

## Conferencia Plenaria: Escribir la lectura en la escuela

Mónica Bibbó<sup>1</sup>

Paula Labeur<sup>2</sup>

Pretendemos enfocar distintos problemas alrededor de la escritura de ficción puesta en un lugar central y no en los rincones a los que la escuela suele mandar esta actividad... sea porque le encuentra un fin recreativo para los cansados alumnos de los viernes, sea que la piensa como el instrumento de evaluación de conceptos que han sido aprendidos de maneras diferentes a las que propiciaría la escritura. Para pensar, entonces, en escribir la lectura en la escuela proponemos empezar zambulléndonos en las siguientes tres escenas.

### Primera escena

Silvana lee con sus alumnos "La mujer india" de Bram Stoker. Inmediatamente después, llegan siete preguntas para contestar por escrito.

- a- ¿Por qué el cuento se llama así?
- b- Realizar una secuencia del cuento.
- c- ¿Cómo se describe a la mujer india y a Amelia? Marcar similitudes y diferencias.
- d- ¿Por qué agreden a la gata y su hijo?
- e- ¿Por qué no salta a la cara de Hutcheson?

---

<sup>1</sup> Profesora y licenciada en Letras (UBA), es ayudante de trabajos prácticos en la cátedra de Didáctica Especial de Letras (F.F.y L, UBA). Coordina el Trayecto de la Formación centrado en la práctica docente del profesorado en Lengua y Literatura del Ies núm 1 "Dra Alicia Moreau de Justo" en donde también se desempeña como docente en dos materias. Asimismo dicta clases en la Licenciatura en Letras de la UNSAM. Como investigadora en didáctica de la literatura ha participado en congresos y jornadas y publicado diversos artículos

<sup>2</sup> Profesora y licenciada en Letras (UBA), es profesora adjunta de la cátedra de Didáctica especial de Letras(FFyL, UBA). Coordina la Licenciatura en enseñanza de la lengua y la literatura (UNSAM) y se desempeña como docente en el trayecto de la práctica docente del Profesorado en Letras en el IES N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo" y en talleres de lectura y escritura (UNSAM). Coordinó la publicación de *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* y participa en jornadas y congresos de su especialidad.

f- ¿Qué tipo de final tiene la obra? ¿por qué? Elabore una respuesta.

Resueltas estas preguntas, aparece una segunda situación de escritura. Silvana escribe:

a- Imagínense que ustedes son “la mujer india”. Cuenten el episodio de venganza desde el punto de vista de ella. Escriban un texto de dos carillas. Tengan en cuenta la caracterización de los personajes, la descripción de lugares, y la presentación correcta de nudos narrativos. Para ello, relea sus respuestas a las preguntas 1.a; 1.b y 1.c.

b- ¿Qué hubiera pasado si la gata moría? Redacten un final alternativo, para ello, tengan en cuenta sus propias respuestas a las preguntas 1.d; 1.e y 1.f.

Escribir la lectura en esta escena tiene dos áreas claramente diferenciadas. Una zona de “comprensión lectora” por escrito en la que Silvana espera poner en común algunos aspectos, a su vez, nodales del cuento para solo después, y habiendo asegurado algunos significados, pasar a lo que llama “escribir” que es donde aparece la escritura de ficción. La escritura de ficción permitirá pensar en el concepto de focalización (la mujer india, fuera del mundo narrado, dará cuenta según su perspectiva de una historia que, en el cuento, la tiene como protagonista del relato enmarcado) y en la idea de conflicto. Pero Silvana parece querer asegurar unos sentidos del relato en el primer cuestionario que deberán ser retomados en la escritura de ficción, sin pensar en que la escritura de ficción podría iluminar esos aspectos en los textos que escriban sus alumnos. De este modo, esos textos serán una especie de corroboración de que la comprensión lectora ha sido correcta más que operar como la misma interpretación del cuento ya que los relatos esperados deben coincidir con los sentidos que las respuestas al cuestionario establecen.

### **Segunda escena**

Selva y Silvina van a empezar el tercer trimestre trabajando con la ciencia ficción. Para eso proponen a sus alumnos la lectura de “La hormiga” de Marco Denevi. “Las hormigas viven encerradas dentro del hormiguero y no conocen nada fuera de él, hasta que una de ellas logra escabullirse por unos corredores en ruinas. Este pequeño hueco la conduce a un nuevo espacio

