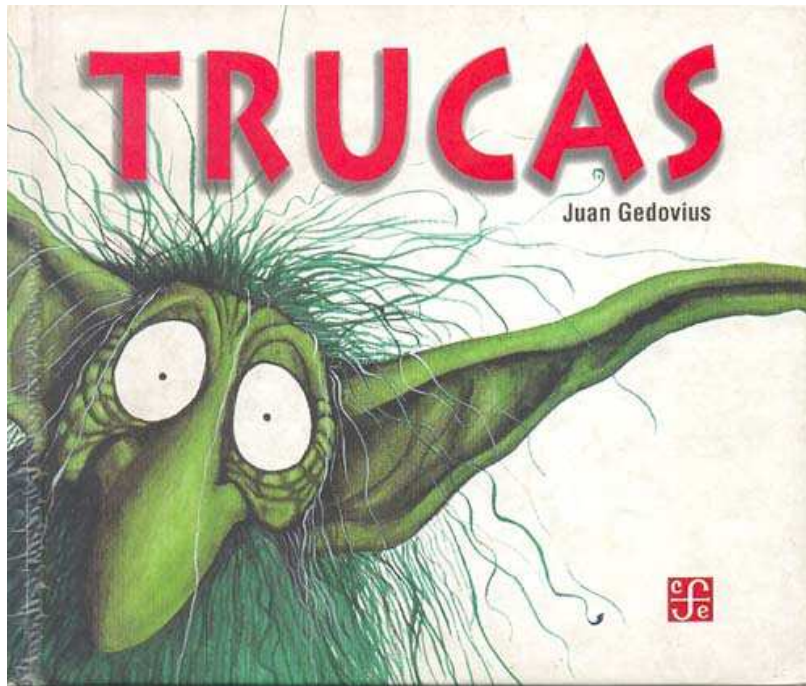
Y aunque estas últimas reflexiones podrían considerarse irrelevantes, me parece fundamental dar cuenta de ese proceso mucho más amplio y profundo, que tiene que ver con explicitar las condiciones de producción del conocimiento en las que se desarrolló esta investigación. Por otro lado, creo que no debemos pensar sin pensar-nos (Skliar 2005) y que el pensamiento también es sensible (Juarroz 2005) y se hace con todo el cuerpo. Si este trabajo está escrito en muchos momentos en primera persona del plural, se debe tanto a responder a una convención como a la certeza de que todas las ideas que aquí se fueron elaborando no me corresponden de ninguna manera en forma solitaria, sino que son producto de otros con los que fui conversando, a los que fui leyendo, con los que fui compartiendo el recorrido. Además, ese *nosotros* es la expresión de deseo de que esta investigación pueda enmarcarse en un campo mucho más amplio, en una antropología del espacio poético.

Ese nosotros que habla a lo largo de este trabajo remite de manera muy especial a otro sujeto lector colectivo, que es el que se plantea en el trabajo de campo. En el cruce entre las preguntas, conceptos e inquietudes del etnógrafo con las categorías y las historias de los integrantes del CDL se forma un sujeto que es el que verdaderamente va construyendo nuevos saberes en torno al espacio poético. Saberes que, al mismo tiempo, nos transforman y transforman los lazos que nos unen. El trabajo etnográfico es así un trabajo de co-construcción de saberes en el que también las identidades, las subjetividades y el lazo social se pone en juego. El caso del término “leyer” es la expresión más clara.

Surgido de distintos momentos del trabajo de campo, visibilizado a partir de una lectura posterior del registro, indagado en conjunto con los integrantes del CDL y

