



MISCELÁNEOS | DIVERSOS

Fermentario V. 16, N° 1 (2022)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

El cultivo de una lectura ecuánime para la ciudadanía

O cultivo de uma leitura equânime para a cidadania

Cultivating equitable reading for citizenship

Helena Modzelewski¹
(<https://orcid.org/0000-0001-9703-1337>)

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.16.1.12>

Recibido: 19/05/2022

Aceptado: 11/09/2022

Resumen

El artículo pretende exponer una propuesta particular de educación emocional a través de textos narrativos que, entre todas las diferentes definiciones posibles de educación emocional, dirigidas en especial al bienestar subjetivo y la autorregulación, se orienta a promover la convivencia democrática a través de la reflexión y la comprensión de la red de relaciones sociopolíticas de la que forman parte nuestras emociones. La investigación de la que da cuenta este artículo ha buscado identificar un

¹ Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

criterio para el abordaje de los relatos según la idea de que la adecuación de la literatura a los propósitos de la educación ciudadana no se encuentra necesariamente en el texto, sino en la forma de leerlo. Esta forma de lectura, que se elige denominar «lectura ecuánime», libera a este criterio de la aspiración a convertirse en un listado estático del tipo de obras a abordar, y le permite centrarse en las características que debe tener el diálogo en las comunidades de lectores en el aula, cuya práctica se espera que cultive relaciones entre futuros ciudadanos, conscientes de las diversas formas de vida en una sociedad y del tipo de intercambios respetuosos que requiere la convivencia.

Palabras clave: educación ciudadana, lectura, polifonía

Resumo

O artigo tem como objetivo expor uma proposta particular de educação emocional por meio de textos narrativos que, entre todas as diferentes definições possíveis de educação emocional, principalmente voltadas para o bem-estar subjetivo e a autorregulação, visa promover a convivência democrática por meio da reflexão e compreensão da teia de relações sociopolíticas da qual nossas emoções fazem parte. A pesquisa relatada neste artigo buscou identificar um critério de abordagem das histórias segundo a ideia de que a adequação da literatura para fins de formação cidadã não se encontra necessariamente em um texto, mas na forma de lê-lo. Essa forma de leitura, que se escolhe chamar de «leitura equânime», libera esse critério da aspiração de se tornar uma lista estática do tipo de obras a serem abordadas e permite focar nas características que o diálogo deve ter nas comunidades de leitores em sala de aula, cuja prática se espera que cultive relações entre futuros cidadãos, conscientes das diversas formas de vida em sociedade e do tipo de trocas respeitadas necessárias à convivência.

Palavras-chave: educação para a cidadania, leitura, polifonia

Abstract

The article aims to expose a particular proposal of emotional education through narrative texts that, among all the different possible definitions of emotional education, mainly oriented to subjective well-being and self-regulation, is aimed at promoting democratic coexistence by means of reflecting on, and understanding, the web of sociopolitical relations our emotions are part of. The research reported in this article has sought to identify a criterion for approaching stories according to the idea that the adequacy of literature for citizen education purposes is not necessarily found in a text but in the way of reading it. This way of reading, which is chosen to be called «equable reading», frees this criterion from the aspiration to become a static list of the type of works to be addressed, and allows it to focus

on the characteristics that dialogue should have in communities of readers in the classroom, whose practice is expected to cultivate relationships between future citizens, aware of the various forms of life in a society and the type of respectful exchanges required for coexistence.

Keywords: citizen education, reading, polyphony

I. Introducción

En un *dossier* con el título «Narrativas disidentes y otros modos de existencia» es posible que quienes acceden a sus artículos esperen encontrar contenidos específicos sobre algunas de las tantas narrativas divergentes, cómo acceder a ellas, cómo abordarlas en el aula. Este artículo, por su parte, se propone presentar un abordaje de cualquier narrativa, sea disidente o no, que permita rescatar del silencio las voces subalternas presentes en todo relato, aunque quien lo cuenta o escribe las relegue a un lugar secundario, ya sea intencional o no. Porque desde esta perspectiva de aproximación a las narraciones, propuestas en el artículo bajo el nombre de «lectura ecuánime», no se pretende juzgar ni ocuparse de la autoría de los relatos, sino de la forma de acercamiento a la lectura. Entiendo «lectura» en su más amplio sentido, desde la interpretación de signos registrados por escrito, hasta un abordaje hermenéutico de cualquier relato que escuchamos oralmente, o del que somos espectadores en los medios de comunicación visual como el cine, la televisión, incluyendo el teatro, la *performance*, y también en obras de las artes visuales.