nunca visto antes. Sale a la superficie y explora nuevas sensaciones, ve cosas desconocidas. Cuando vuelve al hormiguero, intenta contarle a las hormigas lo que había visto; las demás no la comprenden y deciden matarla.” resumen Selva y Silvina la historia y rematan: “Esta historia es una metáfora del mundo humano.” Enseguida vendrá una actividad de escritura para sus alumnos. Les pedirán que escriban un texto a partir de esta pregunta: “¿alguna vez se sintieron incomprendidos por su entorno?”. Le propondrán a los alumnos que expresen sus propias vivencias, “para que se piensen a sí mismos dentro de ese entorno, pero buscaremos lograrlo de una forma más indirecta: les pediremos que creen una historia ficticia en la que deberán crear un personaje protagónico y los secundarios, el lugar en que sucederá será en sus barrios o dentro de sus hogares, y deberán aportarle a la historia algún acontecimiento fantástico”. Justificando esta actividad de escritura, las docentes escriben: “Queremos hacerles saber que la posibilidad de sentirse diferentes no debe ser motivo de pudor, no debe conducirlos a recluirse en sí mismos sino a pensar que esa diferencia constituye una parte fundante de su identidad y que es posible y necesario recrearla y otorgarle un lugar dentro de su desarrollo personal, hacerla parte de su personalidad y de la nueva visión que pueden adoptar sobre su contexto.”

Más allá de la pregunta de por qué poner a los alumnos en situaciones tan comprometidas con sus vidas o una intimidad que puede ser doloroso exponer (si alguien se anima o tiene ganas o no se le ocurre que puede recurrir a la ficción), nos resulta interesante detenernos a mirar dónde quedó el texto literario que dio el puntapié a meterse en escabrosos problemas de la vida cotidiana. Sin la hormiga, ¿no podría haberse escrito más o menos lo mismo? ¿qué aporta, en término de saberes disciplinares, el texto a la escritura? o puesto en otros términos, ¿qué particularidad disciplinar tiene esta escena que no podría haber ocurrido en un grupo de autoayuda de víctimas del maltrato escolar?

### **Tercera escena**

Una profesora vuelve de su licencia a un 6to año donde ya han terminado de ver *Rayuela* con la profesora suplente. Como la suplente anunció para el regreso de la titular una evaluación de comprobación de lectura de la novela, la titular toma su evaluación que consiste en pedirles a

los alumnos que supongan que entre los personajes de la novela hay gente interesada en hacer un libro sobre Oliveira y para eso entrevista a quienes lo conocieron y les pide que le hablen de Horacio refiriendo alguna anécdota que lo pinte tal cual es. Tienen que elegir tres personajes de la novela y como si fueran ellos hablar de Horacio dando cuenta de la relación que mantuvieron con él.

Los alumnos que en principio respiran aliviados al librarse de un inquisidor cuestionario de evaluación luego reconocen que no les fue tan fácil resolver ese tipo de prueba pero que les gustó hacerlo.

Cuando suplente y titular se encuentran y ésta comenta cómo fue la evaluación que tomó, la suplente se preocupa porque ella no les había enseñado ‘anécdota’ ni narración con punto de vista a los chicos.

Vemos entonces que mientras para la profesora suplente evaluar una novela es dar cuenta de su argumento a través de un cuestionario tema 1, tema 2, para la titular un ejercicio de escritura que ficcionaliza la situación de dar cuenta sobre el argumento le sirve además para que los alumnos muestren en tanto lectores alguna escena que haya sido de su preferencia. Con esa evaluación no convencional los alumnos escriben su lectura de *Rayuela*.

Por otra parte la profesora suplente considera que debía haber trabajado las características de la “anécdota” antes de pedir esa producción, la titular en cambio asume que cualquier sujeto puede contar una anécdota e invita a sus alumnos a posicionarse en la focalización de tres personajes sin haber antes explicado la teoría de la focalización narrativa, tema que podrá revisar junto a sus alumnos al ver las producciones que hagan .

De este modo la escritura de ficción se ubica por un lado para dar cuenta de la lectura de la novela, y por otro abre el juego para la apropiación del punto de vista narrativo y la construcción de un marco ficcional.

Con estas tres escenas dándonos vueltas en la cabeza, vamos a pensar en las posibilidades que se abren, en una didáctica de la lengua y la literatura, alrededor de las prácticas

de lectura y escritura cuando se enlazan, cuando en el aula ocurre que los alumnos escriben sus lecturas de la mano de un docente que propicia estos cruces.

En *El susurro del lenguaje*, en el apartado “Escribir la lectura”, Barthes interpela a los lectores con esta pregunta: “¿Nunca les ha sucedido, leyendo un libro, -dice- haber ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no les ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?”

A partir de ese interrogante compartido, interrogante del que da por sentado una respuesta afirmativa Barthes construye su ensayo. Llama Barthes a su lectura ‘irrespetuosa’ porque interrumpe el texto y es esa lectura la que pretende escribir, escribir su lectura de *Sarracine* de Balzac. Es interrogando su propia lectura como construye una teoría de la lectura.

Y es de ese texto que elegimos partir para pensar hoy con Uds. algunas cuestiones sobre la lectura, los lectores y las prácticas de lectura y escritura en la escuela.

Barthes se dirige a los lectores en general pero nosotros podemos circunscribir esa pregunta a la escuela centrándonos en otros lectores, esos que además son alumnos. Y surge entonces una primera cuestión para considerar. ¿Tenemos en cuenta los docentes que los alumnos antes de ser alumnos son lectores? ¿O es al revés, porque son alumnos tienen que leer? ¿Y tienen que leer lo que nosotros o el diseño curricular decida, y saber lo que otros, críticos, editoriales han leído en esas lecturas que les acercamos?

