



Traidores de textos: volver a leer con los oídos

Marta Negrin*

“Por mucho, mucho tiempo, la *voz humana* fue la base y la condición de la *literatura*. [...] Todo el cuerpo humano, presente bajo la voz y apoyo, condición de equilibrio de la idea... Vino un día en que supimos leer con los ojos sin deletrear, sin oír, y la literatura cambió de cuajo”.

Con estas palabras de Paul Valéry la investigadora Margit Frenk da inicio a su libro *Entre la voz y el silencio*, en el que reseña y documenta la difusión de la literatura a través de la voz humana hasta épocas muy recientes.

Pretendo, con esta cita, iluminar dos ideas centrales que me propongo desarrollar a lo largo de este artículo, ambas vinculadas a la aún tímida puesta en valor de las prácticas de lectura en voz alta y de narración oral en la escuela. Por un lado, argumento a favor de la revalorización del cuerpo de quien, como una “celestina”, media entre la letra escrita y los oyentes, se apropia de un texto ajeno, lo modifica con su voz, con silencios y con gestos; y por otro, sostengo que estas prácticas pueden constituir una renovada vía de acceso a la literatura.

De la boca al oído

Desde tiempos remotos, la voz ha estado estrechamente vinculada a la expansión de la literatura: el lector interiorizaba el texto, era su actor. Las recitaciones constituían una suerte de ceremonia social muy arraigada, en la que participaban tanto personas letradas como simples curiosos atraídos por el espectáculo de una representación casi teatral.

En el mundo grecorromano, la lectura constituía una práctica del cuerpo, que exigía una coordinación entre el ojo y la boca de tal complejidad que Quintiliano la compara con los pases de los malabaristas y

* Marta Negrin es Profesora y Licenciada en Letras (UNS), Magister en Educación Superior Universitaria (UNCOMA) y doctoranda en la Universidad de Granada, España. Es Profesora Adjunta e investigadora en la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura y en el Profesorado de Educación Primaria, ambos de la UNS.

mnegrin@criba.edu.ar

los prestidigitadores. Como explica Valette-Cagnac (2002) en su análisis del cuerpo del lector en la Roma antigua, la distinción entre la lectura *para otros* y la lectura *para sí mismo* no residía meramente en la oralización, sino en la presencia o ausencia de destinatarios. En efecto, la lectura para sí mismo -hecha en silencio, a través de murmullos o aún de exclamaciones- estaba centrada en la aprehensión del sentido. Cuando se leía para otros, en cambio, los gestos, la actitud, la posición del lector respecto de los destinatarios revestían una importancia fundamental en el éxito de la comunicación.

También la Edad Media, como documenta Margit Frenk (2005:18), ha estado bajo el dominio de la voz: “...entre grandes masas de la población, desconocedoras de la escritura, seguía existiendo una cultura plenamente oral, de vieja y arraigada tradición. Esa cultura [...] se manifestaba verbalmente en muchas variedades de ‘literatura’ oral, tanto profana como religiosa: cantares épicos, canciones narrativas y líricas para acompañar el trabajo y el baile, rimas infantiles, oraciones y conjuros versificados, cuentos, refranes. Toda esa producción, local unas veces, regional otras, transregional otras muchas, constituía un patrimonio colectivo; se creaba y recreaba oralmente, se transmitía de boca en boca y de generación en generación y por lo común se ejecutaba públicamente.”

Leer para otros, para un grupo variable y voluntario de personas ha sido, durante siglos, una práctica corriente. Las comunidades de oyentes se congregaban en auditorios, salones, posadas, gabinetes, alcobas, banquetes, talleres y fábricas. En los talleres de fabricación de cigarros, por ejemplo, primero en Cuba y luego en EEUU, se instituyó, a finales del siglo XIX y principios del XX, la figura del lector público. Mientras sus compañeros liaban en silencio las hojas de tabaco, él leía periódicos, opúsculos revolucionarios, novelas históricas y didácticas, folletines, textos filosóficos, manuales de economía. Más que un simple pasatiempo, la lectura en voz alta constituía, igual que la narración de cuentos, una forma de cultura, un pretexto para la convivencia y la relación cordial (Chartier, 1995).