Tomo para esto la definición que de relato hace Roland Barthes (1966), que se centra en tres rasgos principales. La primera característica es su posibilidad de expresión a través de distintos soportes y medios, ya que «el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias» (p. 2). La segunda es su posibilidad de expresión a través de diversos géneros que abarcan «el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado [...], el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación» (p. 2). La tercera es su universalidad, en el sentido de que se encuentra presente en todas las sociedades humanas:

El relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta (Barthes, 1966, p. 3).

Sobre la base de esta definición de relatos y también de lectura, en este artículo presento una propuesta de una forma de leer que podría aplicarse en la educación, y convertirse en una segunda naturaleza del ciudadano, con el fin de caminar hacia sociedades más justas, en otras palabras, más «ecuánimes».

II. Mi propio relato

Hace quince años leí por primera vez el libro *Justicia Poética* de Martha Nussbaum (1997) y puedo decir con certeza que cambió para siempre uno de los aspectos más importantes que conforman mi vida: la orientación de mi docencia y mi espacio laboral. Descubrí de pronto que mi gusto por leer y escribir relatos no era solo un pasatiempo, que podía ser algo mucho más relevante de lo que me hubiera llegado a imaginar; podía consistir en un camino de reflexión que me permitiera cultivar mi propio equilibrio en mis acciones de índole moral, y acompañar, como docente, a otras personas en un proceso similar. Fue un descubrimiento que aunó todas mis lecturas, las académicas y las placenteras, y en ese sentido puedo decir que transformó gran parte de la forma en que abordo mi tiempo de trabajo y de ocio. Es como si ya no hubiera una diferencia tajante entre esos momentos, porque mis lecturas de ocio están todo el tiempo haciéndome guiños para señalarme fragmentos que podrían ser llevados a un aula de ética; y mis lecturas académicas sobre ética y educación están todo el tiempo dialogando en mi mente con mis lecturas de ficción pasadas y presentes.

En ese camino serpenteante, conectando la educación con la filosofía y la literatura me encontré con otro autor que estaba en la misma sintonía: el crítico literario norteamericano Wayne Booth (1988), cuyo libro más importante se llama *Las compañías que elegimos* (traducción del título original *The Company We Keep*), ya que, sostiene, así como las personas que nos acompañan en nuestra cotidianidad orientan nuestro comportamiento², el tipo de relatos a los que nos vemos expuestos por diferentes medios también señalarán el tipo de persona que seremos, individualmente o insertos en una sociedad.

Esa es la misión que ha marcado desde entonces mi trabajo; que lo sigue marcando: la búsqueda de una definición de las características que debería tener un tipo de recepción literaria que aporte a la

² «By the company you keep I can tell what life you lead» es la versión completa en inglés del refrán equivalente al castellano «Dime con quién andas y te diré quién eres». Esta traducción quizá hace más clara las intenciones del autor.

formación de un ciudadano democrático, a partir de la concepción de ciudadanía que expresa Adela Cortina en *Ciudadanos del mundo* (1997), como

punto de unión entre la razón sentiente de cualquier persona y esos valores y normas que tenemos por humanizadores. Precisamente porque pretende sintonizar con dos de nuestros más profundos sentimientos racionales: el de pertenencia a una comunidad y el de justicia de esa misma comunidad (p. 19).

Sentimiento y marco jurídico, por consiguiente, se hacen indisolubles desde esta perspectiva de ciudadanía. De acuerdo con esto, he estado también a la búsqueda de un criterio para la selección de los relatos a tratar en esas instancias educativas, a la vez que ciertas sugerencias de actividades áulicas para el abordaje de los textos que no cumplan con los requisitos de dicho criterio.