Por otro lado ¿cómo es la lectura que propone la escuela? Entre otros modos de lectura Barthes menciona el que hace la crítica, una lectura de microscopio que se detiene minuciosamente en algún aspecto del autor o de la obra, o bien, una mirada de telescopio, que es cuando se da un panorama del contexto, o del autor. Si la crítica se detiene minuciosamente en los detalles, los cuestionarios escolares de comprobación de lectura muchas veces hacen lo mismo. Los interrogatorios o lecciones orales se sirven del detalle para detectar si fehacientemente el alumno leyó o se lo contaron, o vio la película homónima, o bajó un resumen de Internet. El detalle o microscopio aparece como reaseguro de la lectura del texto con ojos propios a la que se le asigna un valor sin igual sin ningún fundamento probado.

El modo de lectura telescópica también podemos verlo en la escuela cuando se pone el foco en los datos de época, en los movimientos estéticos o en la biografía del autor. Muchas veces la lectura y análisis de un texto literario llega después de una investigación de época, movimiento estético y caracterización de la producción del autor.

En cambio en “Escribir la lectura” Roland Barthes va a dejar de lado la psicología de los personajes, va a dejar de lado la biografía del autor para “filmar su propia lectura’ de *Sarracine* de Balzac. Y eso es S/Z, dice su autor, el texto que escribimos en nuestra cabeza cada vez que la levantamos, texto que denomina ‘texto-lectura’ y agrega algo interesante: dice que es un texto desconocido porque durante siglos nos hemos interesado por el autor y no por el lector. La mayor parte de las teorías críticas tratan de explicar por qué el escritor ha escrito su obra. El autor está considerado como eterno propietario de su obra, y nosotros, los lectores, como simples usufructuarios. Afirma Barthes que lo que se trató de establecer en la historia de la lectura es siempre lo que el autor ha querido decir, y en ningún caso lo que el lector entiende.

Nuevo punto de reflexión, ¿en la escuela importa lo que el alumno en tanto lector entiende o nos preocupamos en aprender lo que el autor ha querido decir, lo que la crítica ha leído en esa obra, lo que los manuales recortan como fundamental o lo que el mismo docente ha leído en el texto que elige para su programa?

Señala Barthes más adelante que la lógica de la lectura es diferente de las reglas de la composición, ya que estas están heredadas de la retórica y canalizan el discurso. Por el contrario las reglas de la lectura diseminan. La lectura, ese texto que escribimos en nuestra cabeza mientras leemos, dispersa. Esta lógica que no es deductiva, sino asociativa, asocia al texto otras imágenes, otras ideas, otras significaciones. Porque en todo texto, afirma Barthes hay un suplemento de sentido del que ni el diccionario ni la gramática pueden dar cuenta. En ese suplemento de sentido proponemos escribir la lectura en la escuela como una manera de leer y de apropiarse de distintos saberes disciplinares.

Escribir la lectura en la escuela consiste en aprovechar en la lógica de la composición la diseminación de la lectura, es encauzar en la lógica de la composición la dispersión de la lectura. Canalizar en la inventio de la retórica ese suplemento de sentido del que habla Barthes y esto es posible a través de la escritura de ficción.

Sostiene Barthes que la más subjetiva de las lecturas es un juego realizado a partir de ciertas reglas que proceden de una lógica milenaria de la narración, una forma simbólica que nos constituye aún antes de nuestro nacimiento.

Proponemos entonces que este juego se lleve a cabo escribiendo porque como dice Barthes y ya veremos luego, también sostiene Grafein, creemos que esta escritura no es distracción sino trabajo, un trabajo que proponemos hacer con la escritura de ficción empleada como recurso didáctico. Esta práctica tiene su origen en los talleres de escritura.

Opuesta a la idea de los Románticos de que la literatura era producto de la inspiración, nació en Francia a mediados de los sesenta, el grupo OULIPO (Obrador de Literatura Potencial) que consideraba el lenguaje como un objeto material que se podía trabajar. Los oulipianos, entre quienes se encontraban Raymond Queneau, Georges Perec e Italo Calvino, promueven una creación literaria basada en técnicas de la escritura limitada. El Oulipo no genera normas, sino procedimientos de creación que son precisamente las restricciones. Libertad, en tensión con restricción, es una de las principales características de Oulipo. Son dos tareas centrales ocupan desde siempre a los oulipianos, en sus periódicas reuniones:

a) inventar estructuras o formas nuevas para que luego sean utilizadas por los escritores como les plazca;

b) buscar en obras literarias del pasado huellas de formas hayan anticipado en ciertos aspectos al OuLiPo. Estos últimos casos son vistos como “plagios por anticipación”, que es de alguna manera, encontrar la restricción con la que se escribieron ciertas obras.

