

**El lector productor en antologías literarias de la colección  
“Leer y Crear” de Editorial Colihue**  
POR MARIANA BASSO CANALES

---

**Resumen:** El artículo analiza las actividades de lectura y propuestas de escritura que incluyen cuatro antologías escolares de Editorial Colihue: Cuentos con detectives y comisarios (antología) (1994), Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor) (1998), Cuentos con humanos, androides y robots (antología) (2000), Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología) (2001). En ello funciona parte de los objetivos que enuncia el mismo nombre de la colección a la que pertenecen, “Leer y Crear”, y que demuestra una concepción en la que la creación no es espontánea, ya que nace a partir de la lectura de otros textos, semejante a las propuestas del taller literario.

**Palabras clave:** antología, escritura, lector, leer y crear.

**Abstract:** *This article analyzes reading activities and writing prompts included in four school anthologies by Editorial Colihue: Cuentos con detectives y comisarios (antología) (1994), Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor) (1998), Cuentos con humanos, androides y robots (antología) (2000), Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología) (2001). Some of the objectives operating within them are enunciated in the very title of the collection they make part of, “Reading and Writing”, which denotes a concept in which creation is not spontaneous, as it is born from the reading of other texts, similarly to literary workshop prompts.*

**Keywords:** school, anthology, reader, writing, leer y crear.

# Travesías: Artículos



## El lector productor en antologías literarias de la colección “Leer y Crear” de Editorial Colihue

Mariana Basso Canales <sup>1</sup>

Las antologías escolares pueden ser consideradas dispositivos de lectura híbridos porque combinan un espacio que oscila entre la antología propiamente dicha y el manual. Ofrecen una selección literaria, pero también suelen promover una lectura orientada hacia un determinado fin con actividades de producción y de relectura de los textos y marcos introductorios. En este sentido, la colección “Leer y Crear” de Editorial Colihue presenta antologías literarias que son un recorte de textos pero a la vez contienen actividades de lectura y propuestas de escritura que la hacen funcional al contexto didáctico escolar, en las que se intenta hacer del lector un productor. En ello funciona parte de los objetivos que enuncia el mismo nombre de la colección “Leer y Crear”, y que demuestra una concepción en la que la creación no es espontánea, ya que nace a partir de otros textos, semejante a las propuestas del taller literario:

A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada (Tobelem, 1994, p. 16).

---

<sup>1</sup>Profesora en Letras y Licenciada en Letras por UNMDP. Docente en nivel Secundario. Correo electrónico: bcmariana15@gmail.com

El contexto en el que originalmente fueron editadas las antologías está marcado por la influencia de los talleres de escritura. Según Maite Alvarado en “Enfoques en la enseñanza de la escritura” (2013) este tipo de propuestas desembarcan en la escuela en la segunda mitad de la década de 1980 con la vuelta a la democracia, pero en poco tiempo perdieron espacio: “No obstante, aunque breve, la experiencia dejó sus huellas. En la década de 1990, la mayoría de los manuales y libros de texto para el área incluyen consignas de taller de escritura entre sus actividades” (p. 69).

El concepto de “escritura” en la escuela apela a diversos significados, como sostiene Alvarado (2013), históricamente la escritura abarcó la ortografía, la caligrafía y la composición. El entrenamiento en caligrafía fue declinando con el paso del tiempo y las nuevas tecnologías, mientras que la ortografía siempre mantuvo un espacio propio diferente de la composición. En lo que respecta a esta última en la Argentina, se relaciona con la concepción de la escritura como proceso retórico (invención, disposición, elocución) y en las últimas décadas, a partir de investigaciones de la psicología cognitiva, con la interacción de subprocesos recursivos de los que resulta el texto (en los que interviene la planificación, redacción y revisión). A partir de 1980 al hablar de escritura se alude a la composición y la redacción, pero continúa siendo un término amplio:

Cuando decimos “enseñanza de la escritura”, por lo tanto, nos estamos refiriendo a ese sentido ampliado del término, que en algunos casos equivale a “composición” y en otros se limita al terreno de la redacción o bien recupera sus connotaciones lúdicas para centrarse en la experimentación y la manipulación del lenguaje escrito con fines creativos” (Alvarado, 2013, p. 36).

En las propuestas de las antologías de Colihue encontramos esa polisemia del término con actividades que se acercan más a lo textual y estructural, y otras que intentan jugar con el lenguaje, vincularlo con lo conocido, mezclar géneros, en los que los textos del corpus son tomados como punto de partida y no como modelos a copiar. En este sentido, Maite Alvarado (2013) diferencia entre “escritura de invención” y “escritura creativa” para evitar comprender ambas como sinónimos de creatividad espontánea. En efecto, para la retórica clásica la *inventio* tenía un significado cercano al

descubrimiento: era la etapa de búsqueda de argumentos para la causa a defender frente al auditorio. El valor de lo original y lo nuevo frente a la repetición tiene raíz romántica y se gesta en el rechazo a la retórica con la defensa de la libertad expresiva (defendido en lo educativo por la Escuela Nueva). De este modo, “invención” empieza a relacionarse con la creatividad, entendida desde algunas corrientes de la psicología como “la capacidad de ver las cosas de una forma nueva y no convencional, y la vinculan a la habilidad solucionadora de problemas” (Alvarado, 2013, p. 63). Para Alvarado la escritura de invención no nace de la nada sino que es parte de un proceso y un trabajo: “Para inventar una buena historia, así como para escribir un buen texto informativo, hace falta un aprendizaje” (p. 156). En este tipo de escritura se permite al escritor reflexionar sobre el mundo y transformar su conocimiento, con consignas que exigen buscar recursos y superar desafíos desde el trabajo con el propio lenguaje.