III. Una forma de leer

Denomino ese trabajo sobre los relatos «crítica ético-narrativa»³ a partir de la expresión de Wayne Booth (1988), quien se propone reestablecer la legitimidad de la inclinación de los lectores a hablar de las narraciones en términos éticos, y a hablar de los personajes como gente de carne y hueso. Este tipo de crítica deja de lado el análisis meramente formal de la obra literaria, para transformarse en una suerte de conversación acerca de las cualidades del tipo de literatura que leemos, las razones para ello y las características de los personajes y las acciones allí representados.

Algunos relatos, en lugar de fomentar los valores cívicos, refuerzan lo peor de nosotros. Booth advierte que algunas novelas fomentan el cinismo y nos llevan a ver a nuestros conciudadanos con desprecio, mientras otras cultivan formas sensacionalistas triviales de placer y de emoción que degradan la dignidad humana. Podemos pensar en ejemplos muy evidentes como algunas telenovelas que describen dramas románticos y sus respectivas venganzas, donde se narran hechos y personajes con el maniqueísmo que marca una delimitada frontera entre el bien y el mal, donde no se deja lugar a dudas de quién está de qué lado, ni cuáles son las razones, más allá de la justicia o la maldad, para actuar. Estas historias fomentan una visión superficial del mundo, donde solo se puede estar de un lado o del otro de la línea moral, aparentemente es muy fácil ubicarse, y los fines justifican los medios que se utilicen para que triunfe el bien.

Pero no solo encontramos estas narrativas perniciosas en producciones de baja calidad estética. Obras refinadas como *El Mercader de Venecia*, de Shakespeare, muestran grupos humanos como

³ *Ethical criticism* en el original. Booth da por sentado que se refiere a narraciones, y la traducción al español de la versión del Fondo de Cultura Económica (México, 2005) lo interpreta al pie de la letra con «crítica ética», pero en este caso siento la necesidad de agregar la aclaración «narrativa» porque el concepto de crítica ética puede relacionarse a otra clase de discusiones.

evidentemente deleznable; en este caso específico, Shakespeare retrata al judío Shylock con un claro prejuicio.

Por otra parte, también existen narraciones que muestran lo que se podría llamar respeto ante el alma de los personajes, por la forma en que se retrata la variedad de fines y motivos humanos y las interacciones entre los personajes. Para desentrañar y volvernos conscientes de esos elementos promotores de comportamientos éticos es importante para el docente, además de ser capaz de reconocer ese tipo de narraciones para ofrecerlas en el aula, contar con criterios que le permitan discernir entre tipos de relatos, y una metodología que habilite el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, para que cultiven la capacidad de enfrentarse a cualquier narrativa y reflexionar de forma crítica sobre ella con sus propias herramientas.

He experimentado varias decepciones en mi proceso de búsqueda de ese criterio, ya que, como ya indiqué, existen incluso clásicos que no parecen cooperar en el desarrollo del reconocimiento recíproco requerido por una sociedad pluralista, o, por otra parte, encontramos obras que sí son capaces de desenmascarar injusticias y desigualdades, pero solo después de un arduo trabajo de interpretación, que el lector promedio en soledad no realizaría. De ahí que hoy sostengo que tal criterio no solo no puede ser unívoco, sino que no puede consistir en una lista de preceptos (Modzelewski, 2021). Un criterio, como sostiene Wayne Booth, no puede surgir más que del establecimiento de un diálogo, siempre susceptible de revisión, trabajado en conjunto con otros. Se trata de un diálogo que existe desde siempre en torno a los relatos que consumimos en nuestras vidas; hay una inclinación casi natural de todos los lectores, espectadores, oyentes, entre otras posibilidades, a hablar de las narraciones en términos éticos, y a hablar de los personajes más como gente de carne y hueso que como paradigmas lingüísticos. Siempre me llamó la atención cómo las personas en diferentes ámbitos sociales incluso impersonales como la sala de espera del consultorio médico, hablan de los personajes de las series o telenovelas que siguen como si se tratara de personas conocidas en la vida real. Por eso estoy convencida de que la implicancia de los lectores en las cuestiones éticas de los relatos es la forma más al alcance de la mano para suscitar discusiones de esa temática y que los docentes pueden aprovecharla para trascender el plano más cotidiano y llegar a una profundidad en la argumentación que conduce dialógicamente al aprendizaje ético.