Para ejemplificar algunas restricciones mencionamos los juegos literarios de Perec que en realidad articulan la composición del texto: en *La disparition* no utilizó la letra “e”, y en *Les reverenes* sólo empleó esa vocal. A su vez en *Alphabet* no repitió ninguna consonante sin haber usado antes todas las restantes.

En la Argentina, el grupo GRAFEIN formado en los años 70 por miembros de la cátedra de Literatura Hispanoamericana, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, retoma estos procedimientos de creación y considera a las consignas en sus dos aspectos: como valla y como trampolín. Como una declaración de principios escriben una adivinanza (compilada en los “Documentos” del libro que publican en Madrid en 1981) que pregunta: ¿en qué se diferencia un salón literario de un taller de escritura? pero resumimos:

*En el taller de escritura se escribe a partir de ejercicios concretos, se produce reflexión teórica con carácter de investigación.*

*Se juega: hay orden y placer.*

*Se trabaja. Se trabaja. Se trabaja.*

*Se producen significaciones nuevas.*

*Se estudia la teoría por enriquecedora*

Los integrantes de Grafein, se dedican a pensar los problemas de la escritura y a desarrollar prácticas de escritura. Herederos de los principios de Oulipo, recuperan la idea de libertad y restricción, con una denominación que va a ser eje de su escritura: valla y trampolín. Dicen ellos:

“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. Es esas cosas, sin duda, y otras. Pero sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros”

Son Maite Alvarado y Gloria Pampillo las integrantes de este grupo que comienzan a pensar en esta productividad de la práctica de escritura ligada a la enseñanza literaria, es decir son quienes van a llevar la experiencia de Grafein al ámbito de la escuela.

En “Escritura e invención” (1997), Maite Alvarado parte en este trabajo de la concepción frecuente de ligar la escritura a la creatividad, espontaneidad y libertad, términos con los que ella discute prefiriendo el de ‘invención’.

Esta invención de historias responde, según Alvarado, a una gramática, a una causalidad y a una lógica que son propias del juego de la ficción. Un juego en el que se juegan la analogía, el disfraz, el hacer creer y todos los aprendizajes previos que se activan a la hora de buscar los recursos más aptos para construir el verosímil de la historia. La consigna como texto escolar en el que se propone una tarea de escritura y se exhibe un problema retórico es la herramienta didáctica y el marco de referencia compartido por alumnos y docentes.

Nos basamos, entonces, en la escritura como trabajo, que postulan OULIPO y Grafein, y en las condiciones que tiene que tener una consigna para invitar a escribir, y desarrollar competencias, para plantear un trabajo de escritos de ficción sobre otros escritos de ficción literaria. Estas producciones, en el decir de Barthes van a ser el suplemento del recorrido de lectura, con estas producciones vamos a escribir la lectura en la escuela.

Dicho de otro modo trabajamos con consignas que toman como punto de partida el texto literario para producir, como punto de llegada un texto de ficción sobre la ficción literaria, con una valla y un trampolín dados en parte por las características propias del texto literario sobre el que se trabaja y considerando posibles altos de cabeza en la lectura que menciona Barthes.

Se trata entonces de inventar consignas o analizar las que ofrecen manuales escolares para ver si además de valla y trampolín, invitan a canalizar la dispersión de la lectura, es decir si toman en cuenta que el lector puede haber asociado imágenes, ideas; si consideran que el lector ha levantado la cabeza del texto y ese suplemento de lectura puede ser aprovechado en para escribir su lectura.

Por ejemplo en el capítulo “Ceremonia shakespeariana” de *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* una de las consignas propone cubrir una elipsis de la novela de Denevi: en *Ceremonia secreta* el narrador describe minuciosamente a Leonides, un personaje de cincuenta años, soltera, que presenta características muy particulares, camina muy de prisa y pegada a las paredes, viste de riguroso negro, lleva a cabo rituales, como ir dejando mensajes cifrados a sus vecinos, contar árboles, evitar cruzarse con las personas. ese es el presente de Leonides. Cuando esta mujer llega al cementerio el narrador esboza un único dato del pasado del personaje. Ella

visita una tumba en cuya lápida se leen tres nombres con su mismo apellido, Arrufat y una misma fecha de defunción para los tres.

¿con qué pensamientos puede dispersarse el lector cuando como dice Barthes, levanta la cabeza mientras está leyendo? ¿qué asociaciones con lo ya leído, con lo que lo rodea podrán canalizar la escritura? ¿qué asociaciones no previstas por el docente podrán verse en la puesta en común de los textos resultantes?