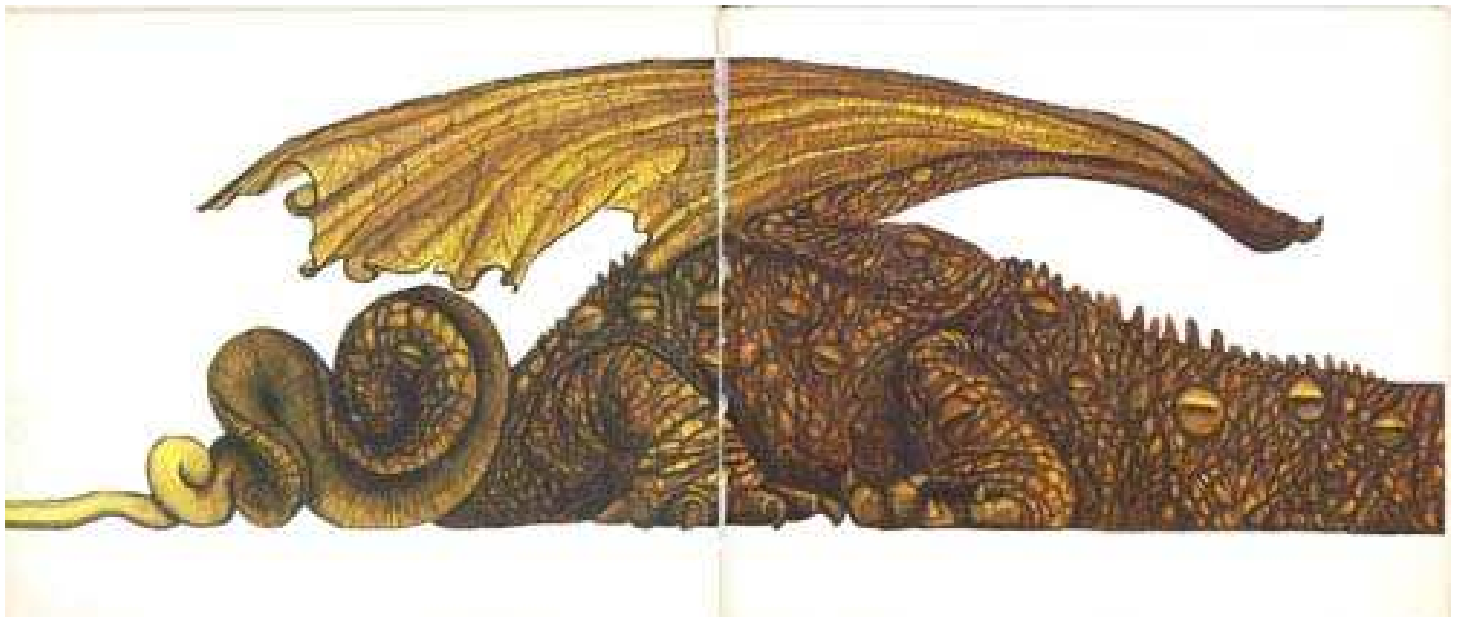
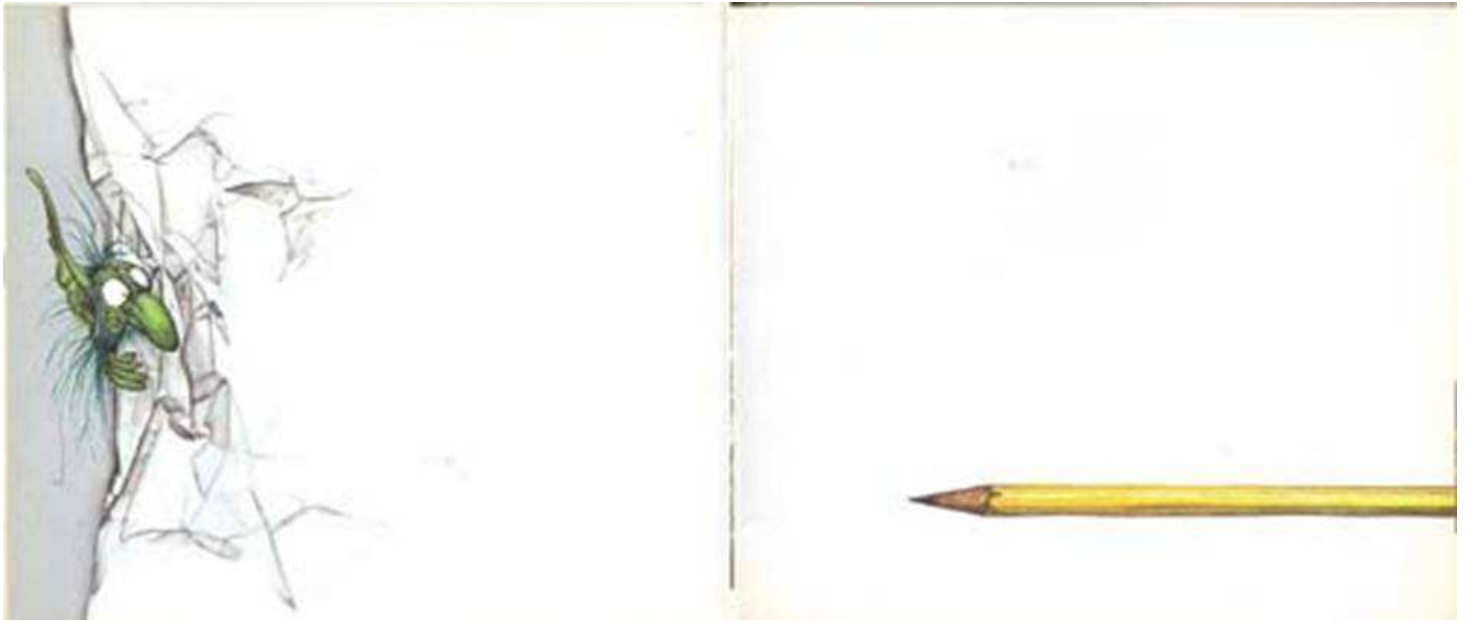
retomado por ellos para definir su actividad cotidiana, es un ejemplo cabal de cómo el trabajo investigativo impacta necesariamente en todos los que estamos involucrados en él. La presencia del etnógrafo en el terreno fue la posibilidad de retomar una palabra que había surgido como chiste, y situarla, aunque sea por un rato, en el centro de la escena. De darle importancia y entidad. No es el único ejemplo, aunque tal vez el más claro, de que la elaboración de conocimiento sobre el espacio poético, en una comunidad determinada, es también parte de la construcción de ese espacio poético. En primer lugar, de la comunidad en la que estamos trabajando. Pero luego también del etnógrafo que haya nuevos caminos a seguir desde sus preguntas, y de los lectores de este trabajo, que también estarán, como todos, en el proceso de construcción del espacio poético y que quizás puedan también empezar a leer.

