



## ***Anatema y resignificación o De cómo volví a hablar de “introducción, nudo y desenlace” -y de otras cosas, por supuesto-. Un caso de taller de escritura de cuentos en Secundaria Básica***

**Leonardo Lugo\***

En más de una ocasión me he sentido frustrado al trabajar con mis alumnos de SB con la modalidad de taller de escritura, específicamente en lo que hace a la escritura de cuentos. Esto es así porque varias veces les daba una consigna y lo que redactaban no podía denominarse *cuento* con todas las letras; era, más bien, un argumento, lo que podía tomarse como el resumen de un relato. El problema subsiguiente era que, más allá de reconocer esa problemática, no sabía cómo solucionarla del todo. En este artículo muestro cómo se me ocurrieron ciertas ideas que implementé para comenzar a darle alguna solución.

La primera parte de este trabajo, entonces, está dedicada a relatar una experiencia que llevé a cabo en una escuela de Florencio Varela en la que trabajo desde hace cuatro años. La segunda es el desarrollo de una serie de reflexiones que se desprenden de lo anterior. Allí doy mis puntos de vista acerca de los elementos que entran en juego a la hora de realizar la escritura de cuentos con los alumnos de secundaria: la consigna, el lugar del saber disciplinar y su relación con el saber didáctico, entre otros. Finalmente, hablo de la necesidad de construir una *Gramática de la Fantasía* tal como quería Gianni Rodari.

---

\* Leonardo Lugo dicta clases en el nivel secundario en Florencio Varela, localidad perteneciente al Gran Buenos Aires. Además, tiene a su cargo en el nivel terciario, las cátedras Espacio de Definición Institucional II (orientación: taller de escritura. Profesorado de Lengua y Literatura, ISFD N° 50, Berazategui) y Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Oralidad (Profesorado en Nivel Primario, ISFD N° 54, Florencio Varela). Es estudiante avanzado de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de San Martín. Sus intereses se centran en el campo de la didáctica de la literatura y de la didáctica de la escritura de literatura, más específicamente, en lo que hace a la escritura de poesía.

[leolugo2007@hotmail.com](mailto:leolugo2007@hotmail.com)

## I. En el principio estaban los géneros

En la escuela en la que trabajé [1] mi propuesta de escritura de cuentos estuvo siempre centrada en los géneros literarios que ya para el siglo XIX en adelante se consideraban ligados a los gustos y consumos de una "cultura popular" a falta de un término más preciso y sin desconocer los reduccionismos que esta denominación pueda poner en juego (Chartier, 1995): terror en 1er. año, ciencia-ficción en 2do. y fantástico en 3ro, básicamente. Lo que realizábamos en clase era la lectura y el análisis de cuentos y novelas de esos géneros y, en un momento oportuno, daba una consigna de escritura. Transcribo los enunciados de las respectivas consignas:

*-Escribí un cuento en el que aparezcan personajes, situaciones y ambientaciones terroríficas.*

*-Escribí un cuento de ciencia ficción a partir de uno de los siguientes argumentos. (Esta consigna es una reformulación propia de otra que encontré en un manual cuando hacía las prácticas del tercer año del profesorado):*

*a) La Tierra ha sido destruida y los pocos sobrevivientes deberán buscar un nuevo planeta donde desarrollar sus vidas:*

*-¿Qué ocasionó la destrucción del planeta Tierra?*

*-¿En qué tiempo y lugar transcurre la historia?*

*-¿Adónde llegan los pocos sobrevivientes de la catástrofe? ¿Hay vida en este planeta? ¿Cómo son sus habitantes?*

*-¿Qué conflicto se debe resolver?*

*b) Un científico inventa una Máquina del Tiempo:*

*-¿A qué año y lugar se traslada?*

*-¿Con quién se encuentra?*

*-¿Cómo es el mundo en esta época?*

*-¿Qué ocurre si se rompe su máquina? ¿Qué otras dificultades debe sortear?*

*c) Seres extraterrestres intentan conquistar nuestro planeta:*

*-¿Cómo son esos extraterrestres? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de los humanos?*