Más que los ojos, era el oído el destinatario habitual de la composición escrita al punto que se afirmaba que el sentido de las palabras solo se alcanzaba por medio de la pronunciación y la escucha.

Leer solamente con los ojos

“Después, mucho después -afirma Gustavo Roldán (2011: 47)- todos -todos es un decir- aprendimos a leer, y como en un proceso de perfeccionamiento, aprendimos a leer solamente con los ojos. Y ahí ganamos y perdimos. Lo que ganamos lo sabemos bien. Lo que perdimos tal vez valga la pena repetirlo

porque es algo extremadamente importante, porque fuimos olvidando que las palabras suenan y que en el sonido está una parte fundamental del significado de las palabras.” Echemos un vistazo a las prácticas habituales en nuestras escuelas y analicemos lo que hemos perdido.

Con demasiada frecuencia, la lectura en voz alta parece estar destinada solo a los niños que no han aprendido aún a leer o que se encuentran en la etapa de alfabetización inicial. Hasta se la suele considerar una actividad asistencial y transitoria, una modalidad inevitable que finalizará cuando los niños puedan valerse por sí mismos y enfrascarse en la lectura silenciosa, que es la práctica más prestigiosa en nuestras sociedades escriturarias. En palabras de Seoane (2004: 2) “la oralidad aparece porque aún *falta* la escritura.” [1].

La lectura silenciosa tuvo su auge en muchas escuelas argentinas a partir de la difusión y la adopción de Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) propuesto por Mabel Condemarín en la década del '80, apoyado “en una serie de razones avaladas por la investigación y la práctica”, que promulgaba los beneficios de esta modalidad:

Sin disminuir la importancia de la lectura oral en las primeras etapas de su aprendizaje y en toda instancia de comunicación expresiva, es necesario aumentar gradualmente la cantidad de tiempo asignado a la práctica de la lectura silenciosa en el currículo escolar. [...] La lectura silenciosa tiene la ventaja de la mayor rapidez en la captación directa del significado debida a una serie de razones: el lector no tiene necesidad de mediatizarlo a través de un producto oral; tampoco está limitado por la necesidad de codificar en lenguaje oral lo que está leyendo ni enfrenta las exigencias de enunciación y pronunciación de cada una de las palabras. También favorece la velocidad de captación del significado el hecho de que el propio lector utiliza y selecciona las estrategias que le son más útiles para controlar y guiar la comprensión y que asimismo, puede ser altamente selectivo en relación a la cantidad de información obtenida del texto (Condemarín 1983:10).

El cuerpo lector

Todo maestro, profesor o bibliotecario que haya practicado con regularidad la lectura en voz alta o la narración oral, aún frente a niños ya alfabetizados o frente a adolescentes, conoce de sobra sus efectos. Sabe que no se limita a contar un relato, sino que lo hace tentador y apetecible. Se transforma en un explorador de artificios, herramientas y artilugios para que otros se apropien de la historia leída o narrada. El timbre de la voz, las inflexiones, el ritmo, los silencios, el énfasis, la cadencia, la emoción de quien lee o narra para otros pueden ser determinantes en esa tarea, pueden actuar como el cicerone que conduce a los forasteros por una ciudad desconocida, enseñándoles a mirar lo invisible, lo

minúsculo, a dirigir sus ojos a lo que, de otro modo, podría pasar desapercibido. La voz del narrador traza para los oyentes un mapa personal de sensaciones y significados.

Recordemos el caso de un autor de la estatura de Charles Dickens, quien en los últimos años de su vida se dedicó a realizar lecturas públicas de sus propias obras, las cuales concebía como “verdaderos espectáculos”, según sus palabras, pues en ellas hacía gala de un esmerado sentido de la puesta en escena. Iniciadas con un fin benéfico, pronto cambió su objetivo cuando se vio necesitado de dinero, llegando incluso a cobrar una entrada al público. Tan exitosa fue la experiencia que realizó largas giras de lecturas públicas en Inglaterra y EEUU. Leía no solo en teatros, sino en hoteles, librerías, iglesias, almacenes... y el público acudía en masa, por el gusto de ver al autor y oír de su propia boca los textos que quizás había leído o tenía intención de leer. Y lo más curioso es que los investigadores han encontrado que en los ejemplares que utilizaba en sus lecturas públicas, para las que adaptaba incluso sus novelas, se conservan anotaciones manuscritas sobre el modo de leer tal o cual pasaje y sobre los gestos que convenía realizar (Mata, 2004).