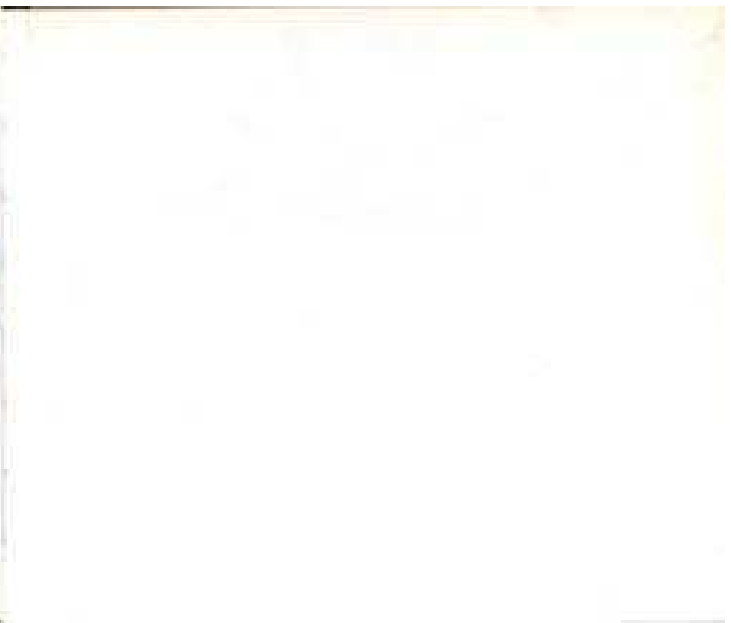
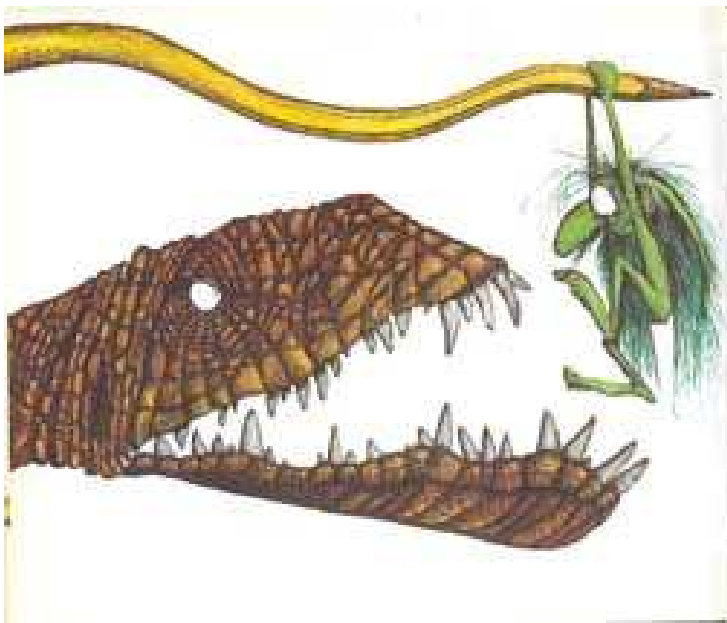
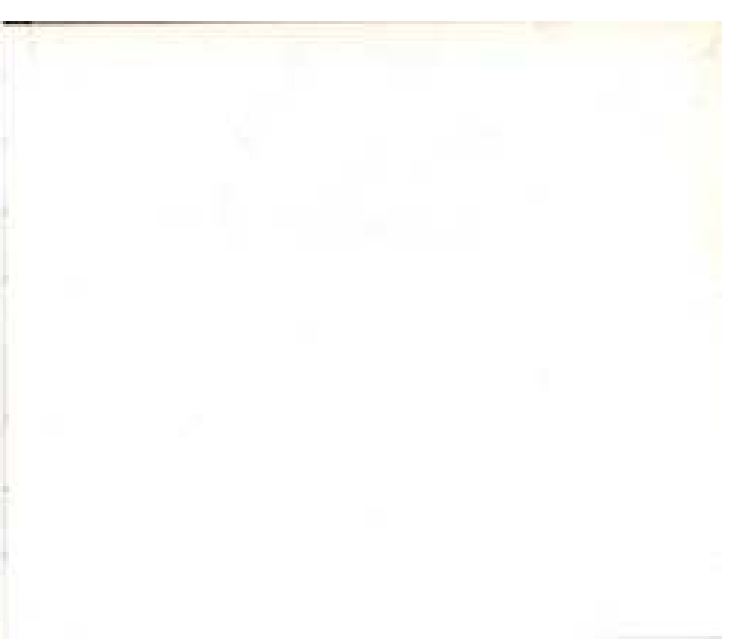
APÉNDICE - TRUCAS⁵³



