



Prácticas de lectura y escritura literarias en la Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Ileana Nihany*

Introducción

El siguiente artículo aborda las características distintivas de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria en la Ciudad de Buenos Aires. A través de mi práctica profesional, como profesora de Lengua y Literatura, me propuse hacer hincapié en la lectura y la escritura literarias en este contexto. La modalidad adoptada para la indagación fue el análisis de material de clase, las observaciones y las entrevistas a estudiantes de nivel secundario, de 1ero a 5to año. De esta forma, realicé un acercamiento a cuáles son las construcciones, como así también los imaginarios y funciones, en torno al desarrollo de la lectura y la escritura. Analicé las percepciones que surgen en estas trayectorias educativas tan particulares y disímiles a través de la propia voz de los/as estudiantes.

Guían el trabajo los lineamientos correspondientes a las resoluciones que garantizan el derecho a la educación en situaciones de enfermedad y los artículos 60 y 61 de la Ley de Educación Nacional 26.206, que definen la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria en los niveles obligatorios del Sistema Educativo. Allí se establece que:

esta Modalidad tiene el deber de hacer efectivo el derecho a la educación, sostener la escolaridad de los sujetos que han enfermado, invirtiendo el formato tradicional de escuela. En esta Modalidad es la institución la que se dispone a ir en búsqueda de su alumno para resguardar su trayectoria educativa. Para ello llega a contextos situados en instituciones de salud o en los propios domicilios de los alumnos que llevan a cabo su reposo. Por ello, el domicilio y el centro de salud serán los contextos en los que los docentes desarrollaremos nuestra labor". (2006, p.13)

Resulta significativo indagar en la formación de experiencias, percepciones y recorridos en esta comunidad educativa por la función expresiva primordial que adquiere la lectura y la escritura en la adolescencia. En esta etapa de la vida, con sus particularidades, se suman condiciones especiales que

* Ileana Nihany es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA) y Profesora en Letras (IES N° 1 "Dra. Alicia M. de Justo"). Es Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Instituto Nacional de Formación Docente) y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Desde hace trece años se desempeña como docente de nivel medio en educación domiciliaria y hospitalaria en la ciudad de Buenos Aires.

inihany@gmail.com

atravesan nuestros/as estudiantes con tratamientos médicos e internaciones. Nos parece relevante profundizar en las formas que determinan los acercamientos, o no, a la lectura desde la primera infancia. Es decir, qué imaginarios y percepciones subyacen en torno a la construcción de esas prácticas. Además, la función que adquiere la escritura en este contexto y qué características tienen esos textos literarios. Nos preguntamos, también, cuáles son las lecturas, de dónde provienen y cómo ingresan en el territorio afectivo y/o productivo de los/as jóvenes. Asimismo, cómo esas lecturas dialogan y sirven de plataforma para las escrituras generadas por los/as estudiantes.

En primera persona: análisis y construcción de respuestas

La literatura como acceso a la construcción de nuevos sentidos

Entendemos a la lectura y a la escritura como una construcción generada a lo largo de toda la vida, con sus variaciones y circunstancias. La lectura, como práctica social y cultural, se define “como una actividad productiva, no exenta de variabilidad, en los límites de las regulaciones de significados dadas por sus condiciones materiales y simbólicas” (Rockwell, 2005, pp. 26-29).

Para dar cuenta de la formación de un lector tomaremos la infancia como punto de partida. La pregunta sería cómo se da la construcción de las prácticas de lectura y de escritura con base en esa primera etapa y la incidencia posterior.

Cuando indagamos al respecto aparecen los recuerdos asociados al valor de los libros, como la puerta de entrada a la lectura y, también, como objetos en sí mismos. Comenzaremos con el testimonio de Anahí [1], de 17 años, cursa 4to año, proviene de Corrientes y está con tratamiento oncológico. “La primera biblioteca que me acuerdo, la que más me gustaba, era un camioncito y adentro le poníamos los libros, ahí teníamos un montón de cuentos. Después teníamos libros interactivos, libros de la escuela... Iba un señor y le comprábamos las enciclopedias, por ejemplo, la Billiken, esa me gustaba porque tenía muchas páginas. Y siempre mi mamá y mi papá nos leían los libros. Con las tareas también, teníamos Internet, pero las hacíamos con la enciclopedia”.

Por otro lado, Natalia tiene 15 años, cursa 2do año, también es de la provincia de Corrientes y está en tratamiento oncológico. Cuenta con una evidente situación de vulnerabilidad económica y social y en su relato se percibe el valor que le otorga a los libros. Me comenta, con gran alegría, que le regalaron varios y hace referencia al volumen de uno de ellos: “es un libro enorme”. Cuando me lo muestra vemos juntas que es un libro de fábulas separado por fechas, así que a partir de ese momento vamos leyendo distintas fábulas para abrir o cerrar la clase con la elección de una fecha significativa para ella. La joven tiene diez

hermanos que han quedado en su ciudad natal y, mientras continúa su tratamiento en el Hospital Garrahan, vive en un hotel pequeño en el centro de la ciudad de Buenos Aires. Así, las fechas de los cumpleaños de sus hermanos/as y demás familiares nos llevan a continuar con la lectura compartida.