Podemos detenernos un momento aquí para asomarnos brevemente a la puesta en común de las producciones de esta consigna: “¿Cómo será el recuerdo de Leonides de ese 23 de marzo de 1926? ¿Dónde estaba ella cuando sucedieron las muertes? Te proponemos que lo narres en primera persona” en un 3er año de una escuela del Gran BsAs. Lejos de haber inventado una Leonides psicópata y asesina como suponía la profesora que iba a ocurrir, varios alumnos tácitamente coincidieron en asociar las noticias más resonantes de los últimos tiempos, lo que a ellos evidentemente más les había resonado. Así en un caso la familia de Leonides fue asesinada en una salidera bancaria, en otro caso había fallecido en un accidente ferroviario y en otro, en el derrumbe de un edificio que explotó. En todos los casos, Leonides se ha salvado ocasionalmente y eso le ha dejado un trauma. Estos saberes de referencia, se pusieron en juego con los saberes disciplinares como las secuencias narrativas, la temporalidad verbal, la coherencia del relato entre otros.

También de *Otras travesías* tomamos esta otra consigna: las cartas de Ofelia.

En *Hamlet* el personaje de Ofelia es tan sumiso y obediente que sacrifica sus sentimientos por acatar ciegamente los consejos de su padre y de su hermano.

¿qué despertará en los lectores adolescentes docilidad de Ofelia? En *Otras travesías* se proponen dos variantes: una, que luego de escuchar a estos dos hombres Ofelia le escriba una carta a Hamlet dando cuenta de cómo influyeron en ella las palabras de su familia. La otra variante sugiere pensar qué habría pasado si Ofelia hubiera sido una adolescente rebelde e impulsiva ¿cómo habría actuado después escuchar a sus familiares? ¿Qué le hubiera escrito a Hamlet? ¿Qué le habría pedido que hiciera?

Escribir la lectura con esta consigna da curso a la subjetividad lectora de cada alumno, invita a imaginar los sentimientos de Ofelia, a ponerse en su lugar, y poder explayarse acerca de la relación sentimental del príncipe y la jovencita, que tanto interés y enojo genera en los lectores adolescentes, además de hacer intervenir otros saberes disciplinares para poder analizar lo ocurrido en *Hamlet*, y los posibles desenlaces que provocaría la existencia de estas cartas.

Como Barthes, creemos que “hay una tercera aventura de la lectura (llama él aventura a la manera en que el placer se acerca al lector): ésta es la de la Escritura; la lectura es buena conductora del Deseo de escribir”. Por eso creemos que proponer consignas de escritura para escribir la lectura es un modo de considerar a nuestros alumnos sujetos lectores que hacen su propia lectura también levantando la cabeza mientras leen. Es un modo de formar lectores críticos no repetidores de lecturas ajenas. Cuando consideramos que nuestros alumnos son lectores conjeturamos posibles asociaciones en su lectura y podemos preguntarles por otras que nosotros también nos hacemos.

Por ejemplo “Lejana”, de Cortázar, es el relato de la vivencia del doble que tiene Alina Reyes y que conocemos a través del diario que escribe antes de casarse. Alina se casa, y viaja a Budapest a pasar su luna de miel porque sabe que allí se encontrará con la mendiga que es su doble. Abandonada la escritura del diario, un narrador en 3era persona nos dice que el encuentro de las dos mujeres ocurre dos meses antes del divorcio de la pareja, encuentro que provocará que cada una de las mujeres se vaya de ese puente convertida en la otra. Pensar en lo que el relato nos cuenta, nos hace pensar también en lo que no nos cuenta, las elisiones o elipsis narrativas. ¿cómo sería para la mendiga la percepción de su doble?, ¿qué es lo que Alina no escribió en el diario?, ¿cómo fueron los dos meses posteriores al encuentro en el puente que llevaron al fracaso de su matrimonio?, o bien ¿cómo habrá sido la vuelta de cada una de las mujeres a su entorno? Cada uno de estos textos-lectura, como lo llama Barthes puede dar lugar al deseo de escribir, y convertidas las preguntas en consignas de escritura ayudaran a escribir la lectura de “Lejana” al tiempo que varios saberes disciplinares entrarán a jugar para realizarla.

Socializar con nuestros alumnos las preguntas que también nos hacemos los lectores docentes no solo evidencia que lectura y escritura son prácticas sociales sino que también nos sugerirá a partir del diálogo nuevas propuestas de trabajo. Plantear por ejemplo, hasta donde nos acompaña el sentimiento de lo fantástico, cuál es su permanencia. ¿La de la lectura del cuento, o un tiempo más, en la post lectura? Sin duda la lectura de un cuento o la lectura de literatura sigue con nosotros, y la recordamos cuando nos atoramos con un pulóver, o escuchamos ruidos inexplicables estando solos en casa. También podemos encauzar la transmisión de esa vivencia si proponemos la escritura de otro texto con aquello que acudió a nuestra mente mientras levantábamos la cabeza durante la lectura.

Escribir cómo sigue el recorrido de ese colectivo 168 del que bajaron Clara y su acompañante, o qué pasa con ellos y esos ramitos de flores que compraron, hará que nuestros alumnos recreen el sentimiento de lo fantástico canalizando lo que se disipaba mientras leían ‘Ómnibus’, de Cortázar.