⁵³ Publicado por FCE, en la colección *A la orilla del viento*









BIBLIOGRAFÍA

ABU-LUGHOD, Lila.

1986. *Veiled Sentiments: Honor and Poetry in a Bedouin Society*, Berkeley, Berkeley, University of California Press.

1991. Writing Against Culture. En: *Recapturing Anthropology*. R. Fox (ed.), Santa Fe: School of American Research Press

ANTEZANA, Luis H.

1999. *Teorías de la lectura*, CESU-UMSS / Plural Editores, La Paz / Cochabamba, Bolivia.

BAJTIN, Mijail.

1990. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Madrid, Alianza Universidad.

BAQUERO, TERIGI, TOSCANO, BRISCIOLI, SBURLATTI.

2012. "La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos". En: *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 22 - Junio 2012 (77-112)*

BARBA, Eugenio.

1992. *La canoa de papel*, México, Grupo Editorial Gaceta

BARBER, Karin .

2008. *The Anthropology of Texts, Persons and Publics*, Cambridge University Press

BARTH, Frederick. 1976.

"Introducción", En *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE

BAUMAN, Richard y BRIGGS, Charles L.

1990. "Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life." *Annual Review of Anthropology* 19: 59-88.

- BEHAR, Ruth.
2003. "Ethnography and the book that was lost". En: *Etnography* Vol 4(1): 15–39
- SHKLOVSKY, Víctor.
1999. "El arte como artificio", En: Todorov, T., *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México , Siglo XXI
- BHABHA, Homi K.
2002. *El lugar de la cultura*, Buenos Aires , Manantial
- BOMBINI, Gustavo.
- 2005 *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Lugar editorial
- BOURDIEU, Pierre.
1990. "El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método". En: *Criterios*, La Habana, nº 25-28, enero 1989-diciembre 1990, pp. 20-42
1998. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus
- BOURDIEU, Pierre y CHARTIER, Roger
2010. "La lectura: una práctica cultural" en Bourdieu, Pierre *El sentido social del gusto. Elementos para una semiología de la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- BOYARIN, Jonathan (Ed).
1992. *The Ethnography of Reading*, Berkeley, University of California Press
- BRAGA, Corin.
2008. "Psychoanalytical geography", En: *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 7, 20 (Summer 2008): 134-149
- BRIGGS, Charles.
1986. "Técnicas de entrevista con relación a los repertorios nativos metacomunicativos, o con relación al análisis de errores de comunicación" En:

Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, capítulo III, pp. 39-60

BROIDE, Martín.