Por cuestiones de extensión, dado que la colección “Leer y Crear” posee más de ciento cincuenta títulos que se van renovando y que se clasifican “por catálogo”, “por nivel educativo”, “por destinatario” y “por tema”, para el presente análisis se seleccionaron cuatro antologías: Cuentos con detectives y comisarios (antología) (1994), Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor) (1998), Cuentos con humanos, androides y robots (antología) (2000), Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología) (2001).

### La organización de las actividades

En las antologías seleccionadas funcionan dos tipos de consignas que se dividen de diferente forma en cada libro. En las de género policial y ciencia ficción se consignan en “Lectura” y “Producción”, en la de terror se cambia por “Para comprender e interpretar” y “Para imaginar y escribir”; mientras que en la de humor las consignas no tienen división pero encontramos el mismo estilo en la formulación. Por lo tanto, podemos establecer en todos los casos por un lado preguntas más cercanas a lo textual y otras orientadas a la escritura creativa, división que funciona como un guiño al lector al indicar que las primeras tendrán respuestas que deben buscarse en los cuentos y los paratextos,

mientras que el segundo grupo tiene una mayor libertad porque se debe escribir de forma “creativa”. También podría inferirse de ello cierta concepción de la lectura como actividad no productiva, pasiva, que se limita a recibir algo ya dado, a encontrar o calificar en todo caso, en lugar de pensársela como una práctica que construye significación a partir del trabajo del lector. Esto nos remite a una de las concepciones acerca de la lectura que según María Eugenia Dubois (1994) predominó hasta los sesenta pero que quedó fuertemente arraigada en la escuela hasta nuestros días: la lectura como conjunto de habilidades. Desde este posicionamiento teórico, leer es un proceso que se puede dividir en partes, una de las cuales es la comprensión:

De acuerdo con esta concepción se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste en descubrirlo (Dubois, 1994, p. 10).<sup>2</sup>

### Propuestas de lectura: comprender e interpretar

Nos detendremos en este apartado en aquellas consignas de las antologías que apuntan a lo textual.

Las consignas de “Lectura” buscan respuestas que se puedan justificar textualmente. Algunas responden a los tipos de actividades que sirven como comprobación de lectura. Por ejemplo, en la antología de policial (1994) para “La carta robada” se solicita: “1. ¿Por qué Dupin investiga el robo de la carta? ¿Quién le pide ayuda?” (p. 175). En este tipo de preguntas se enfatizan los personajes y las acciones núcleo, siendo acordes con los paratextos iniciales de las antologías en los que se resaltan los aspectos estructurales y permiten una respuesta que puede ser definida como “correcta”.

Otro tipo de consigna similar es aquella que exige la identificación en el texto de determinados momentos, limitándose en algunos casos a marcar o rastrear. Así para el

---

<sup>2</sup> Dubois (1994) plantea tres nociones teóricas acerca del proceso de la lectura que predominan en las últimas décadas: hasta los sesenta la “lectura como conjunto de habilidades”; a partir de fines de los sesenta la “lectura como proceso interactivo” en el que destaca el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema; y la más reciente, a partir de los ochenta, la “lectura como proceso transaccional” en el que el lector “actualiza” el significado del texto, en un proceso a través del cual ambos se transforman.

cuento policial “Enroque al odio”: “3. Señalar en el texto los lugares donde se acentúa el suspenso. Ejemplo: ...si supiera... pensó” (p. 50). En este caso también se agrega un ejemplo que funciona como recurso para que el lector comprenda el tipo de respuesta que debe brindar. Tienen que ver con consignas que intentan identificar si el lector comprendió quiénes son los personajes principales, las acciones centrales o el reconocimiento de características del género, guiando, como en el último ejemplo, el formato de respuesta esperable. Esto último también es parte del discurso literario escolarizado: utilizar determinadas formas a la hora de contestar.