*-¿En qué año y lugar se produce el combate?*

*-¿Quién resulta vencedor?*

*-Escribí un comienzo y un desarrollo que puedan unirse al "Final para un cuento fantástico", del autor A. Ireland [2].*

Los resultados que arrojaban estas consignas eran dispares: algunos relatos eran excelentes, otros no me dejaban para nada conforme. Esto me generaba mucha frustración, pues no sucedía lo mismo cuando trabajábamos con poesía. Sentía que en varias de sus producciones no *pasaba nada*, en definitiva, que no eran cuentos: eran argumentos, resúmenes de un posible cuento [3].

En estas redacciones la única voz que se oía era la de un narrador omnisciente que nunca hacía hablar a los personajes, entonces se me ocurrió que la inclusión de diálogos era un primer y válido intento por mejorarlas en el sentido de llevarlas a otros terrenos narrativos literarios. Porque sabía que los estudiantes podían hacerlo. Así, les decía cosas del tipo: "esto que relata el narrador podría aparecer a través de un diálogo porque el hecho de que siempre hable el narrador en la lectura se torna cansador, monótono". Cuando modificaban el escrito ganaba en vivacidad, sin embargo seguían sin conformarme los resultados. Me daba cuenta de que esto no saldaba la cuestión principal: faltaba el cuento...

Un segundo momento de este proceso -que, por supuesto, no se dio de una manera tan lineal como se cuenta aquí; la linealidad la da el relato mismo- tuvo que ver con otras indicaciones que debían hacer que los alumnos focalizaran sobre aspectos descuidados. Es así que les pedí que, además de tener en cuenta las restricciones que les proponía por escrito con la consigna, incluyeran al menos dos descripciones de lugares y que pensarán en que lo narrado debía "atrapar" al lector, debía generar un "suspense tal que invite a seguir leyendo".

#### **De eso sí se habla: contenidos-tabúes que pueden ser reutilizados de manera productiva**

Llegó un momento en el que decidí hacer frente a esta preocupación de manera seria, sistemática, entonces se me ocurrió volver a preguntarme las cuestiones fundamentales: qué es un cuento, en primer lugar. Se me vino a la cabeza el concepto definitorio de este género, el de su estructura que dicta que todo cuento debe poseer una introducción, un nudo y un desenlace. Este concepto genera desconfianza en todo aquel profesor que está preocupado por trabajar con sus alumnos la escritura de relatos de manera interesante, dando lugar a reflexiones ricas que hagan justicia a aquello que diferencia a la literatura de los otros discursos sociales.

Ahora bien, esta desconfianza de la que hablo -y que yo también sufría- fue puesta en duda cuando me di cuenta de que podía ser la punta de ovillo de un entramado de ideas que me posibilitaran encarar con los alumnos un trabajo de escritura cada vez más consciente de los determinantes del género. Empecé a pensar un tipo de consigna más pautada aún que las anteriores, que incluyera la restricción de la estructura del cuento. Luego me di cuenta de que podía agregar otros aspectos con lo cual la consigna, que estaba en condiciones de darles a los alumnos, era la siguiente:

*-Escribí un cuento de terror (o de ciencia-ficción o fantástico según el caso) que incluya en su desarrollo los siguientes aspectos:*

*\*Una introducción que atrape al lector desde el principio y ubique espaciotemporalmente la acción. Un nudo con, por lo menos, tres escenas y un conflicto interesante. Un desenlace que resuelva de manera sorprendente el conflicto.*

*\*Reflexiones del personaje acerca de su suerte, de lo que le está sucediendo.*

*\*Al menos dos diálogos.*

*\*Una intriga, un suspenso que se mantenga a lo largo del relato.*

*\*Descripciones de lugares en las que se emplee un lenguaje poético.*

Con esta consigna intentaba lograr una restricción más fuerte, en el sentido de que determinara en mayor medida la escritura de los cuentos de mis alumnos. Esta *mayor determinación* de la que hablo tiene que ver con que en los nuevos textos aparecerían elementos olvidados -o más bien, no contemplados por las anteriores consignas-, por ejemplo, la construcción de tres escenas.