Desde la crítica ético-narrativa, un criterio para seleccionar narraciones debe estar muy lejos de ser fijo, estático, no debería poder escribirse en una lista donde el educador podrá cotejar sus elecciones para asegurarse de que son «las correctas». Muy por el contrario, el criterio pasa antes que todo a estar constituido por determinados lineamientos a partir de los cuales desarrollar una conversación con

otros lectores, una conversación profunda, legítima e incluso apasionada por las obras literarias como si estuvieran habitadas por personas reales. Debido a esto, señala Booth (1988) que no arribará a un cómodo par de columnas encabezadas con «Éticamente bueno» y «Éticamente malo» (p. 4). Porque la crítica ética no es más que una forma de abordar la lectura; por lo tanto, no puede consistir en un dogma, en un precepto que puede ser o bien obedecido o bien transgredido. En realidad, para que este criterio, con este fin, sea legítimo, debe ser falsable, y en permanente discusión y redefinición. De ahí que la crítica ético-narrativa se trate de *una forma de leer*. En otras palabras, el criterio se trata de un determinado enfoque de *la lectura* de cualquier relato, y las características buscadas no se encuentran en el relato en sí mismo, sino en lo que hagamos, reflexionemos y conversemos a partir de él.

Me parece en extremo valiosa, con el fin de ilustrar esta postura, la anécdota mencionada por Booth (1988) acerca de uno de sus colegas en la Universidad de Chicago. Como afrodescendiente, el colega en cuestión se negó un año a seguir enseñando la novela *Huckleberry Finn* de Mark Twain. Sus argumentos eran que no consideraba correcto «exponer a los estudiantes, blancos o negros, a las perspectivas distorsionadas sobre las razas en las que se basa el libro». El profesor creía que el libro impartía *mala educación* porque, al presentarlo como una obra maestra, sus supuestos «sobre la esclavitud y sus consecuencias, y acerca de cómo los blancos deben tratar a los esclavos liberados, y cómo los esclavos liberados deberían comportarse con los blancos» (p. 3), parecían ser transmitidos de la mano de su alto valor estético como formas correctas de comportarse. He mencionado esto más arriba: la perplejidad con que, en mi búsqueda de este criterio, me había encontrado con clásicos que hacían muy poco por ofrecer oportunidades de apertura a la alteridad; que hacían un trabajo más bien contrario a estos propósitos.

Sin embargo, problematizando su propio ejemplo, Booth expresa su convicción de que una obra no puede ser dañina en sí; lo dañino podría radicar en la forma de leerla. En realidad, una obra como *Huckleberry Finn* podría, muy a pesar de los posibles reparos, resultar ser una oportunidad de crecimiento democrático. Una obra literaria no debería ser abordada como portadora de una verdad moral. Es en la discusión en torno a los aspectos problemáticos que un relato puede presentar, que surge el aprendizaje en cuestiones éticas. Si *Huckleberry Finn* no tuviera visos racistas, no habría posibilidades de tomar de allí un aprendizaje sobre lo incorrecto que intuimos en el comportamiento de algunos de sus personajes. De forma similar, la observación que he hecho más arriba sobre la figura de Shylock en *El Mercader de Venecia* puede ser contrarrestada por la pregunta, poco común e irruptiva, por cierto, sobre «¿Cómo se sentirá Shylock para llegar a reclamar una libra de carne del cuerpo de su deudor?» «¿Cuál será la historia precedente que lo ha llevado a ser tan despiadado?». Un

aula puede llegar a bullir en los intentos de responder a estas cuestiones. Y, en este sentido, bienvenidas sean las narraciones éticamente controvertidas.