Pasado un tiempo dejamos de leerlo, continuamos con otras propuestas, y le acerco material de nuestra biblioteca. También me comenta que tiene otros libros que le llevaron de algunas fundaciones. En su mayoría son textos usados que ella atesora con cuidado en su habitación compartida con los padres. Me narra toda la situación, con detalles, sobre cómo ella eligió los libros, que los acercaron al hotel y estaban sobre una mesa, qué fue lo que le llamó la atención, los colores, el título, sobre todo el tamaño, etc. Y me lo cuenta con emoción.

Pero me voy dando cuenta que Natalia nunca más vuelve a abrir esos libros, sólo lo hace en el marco de nuestro espacio escolar, en la propia clase. A lo largo del año, cuando le pregunto si comenzó con alguno, o si continuó con el que estábamos leyendo, su respuesta siempre es negativa. Dentro de ese contexto de pobreza y enfermedad, la tarea docente de mediación es fundamental. Hay una percepción muy importante y significativa de la escuela y de los libros y, con esfuerzo, mantiene los horarios de clases luego de los tratamientos. Con el correr de los meses también me cuenta que tiene una tablet y una computadora, entregadas por otras fundaciones, que nunca la veo utilizar, siempre están guardadas, “cuidadas”.

El rol de la familia, de la biblioteca escolar y del espacio de clase resultan, generalmente, las puertas de entrada a estas prácticas de lectura y de escritura. En este caso, existe una valoración del objeto, pero no se logró una apropiación efectiva. Natalia tiene dificultades en la comprensión lectora y, en general, en la adquisición de los contenidos propios del año escolar que cursa. Hace varios años que no tiene clases, por la situación de pandemia y porque los tratamientos implicaron mudanzas y condiciones que no facilitaron la continuidad. Por tal motivo no se generó una conexión significativa que permitiera establecer, en ese marco, mejores posibilidades.

Sin embargo, se involucra fuertemente con los relatos de transmisión oral. Narra leyendas e historias referidas por su familia, su espacio de socialización permanente, con la seguridad de que son verdaderas. Los tópicos que aparecen en esos relatos son la búsqueda de riquezas ocultas, los obstáculos, los animales, los peligros que deben atravesar y que logran sólo los/as más valientes, las mudanzas a casas nuevas donde habitan fantasmas y espíritus (historias con ruidos inexplicables, máquinas que funcionan solas de noche, etc.). También me detalla el relato de una tía, que debía ir tras un tesoro, seguir un determinado

camino para llegar a obtenerlo pero que tuvo miedo, no se animó, y que por eso su familia no pudo ser rica. En este escenario de confesión, prevalecen los motivos persecutorios y admonitorios.

Ese espacio de narraciones orales va creciendo clase a clase por lo que Natalia me sigue contando otras historias con personajes que habitan en el mismo hotel donde vive. Allí también aparecen deseos, sucesos extraños y problemáticas que tienen puntos en común con las que le suceden a ella.

Donde, quizás, no se percibe un desarrollo lector tradicional aparece la literatura y las historias de ficción de la mano de las narraciones orales que generan nuevos sentidos, valores y posibilidades simbólicas. Así como los relatos organizan nuestras experiencias, la cultura oral permite materializar los propios acontecimientos, a través de representaciones culturales. Esta búsqueda ayuda a trazar cierto recorrido, a la vez que comprender las transformaciones y la construcción de sentidos en torno a la lectura, a la escritura y a la configuración de vínculos entre el pensamiento y el lenguaje. Como campo vivencial, siempre posible de experimentación, los/as lectores se apropian de sus propios trayectos de lectura y de la pluralidad de voces que emergen en torno a las propuestas de estas lenguas y culturas. Esto genera la posibilidad de atender, también, a la matriz de origen de cada uno/a, su lugar y forma de vida, raíces culturales, etc., que también plasman una impronta en la subjetividad de esos recorridos lectores.

Por otra parte, sobre el tema del valor de la lectura y de los libros Anahí agrega: “Mi mamá siempre me enseñó que no hay que romper los libros, que hay que cuidarlos y encima ahora me compré un libro que tiene consignas para romperlo y no puedo hacerlo. Tampoco puedo escribirlos”.