2008. “Una playa, un poema. Una aproximación antropológica a la idea de espacio poético”, En: *Yo creo, vos ¿sabés? Retóricas del creer en los discursos sociales*, Palleiro, María Inés (comp.), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

2009. “Palabras para las cosas que te pasan. Una aproximación antropológica a la categoría de literatura juvenil”, En: *Revista Novedades Educativas 228/229*, Buenos Aires, Diciembre 2009 / Enero 2010

2010. “Yo leo, tú lees, ¿nosotros? Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector”, en *Lectura y vida*, Año 31, N° 2, 2010, La Plata

2011. “Del asado considerado como una de las bellas artes”, comunicación presentada en Jornada "Archivos de Narrativa Tradicional Argentina", Buenos Aires.

BRUNER, Jerome.

2005. “Los usos del relato”, en *La fábrica de historias*, México, FCE

CHARTIER, Roger (coord.).

2002. *Prácticas de la lectura*, La Paz, Plural

CHARTIER, Roger y CAVALLO, Guglielmo (coord.).

1997, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus

COLOMBRES, Adolfo.

1997. *Celebración del lenguaje: Hacia una teoría intercultural de la literatura*, Buenos Aires, Ediciones del Sol

CORDEU, Edgardo.

1990. “Los chamacoco o ishir del Chaco Boreal: algunos aspectos de un proceso de desestructuración étnica”, En: América Indígena XLIX (3): 345-79.

CSORDAS, Thomas.

1990. “Embodiment as a Paradigm for Anthropology”, En: *Ethos*, Vol. 18, No. 1. (Mar., 1990), pp. 5-47.

CUESTA, Carolina.

2001. “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, En: Lulú Coquette, Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nro 1, pp. 9-18.

DE CERTEAU, Michel.

1996. “Relatos de espacio”, En: *La invención de lo cotidiano 1. Las artes de hacer*. Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1996. pp. 127-142

DERRIDA, Jacques.

1998. *De la gramatología*, México, Siglo XXI.

DEVETACH, Laura.

1991. *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*, Buenos Aires, Colihue.

2008. *La construcción del camino lector*, Córdoba, Comunicarte

DÍAZ VIANA, Luis.

2005. “Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura”, en *Revista OCNOS* N° 1, 2005, p. 35 – 42

DURKHEIM, Émile.

1982. *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza

DUSCHATZKY, Silvia.

1999. *La Escuela Como Frontera: Reflexiones Sobre la Experiencia Escolar de Jovenes de Sectores Populares*. Buenos Aires. Paidós.

EAGLETON, Terry.

2007. *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE

ESCARPIT, Robert. 1962. *Sociología de la literatura*, Buenos Aires, Los libros del Mirasol

FINNEGAN, Ruth.

2005. "The how of literature", En: *Oral Tradition*, 20/2 (2005): 164-187

FISCHMAN, Fernando.

2008. "En la conversación fluía. Arte verbal, consideraciones emic y procesos conmemorativos judíos argentinos", En: *Runa* 29, Año 2008.

2011. "Using Yiddish: Language Ideologies, Verbal Art, and Identity among Argentine Jews", *Journal of Folklore Research*, Vol. 48, No. 1 (January/April 2011), pp. 37-61

FOUCAULT, Michel.

1984. "¿Qué es un autor?". *Dialéctica*, año IX, N° 16: 51-82.

FREIRE, Paulo.

1991. "La importancia del acto de leer", En: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores.

GADAMER, Hans-George.

1998. *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona, Paidós

GALEANO, Eduardo.

1999. *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI

GEERTZ, Clifford.

1987. *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa

- 1994 “Centros, reyes y carisma: una reflexión sobre el simbolismo del poder”. En:
Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona, Paidós,
GEDOVIUS, Juan.
1997. *Trucas*, México, FCE
- GRIMSON, Alejandro.
1997. “Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos aires”, En:
Nueva Sociedad Nro. 147 Enero-Febrero 1997, pp. 96-107
- GUILLEVIC, Eugene.
1997. *Del reino*, Caracas, Monte Ávila
- HARTMANN, Luciana.
2005. “Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina,
Brasil e Uruguai”, *Horizontes antropológicos*. vol.11 no.24 Porto Alegre July/Dec.
2005
- JAKOBSON, Roman.
1977. “Lingüística y poética”, En: *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix
Barral
- JUARROZ, Roberto.
2005. “Casi razón”, en *Poesía vertical II*, Buenos Aires, Emecé.
- KROPFF, Laura.
2010. “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”. En: *Avá* no.16
Posadas ene./jul. 2010
- KUPER, Adam.
- 2001 (1999). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós
- LARROSA, Jorge.
2003. *La experiencia de la lectura*, México, FCE.