Escribir qué pasa con esa casa aparentemente desocupada al final de ‘Casa tomada’, o qué ocurre con esos hermanos en la nueva vivienda, los llevará a asociar con películas y seguir escribiendo otros cuentos fantásticos que se desprenderán de escribir la lectura en la escuela.

Escribir la lectura en la escuela convertirá al aula en un taller de lectura y escritura donde la apropiación de saberes disciplinares se da mientras se socializan las producciones para eventualmente seguir trabajando sobre ellas luego de los comentarios.

### **El comentario**

En *Teoría y práctica de un taller de escritura* del grupo Grafein, algunas de las consignas de trabajo vienen acompañadas de lo que se llama ayudamemoria para el análisis. ¿Qué es este ayuda memoria? En un primer trabajo con la consigna en cuestión, el coordinador imagina para dónde se dispararán los textos y se propone modos de intervención al modo del comentario. Qué puede decirse de los textos producidos, cómo están operando con la consigna, qué modos encuentran los textos para producir efectos de sentido...estos comentarios no son evaluativos, sino que exploran, desde las restricciones de la consigna, qué han hecho los textos, qué modos

de resolución han encontrado para significar. Y qué no han hecho que podrían haber hecho atendiendo a los propósitos de la consigna.

De la experiencia con estas consignas en el taller, se hace acopio. Cuantos más sean los textos producidos, más información tendrá el coordinador para ajustar sus modos de intervención cuando, en futuras ocasiones, la consigna se vuelva a poner en juego.

Dicho de otro modo, el ayudamemoria pretende primero poner en primer plano los hallazgos que ha hecho el texto producido ciñéndose a la consigna (o burlándola) y en segundo lugar proponer otros caminos posibles a recorrer si el escritor tuviera la intención de hacerlo.

Por supuesto que para que esto ocurra, para que el coordinador puede imaginar un ayudamemoria posible, la consigna debería tener todas las “instrucciones” necesarias. No se trataría de aquel “escribir un texto dorado en sus puntas”, consigna 78 de Grafein, sino de consignas que nos dejen prever desde su formulación algunos de los caminos posibles que seguirán los textos producidos. Estas previsiones, claro, son las que resultan fundamentales cuando se trata de pensar la consignas en ese espacio de enseñanza de saberes disciplinares que son las horas de lengua y literatura en la escuela media.

El comentario como contraparte de la consigna es un momento complicado cuando pensamos en el taller de escritura en las aulas. Si bien, como señalaba Maite Alvarado, las consignas de escritura están presentes en manuales y libros de texto, lo que no aparece es qué hacer con sus productos. Desde una tradición que ancla en la idea de evaluación y de textos correctos o incorrectos hay que imaginar formas posibles del comentario en relación con la consigna que produjo los textos. El docente se encuentra ante un montón de textos –si imaginamos una consigna productiva- y ¿cómo sigue? ¿qué hace con todos esos textos? Quizás en las correcciones que hace el docente en la soledad de su escritorio estén las claves para que estas se vuelvan socializables y aparezcan en el aula. ¿Qué saberes disciplinares son los que se exponen en los textos producidos produciendo efectos de lectura? ¿Qué saberes disciplinares son los que ayudarían a resolver los problemas que presentan este y aquel texto? Atender a que estos problemas aparecen porque la consigna es la dada y no otra, o sea a pensar los problemas desde

---

la consigna, ayuda a establecer criterios y prioridades y a organizar las discusiones alrededor de los conceptos que se presentan desde esta consigna en particular.

Por supuesto, empezar a pensar los textos desde el comentario no es un tarea sencilla. Veamos lo que ocurre en un taller de escritura virtual cuando a los docentes cursantes la coordinadora les pide, exige, implora que comenten los textos de sus compañeros:

*“Es muy difícil comentar algunos textos cuando a uno le costó escribir el propio. De hecho, al mío le falta mucho ¡Y no sé cómo!. /Es dificultoso criticar otros trabajos, bien como dijo Cintia, porque a uno mismo le cuesta sentarse a escribir o por el simple hecho de ser respetuoso de lo que escriben los demás.../También hay que corregir, lo sé, tal como lo aplicamos a nuestros alumnos. Los comentarios que nos causaron risa también se los hacemos a nuestros alumnos, por lo menos, de mi parte y desde ahí alentamos a seguir produciendo. Ya voy subiendo mis pareceres correctivos. /Coincido con Andrea con respecto a lo difícil que es realizar críticas a los trabajos de nuestros compañeros. Si bien la crítica es constructiva, a muchos de nosotros (me incluyo totalmente) nos cuesta bastante la escritura de textos y cometemos errores; por tal motivo, es doblemente complicado tener que hablar de los desaciertos de los otros.”*

Traemos esta recopilación de quejas porque resultan interesantes para recuperar cómo se piensa el comentario desde estas intervenciones (además de como tortura de la coordinadora del taller). Dado quizás por la práctica más habitual –el alumno escribe, el docente corrige- a los docentes participantes se les dificulta poder pensar en algo que no se encuentre en el carril de la corrección o, dicho de otro modo, pensar el comentario como una lectura de los textos, un diálogo con ellos alrededor de esos saberes disciplinares que se suponen compartidos. En un movimiento casi automático igualan comentario con corrección lo que nos puede servir para pensar acerca de las dificultades para pensar en las prácticas de taller de escritura, para qué se proponen en el aula y de qué modo se levantan para poner a discutir saberes disciplinares.