Luego de dar esta consigna por escrito hice reformulaciones orales de cada aspecto. Me valí, entonces, de ejemplos extraídos de los cuentos de autores que habíamos leído en otras ocasiones. Así, me refería, al ver que se les hacía difícil entender exactamente qué era una escena, al cuento "El peatón" de Ray Bradbury, en el que se produce un diálogo entre Leonard Mead y un oficial de patrulla de policía. Con este comentario y otros similares construíamos la noción de escena. Yo la denominaba, a grandes rasgos, como "una situación en la que les sucede algo a los personajes, una discusión, un diálogo en el que se desarrolla una problemática". Además les decía que, a fin de construir cada escena de manera independiente para que cada una realizara un aporte específico, podían separarlas con organizadores temporales tales como "mucho tiempo después...", "al tiempo...", etc. Esto les permitía reconocer que, si bien toda escena ingresa dentro de la lógica de un relato mayor, posee su propia autonomía constructiva.

La lógica de la consigna que reclama trabajar de manera parcializada, "por etapas" (introducción, escenas del nudo...), me llevó a decirles que se concentraran en primer lugar en la introducción. Les pedí que construyeran una introducción que resultara "atractiva" y les recordé lo que decían algunos escritores en el sentido de cómo ellos intentaban "ganar" al lector desde las primeras líneas: "Si uno escribe un comienzo aburrido, que no seduce, el lector abandona la lectura desde el vamos".

Comparto a continuación algunas introducciones de relatos para proseguir la exposición. La primera es de un cuento llamado "¿Qué es la vida y qué es la muerte?", de la alumna de 3° año, Soledad Centurión:

¿Cómo es la vida, cómo es la muerte, cómo es la amargura, cómo es la tristeza? Antes de estar en vida prefiere la muerte. Esta es la vida de Rainín.

Una sucesión de hechos desgraciados. No tuvo padres, familia tampoco. Vivió mucho tiempo en un orfanato, luego de salir no tenía adónde ir. Cuando era chico, nunca creyó en Dios.

Una tarde lluviosa de invierno tuvo una sensación, una sensación de odio, odio hacia Dios por darle una vida de fracaso. Creía en la muerte, en que solo había un infierno, "la vida", que después de la muerte uno puede estar en paz.

Luego de esta introducción se desarrolla la historia de Rainín [4] y el sueño que tuvo una noche con sus padres. En el comentario les llamé la atención a los alumnos sobre cómo esta introducción estaba dividida en dos partes: una más bien poética y metatextual, la del primer párrafo; otra, en la que se empieza a presentar la desgracia del personaje. Los alumnos reparaban en el grado de construcción poética que poseía ese primer párrafo: "está bueno, dan ganas de seguir leyendo" era el comentario que resumía la recepción general.

Días después de trabajar con los alumnos de 3ro. esta consigna, fui a ver los resultados a los que había dado lugar la misma en 2do. Durante la puesta en común hice mención a la introducción antes transcripta. Vi que a algunos alumnos les llamaba mucho la atención. En seguida la alumna Camila Aquino agregó un párrafo de estructura similar al comienzo de su relato que ya estaba concluido:

Nunca pensó que lo más terrible ocurriría. Nunca creyó que su vida terminaría de ese modo. Buscando la tumba de Tutankamón encontró su propia muerte. Su nombre es Coraline Jones. He aquí su historia...

En este gesto de Camila agregando a su relato -que para ella estaba en versión final- una introducción que amplificaba sus significaciones, se ve algo típico de lo que debe constituir un taller de escritura: la experimentación, el "¿a ver qué pasa si...?"; para decirlo de una vez: otro tipo de "laboratorio de la escritura", no el de la respuesta "única y correcta" sino el de la prueba de posibilidades. Esto se da por medio de la apropiación de procedimientos ajenos y sobre los que se ha reflexionado previamente para la construcción del propio texto en una lógica de resignificación. Pero

no todos los cuentos incorporaban los aspectos pautados. Recuerdo el comienzo del texto de un alumno que se acercaba bastante a lo que eran las primeras producciones: el narrador era la única voz, había, más que desarrollo, una acumulación de hechos amontonados unos detrás de otros.