Michèle Petit (2014) retoma a Beatriz Helena Robledo con respecto a este tema:

una biblioteca, o una colección de libros juegan un rol esencial en el seno de una población marginada... Aquello va más allá del aporte de información o del soporte de una educación formal. Para los ciudadanos que viven en condiciones normales de desarrollo un libro puede ser una puerta más que se les abre; para quienes han sido despojados de sus derechos fundamentales o han vivido bajo condiciones de vida inhumanas, un libro puede ser la única puerta que les permita franquear la entrada y saltar al otro lado en esas circunstancias (p. 160).

El desarrollo y valor de la lectura

Emiliano tiene 18 años, vive en Buenos Aires y cursó de 1ero a 5to año en la escuela domiciliaria. Tiene diagnóstico de una enfermedad de tipo neurológica. Le gusta leer y escribir y manifiesta entusiasmo en las clases. Sobre sus hábitos de lectura y escritura comenta: “Me gustaba mucho leer. Tenía libros acá en casa, pero el primer cuento que leí me lo dieron en la biblioteca. Fue ‘El corazón delator’, de Edgar Allan

Poe y me encantó. Elegí ese cuento gracias a la escuela. No me lo transmitía tanto mi familia. También veía en videos y me enganchaba con cuentos fantásticos y de terror”.

En general, quienes han tenido un desarrollo lector desde la infancia, siguen conservando en la actualidad sus preferencias más vinculadas con lo ficcional, por ejemplo, en el gusto por los mangas, el género de terror y la literatura fantástica. Otros/as estudiantes expresan que durante su infancia no leían y vinculan mayormente este tema con el desarrollo de otras aptitudes y pasatiempos. Por ejemplo, que les gustaba más hacer deportes, correr y jugar en la calle.

Por su parte, Santino tiene 14 años, está en 2do año, y es de Tucumán. Cuando le preguntamos sobre los hábitos lectores responde: “cuando era chico no me gustaba, no quería saber nada con los libros. Me costaba entender qué había que hacer. Ya de grande me empezó a gustar más, hubo cosas que empecé a entender que me gustan y tengo los gustos ya definidos”.

También comenta que tenía algunos libros de literatura infantil tradicional en su casa: “no eran cuentos ‘guau’, de muchas páginas, eran libritos para leer o cómics”. Dice que en la actualidad lee, pero podría leer más si tuviera más material. Que lee en cualquier momento y lugar: “no tengo un horario específico, lo hacía hasta en el hospital”. Cabe aclarar que Santino recibió un trasplante y estuvo internado en el hospital Garrahan. Allí no accedía a los libros de la biblioteca porque mantenía el cuidado por la manipulación de esos objetos, en función de estar inmunosuprimido: “no me animaba a ir ni a que me lleven material... por el intercambio”.

Por otro lado, Leonardo, de 16 años, sufrió un accidente de tránsito y debió cursar con la escuela domiciliaria desde 7mo grado. Vive en la Ciudad de Buenos Aires y está actualmente en 4to año. Sobre este tema expresa: “yo era de escaparme, no quería que me den un libro porque lo veía como aburrido. Aunque ya no, por suerte, es bastante productivo”. Es decir que en la actualidad manifiesta un acercamiento a la lectura: “supongo que, por el aburrimiento de estar tanto tiempo con el teléfono, quería probar y hacer otras cosas, entretenerme. Empecé a leer los libros que me trajeron de la escuela y me gustó. Pensé que ni los iba a terminar porque comencé a leer sin ganas, porque nunca leí. Entonces, a la semana ya me había terminado el primer libro y después a las dos semanas empecé el otro y también me lo terminé rápido”.

En este sentido, asumimos con Petit (2001, p. 31) que la lectura puede dar a las personas “sentido de vida y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban

bloqueados”. Sobre el significado y función de esta práctica Leonardo manifiesta: “la lectura me hace bien, me despejo un rato en vez de pensar en tantas cosas raras. No sé si porque crecí o porque lo veo de otra forma. Antes decía: uy, leer, ¡qué plomo! Leer te ayuda a argumentar, a encontrar las palabras”.

Sobre este aspecto Anahí expresa: “siempre fui de tener buenas palabras para hablar. Se nota mucho cuando una persona lee que cuando una persona no lee, en las palabras. Cuando uno no se sabe expresar de un modo y lo dice de otra forma y queda más vulgar. O cuando van a hablar con alguien y lo dicen mal”. Así como define haber tenido un buen acceso a los libros y gusto por la lectura, también cuenta que escribía cuentos: “yo me escondía en una caja y contaba un cuento. Después si me acordaba lo escribía, cuando jugaba. Con la imaginación ‘andaba en una’...”.

La elección de los textos

Observamos que, en esta etapa de crisis y también de duelo, aparece la elección de textos relacionados con la autoayuda o con temas vinculados con problemáticas sociales de los/as adolescentes. Por ejemplo, bibliografía de jóvenes que atraviesan la misma enfermedad o trastorno que están sufriendo ellos/as.