Ahora bien, cuando nuestros alumnos nos piden que les leamos, o mejor, que les “contemos” un cuento, se nos plantea, muchas veces, una duda inquietante: ¿Hasta dónde puede llegar la actitud “irreverente” del lector/ narrador que se apropia de un texto y le pone el cuerpo? ¿Hasta qué punto estamos dispuestos a convertirnos en traidores de esos textos a los que hemos atribuido un “carácter sagrado”?

En su libro *La construcción del camino lector* (2009) Laura Devetach señala algunas de sus certezas a la hora de pensar en la narración de un texto:

- a. Que a los textos no hay que cambiarlos arbitrariamente
- b. Ni agregarles personajes, aventuras o episodios
- c. No confeccionarles otros finales

Cuenta Devetach que una vez escuchó a Ana María Bovo contar un cuento latinoamericano de un caballo que comía flores. Y que buscó mucho ese texto. Cuando lo encontró le pareció chiquito y blando, como un títere guardado. Le faltaba todo lo que la narradora le había dado con sus pausas, con sus tensiones, las modulaciones de su voz.

Afirma la escritora: “El texto es como una prenda apta para distintas personas y que admite ajustes para que calce mejor, para que el vestido luzca. Traducciones del vestido a cada persona. Pero no cambio de modelo... En definitiva, el texto es una partitura para el narrador”. Y cuenta que por los años 60, madre joven y vecina siempre rodeada de chicos, narraba un cuento de dinosaurios –que todavía no estaban de moda-. Se ayudaba con manos y brazos. “Para un cumpleaños, una fiesta, más endomingados, todos, inauguré las medias. Una media de cada color en cada mano. Ingresé al mundo de la fama barrial. Me invitaron a la guardería municipal para animar una fiesta. Allí los dinosaurios fueron dotados de escamas. Me dieron, además, un micrófono. Yo empecé a sentirme lejos, lejos del lugar y del cuento. Las palabras que anteriormente se ajustaban a mis manos y mis brazos, no funcionaron bien con las medias y las escamas. Mi voz se había puesto insegura y destemplada. Me dolían los dinosaurios, me dolía el cuento. Entonces comprendí que a veces era mucho más eficaz hacer pie en lo que uno tiene: el texto y todo lo que brinda la tranquila prosa cotidiana, el entusiasmo, las ganas y mis manos descalzas”. Y termina diciendo: “Estoy convencida de que todas esas partituras pueden ser interpretadas. Contadas, leídas, con los arreglos e instrumentos adecuados. Estoy convencida de que ninguna partitura se puede interpretar sin el deseo que lleva al conocimiento, sin un mínimo de afinidad con el texto elegido, sin reconocer los huecos, sin arriesgarse a aceptar eso que queda en el texto, que es, a veces, saber aceptar lo inexplicable, propuesta fundamental del arte” (2009:79-80).

Traidores de textos

La segunda idea, como anticipé, es la potencialidad de la narración oral como medio de acceso a los textos, como la posibilidad que tenemos los docentes de volver posibles e interesantes, atractivas y transformadoras, ciertas prácticas de lectura. Y, si hablamos de textos literarios, la participación en una experiencia que acaso aparece borrada de las propias expectativas de muchos niños, adolescentes y adultos de nuestra sociedad.

Voy a ilustrar esta idea entrelazando historias: algunas que son mías, otras que he leído, me han contado o que quizás he fabulado. Historias que, usando la expresión de Michel de Certeau, “he cazado furtivamente” en los campos sembrados por otros.

Primera escena: un congreso de docentes e investigadores en Mar del Plata, hace ya varios años. La conferencia inaugural estaba a cargo de una prestigiosa profesora de la UBA. En esos eventos, lo sabemos bien, lo esperable es la lectura de un texto académico, debidamente legitimado con profusión

de citas de autores reconocidos. Sin embargo, Edith comenzó su conferencia contando un cuento de ciencia ficción, “Treinta días tenía septiembre”, de Robert Young. Un cuento que nos ubica en un futuro en el que no existen escuelas ni maestros y en el que la educación de los niños está a cargo de telemaestros que imparten sus enseñanzas a través de la pantalla del televisor. Una maestra comprada, un robot, traerá a la memoria del protagonista la evocación de aquellos septiembrés cuando, siendo niño, entraba a un aula y escuchaba a una maestra humana dar la clase.