Pensar el taller y los textos desde el comentario implica remar contra la corriente de varias tradiciones escolares que todavía gozan de mucha salud. Una es la de la corrección. Y relacionada con esta, la del circuito docente-alumno en la que suele ocurrir la escritura. Por lo general y restando importancia a la comunidad de lectura y escritura que puede ser un aula, los textos escritos circulan del alumno que escribe al docente que corrige y de este en general a la carpeta o vaya una a saber dónde y no se produce la constitución de un público lector y comentarista.

Este circuito resulta además de otra de las tradiciones de la escritura: suele aparecer al final, como cierre de múltiples actividades como un modo de corroborar que determinado saber disciplinar ha sido aprendido. Después de leer tres o cuatro textos policiales, identificar las características diferenciales del género, analizar la construcción de los personajes y las particularidades del enigma y la mente analítica que lo develan, los alumnos escriben un cuento policial que daría cuenta, en el mejor de los casos, que todas estas cuestiones han quedado claras para todos. El texto que producen no es un insumo para seguir aprendiendo acerca del policial, la escritura, los misterios de los textos narrativos sino que da cuenta que detective-sospechoso-misterio-razón han quedado fijados en algún lugar de la mente y se pasa a otro tema. Y el texto, a la carpeta después de que le sean señalados algunos problemas específicos que pueden estar relacionados con el género trabajado o con cuestiones más generales acerca de la cohesión, la sintaxis, la normativa.

Dadas las interesantes dificultades que aparecieron en el taller virtual que mencionamos, la coordinadora propuso una nueva situación de escritura que se vería continuada por una tarea de comentario.

La nueva propuesta era sumarse al Proyecto Monterrosaurio. Este proyecto pertenece al escritor y editor mexicano Jaime Muñoz Vargas y consiste en escribir microrrelatos al modo de “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, el célebre “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Los microrrelatos se escribirían y subirían al foro de trabajo durante la primera parte de la semana y, partir de allí, vendrían los comentarios. Estos comentarios tendrían que incluir como

insistencia de la coordinadora, los saberes disciplinares respecto de lo literario, que los escritores hubieran tenido en cuenta al momento de producir el microrrelato, por lo menos desde la mirada de esos lectores que comentaban.

Las primeras microficciones no se hicieron esperar y cumplido el plazo temporal establecido, la coordinadora comenta el “Dinosaurios”:

*Dinosaurios*

*Cuando despertó, suspiró aliviado, ya era 1983*

*El "dinosaurios" saca de la ambigüedad el texto de Monterroso si leemos 1983 en la Argentina y a los dinosaurios desde las letras de Charly (y otros?): estaríamos frente a un texto realista en el que el personaje por fin puede sentirse aliviado.*

*Los dinosaurios lo son metafóricamente y el mundo narrado, entonces, es un mundo similar al nuestro.*

*Sin embargo, la ambigüedad estalla por otro lado: ¿cuánto tiempo durmió el personaje? ¿por qué dormía? ¿la dictadura funciona en el relato como una especie de coma inducido para el personaje? ¿o despertaba sistemáticamente (como en el cuento de Monterroso) para ver que los dinosaurios seguían estando y entonces se volvía a dormir como un modo de evadirse?*

Acto seguido, invita a zambullirse a la aventura de comentar los textos que ya están disponibles en el foro. Y llegan las intervenciones entre las que seleccionamos el comentario a “La caverna y su mito”

*Cuando Platón llegó, alcanzó a ver algunas sombras mientras la fogata se apagaba.*

*Principalmente, hay una fuerte intertextualidad con “La alegoría de la caverna” pero el título del microrrelato lo enmarca dentro del género mitológico. Además el autor del original se convierte en el personaje. Ahora: ¿Las sombras de qué alcanzó a ver?*

*Y si la fogata no se estuviera apagando, ¿qué hubiera visto? ¿Estaba solo?*

*¿Sería libre de mirar hacia el otro lado? ¿Miraba las sombras por voluntad propia para no ver la verdad, como evasión? Pienso en un Platón dudando de la veracidad de sus sentencias.*