IV. Ecuanimidad y polifonía

Por mejor justificados que parezcan los juicios que de los personajes se hacen o se persuade al lector a hacer en una determinada obra, las miradas prescriptivas suelen provenir de perspectivas dogmáticas que limitan el desarrollo de un pensamiento autónomo como el que se busca fomentar en la formación de un ciudadano. Un relato con una «enseñanza», ya sea implícita o explícita, no permite el desenvolvimiento de una actitud crítica; antes, más bien, está llevando adelante una forma, que puede llegar a ser imperceptible, de adoctrinamiento⁴. El caso más claro es el de las moralejas. Las conocidas fábulas para niños, como la atribuida a Esopo en que muere de frío la cigarra por no haber trabajado en verano como las hormigas, indican un claro direccionamiento hacia una mirada de condena, sin titubeos. Sin embargo, es siempre posible darle una mirada que desenmascare esa maniobra y resulte de esa forma ser una lectura crítica, una lectura que se niegue a tomar como cierta una visión definitiva sobre determinados personajes. Al cultivo de esa mirada apunta la formación que propongo que implica un cultivo de la «lectura ecuánime», expresión cuyo origen explicaré a continuación.

En su obra poética *Hojas de Hierba*, Walt Whitman (2012) afirma que solo los poetas están plenamente dotados para entender y aplicar normas a partir de juicios que logren mantener unida a una nación. Martha Nussbaum (1997) hace un pormenorizado análisis en su libro *Justicia poética* de esta afirmación de Whitman. El poeta postulado como paradigmático por Whitman, que además de poeta es juez, dice Nussbaum (1997), encarna una norma muy particular del juicio, que no es el tipo de juicio al que estamos habituados en la aplicación de las leyes. Whitman llama al poeta-juez «hombre ecuánime», tomando distancia de la más comúnmente sostenida posición de que el razonamiento legal se reduce a principios abstractos generales, y defendiendo en su lugar un juicio flexible y contextualizado que es capaz de observar con atención y ternura a cada objeto (que, vale decir, es a la vez un sujeto) y otorgarle su justa proporción. Esto es así porque un poeta nunca mira a los seres humanos como parte de una masa indiferenciada, sino que presta atención a cada situación y toma en consideración cada minucia de sus vidas. Esa es justamente la labor de la poesía: mirar con profundidad allí donde a primera vista el observador poco advertido parece no encontrar nada en particular. El poeta nunca se refiere a hechos generales, sino a historias particulares de sujetos

⁴ Cfr. Carroll (1996)

entramados en los hechos, sean estos generales (por ejemplo, históricos) o particulares (por ejemplo, situaciones familiares). Todo detalle, toda historia es importante para la mirada del poeta. Es de estas fuentes, Whitman y Nussbaum a partir de aquel, que la propuesta de este artículo toma el adjetivo «ecuánime» para adjetivar al tipo de lector que se debería ser la meta a formar en el marco de una educación ciudadana: un sujeto con una mirada cultivada y por lo tanto dispuesta a buscar los detalles que permiten quitar las etiquetas que llevan algunas historias de vida, descubrir detrás de los prejuicios a conciudadanos de carne y hueso.

La formación en la lectura ecuánime se fundamenta en una «forma de leer». Dicha forma de leer pone su acento, antes que en el texto mismo, en la relación entre el lector y el relato. Es por eso que la crítica ético-narrativa no puede ser estática, ya que las características de los lectores cambian de uno a otro y a su vez a lo largo del tiempo. Es posible recordar, cada una de las personas que estamos en este momento pensando a partir de la lectura de este artículo, cómo cambió, a lo largo de nuestras vidas, nuestra propia recepción de una novela o una película que vimos en la niñez y que revisitamos en una edad más madura; es común que nos asombremos de la poca o excesiva valoración que en otro momento de la vida habíamos atribuido a una obra, y cómo nuestra estima sobre ella ha cambiado. En congruencia con ello, la formación de esa mirada no debería basarse en una característica particular del texto, sino que debería apuntar al logro de una «fusión de horizontes» (Gadamer, 2003), que en el marco de los objetivos de este trabajo podríamos definir como la mutua transformación de los dos extremos de una relación de comprensión recíproca, donde cada uno de los participantes se ve modificado por el encuentro con el otro, como quien camina hacia el horizonte y descubre paisajes antes invisibles y se hace, a su vez, visible para quien camina en sentido contrario. El que comprende ya no es el mismo que era antes de comprender, y el comprendido tampoco ha quedado intacto, sino que para ser comprendido ha tenido que penetrar el horizonte del intérprete, siendo a su vez transformado en esa acción de percibir. En el caso del abordaje de un texto en un entorno educativo, esos dos extremos que caminan uno hacia el otro son, por una parte, un educando, y por otra, el personaje de un relato; el personaje contribuye a ampliar el «horizonte de expectativas» del educando (Jauss, 2000)⁵, pero esto sucede solo si la lectura de este es llevada delante de determinada forma. Es de esta manera que el aprendizaje a partir de la crítica ético-narrativa es una instancia hermenéutica, donde se genera un lugar específico para la crítica, la consideración de los matices en la toma de posiciones respecto a los personajes, la relación entre los personajes, las emociones manifestadas por