Las preguntas entonces tienen guías para ayudar al lector a construir respuestas “aceptables”. Así en la antología de terror (2001) para el cuento “Pígalión”: “En el apartado “Suspenso terrorífico” del Póslago se habla de la creación de suspenso propia del género. Releer el cuento y señalar indicios que poco a poco vayan cobrando nuevas significaciones. ¿Cómo se crea el suspenso terrorífico en este relato?” (p. 190). Se facilita al lector la indicación de la referencia teórica, y se le pide luego señale indicios que sirvan para poder dar cuenta de la pregunta final, es decir, se establece una serie de pasos para contestar cómo se mantuvo el suspenso.<sup>3</sup> En algunos casos las preguntas parecen sumamente complejas pero las referencias al Póslago las recortan y facilitan, siguiendo con la antología de terror (2001), para el cuento “Eso”: “5. ¿Cómo juega al solitario el personaje principal? ¿Cómo puede caracterizarse este personaje? ¿Qué podría decirse de él desde un punto de vista psicoanalítico? (Revisar el tratamiento del tema del doble descrito en el Póslago: “Freud nos aterroriza”)” (p. 202). La pregunta parece amplia al solicitar un análisis psicoanalítico, pero el paréntesis la enmarca en las referencias al apartado del Póslago de la antología acerca de Freud y lo siniestro, más precisamente al

---

<sup>3</sup> Estas propuestas son claros ejemplos de ciertos modos cristalizados de circulación de la teoría literaria en las aulas del nivel medio. En este sentido, Analía Gerbaudo analiza el rol de “las teorías literarias en las aulas de lengua y literatura” (2011) y cuestiona así tanto el “aplicacionismo”, el “diseccionismo teórico” e incluso la “sinécdoque lingüística”. El primero se caracteriza por depositar en un “método” las soluciones a los problemas o desafíos que plantea la lectura literaria: “cree garantizado el abordaje de cualquier texto descansando en un empleo lo más fiel posible de sus categorías impostadas sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso” (2011, p. 22). El diseccionismo impulsa la identificación de recursos, procedimientos, convenciones genéricas, etc. a través del subrayado de ejemplos o el completamiento de cuadros sin promover a partir de esto la formulación de hipótesis de lectura. Por último, la sinécdoque lingüística ocurre cuando “se exagera la atención a los recursos de un texto literario con independencia del contexto de producción y de recepción (...) pretendiendo de esta forma dar cuenta del todo” (p. 22).

tema del doble, con lo cual también condiciona las primeras preguntas. La propuesta es compleja para un estudiante de secundaria y se banaliza el análisis psicoanalítico del personaje (con la dificultad propia de que es un ser ficcional) en tanto exigiría un amplio caudal teórico. Lo más probable, o tal vez a lo que realmente se apunta en este tipo de consignas, es a que el lector se limite a copiar o parafrasear lo que dice el Póslago.<sup>4</sup>

Algunas preguntas apuntan a aspectos textuales y estructurales pero que sirven como base para cuestionar funciones y efectos en los cuentos. Por ejemplo, en el relato de terror, “Los ojos de la pantera”: “3. Ordenar cronológicamente los hechos que se narran y explicar luego cuál es el orden del relato. ¿Qué efectos pretende lograr el narrador a partir de este trastrocamiento temporal?” (p. 192). La primera parte tendría una respuesta en la que se identifica el orden narrativo, pero esto sirve para que el lector pueda advertir que el cambio cronológico es el que mantiene el suspenso de la muerte de la protagonista. Es decir, son preguntas que no se agotan en lo estructural, sino que la identificación de estos aspectos funciona como punto de partida para cuestionar la función, intención o efecto de determinadas estrategias.

Dentro de las preguntas que apuntan a lo textual, hay consignas que buscan generar relaciones entre los cuentos especificando puntos de comparación. Por ejemplo, en “Robo en Capibara-Cué” se pregunta por el método que usa Don Frutos y se agrega: “Confrontar con el que usa Laborde en la página 101 en el cuento “Uno en dos” y el que usa el caballero Dupin en “La carta robada”” (p. 39). Explicitar un aspecto a relacionar es un recorte necesario para que el lector esperable de la antología (estudiante) pueda llevar a cabo el análisis. Asimismo, al igual que las consignas de producción que veremos más adelante, son preguntas que no esperan la generación espontánea de ideas, sino que de forma similar a las consignas del taller, dan “trampolines” de los que se impulsen las respuestas. Así no solamente se promueve la relación intertextual a partir de coordenadas que la facilitan, sino también se dan “pistas” para simplificar la formulación de la escritura (como la referencia a páginas específicas); lo cual posiciona al lector en el lugar de poco experto en la búsqueda e

---

<sup>4</sup> Es interesante reflexionar acerca de las consignas que apuntan a copiar y pegar, porque instauran un modo de leer y de escribir que luego es fuertemente criticado desde el discurso pedagógico porque no logra la reflexión crítica, pero que, sin embargo, está muy naturalizado en el análisis escolar literario.

ilación de pasajes. En este sentido, en la antología de policial (2001) para el cuento “Orden jerárquico” se propone: “4. ¿Cuál es la diferencia entre este relato y los otros recogidos en la antología, más cercanos a la novela policial de enigma?” (p. 73). La actividad expone que el resto de los cuentos son “más cercanos” al policial de enigma, lo cual permite a un lector atento advertir que en este caso el cuento forma parte de la serie negra, la otra línea del género analizada en la antología. Además en la introducción de la misma se puede encontrar la respuesta en el apartado “La serie negra argentina”. De este modo, algunas de las consignas apuntan a enunciados del mismo libro, en un funcionamiento tautológico en el que el lector no necesariamente termina generando relaciones intertextuales sino que se limita a rastrear y copiar pasajes.