Lo que parecía dificultosísimo en el foro anterior se vuelve posible en este. En primer término nos encontramos con las escrituras. Desde una consigna ultra acotada (el texto fuente de Monterroso tiene solo siete palabras, una única oración y una estructura que los talleristas intentan replicar) aparecen los textos. No se trata aquí de dejar correr la pluma, sino, al contrario, de ajustarla y acotarla para que entre en una estructura. Y de allí aparecen los textos. Son las restricciones, los formatos específicos, una estructura fuerte los obstáculos que hay que sortear para poder producir y llegar a un texto. Por otra parte, , a partir de la estrategia de las preguntas (que podrían estar interpelando tanto a los colegas participantes como a unos alumnos imaginarios si esta fuera una situación de clase en la que estos profesores-comentadores fueran efectivamente profesores) se produce un interesante giro. Nadie corrige nada y los lectores intervienen en los textos para abrirlos: por un lado preguntan acerca de saberes disciplinares relacionados con las posibilidades de un relato (los narradores, las focalizadores, el espacio, el tiempo, los personajes). Despliegan algunos de los sentidos posibles que, desde esos saberes, leen en los textos de los compañeros. Por otro sitúan a los microrrelatos en un diálogo con otras producciones culturales, intertextualmente o los remiten a los saberes acerca del mundo que comparten los lectores abriendo así otros y nuevos sentidos que, en una situación de aula, con otros lectores podrían estar operando para acrecentar los intereses y las enciclopedias de cada uno.

Quizás porque los docentes estamos aprendiendo nuevos modos de pensar la lengua y la literatura en la escuela, trabajar desde el comentario de los textos es algo que podemos aprender a hacer a la par con nuestros alumnos. A medida que hacemos acopio de experiencias, hacemos acopio de modos de intervención en los textos de los otros, de estrategias nuevas para leer y comentar. Las lecturas se van volviendo más ajustadas y sutiles a medida que ocurren en un movimiento que acompaña al ajuste y sutileza de los escritos. Porque lo que se pone en juego en

el comentario es precisamente el saber disciplinar que va dando cuenta de las apropiaciones que se han producido (o no) en los textos ficcionales que los alumnos escriben. Porque comentar enfoca allí donde los alumnos están aprendiendo aquello que la consigna se propone enseñar. Porque desde el comentario leer y escribir no es “solo” leer y escribir, sino reflexionar arduamente sobre aquello que nos permitiría leer y escribir mejor. Porque la reflexión del comentario es la que vuelve visible para los alumnos aquellos saberes que son los que se han apropiado por medio de la experimentación.

“Las hipótesis son redes -ha escrito Novalis-: lanzás la red y, tarde o temprano, algo encontrás” nos recuerda Gianni Rodari antes de explicarnos que la técnica de las hipótesis fantásticas es de lo más sencilla. Se trata simplemente de formular la pregunta ¿qué pasaría si...?

Tiramos la red alrededor de las tres escenas con las que comenzamos: ¿qué pasaría si Silvana, discutiera los alcances de un relato enmarcado desde los textos de sus alumnos? ¿qué diálogo intertextual se establecería entre los relatos de las mujeres indias surgidas en el aula con la del relato del yanki de Bram Stoker? Y si la gata hubiera muerto, ¿qué dirían los textos de sus alumnos en relación con la venganza del original?

¿Qué pasaría si Selva y Silvana animaran a sus alumnos a meterse en el hormiguero o a imaginar que un día, después de una noche intranquila, despertaron transformados en hormigas? ¿Qué lecturas zoológicas pondrían a dialogar los textos resultantes con el original y con el mundo de los chicos que a veces, quizás, se sienten hormigas como quizás todos nosotros alguna vez?

¿Qué pasaría si la docente titular volviera sobre los textos de la evaluación para seguir pensando con sus alumnos que -con o sin evaluación mediante- la escritura abre y no cierra si ocurre en una comunidad de lectores inquietos?

Con un guiño cómplice Rodari nos dice que *La metamorfosis* de Kafka es un ejemplo famoso de respuesta a la pregunta qué pasaría si... “En el ámbito de aquella hipótesis -afirma Rodari- todo resulta lógico y humano, se carga de significados abiertos a interpretaciones diversas, el símbolo tiene vida autónoma y se adapta a muchas realidades”. Si así le resultó,

aunque sea solo hipotéticamente a Kafka, ¿por qué no nos animaríamos a experimentar, cada uno de nosotros como docentes, qué pasaría si...?

Quizás leer y escribir de nuevos modos es una de las maneras de entrelazar nuestros saberes con aquellos que quisiéramos que estuvieran a disposición de nuestros alumnos. Quizás enseñar al tiempo que aprendemos puede ser un modo de despertarnos después de una noche de sueño intranquilo y reinventarnos como docentes en el contexto de la escuela media obligatoria.

### **Bibliografía**

- Alvarado, Maite (1997), "Escritura e invención en la escuela", en *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*, AAVV, Buenos Aires, A –Z.
- Barthes, Roland (1984), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Bibbó, Mónica (2010), "Ceremonia shakesperiana. Una invitación para exploradores literarios" en Labeur, Paula (coord.) *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*, Buenos Aires, El hacedor.
- Grafein, *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena, 1981.
- Rodari, Gianni (2000), *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.