Mi intervención se encaminó hacia el hecho de llamarle la atención respecto de lo que pedía la consigna: “¿no te parece que se podría agregar una introducción antes de contar estos hechos?”, “¿por qué no probás reescribir los sucesos que corresponderían al nudo tratando de desarrollarlos cada uno en una escena separada?”. Los cambios que introdujo el alumno en su escrito lo complejizaban sensiblemente, lo transformaban, ahora sí, en algo que se podía empezar a nombrar como cuento en términos literarios.

Una de las cuestiones que permitía discutir la consigna era la de la extensión de los textos. Algunos de los alumnos, a veces a modo de queja, señalaban que ese tipo de consigna determinaba la escritura de un relato de “un largo” considerable. Lo que yo sostenía era que, al incorporar varios elementos, el cuento iba a ser más largo de lo acostumbrado, pero no solo eso: iba a ser más interesante. Básicamente les proponía que resignificaran la idea de “extensión” desde otra ecuación: la de más riqueza, pues los cuentos incorporaban nuevos niveles de lectura a su construcción.

Otro ejemplo de aquellos aspectos que posibilitaba situar la reflexión esta consigna tenía que ver con usos más literarios del lenguaje. Era notorio cómo en algunos escritos se hacían descripciones más vivas de los espacios, con un lenguaje poético por momentos bien complejo. Yo les pedí a los alumnos que, en determinadas instancias -en la introducción o entre escenas- “se olvidaran” de la acción: “olvídense de lo que sucede en el relato, por decirlo de alguna manera, y déjense llevar por un impulso poético en las descripciones, en las reflexiones que haga el narrador”.

Transcribo una descripción que ilustra un caso de lo dicho anteriormente.

Milagros Broche, quien se dice fanática de la saga de vampiros del escritor Darren Shan [5], escribió un cuento en donde la protagonista es Minerva Horston, una chica que es hija de un vampiro y de un “vampaneiz” -categoría inventada por la autora del texto- y que está en una encrucijada: se convertirá “en vampiro o en una asesina sin remedio...”. Minerva, la narradora de su propia historia, explica al principio que “los hijos entre vampiro y vampaneiz somos muy poco comunes (1 en 100 millones) y al nacer somos humanos corrientes. Si al cabo de 15 años no nos inician en una de las

razas, enloquecemos, empezamos a comer carnes crudas y rondamos los mataderos, hasta que comenzamos a asesinar por el mero placer de beber sangre de un humano; es algo maligno y repugnante". En una pausa que se hace en el relato, aparece lo siguiente:

Un vampiro jamás mata a sus víctimas, tan solo bebe una pequeña cantidad de su sangre. Las seda con un gas que exhala, les hace un tajo y empieza a succionar; al finalizar deja gotear su saliva sobre la herida, pues esta es cicatrizante. En cambio, el vampanez asesina a sus víctimas. Primero las marea con unas líneas en la mejilla izquierda (son tan finitas que los humanos piensan que es un rasguño que se hicieron durmiendo), y luego las ataca y las desangra hasta la muerte; de allí el mito de que un vampiro (los humanos siempre confunden a los vampiros con los vampanezes) no puede entrar en una casa a menos que lo inviten a pasar.