Otros puntos de partida son las citas que especifican lo que se quiere focalizar. Así en la antología de ciencia ficción (2000) se propone relacionar “Los reflejos dorados” de Mario Levrero con “El Aleph” de Borges: “Confrontar la descripción mencionada en la propuesta anterior y el siguiente párrafo del texto borgiano. ¿Cuál es el procedimiento utilizado? ¿Para qué lo utilizan los autores?” (p. 221). En la consigna anterior a la citada se solicita una descripción de lo que el protagonista ve detrás del agujero de la pared. Realizada esa descripción se pide relacionarla con “El Aleph”, y como este no está incluido en la antología se resuelve transcribiendo una larga cita del cuento luego de la consigna. Si bien estas pautas son facilitadoras, también funcionan como la estrategia para explicitar el proceso a realizar al hacer relaciones intertextuales: primero se debe describir uno de los objetos de los cuentos, luego el del otro y finalmente se puede establecer la relación.

Las referencias a los paratextos teóricos de las antologías les otorga a los mismos la importancia de textos de estudio fundamentales para el análisis (en una suerte de auto reconocimiento). Algunas son referencias implícitas, por ejemplo, en “Robo en Capibara-Cué”: “2. ¿Por qué el turco Béjar es el sospechoso? ¿Qué ley del género se cumple al ser elegido como sospechoso?” (p. 39). Esto se desarrolló en la “Introducción”, justamente en el apartado “El sospechoso” (p. 15). Otra vez el esfuerzo del lector será advertir la relación con lo que el libro ya enunció. Además, en la pregunta por la “ley del género” no hay ninguna referencia teórica entendiendo entonces que lo enunciado es parte de un saber universal del género policial. En este sentido, Carolina Tosi (2010)



advierde al analizar libros escolares editados en Argentina entre 1983 y 2006 cómo los materiales de estudio para nivel Secundario, a diferencia de los textos científicos y académicos que son espacios de dialogismo, suelen presentarse como monódicos, en palabras de la autora: “los conceptos se presentan bajo la forma de “resultados” sin incluir la fuente de enunciación responsable ni la tradición teórica que propuso o acuñó la terminología en cuestión” (p. 7).

Continuando con las referencias a los paratextos, otras son explícitas:

4. ¿Por qué decimos que el cuento “Robo en Capibara-Cué” es un relato que puede encuadrarse dentro de lo que llamamos *el relato de enigma o detectivesco*? ¿Qué elementos de este tipo de relato aparecen en el texto y cuáles no? (Leer INTRODUCCIÓN) (p. 39).

Como ya mencionamos las guías facilitan la actividad al lector, pero también lo posicionan en un lugar de poco entrenado para encontrar por sí mismo las respuestas, y ejemplo de este prejuicio es el cambio de letra de minúscula a imprenta mayúscula, a modo de llamada de atención ante una probable lectura dispersa. Así varias preguntas de las consignas se limitan a comprobar que se leyó la “Introducción” y que se puede ejemplificar con los cuentos lo que se decía en ella. De esta manera, los cuentos pasan a ser ejemplos de la teoría.

Otras vinculaciones con los paratextos de las antologías son aquellas propuestas que buscan el traspaso de modelos de análisis. Es decir, para el cuento policial “El hombre invisible” (1994) se solicita: “1. Explicar consultando la Introducción cómo se trata en este cuento el tema de lo evidente que no se ve” (p. 152). En el paratexto inicial hay un apartado llamado “Lo evidente que no es visto” en el que se explica este concepto con “La carta robada”, en este caso el lector debería pensar cómo explicar esto pero con el cuento de Chesterton. Son consignas que si bien forman parte de un discurso reiterativo, algunas de ellas exigen que el lector haga un poco más que rastrear y copiar respuestas, ya que debe reformular el planteo en nuevos textos (aunque el sostén sigue siendo el paratexto, tan importante como los cuentos para realizar las actividades).

En la antología de humor (1998) varias propuestas apelan a identificar modelos de análisis o estrategias usadas por los autores para crear nuevos textos: “6. Elegir una película y “verla” y “analizarla” con una mirada extrañada como lo hace César Bruto” (p.

120). De este modo, los conceptos teóricos se transforman en herramientas para escribir. Son consignas que unen la comprobación de lectura y comprensión del “Póslogo” pero desde la puesta en práctica del concepto:

9. Vimos cómo “Los crímenes de Londres” de Conrado Nalé Roxlo parodia las convenciones del relato policial clásico. En la misma línea de trabajo:

- analizar la parodia respecto del policial que realiza la película *Simplemente sangre* de los hermanos Coen.
- comparar la parodia que realiza cada uno de esos textos en los siguientes aspectos:
  - la figura del detective
  - el delito
  - el enigma
  - la revelación de la verdad (p. 121).