⁵ Jauss define horizonte de expectativas como el lugar de creencias y valores hasta donde llega la mirada del receptor de una obra por su experiencia social y vital. Un tema que se presenta como rupturista para los valores de una época, puede resultar insulso o anticuado en una época posterior.

ellos en el relato, y las creencias posibles detrás de las emociones. Todo eso se ofrece en un aula a descubrir, como una invitación al desarrollo de la imaginación, a ponerse en el lugar de otro ficticio, pero como ficticio, siempre puede tener puntos en común con el lector mismo.

Se desprende de lo dicho hasta aquí que es necesario que se dé la oportunidad de escuchar diferentes voces. De hecho, al hablar del cultivo de la atención debida a las relaciones entre los personajes, sus emociones y las creencias que las sostienen, la necesidad de la escucha a diversas voces se evidencia con claridad. Para hablar de este aspecto, he adoptado la noción de polifonía, a partir de la definición de Mijail Bajtin, quien en 1936 describió en su obra *Problemas de la poética de Dostoievski* (Bajtin, 2005) el aspecto polifónico y dialógico de las novelas de dicho autor y su capacidad de exponer y contrastar distintas cosmovisiones que encuentran su representación en cada personaje de relatos literarios. En una narración polifónica, se diría que cada personaje «habla con su propia voz», en lugar de hacerlo desde la visión que el autor le adjudica. Bajtin utiliza el término musical «polifonía» para referirse a la construcción de la novela sobre la base de voces diversas, en contraste con la novela tradicional, que solo incluye una voz, la del propio narrador. En las obras de Dostoievski:

[...] aparece un héroe, cuya voz está formada de la misma manera como se constituye la del autor en la novela de tipo común. El discurso del héroe acerca del mundo y de sí mismo es autónomo [...]; parece sonar al lado del autor y combina de una manera especial con este y con las voces igualmente independientes de otros héroes. (Bajtin, 2005, pp.15-16)

El objetivo de la comprensión de cada personaje requiere una multiplicidad de otros personajes que, con su pluralidad de miradas, echen luz sobre las circunstancias de la historia y permitan ver aspectos de cada uno que desde otros puntos de vista pueden encontrarse velados. A partir de la escucha de las voces de todos los personajes puede vislumbrarse, como en un mosaico, una figura más integral de la realidad narrativa. De manera similar, un aula conforma una comunidad de lectores que aportarán a esa diversidad de miradas al tratar un texto literario, si la práctica pedagógica permite la introducción del diálogo.

Es por eso que no es un requisito indispensable que los relatos abordados en el aula sean en sí mismos polifónicos, como la obra de Dostoievski analizada por Bajtin. Es la comunidad de lectores quienes deben estar preparados para realizar una lectura ecuánime del texto, para darle su debida relevancia a un personaje que, como interlocutor en el gran guion de la historia narrada, es silenciado, o coartado en su capacidad discursiva. En la mencionada obra de Shakespeare *El Mercader de Venecia* la imagen del judío a través del personaje Shylock es muy parcial y controvertida. ¿Cómo relataría los mismos hechos el propio personaje, si se le diera la oportunidad de hacerlo? ¿Se relataría a sí mismo con la