Amanda es una joven de 16 años, cursa 4to año y tiene trastornos de tipo emocional. Al respecto afirma: “lo importante es identificarme con lo que sucede en el libro, no sentirme sola, las lecturas me hacen sentir acompañada”. En este caso la influencia de la gran biblioteca de su hermana mayor fue determinante. Con esa base de interés Amanda manifiesta que sentía la ayuda de los/as profesores en su escuela, el incentivo para lograr escribir. Por su parte Anahí agrega: “ahora quiero comprarme un par de libros, son todos de temas más personales, que siento que me pegan más personalmente. La idea es sentirme identificada”.

Retomamos a Tzvetan Todorov (2008) quien sostiene que la literatura “lo ayuda a vivir”, no es un fin en sí misma sino una vía para la realización personal:

puede tendernos la mano cuando estamos profundamente deprimidos, conducirnos hacia los seres humanos que nos rodean, hacernos entender mejor el mundo y ayudarnos a vivir. No es que sea ante todo una técnica de curación del alma pero, en cualquier caso, como revelación del mundo, puede también, de paso, transformarnos a todos nosotros desde adentro (p.84).

Siguiendo estas reflexiones, la *Biblia* es una lectura mencionada en forma frecuente sobre todo en los/as jóvenes que han estado o están más delicados de salud. Como así también en quienes están en tratamiento para superar adicciones.

Antonella tiene 15 años, está en 2do año, es boliviana y reside actualmente en la ciudad de Buenos Aires. Se encuentra con tratamiento oncológico y tiene un contexto de vulnerabilidad económica y social. “Leo la Biblia por todo lo que me pasó, porque mi mamá rezaba en la capilla del hospital, para que yo mejore. La leo para saber más sobre Dios”. También, cuando le consultamos de dónde provenían los libros que ella leía en su infancia recuerda a la bibliotecaria: “en la primaria los días jueves intercambiábamos los libros de la biblioteca”. Sobre la pregunta acerca de la elección de esos textos nos contesta “no me acuerdo mucho, lo único que recuerdo es que leía los textos más divertidos”.

Por otro lado, Iván es un joven de 21 años y está inscripto en una escuela de adultos. Se encuentra internado en el Hospital de Clínicas, con tratamiento oncológico, y realiza dibujos que expresan sus emociones en este momento tan complejo. Su cuerpo, lleno de tatuajes también muestra la misma estética que desarrolla en sus láminas. En este caso hacemos el contacto con su escuela de origen y nos envían trabajos prácticos para que pueda ir realizando con la ayuda de los/as docentes de la escuela hospitalaria. Sin embargo, con el correr de las semanas Iván no siente la energía para seguir el ritmo de clases que impone su escuela. Tratamos de acompañar desde los deseos y posibilidades que va manifestando en cada encuentro. En muchas oportunidades sólo lo saludamos y dialogamos, no llegamos a avanzar en las propuestas formales. Nos muestra sus dibujos y las remeras que vende, con las estampas de sus diseños. Esta es una pequeña ayuda económica para su familia, compuesta sólo por su mamá, que lo acompaña en forma permanente. Desde el momento en que se manifiesta su enfermedad Iván comienza a leer la *Biblia*.

Alfonso tiene 15 años, está en 3er año y es de Río Grande. Está viviendo en Casa McDonald's [2], mientras continúa con su tratamiento oncológico. El joven no mantiene una regularidad con las clases de la escuela por su estado de salud. Podemos dialogar brevemente sobre sus prácticas de lectura y de escritura. Manifiesta que comenzó a leer la Biblia “por lo que me pasó”. Y también nos cuenta que hace poco le llamó la atención el título de un libro y se lo compró. El libro se llamaba “Estrés, sufrimiento y felicidad”. Anahí también remarca que leyó algunos libros de su madre “leí hace poco los de Paulo Coelho y esas cosas, que de chica no los leía porque no me llamaban la atención”.

Tal como indica Alicia Peredo Merlo (2019): “este género pertenece a la cultura popular y ofrece una gama amplia de procedimientos, técnicas y recomendaciones a seguir, a manera de consejos, para que la gente sufra lo menos posible y logre la anhelada felicidad. A través de una especie de mandato o consigna en la que el lector suele ser la causa de su desdicha y por lo tanto el cambio está en sus manos, logran promover formas discursivas que penetran en los comportamientos sociales, sobre todo de los jóvenes” (p.2).

Siguiendo a la autora, el carácter utilitario y prescriptivo de este tipo de textos tendría que ver con lo que Michael de Certeau (2000) formuló como “artes de hacer” y se centra en las fortalezas y virtudes que toda persona posee. Los denominados libros de superación personal o de autoayuda “para algunos críticos y estudiosos es un tipo de literatura popular de baja calidad y para otros es una lectura reparadora de los problemas cotidianos”. El libro, como una fuente de socialización secundaria, “abre discursos polifónicos bajo la premisa de que todos lidiamos con problemas y la lectura es el acicate que promete la serenidad y la felicidad” (p. 11).