Como mencionábamos anteriormente, se dan pautas y se guía la escritura, explicitando en este caso un orden para la comparación, ayuda necesaria para un lector que necesita ciertos parámetros de referencia. En la cita anterior no solamente se desacraliza lo literario en tanto se lo hace convivir con otros productos artísticos, sino que también el análisis que se propone para los cuentos se puede utilizar en otros discursos.

En las cuatro antologías se cruzan campos artísticos. Así, por ejemplo, en la de terror (2001) se apela a los saberes previos de los alumnos, entendiendo en ello el conocimiento que tienen del cine. Por ejemplo, una de las consignas es:

3. ¿En qué momento de la legendaria historia de Drácula se ubicaría “La segunda muerte de Drácula”? Consignar una breve síntesis de la historia previa del famoso conde, según lo que se conozca a través del cine o la transmisión popular” (p. 199).

Las fuentes que los alumnos poseen previamente son rescatadas y ubicadas como un argumento válido, aun cuando esto signifique correr del lugar de hipotexto principal a *Drácula* de Bram Stoker. De este modo, se establece un concepto de lo literario no limitado a la escritura, con cruce con otros discursos en igualdad jerárquica.

### **Actividades de producción: para imaginar y escribir**

En este grupo de consignas incluimos las de “Producción” de la antología de policial (1994) y de ciencia ficción (2000), las consignas de “Para imaginar y escribir” de la

antología de terror (2001), y algunas actividades de la antología de humor (1998): todas comparten la finalidad de escribir nuevos textos. En ellas la creación no es entendida desde la idea de originalidad espontánea o genio creador, sino que promueven diferentes estrategias que tienen como punto de partida lo leído, y en las que nos detendremos a continuación.

Para crear nuevos textos algunas consignas parten de frases disparadoras. Estas suelen ser citas de los cuentos, por ejemplo, en la antología de policial (1994) a partir de “Robo en Capibara-Cué” se pide armar un texto narrativo o descriptivo “...que tenga como frase inicial “Veces hay que un pequeño resplandor no nos deja ver las montañas”. En el texto esta frase no debe tener el sentido literal, sino el mismo sentido que se le dio en “Robo en Capibara-Cué”” (p. 39). Son consignas de escritura que esperan resultados que transformen lo leído. Se escribe desde lo conocido y los cuentos leídos se resemantizan en tanto las frases descontextualizadas son una estrategia para armar nuevos textos, apelando a nuevos sentidos.

Los conceptos estructurales son trabajados en estas consignas desde la puesta en práctica, en la propia escritura. Por ejemplo, en la antología de terror (2001) para “Pigmalión”: “5. Escribir nuevamente la historia pero en primera persona, con un narrador protagonista: Ranieri” (p. 190). Se desafía al lector a cambiar la perspectiva y desde allí corroborar que comprende el concepto. Lo mismo sucede en la antología de terror (2001), para el cuento “Donde la sangre es escasa” se propone buscar información sobre Shelley, Lord Byron y personajes de Dickens citados en el cuento y se pide “Redactar la respuesta a modo de nota a pie de página que se desprenda del párrafo en el cual se citan estos autores, suponiendo un lector-alumno de escuela que debe reponer dicha información” (p. 204). La finalidad de la consigna supera detectar lo que es una nota al pie, y pregunta por su funcionalidad, teniendo en cuenta al receptor y su ubicación en el cuento. Si bien la creación de textos en la escuela no suele estar ligada a la circulación real de los mismos y por tanto se pierde de vista el contexto, por lo menos estas situaciones ficticias permiten visualizar que estos en realidad tienen que ser pensados en función de sus destinatarios y del tipo discursivo. El reconocimiento de la escritura como un problema retórico permite adecuarse a la situación, y conforme a ello reformularla, de allí que no reconociendo esta dimensión, escritores poco habituados

se limiten a copiar contenidos y a revisar errores de superficie (ortográficos o de normativa gramatical), perdiendo de vista, como sostiene Alvarado, que “escribir es reescribir” (2013, p. 75). Por ejemplo, en otra consigna de “Para imaginar y escribir” de la antología de terror (2001), encontramos: “Investigar acerca del hombre lobo: cómo se convierte, cómo se lo elimina, a quién ataca, etc. Elaborar una nota periodística a partir de esos datos, imaginando que un lobizón acecha por los alrededores” (196). El nuevo texto responderá a un tipo discursivo no ficcional, por lo que al solicitar la escritura de una nota periodística se está promoviendo también una forma determinada de escritura que responda a la verosimilitud propia de estos textos.