Recuerdo perfectamente que todo el público seguía con enorme interés la narración, acompañando con sus movimientos de cabeza los desplazamientos de la disertante, que había decidido no permanecer sentada sobre la tarima sino caminar frente al auditorio. Fue a partir de este cuento que la profesora desplegó luego su argumentación, que se hizo así más clara, más inteligible. Pero en mi caso también hubo otro efecto: en cuanto llegué a mi casa busqué el cuento, y leí, maravillada, el inicio:

“El letrado en el escaparate decía:

Maestra de escuela en venta. Baratísima.

Y en letras más pequeñas: Puede cocinar, coser, y sabe desenvolverse en el hogar”

Segunda escena: traigo aquí una historia que me contó Julio, un colega profesor de Lengua y Literatura que, después de varios años alejado de las aulas, volvía a trabajar en una de esas escuelas a las que, eufemísticamente, solemos llamar “de alto riesgo social”, uno de esos espacios que provocan desasosiego y donde la tarea del docente se presenta casi como imposible.

El primer día de clases intentó hablar un poco de la materia, de por qué es importante dominar el lenguaje o de los textos que leerían a lo largo del año para poder penetrar en otros mundos, otras realidades. Lo que solemos plantear los profesores del área los primeros días de clase. A esa altura se oía a sí mismo hablando frente a un auditorio que no prestaba ni la más mínima atención a esa perorata inicial.

Pero también había llevado “El ogro con plumas”, un relato tradicional recopilado por Ítalo Calvino en su libro *Cuentos populares italianos*. Además había previsto contar con copias para los chicos. “Si no recuerdo mal –cuenta este profesor-, comencé a leer temiendo interrupciones constantes por lo que debí hacer un esfuerzo para centrarme en la historia y leerla en voz bien alta. Bastaron pocos segundos,

las primera palabras ‘Había una vez, en un reino muy lejano, un rey que se enfermó gravemente’ para que se produjera un silencio absoluto que se mantuvo hasta el final de la lectura. Muchos, incluso, empezaron a seguir la lectura en sus propias copias. De entrada, creo, advirtieron la existencia de una historia y no pudieron sustraerse al interés que despierta su desarrollo.” Ni siquiera hizo falta que les pidiera, como solía hacer Ana María Bovo cuando la invitaban a narrar en escuelas secundarias, tres minutos de crédito, tres minutos de silencio. El aula, como el autobús del cuento “El hombre que ríe”, de J.D. Sallinger, estaba silenciosa como un teatro cuando van apagándose las luces de la sala.

La **tercera escena** la relatan Carolina y Sergio, dos colegas de la Universidad de La Plata. Una alumna del profesorado en Letras estaba realizando sus observaciones en un segundo año de Polimodal, en el que la profesora titular trabajaba con textos de Julio Cortázar. El cuento elegido para la clase de ese día era “Ómnibus”, de *Bestiario*, y la clase anterior la profesora les había pedido a sus alumnos que lo leyeran para ese momento. Desafortunadamente, llegado el día de la clase, los alumnos no habían leído el cuento y tampoco tenían las fotocopias o el libro para leerlo en clase. Para complicar aún más la situación, la misma profesora había olvidado su ejemplar de *Bestiario* y por tal motivo le era imposible hacer una lectura grupal del cuento, como para poder llevar adelante la clase. Ante tamaña adversidad, la decisión que había tomado la profesora, según refirió la practicante, fue narrar el cuento oralmente tal como lo recordaba. Así, como una improvisada narradora, esa docente había podido trabajar sin problemas con el cuento durante las dos horas que duraba la clase.