Cuando enseñamos literatura intervenimos no sólo sobre qué leer sino también sobre cómo leerlo. En muchas oportunidades, nos planteamos qué contenidos son propicios para nuestros/as estudiantes, en cuanto a las temáticas profundizadas desde lo ficcional, en los textos literarios. Cuando en las obras surgen puntos de contacto con las problemáticas transitadas por los/as propios/as jóvenes es importante visualizar la conveniencia o no de este material, conocer el propio deseo de los/as destinatarios/as y dar la posibilidad de elegir.

Las diversas formas de escritura

Con respecto a las funciones de las prácticas de escritura surge, en la mayoría de los testimonios, la necesidad de escribir como desahogo, en primera persona. Esto va acompañado con el tipo de lecturas antes mencionadas, donde se busca la identificación y conectarse empáticamente con los temas que están transitando. Este formato de diario íntimo, cumple la función de expresión personal y liberación. Son textos que, generalmente, no son compartidos con nadie, son para ellos/as mismos o bien sugeridos y trabajados en sus espacios terapéuticos. También ha sucedido que los textos escritos durante la clase de Lengua y Literatura luego fueron retomados en sus tratamientos psicológicos. Esto se da, especialmente, en el marco de las clases en los hospitales de salud mental infanto-juveniles. Cuando en un encuentro aparecen escrituras en primera persona, con estas características, las recibimos, pero apuntamos a realizar una devolución desde nuestro rol pedagógico, en nuestra materia.

Leonardo afirma: “me hago preguntas, para la terapia, y a veces las contesto. Cuando estoy solo igual lo sigo haciendo, de vez en cuando, cuando lo necesito. Escribo, me ayuda y ya está”

Amanda agrega que la función de la escritura es poder expresar sus sentimientos: “escribo sobre cómo me siento, hago poemas y canciones y también canto”. Comparte lo que hizo y lo que sintió. También utiliza las redes sociales para dar recomendaciones y consejos a sus seguidores/as basados en sus problemas y emocionales actuales.

Anahí explica que actualmente no está escribiendo textos ficcionales: “escribo notas en el celular, lo que se me cruza, reflexiones, cuando me pongo a pensar...”

Emiliano menciona cuál es la función que tenían esos cuentos que él escribía, ya desde pequeño. “Los escribía para entretenerme y expresarme. Eran para desahogarme, para volcar lo que quería decir, también escribía un cuento cuando no tenía nada que hacer y a la protagonista le ponía cosas más”. Además, añade: “de chico hacía cuentos por entretenimiento, pero no los finalizaba. De adolescente me gusta más hacer los cuentos y poder terminarlos, que los lean, me gusta ver las reacciones de mi familia. Me estoy inspirando también en mis pesadillas, en recuerdos y en juegos de terror, voy anotando las ideas... En cosas de mi personalidad, en series o en historietas, cuando me gusta el diseño del protagonista le voy agregando cosas más”.

Joaquín tiene 13 años y está en 1er año, es de Venezuela y actualmente reside en Buenos Aires. Tiene diagnóstico de TEA y epilepsia. Dibuja y escribe historias, la mayoría basadas en personajes y situaciones contextuales de juegos y superhéroes. Cada clase nos espera para mostrarnos los nuevos capítulos de las novelas gráficas que va desarrollando. Se siente muy orgulloso de sus producciones y nos pregunta si otro estudiante de su edad hace algo parecido. Por otro lado, también lleva un diario donde vuelca opiniones personales, con la fecha. Sobre esta escritura en primera persona no hace ningún comentario, sólo lo expresa ante nuestra pregunta. Estos textos forman parte del ámbito de su privacidad.

Dialogamos también sobre este tema con Mariana, Juan, Alejandra y Mora, cuatro alumnos/as del dispositivo escolar del Hospital Tobar García. Coinciden en destacar la importancia de la escritura en primera persona. Afirman que escriben todo lo que les pasa, que es un desahogo. Que algunos textos de sus diarios personales los comparten para su lectura y otros no. Mariana está entusiasmada con la idea de publicar un libro con su propia historia personal. Sobre los textos literarios expresan interés en las historias de terror y también en las realistas. Juan tiene una especie de “amigo imaginario” y las jóvenes manifiestan escuchar “voces”, por lo que escriben también sobre esa situación. En ocasiones leen lo que cada uno/a estuvo escribiendo y luego lo continúan en clase, de la mano de algunas consignas de escritura. Por ejemplo, leemos ejemplos de diarios literarios y establecemos pautas para la escritura con estas características. También compartimos poemas y con distintos disparadores temáticos seguimos escribiendo sobre la base de este género. Cuando tienen que seleccionar canciones para realizar un trabajo de escritura Juan elige: “Ya no quiero respirar”, “Celos” y “Llorar”. Vemos cómo la situación personal de cada uno/a va alumbrando los recorridos lectores y de escritura.