En la generación de nuevos escritos las consignas promueven el cruce con otros tipos discursivos. Así en la antología de ciencia ficción (2000), para “Los espías” se solicita: “1. Cambio de discurso. Transcribir el contenido del cuento (escrito en forma de carta) como noticia periodística, en la que la función dominante no sea la apelativa, sino la informativa” (p. 213); o para “Los afanes”: “1. Imaginar que Heller lleva un diario. Transcribir lo que escribió en él, el día antes de su muerte. Recordar: el diario se escribe en primera persona” (p. 214). Se pueden observar en los ejemplos “pistas” acerca de la forma del género al que se apela. Lo mismo sucede cuando se retoman conceptos desarrollados en los paratextos iniciales, se parte de guías que habilitan al lector un camino de escritura en el que la creación surge de un proceso con pautas. De este modo, por ejemplo, en la antología de policial (1994) se solicita:

Escribir un relato policial que comience con la frase: “Firmamos contrato”, frase que puede usarse también como título. Debe tener los siguientes elementos: un detective –puede también ser un comisario-, pero con las características del detective de la policial negra; un sospechoso argentino (ver INTRODUCCIÓN). Ámbito: la ciudad de Buenos Aires (p. 73).

Son consignas que permiten encauzar el objetivo que persiguen, al decir de Alvarado (2013): “una consigna bien formulada no cierra, abre” (p. 159), pero a la vez “...siempre tiene algo de llegada, y por eso, es también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos” (p. 160). En efecto, no se podría aplicar con este tipo de consignas una corrección que

marque errores, sino una intervención similar a la de los talleres de escritura, a modo del “comentario de textos”, como sostiene Sergio Frugoni (2006):

Digamos que el comentario se aparta de las formas más mecánicas que consideran la escritura en términos de “error- acierto” o de “escribir bien- escribir mal” y apunta principalmente al trabajo que debe hacer un escritor a partir de la consigna propuesta (p. 76).

Las “guías” pueden hacer que los textos creados sean más cercanos al cuento original por la relación que se exige en la consigna o por el tipo de frase disparadora, por ejemplo, en el cuento policial “Tiempo de puñales” dice:

3. Desmentir al comisario Baliari: una vez en la cárcel, Sergio recibe una carta de un testigo anónimo que le relata las causas del asesinato de su hermano. Esta persona está dispuesta a presentarse a la policía a cambio de una suma de dinero. Escribir esa carta (p. 63).

En el ejemplo el lector debe conocer lo que sucede entre los personajes, se contextualiza el momento en que debe aparecer la carta inventada y quién la escribe, por lo que se enmarca el trabajo dentro de ciertos límites de “invención”. En otras consignas las pautas facilitan la producción del nuevo texto, indicando dónde se pueden encontrar los datos centrales, como en la antología de policial (1994) a partir de “La carta robada”: “1. Escribir la carta comprometedora. Tener en cuenta los datos en el texto cuando Dupin la describe (Ver pág. 172)” (p. 175). En otros casos hay menos puntos de partida y por lo tanto una dificultad mayor, por ejemplo, en la antología policial:

3. Escribir un monólogo interior del hombre- máquina después de una jornada de trabajo en una casa de familia.

4. Escribir un breve ensayo sociológico o filosófico tomando como idea original las palabras del padre Brown que comienzan así: “Habrán ustedes notado que la gente nunca contesta a lo que se le dice...” hasta el final del párrafo (152).

Las consignas anteriores acompañan el cuento “El hombre invisible”, para realizarlas el lector debe conocer los tipos textuales a los que se hace referencia (monólogo interior, ensayo) o ser acompañado por la orientación del docente. En

relación con esto, en algunos casos encontramos una estrategia que ya habíamos advertido en las de “Lectura”: la inclusión de definiciones. Así en el cuento de ciencia ficción “Paranoia” se sugiere escribir en forma de diálogo interior el pensamiento de Delia y agrega: “...Recordar que el monólogo interior es un recurso del discurso narrativo o dramático en el que un personaje habla solo.” (p. 219). En este tipo de consignas (cambio de género, punto de vista, ampliar a partir de fragmentos, etc.) la escritura de invención funciona como modo de acceso al conocimiento literario, propuesta similar a la de Valeria Sardi en la antología coordinada por Paula Labeur, *Otras travesías. Cuaderno de Bitácora para docentes* (2010): “Tomar al texto como disparador para la escritura y, a su vez, pensar la escritura como práctica para la apropiación de saberes literarios...” (p. 77).