LEWGOY, Bernardo.

2004. “O livro religioso no Brasil recente: uma reflexão sobre as estratégias editoriais de espíritas e evangélicos”, en *Ciencias Sociales y Religión*, Año 6, N° 6, Porto Alegre, pp. 51-69

LYOTARD, J-F.

1987. “Pragmática del saber narrativo”, En: *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. México. Planeta-Agostini

MANGUEL, Alberto.

1999. *Una historia de la lectura*, Bogotá, Norma

MAUSS, Marcel.

1979 (1934). *Sociología y Antropología* (Sexta Parte: Técnica y movimientos corporales). Madrid. Tecnos

MERLEAU-PONTY, Maurice.

1970. “El lenguaje indirecto o las voces del silencio“, En: *Elogio de la filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión

1993 (1945). *Fenomenología de la percepción*. Madrid. Planeta Agostini

MONTES, Graciela.

1999. *La frontera indómita*, México, FCE.

2000, “De la consigna al enigma, o cómo ganar espacio”, En: *Educación y Biblioteca*, Madrid, Año 12, N° 112, Mayo del 2000.

2001. “El mundo como acertijo”, Conferencia dictada en: Congreso Internacional de Lectura del I.B.B.Y. Uruguay, Montevideo.

2007. *La gran ocasión*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires

ORTNER, Sherry.

2005. "Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna", En: *Etnografías Contemporáneas* (1): 25-53. Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades. Buenos Aires.
- PALLEIRO, María Inés.
2004. "Arte, comunicación y tradición", En: Palleiro, María Inés (comp.), *Arte, comunicación y tradición*, Buenos Aires, Dunken
- PERONI, Michel.
- 2003, *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, FCE, México
2004. "La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia". II Encuentro Promotores de la lectura, Guadalajara, México.
- PESCETTI, Luis María.
1996. *Caperucita roja tal como se lo contaron a Jorge*, Buenos Aires, Alfaguara
- PETIT, Michèle.
1999. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México. FCE.
2001. *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.
2009. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano Travesía
- postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra
- RATIER, Hugo.
1971. *Cabecita negra*, Buenos Aires , Centro Editor de América Latina
1972. *Villeros y villas miseria*, Buenos Aires , Centro Editor de América Latina
- RICOEUR, Paul.
- 1988., *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires, Docencia
1994. *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires, Almagesto-
Docencia
1999. *Historia y narrativa*, Barcelona, Paidós

- ROCKWELL, Elsie.
- 1980- “Antropología y participación. Problemas del concepto de cultura”. México, DIE, (mimeo)
2001. “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”, En: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2001
- SAHLINS, Marshall.
- 1997 (1985). *Islas de Historia. La muerte del capitán Cook*. Metáfora, antropología e historia. Barcelona: Gedisa
- SANTIBÁÑEZ, Cristian.
2004. “Notas sobre el problema *autor* y su función” En: *Acta literaria*. n.29
- Concepción
- SARLAND, Charles.
2003. *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta* México, FCE
- SARMIENTO, Domingo. Faustino.
- 1988 (1845), *Facundo*, Buenos Aires, EUDEBA
- SEMÁN, Pablo. 2006.
- “Entre pentecostés y babel. El caso de Paulo Cohelo y sus lectores”, en *Bajo continuo*. *Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Gorla, pp. 111-136.
- SKLIAR, Carlos.
2005. *La intimidad y la alteridad*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- STEINER, George.
1991. *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*, Barcelona, Destino
- TENTI FANFANI, Emilio (comp.).

2003. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.*

Fundación OSDE. Buenos Aires

TURNER, Victor.

1975. "Symbolic studies", En: *Annual Review of Anthropology*, Vol. 4. (1975), pp. 145-161.

1980 (1967) *La Selva de los Símbolos*, Madrid, Siglo XXI

2002 (1974). "Dramas sociales y metáforas rituales", En: Ingrid Geist (comp.) *Antropología del ritual*, I.N.A.H-E.N.A.H, México