En algunas oportunidades llevamos propuestas lúdicas, como distintos juegos con cartas literarias y a partir de allí desarrollamos textos colectivos. Cuando los compartimos y leemos la producción final se ríen y celebran las ocurrencias de cada uno/a, también les gusta adivinar quién lo escribió o anunciar qué parte realizaron ellos/as. Allí, con otro tipo de disparadores, aparecen diversas propuestas concretas que se corren de la escritura autobiográfica.

Por otro lado, dialogamos con Nicolás que tiene 16 años y cursa 3er año. Está con tratamiento oncológico y es muy introvertido. Utiliza frases breves y monosílabos para responder en forma oral y de esa misma manera escribe y responde las consignas de la materia. Sobre el tema indica: “nunca leí, por más que me regalaran un libro no leía. En casa igual no había muchos libros y tampoco iba a la biblioteca. Tampoco escribo. En la escuela domiciliaria sí o sí tengo que leer porque estoy solo. Aunque sí escribo en primera persona, como forma de expresión, sobre lo que yo siento. Lo hago por recomendación de alguien en las redes”.

Cuando indagamos en la función de esos textos que escribe nos responde: “escribo textos para mí, en el celular, lo hago porque siento que es como hablar con alguien, escribo cuando se me viene algo a la cabeza y no se lo muestro a nadie”. Le preguntamos sobre las características de esta escritura y nos cuenta que esos textos suelen ser más extensos y profundos que los que escribe como “deber” para la escuela.

Facundo está internado en la Clínica Santa Catalina, tiene 14 años y cursa 2do año. Tiene comprometida la posibilidad de expresión oral y también de escritura, por lo que nos manejamos con tiempos y propuestas muy adaptadas a sus necesidades. A lo largo del año va creciendo el intercambio, en forma gradual, y aprovechamos la posibilidad de compartir el espacio de la clase con Ignacio, otro compañero que está internado y cursa 5to año.

Observamos que surgen relatos en primera persona que sitúan al narrador en contextos diametralmente opuestos al de su propia realidad. En el caso de Facundo, por ejemplo, escribe un relato sobre una playa paradisíaca. En el caso de Ignacio, cuentos sobre actividades deportivas. Veíamos también, con Natalia, que se hacían presentes historias sobre riquezas y tesoros escondidos. Cabe aclarar que estos/as tres estudiantes se encontraban en situación de inmovilidad física, en silla de ruedas, con tratamientos de gran intensidad y/o internaciones. Hay una necesidad de encontrar en la literatura otras realidades o puntos de superación, en estas prácticas de lectura y escritura aparecen escenas totalmente contrapuestas a la vivencia personal, con escenarios de lugares abiertos, libres, con abundancia, aventuras, etc.

Sobre las historias ficcionales que escriben los/as jóvenes podríamos retomar las palabras de Anahí, cuando expresa: “esos cuentos que yo escribía eran para mí, a veces se los regalaba a mis papás, junto con un dibujito, o quedaban para mí y se perdían por ahí”. En cuanto a la función que tenían, enfatiza: “quizás era contar ese sueño, por ejemplo, de viajar a un lado, de conocer el mar, de volar, todas esas cosas que de chiquita una piensa y lo imagina. Entonces yo creo que era una manera de desahogarme, de decir mi sueño, lo que me gustaría que me sucediera”.

De esta forma los textos nos acercan a los significados que va construyendo el lector. Con las características de estas prácticas lectoras y escritoras, que comienzan a surgir, no podemos dejar de pensar en la mirada de Petit (2014) sobre las posibilidades que brinda la lectura en circunstancias extremas:

el lenguaje no es reductible a un código o a un simple vehículo de informaciones (...) el lenguaje nos constituye y nos permite integrar, bien o mal, la ausencia, la falta, la pérdida. También se comprende que la cultura, en el sentido más amplio, permite una toma de distancia frente al sufrimiento psíquico y protege de la angustia que provocan la muerte y la separación. La cultura hace el mundo más habitable (p.168).

Con respecto al proceso de escritura aparecen también ciertos rasgos comunes en el relato de los estudiantes. Una exigencia vinculada con la exposición, la aceptación y, al mismo tiempo, una autopercepción sobre las dificultades o la falta de recursos a la hora de escribir.

Dice Santino: “escribir me gusta, pero no tengo ideas sobre qué escribir”. Siente que le falta motivación para concretar esta práctica y agrega: “no encuentro la manera de iniciar el comienzo y el final”.