misma avaricia y crueldad con la que lo representa Shakespeare? Es más, si lo hiciera, sería producto de una autorreflexión que significaría una reivindicación del personaje ciego de codicia. Es así que es probable que cada vez que leemos, escuchamos o somos espectadores de una historia donde se destaca un claro «villano», estemos ante una representación incompleta e injusta, producto de un prejuicio del narrador; en el caso de Shakespeare puede tratarse de un preconceito predominante en la época en que fue escrita la obra. Un lector ecuánime estará atento a estos sesgos culturales o históricos, y también dará lugar para «hacer hablar» al personaje que sufre de un retrato incompleto, cuya voz es cercenada.

La noción de polifonía puede complementarse por medio del concepto de «contrarrelato»⁶, término introducido por Richard Delgado (1989) y definido en especial por Daniel Solórzano y Tara Yosso (2002) como método para la crítica de los prejuicios raciales:

Definimos el contrarrelato como un método de contar las historias de aquellas personas cuyas experiencias no se relatan frecuentemente (es decir, aquellas que están en los márgenes de la sociedad). El contrarrelato es también una herramienta para exponer, analizar, y desafiar los relatos mayoritarios de privilegio racial. Los contrarrelatos pueden hacer añicos la complacencia, desafiar el discurso dominante sobre la raza, y extender la lucha. (p. 32)

Es importante aclarar que no interesa la interpretación de este término como «método» —a decir de los autores—, sino que hago referencia a la parte específica que se refiere a «historias de personas cuyas experiencias no se relatan frecuentemente», y al «desafío implícito que ejercen sobre el discurso dominante», sin necesidad de estar relacionado en exclusiva con un tema de segregación, como lo es el racial para los autores citados.

Los contrarrelatos en general tienen la capacidad de generar beneficios para los miembros de los grupos silenciados como los que señala Delgado (1989, p. 2437): «familiarizarse con la propia historia de opresión y victimización», lo que puede derivar en la sanación, «comprender que no se está solo», ya que otros tienen los mismos pensamientos y experiencias, «dejar de culparse a sí mismos por su posición marginal» (lo que la hegemonía tiende a dar a entender) y «generar nuevos contrarrelatos», logrando así escapar de la naturalización de sus situaciones de vulnerabilidad y falta de reconocimiento.

Los miembros de la cultura hegemónica también se benefician de estos contrarrelatos al poner en duda su etnocentrismo y la certeza de que el mundo tiene una forma posible de ser interpretado: «ponen en duda la validez de las ya aceptadas premisas de los mitos, especialmente las sostenidas por las

⁶ Esa es la traducción que he adoptado para el término utilizado en inglés counter-story.

mayorías» (Delgado y Stefancic, 1995, p. 144). Esto, naturalmente, contribuye a una sociedad más tolerante y respetuosa, lo que sin duda es un beneficio para todos sus miembros.

Es así como la literatura nos ofrece la posibilidad de ejercitarnos en el desarrollo de la curiosidad por otras perspectivas; es capaz de llevarnos a que todo nuestro mundo evidente se vea cuestionado. El cultivo de esa clase de mirada atenta y respetuosa hacia «otras formas de existencia» -para visitar el título del presente *dossier*-, fomentada por la polifonía, se convierte, así, en un elemento del que una educación ciudadana en sociedades pluralistas no debería prescindir.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1966). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Ed. América Latina.
- Booth, W. (1988). *The company we keep. An ethics of fiction*. Berkeley: University of California Press.
- Carroll, N. (1996). Film, rhetoric and ideology. En *Theorizing the moving image* (pp. 275-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delgado, R. (1989). Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative. *Michigan Law Review Association*, 87 (8), 2411-2441.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (1995). *Critical race theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Jauss, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Modzelewski, H. (2021). *Lectores ecuánimes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Udelar.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Solórzano, D. y Yosso, T. (2002). «Critical race methodology: Counter-Storytelling as an analytical framework for education research», *Qualitative Inquiry*, 8, (1), 23-44.
- Whitman, W. (2012). *Hojas de hierba*. Madrid: Alianza.