En varios casos se propone escribir a partir de relacionar los cuentos con el cine. Así en la antología de terror (2001) para “Pigmalión”: “11. En la película *Usurpadores de cuerpos* (Abel Ferrara, 1993), seres extraterrestres duplican a los humanos, provocando la desintegración del cuerpo original. Mirar la película y establecer una relación con lo que le sucede a la hija de Larraeta” (p. 192). Se maneja un concepto amplio de análisis que puede ser aplicado en uno u otro campo artístico, y en este caso, no se establecen además diferencias entre el personaje de una película y el de un cuento. En efecto, la intertextualidad es propuesta como la relación que se puede establecer entre productos artísticos sin importar su procedencia: “8. Ver las películas *Hombre lobo americano* (John Landis, 1981) y *Lobo*, con Jack Nicholson (Mike Nichols, 1994), y establecer relaciones intertextuales, explicando qué tipo de transformaciones se dan en cada caso” (p. 196). En el ejemplo ni siquiera se apela a los cuentos. Este funcionamiento de los conceptos habilita que el lector ponga en juego conocimientos previos y que estos sean valorados, pudiendo relacionarlos con lo literario; sin embargo, concepciones tan lábiles y sin referencias teóricas claras desdibujan el campo específico. Lo intertextual en este caso se limitaría a encontrar conexiones de contenido, por ello la facilidad para aplicar el concepto en uno u otro caso, dado que se pierde de vista la discursividad propia de lo literario.

Las propuestas también se orientan a generar producciones para oralizar o dramatizar, por ejemplo, en el policial (1994) “El caso del célebre pintor”:

3. Escribir la declaración que Chelo Arroyo le hace a la policía cuando lo obligan a “cantar” y desbarata la coartada de Stern. Tener en cuenta los contenidos de la historia. Crear en el aula una situación que permita verbalizar esa declaración (p. 192).

Esto conforma también un concepto de lectura, en el que el texto es socializado dentro una comunidad lectora, y nos recuerda la lógica del taller, en tanto los hace verdaderos actos de lenguaje, como escribe Alvarado (2013): “El grupo de taller configura una situación de comunicación real: existe un autor, un mensaje, un público” (p. 100). Esto permite poner en discusión los condicionantes del contexto social en el que adquirirá significado el texto.<sup>5</sup> Asimismo cuando en las antologías se habla de “Producción” excede la escritura, y se es lector productor a partir de otros formatos, como en antología de humor con la siguiente consigna: “4. Producir una historieta según las indicaciones del guión de “El mellizo”” (p. 120). Si bien el riesgo es perder de vista la especificidad de cada discurso, lo interesante es que intenta que el lector visualice y traslade estrategias de otros relatos para crear sus propias producciones.

En varias oportunidades se propone la dramatización. De este modo, para trabajar el cuento de terror “Los ojos de la pantera” se solicita: “8. Realizar un juicio oral y público a Brading, acusado de homicidio previa asignación de los siguientes roles...” (p. 193). En este tipo de actividad aparece lo lúdico, y como en la cita, no siempre terminan en escritura, pero exige el trabajo en grupo, poniendo el cuerpo y motivando desde otro lugar al lector que ahora pasa a ser parte de la historia a contar. Como sostiene Alvarado (2013):

Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego (p. 64).

---

<sup>5</sup> Los aportes de los talleres de escritura a la escuela son evidentes, más allá de hasta cuando llegó su influencia o si llegó a desarrollarse como tal en la institución (en la que la preocupación central de las propuestas está unida a la evaluación y corrección) advertimos en este tipo de consignas su influencia porque el taller “... quebró la situación comunicativa tradicional de los alumnos que escriben siempre para un mismo lector, el maestro, ya que replicaba la puesta en escena de la circulación social de los escritos, la interacción autor-lector: en taller, los alumnos destinan su producción a un grupo de compañeros o comunidad de lectores que comenta cómo lee cada producción” (Finocchio, 2009, p. 73).

El ser partícipe y no mero observador también sucede cuando se pide recontextualizar relatos: el lector debe unir lo que leyó y agregar el conocimiento que tiene a su alcance. Por ejemplo, en la antología de terror (2001), para “La casa del juez”: “7. Imaginar cómo podría “embruajarse” o cómo sería una casa embrujada hoy, en el lugar donde vivimos” (p. 195). Se pone al lector en el lugar de los personajes, bordeando la distancia entre lo ficcional y lo real. En este tipo de consignas de invención también se reflexiona sobre la propia escritura, ya que se exige verosimilitud y una serie de causalidades: “Se trata de la resolución de un problema que involucra habilidades del orden de la creatividad, además del conocimiento de los géneros narrativos y sus respectivas convenciones” (Alvarado, 2013, p. 192). Asimismo aparecen en las citas el componente vivencial del lector en el que lo literario es parte de una experiencia social. En esta línea de pensamiento no se crea espontáneamente, y tampoco ningún lector tendría “nada” para aportar, ya que sus saberes previos sean de lecturas, películas o de la propia experiencia son válidos para conectarse con la lectura y la escritura. De este modo, si en las introducciones de las antologías la literatura estaba conectada con el placer, el deseo o la magia, en las consignas de escritura se está proponiendo un concepto ligado al trabajo consciente y los conocimientos previos.