Emiliano expresa: “de chico hacía unos mini cuentos, de terror, pero no los terminaba porque se me iba la imaginación, la creatividad o porque no sabía cómo terminarlos o bien los terminaba, pero no se los mostraba a nadie porque me daba vergüenza que me dijeran que algo estaba mal. No se lo mostraba a la maestra tampoco, a no ser que fuera un trabajo de la escuela. Ahora me incentiva dejarle al lector una emoción y que haya una devolución”.

Leonardo indica: “me falta la confianza, todo el tiempo me estoy diciendo que no está bien. Es más, esto (señala un cuento) pensaba que no estaba bien, hasta que vos (la docente y entrevistadora) lo leíste. Voy escribiendo, borrando, rompiendo. Vos me dijiste que no las tire, pero yo las voy borrando... y pienso que siempre se puede hacer mejor. Pero más que nada es la confianza, porque después yo no siento que esté

mal, porque después cuando viene otro y lo lee me dice que está bueno (...). Trato de no ponerme negativo y saco lo positivo. Si no me frustro de más”.

Emiliano comparte sus prácticas de lectura y de escritura con su hermano mellizo y agrega: “cuando me salían bien compartía los cuentos con mi hermano, otros que no podía terminar no los mostraba. Cuando ya tuve 15, 16 años le preguntaba a mi hermano cómo podía terminarlo o mejorarlo y él me ayudaba”. Por su parte, Antonella dice: “no tengo imaginación para crear las distintas partes de un cuento”. Por otro lado, nos cuenta que escribía poemas que sólo compartía con su mamá, no con sus compañeros/as. Sin embargo, cuando le preguntamos sobre la función que cree que tenían esos textos nos comenta: “impresionar a los demás... pero no lo hacía”. Sobre este mismo aspecto señala: “también hacía historietas, pero a nadie le importaba”.

Aparece un vacío en torno al reconocimiento de su trabajo y por otro lado manifiesta que: “dejé de leer y de escribir cuando entré a la secundaria. Es muy difícil por las tareas que hay que hacer”. Es decir que, desde lo escolar, la joven no sólo no percibe un sitio de apertura hacia estas prácticas sino que, de acuerdo a su perspectiva, lo imposibilita.

La lectura y la escritura aparecen vinculadas con situaciones difíciles de alcanzar en el contexto que detalla y vivencia Antonella. Hablamos de la vida en una villa de emergencia. No encuentra una divergencia, entonces, entre las lecturas realizadas por dentro y por fuera del ámbito escolar porque “en mi escuela hacían mucho ruido y en mi casa también, así que no había mucha diferencia”. Este hábito de la lectura y de la escritura es valorado a pesar de las circunstancias externas de poca atención y generación de recursos y situaciones propicias para su desarrollo. Cuando le preguntamos sobre las diferencias entre su escuela de origen y la escuela domiciliaria vuelve sobre el mismo aspecto y expresa: “la escuela domiciliaria es más silenciosa y la profe me escucha”.

Dialogamos con los/as estudiantes sobre sus prácticas de lectura y de escritura y surge una construcción realizada desde la infancia hasta el momento. Pero con la impronta actual, que es inseparable de las circunstancias críticas que están atravesando. Es evidente que la situación de enfermedad modifica todos los aspectos en la vida de los/as jóvenes y sus familias, así como en sus entornos. En ese sentido, emergieron en forma directa o indirecta cuestiones vinculadas con esta realidad que están transitando. Al respecto Anahí manifiesta sus miedos: “Siempre que agarraba un libro o veía la tele aparecía el cáncer, la leucemia, era como una tomada de pelo. Me está siguiendo decía...” Con respecto a si encontró cambios en sus prácticas, antes y después de la irrupción de la enfermedad, expresa: “Creo que sí. Ahora escribo

más profundo y crudo a lo que podría haber escrito antes. Como que esta nueva experiencia me hizo abrir más mi vocabulario, aprendí palabras nuevas, sentimientos nuevos, encontrados y cambió mi manera de pensar, de escribir, de leer (...). Con todas las palabras nuevas que me surgen voy preguntando (...)"

En el marco de un tiempo que, subjetivamente para estos/as jóvenes, puede leerse como condicionado por las circunstancias impuestas, el descubrimiento de nuevas preguntas habilita intersticios de emancipación. Entendemos con Petit (2014) que, de alguna manera, nuestro rol de facilitadores/as y orientadores/as, posibilita no solo el acceso a obras literarias y a objetos culturales, sino también a la posibilidad de auto-reparación y auto-gestión.