Para finalizar la primera parte del artículo, la que cuenta la experiencia realizada, quisiera detenerme en el análisis de un fragmento extenso de un cuento en el que "está pasando algo interesante". En la parte anterior a la cita que sigue se narra la historia de una familia integrada por John Smith, su esposa Carla, su padre y sus hijos; se cuenta también que su madre y sus hermanos murieron en un accidente en la granja familiar un día en el que John, el narrador, siendo pequeño, estaba en la escuela. John desea saber cómo se produjo el hecho pero no se atreve a preguntarle a su padre. El conflicto que desarrolla la historia muestra a la familia sumida en la desesperación a causa de la baja en las ventas de soja y maíz. En un momento, Carla se encuentra en el centro de la ciudad con un amigo cuyo nombre se desconoce; John siente celos del hombre pero se calma al ver que él los va a aconsejar para salir adelante. Sin embargo, tal como el relato va adelantando mediante indicios sutiles, se produce el verdadero conflicto del cuento. Cito hasta el final del texto de la alumna Melanie Barriga, de 1er. año:

Carla seguía viendo a este hombre que aún no podía lograr saber su nombre porque no quería hablar de él con mi esposa. Cuando lo vio por sexta vez discutimos. Creo que nos escuchó todo el pueblo esta vez, porque no era la primera vez; fue fuerte y llegó hasta el punto de que Carla y los chicos se fueron y no sabía adónde.

Luego descubrí que estaba en la casa de su "amigo", eso me puso loco de ira y celos, sobre todo ira porque además quise ver a mis hijos y resultó que Carla les había dicho que la había lastimado, le había pegado y todo, y por eso no me querían hablar.

Me enojé mucho, mi locura llegó a tal punto que cuando fui a la ciudad para comprar semillas, que sinceramente era una excusa, vi salir al hombre de su trabajo y lo golpeé con un vaso de vidrio que había en el restaurante y lo desmayé. ¡Lo llevé a mi casa y lo golpeé con tanto gusto! Sé que se escucha perverso decir esto pero era lo que yo sentía. Lo golpeé a tal punto que lo maté. No era mi intención, yo no lo quería matar, solo quería que sufriera lo que yo sufrí, pero bueno, se había muerto y nada podía hacer. Como sabía que si lo descubrían me encarcelarían, entonces corté su

cuerpo con un machete que había afilado y le saqué la piel para dársela a los perros, y lo hice con tantas ganas. Se preguntarán dónde puse los huesos. Pues los enterré debajo del piso, cosa de que no los pudieran encontrar.

Al hacer fin de mis actos creí que Carla y los niños volverían conmigo pero no fue así, fue mucho peor. Cuando Carla vino a casa para hablar y vio la ropa del "amigo" llena de sangre, no tuve más remedio que decirle lo que había hecho. Al escucharlo de mi boca con tanta frialdad empezó a tener miedo y a querer irse. Yo no quería que se fuera, si no estaba conmigo no iba a estar con nadie. Por eso cuando se quiso ir la agarré del pelo y la arrastré hasta nuestro cuarto. Cuando la quise atar a la cama me pegó con una cruz de fierro en la cabeza, caí sentado en el piso. Mientras que veía a Carla llamando a la policía, me levanté enfurecido y la agarré del cuello cortándole la respiración y queriéndole atarle las manos y los pies le decía:

-¿Así que no me querés más, no fui lo suficiente para ti?

Y Carla llorando me decía:

-Por favor, no me mates, no me mates, no me mates...

Cegado por mi ira y celos la até a la cama y le hice cortes en las piernas, luego en los brazos, en la cara y en el cuello. Obviamente, murió desangrada.

Lo que yo no entendía era porqué mi padre no me decía nada y me miraba cómo la mataba. Antes de que viniese la policía le pregunté porqué estaba tan tranquilo al ver lo que yo estaba haciendo, y me contestó con otra pregunta:

-¿Tú por qué crees que murieron tu madre y tus hermanos? -Y se quedó en silencio.

Por fin lo entendí, y esa duda que me quedaba se despejó. Ustedes pensarán que también lo iba a matar a él pero no, lo comprendí, también la había matado por celos a ella y a mis hermanos. Al instante llegó la policía, me llevaron a mí por homicida y a mi padre por cómplice.

Seguimos hablando de su historia en la celda durante 15 años y cada vez entendía más sus razones. ¿Loco, no?

Bueno, esa es mi historia. Y lo más loco es que ahora que lo recuerdo, sí puedo creer lo que pasó y porqué la historia volvió a repetirse.