Las antologías seleccionadas están orientadas a estudiantes y en algunas de sus actividades explicitan a sus destinatarios. En efecto, en las consignas para el cuento “Zugzwang” se solicita hacer una descripción del Buenos Aires de principio de siglo (con los datos que ya se habían recolectado en la actividad de “Lectura”) y continúa, “Agregar cinco elementos más. El alumno puede informarse con sus padres y abuelos” (p. 129). Aquí el lector explícito es el alumno, pero también tiene un destinatario tácito que es el docente al que se le recomiendan fuentes de búsqueda. Lo mismo en la consigna que sigue: “5. El profesor puede proyectar a los alumnos el video de la película “Tango feroz”. Pensamos que “Tango Feroz” es un relato que puede considerarse inscripto en la policial negra, o sea el relato duro” (p. 130). En este tipo de consignas se le propone al docente cómo organizar su clase y justifica el por qué de la selección sugerida. Así el material escolar es un elemento que sugiere consignas pero también es un aliado a la hora de hacer el recorte del corpus. En ello además se transmite qué se entiende por literatura, sus alcances y límites. Esto es parte de la “madeja de determinaciones” que existe en la



literatura escolarizada, como sostiene María José Troglia (2012) (que retoma la expresión de Dalmaroni) en la escuela donde se enseña literatura nos encontramos frente a “Determinaciones que pueden ser leídas en un doble sentido: como condiciones o imposiciones pero también como la posibilidad de tomar decisiones” (p. 54).

## Para concluir

En las propuestas de escritura de las antologías seleccionadas de “Leer y Crear” de Editorial Colihue se propone hacer del lector un productor. Si bien algunas se acercan a lo textual y estructural (a modo de comprobación de lectura), otras permiten producir nuevos textos que superan la mera copia. Se esboza así un concepto de escritura en el que la creación no es espontánea, ya que los nuevos textos se promueven desde lo leído en los paratextos y cuentos seleccionados.

En el grupo de preguntas cercanas a lo textual se buscan respuestas, que apuntan a detectar tipos de personajes, acciones núcleo, rastrear o marcar determinados pasajes en el cuento, etc. Esto es acorde con los paratextos en los que se resaltan los aspectos estructurales y permiten una respuesta que puede ser definida como “correcta”. Asimismo algunas consignas solicitan información presente en las introducciones y póslogos, lo cual además del funcionamiento recursivo del libro y de instaurar un modo de leer en el que se debe copiar y pegar, refuerzan la importancia de los mismos, los cuales se ubican como información imprescindible para la comprensión de los cuentos. En otras consignas que proponen parafrasear o ampliar citas, explicar títulos, o que el lector traspase modelos de análisis de los paratextos a nuevos cuentos, si bien exigen repetir información, se promueve que el alumno responda con sus palabras, dando cierta libertad y habilitando al lector a detenerse en detalles no determinados por la consigna. Es comprobación de lectura pero desde la puesta en práctica del concepto teórico.

En el grupo de consignas de escritura la finalidad es producir nuevos textos. En este sentido, las consignas tienen “vallas” y “trampolines” que la limitan e impulsan, porque el lector escribe a partir de lo leído. Entonces parten en algunos casos de frases disparadoras (que suelen ser citas de los cuentos), sugieren cambiar tipos discursivos,

cruzar con otros géneros artísticos (películas, canciones, teatro), cambiar la perspectiva, entre otros. Además varias de las propuestas exigen el trabajo en grupo, en una escritura colaborativa que rompe la idea de genio creador. De este modo, se apela a transformar lo leído y resemantizarlo, habilitando múltiples respuestas que no pueden considerarse correctas o incorrectas.

En las consignas también encontramos “guías” que facilitan las respuestas. Estas establecen pautas que ordenan los pasos a seguir, tanto en preguntas que involucran conceptos teóricos (por ejemplo, cuando se solicita comparar, se enumeran los pasos para lograr la relación; o preguntas que incluyen definiciones de conceptos aludidos) como en las de escritura en las que los nuevos textos tienen puntos de partida (personajes, lugares o tiempos posibles). Aquí también se entiende que el lector, estudiante, no podrá realizar ciertas propuestas si no es guiado, posicionado en el lugar de quien carece o desconoce de ciertas herramientas para abordar textos.

El contexto esperable de circulación de estas antologías es escolar, y ello se advierte en estas propuestas, en la necesidad de hacer *algo* con lo literario que continúe a la lectura. Si bien algunas de ellas se limitan a un uso tautológico del libro, otras lo superan promoviendo actividades en las que la escritura es ligada a un trabajo consciente que surge de la lectura, de conocimientos previos y de estrategias. Los escritos pueden ser socializados, otorgando contexto a los mismos y reconociendo a la escritura como un problema retórico.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baronzini A., Cordobes A. y Sorzoni R. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2001). *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Braceras E. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2000). *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Braceras E. y Leytour C. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (1994). *Cuentos con detectives y comisarios (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gerbaudo, A. (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Homo Sapiens Ediciones.
- Labeur, P. (coord.) (2010). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Labeur P. y Gandolfi G. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (1998). *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- Tosi, C. (2010). "Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos". *Álabe*, (2). Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/23>
- Troglia, M. J. (2012) "Literatura y educación: una madeja difícil de ovillar". *Estudios de Teoría Literaria Revista digital*, año 1, nro. 2, pp. 53-62.