A modo de cierre

Encontramos que, en los casos en que ha habido un desarrollo lector, aparece la presencia de la biblioteca (escolar y/o familiar) y el valor de los libros asociados al conocimiento, a la compañía, a saber expresarse mejor, a poder argumentar, a lograr visualizar los sueños, deseos y temores de cada uno/a. Algunos/as estudiantes manifiestan no ser lectores/as, sin embargo, a la hora de establecer las funciones o importancia de los textos, como puerta de acceso a la lectura y a la escritura, la valorización sigue vigente (entre quienes leen y quienes no). Las funciones de las lecturas se vinculan, entonces, con el aprendizaje, el entretenimiento, la posibilidad de identificarse y también de hallar respuestas. Además, la necesidad de andamiaje, sostenimiento y reconocimiento detrás de las prácticas de escritura es primordial en estos contextos ciertamente más solitarios, de tratamientos médicos y encierro, en esta etapa de la adolescencia. La capacidad y la posibilidad de expresión, siempre latentes, se manifiestan a través de diferentes medios y lenguajes.

Las elecciones de las lecturas literarias se vinculan no sólo con los géneros ficcionales sino también con temáticas relacionadas con la autoayuda o la evolución personal y encuentran puntos de intersección con las ideologías y creencias religiosas. Se vivencia como relevante la identificación de contenidos que tratan problemáticas relacionadas con las que sufre el/la lector/a. La lectura y la escritura resultan, de esta forma, puertas de acceso a otras realidades posibles, superadoras y empáticas.

Con respecto a las prácticas de escritura encontramos una intención creadora que se ve dificultada por invariantes relacionadas con la idea de una "inspiración" o "aparición de ideas" que son difíciles de alcanzar. Estos obstáculos manifiestos en la escritura de carácter ficcional no son referidos de la misma manera para la escritura autobiográfica, en primera persona. Esta última es, justamente, una práctica frecuente en casi todos/as los/as jóvenes entrevistados/as.

Las redes sociales y medios digitales aparecen como ventanas al mundo donde se puede acceder a nueva información y conocimientos, intercambios entre pares, sugerencias de lecturas, nuevas formas de escritura y como la posibilidad de acompañarse y compartir experiencias. Como productores y receptores, en estos nuevos medios se configuran vivencias posibles y enriquecedoras en torno a las prácticas de lectura y de escritura. Y en el caso de nuestros/as alumnos/as estas suelen ser las únicas vías posibles de socialización entre pares.

Con respecto al rol de la escuela domiciliaria los/as estudiantes manifestaron la concreción de sus posibilidades lectoras y escritoras. Esto significa que la propia dinámica construida en nuestra escuela, en el uno a uno, profundiza la capacidad de resolución de situaciones problemáticas, también en el hecho de sentirse reconocido/a, entendido/a y con propuestas adaptadas a sus necesidades. A su vez, reconocen la libertad para realizar elecciones en forma personal, una mayor adaptación de los/as docentes a las posibilidades de cada uno/a y un seguimiento más cercano en las prácticas de escritura y reescritura. En definitiva, en nuestra escuela manifiestan sentirse acompañados/as, poder “distraerse”, ser escuchados/as y también “animarse a hacer”.

Recuperamos, con Petit, ese “poder reparador de la lectura en circunstancias críticas”, que nos posibilita integrar, de alguna manera, ciertas ausencias y vacíos. Los/as estudiantes de la escuela domiciliaria y hospitalaria dan cuenta del rol primordial que cumplen los libros en estas situaciones. A su vez abren posibilidades simbólicas para encontrar en la literatura nuevos atajos para poder resolver, reinventar y explorar nuevas perspectivas frente a nuestras vulnerabilidades.

Notas

[1] Los nombres reales de todos/as los/as entrevistados/as fueron reemplazados para preservar su identidad.

[2] La Casa Ronald Buenos Aires fue la primera en inaugurarse en Argentina y es un espacio de contención para familias con hijos/as que se atienden en el Hospital Italiano de Buenos Aires. Los/as pacientes que reciben tratamientos médicos por cáncer, trasplantes u otras enfermedades de alta complejidad, se hospedan allí, junto a sus familias. Este es otro de los dispositivos escolares adonde acudimos a dar clases.

Bibliografía

De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana-ITESO.

Peredo Merlo, María Alicia (2019). "Lectores de Literatura de autoayuda en dos contextos universitarios". *Álabe* 20, pp. 1-16. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/447>

Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2014). "¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?". *Enunciación*, 19 (1), pp. 161-17. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7395>

Rockwell, Elsie (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, Nro. 3, noviembre, Buenos Aires, pp. 12-31.

Todorov, Tzvetan (2008). *La literatura en peligro*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.

Normativa

Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006).

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016) "La educación domiciliaria y hospitalaria en el nivel secundario". 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resolución CFE Nº 202/13, "La Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional".

Resolución CFE Nº 84/09, "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria".

Resolución CFE Nº 103/10, "Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las trayectorias escolares en la Educación Secundaria".