La practicante, si bien elogiaba las habilidades de la docente para salir airoso ante una situación inesperada, tenía una opinión decididamente negativa sobre lo que había observado. Si bien la narración oral había servido para sortear el imprevisto, según ella, no era la manera “legítima” de enseñar literatura. Su principal argumento consistía en que la literatura de Cortázar “existía” realmente en su versión impresa, y no en una narración oral que lo único que había conseguido era desvirtuar la riqueza del relato en cuestión. La practicante defendía ardorosamente que “Ómnibus” en su forma oral había perdido gran parte de “lo que hacía que Cortázar fuera Cortázar”, según decía.

Tantos años de apego a las páginas escritas, a la lectura individual y silenciosa, a los mandatos sobre los “modos correctos” de leer en el aula (aquellos de que un cuento hay que leerlo de un tirón, por ejemplo), nos han llevado a menospreciar la palabra pronunciada, a sentirnos culpables de traición y, más aún, recelosos de contaminar la sacralidad de los textos, porque, como dice Graciela Montes (2000), “hay

traición cuando se lee en voz alta, porque se elige, hay un timbre, un acento, cierta entonación, énfasis, se arrastran de cierto modo las letras. Hay traición, sí. Pero también hay carne, temperaturas, humedad, olores, materia, la materia. La materia traiciona a la idea pero le presta sus jugos. Sin esos jugos la idea moriría, tengan por seguro, seca.”

Grandes traidores han sido Schehrezada, esa hábil narradora de cuentos de *Las mil y una noches*, que salvó a su reino gracias a esa virtud. Y la niña que en *Historias a Fernández*, la magnífica novela de Ema Wolf, emprende la ardua tarea de inventar cuentos para mantener despierto a su gato, bicho dormidor si los hay, que ha caído desde las alturas y no debe quedarse dormido en las tres horas posteriores al golpe, para evitar la conmoción cerebral. O el hombrecito del azulejo, ese enano francés estampado en una cerámica, que con sus relatos logra engañar a Madame la Mort para que un niño siga viviendo. También la lectora del cuento *No más amores*, de Javier Marías, que hace de los sonidos de sus lecturas el vínculo afectivo con un fantasma curioso y taciturno.

Sobre traiciones saben mucho, también, los narradores orales, las abuelas cuentacuentos, los bibliotecarios, los animadores culturales, de quienes podemos aprender que esa peculiar forma de dar corporeidad al texto puede ser una magnífica clase de literatura.

Notas

[1] Seoane asocia esta concepción con las discusiones más amplias que, en el campo de los estudios sobre oralidad y escritura, suelen establecer la oposición entre estas dos categorías. Elabora una breve reseña con el propósito de mostrar cómo es que llega y se sostiene en la escuela una diferenciación radical entre oralidad y escritura y se le asigna únicamente a la escritura el papel de ser portadora de un pensamiento más desarrollado así como de un lenguaje más rico.

Bibliografía

- Bovo, Ana María (2002): *Narrar, oficio trémulo. Conversaciones con Jorge Dubatti*, Buenos Aires, Editorial Atuel.
- Chartier, Roger (1995): *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.
- Condemarín, Mabel (1983): "El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida", en *Revista Lectura y Vida*, Vol. 4, número I, pp. 10-17.
- Cuesta, Carolina y Frugoni, Sergio (2002): "Tensiones entre la formación académica y la formación docente en el profesorado universitario: acerca de las subjetividades "letradas" de los alumnos de Letras", en Actas de las Primeras Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la formación de docentes".
- De Certeau, Michel (1986): *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- Devetach, Laura (2009): "El texto y su narración", en *La construcción del camino lector*, Córdoba, Comunicarte, pp.75-80
- Frenk, Margit (2005): *Entre la voz y el silencio*, México, FCE.
- Mata, Juan (2004): *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- Montes, Graciela (2000): "El cuento escrito: ¿un cuento sagrado? ¿Son sagrados los textos?". Conferencia presentada en el 4º Congreso Argentino y Latinoamericano de Narración Oral.
- Roldán, Gustavo (2011): *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*, Córdoba, Comunicarte.
- Seoane, Silvia (2004): "Tomar la palabra. Apunte sobre oralidad y lectura". Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil – CePA Ciudad de Buenos Aires.
- Vallette-Cagnat, Emmanuelle (2002): "Corps de lecteurs", en Ph. Moreau (éd.), *Corps Romains*, Grenoble, pp. 289-311.