-Esperemos poder salir pronto para ver a mis hijos, que, según me dijo el oficial, están con la familia ¿Verdad?

-Eso es lo que dije. Bueno, después de analizar su declaración lo llevaremos a su celda con su padre.

Y yo le contesté:

-No se haga problema, oficial, soy muy paciente...

Este relato atrapa al lector gracias a cómo administra los datos de la historia, a la caracterización del personaje principal, quien se va convirtiendo en un criminal despiadado por una suerte de "marca de herencia". Otra de las cuestiones a destacar es cómo se da rienda suelta a un gusto por lo perverso, por el detalle macabro tan común en cuanto a los intereses narrativos de los alumnos. En este fragmento antes citado se percibe una resolución muy compleja de los aspectos pautados por la consigna.

Cuando el personaje mata al "amigo" de su esposa dice: "No era mi intención, yo no lo quería matar, solo quería que sufriera lo que yo sufrí, pero bueno, se había muerto y nada podía hacer". La actitud



de aceptación del personaje ante lo terrible que ha hecho es similar a la forma en que actúan algunos personajes de Poe, por ejemplo, quienes realizan atrocidades que son observadas por ellos mismos de una manera tal que da la idea de que les resultan ajenas, como si los trascendiese. Esa manera de presentar los hechos que tiene que ver con una especie de extrañamiento del personaje genera también en el lector algo inquietante; a su vez es solidaria con aquello que dijo anteriormente acerca de la “marca de herencia” que pesa sobre el protagonista: las fuerzas que controlan su accionar parecieran ir más allá de su propia voluntad.

## II. La lógica del taller de escritura y el lugar de la consigna

A lo largo de este proceso me di cuenta de cómo muchos textos, a medida que los alumnos volvían sobre ellos y luego de mis señalamientos o de discusiones con los compañeros, se enriquecían, complejizaban, de manera notoria. Esto tiene que ver con cómo el trabajo que estábamos llevando a cabo focalizaba aspectos que hacen a la construcción de los textos: el uso del lenguaje, la confección de una trama interesante, etc. Cuando se encara la escritura de literatura con la modalidad de taller se deben poner en debate los niveles de construcción de los textos, tal como he querido mostrar en el relato anterior.

Doy un ejemplo que muestra a las claras esta productividad del taller de escritura: después de la lectura de un cuento de un alumno de 2do. año, y habiendo conceptualizado ya lo que era la estructura del género, una alumna dijo “en ese cuento no hay conflicto”, para pasar a explicar su parecer al respecto diciendo que no había tensión, que no resultaba interesante para el lector. Su intervención me pareció más que pertinente y creía que daba cuenta de una apropiación de las nociones. Varios compañeros apoyaron su interpretación, entonces pensamos entre todos cómo podíamos ayudar al autor de ese texto para que se acercara a lo que antes discutíamos. Nuevamente tuvimos que remitirnos a las restricciones de la consigna.

Pero la escritura de un taller tiene un complemento esencial: la lectura. La lectura de textos de escritores de diversas épocas puede ser la instancia ideal para reflexionar sobre aspectos a partir de los cuales se desarrollará la escritura de textos propios. Así la concebí cuando les propuse a los alumnos leer cuentos tales como “El anciano terrible” de Lovecraft, “Sredni Vashtar” de Saki, “El peatón” de Ray Bradbury, “Un viejo documento” de Kafka. En cada uno de estos relatos se podían destacar procedimientos que eran empleados de manera interesante y que podían ser reutilizados por los alumnos: la construcción de una mirada infantil en el texto de Saki, la composición de un

personaje terrorífico en el de Lovecraft, la estructuración de una escena de relativa autonomía en el de Kafka.

Yo les decía a los alumnos que podían, una vez que hubiésemos estudiado estos recursos, apropiárselos, “robárselos” a sus autores; esto generaba una actitud de “irreverencia” por parte de los alumnos hacia los textos de Bradbury y otros. En definitiva, no se hacía otra cosa más que lo que se espera de un taller de escritura: experimentar, a partir de textos ajenos, en función de desarrollar una escritura propia.

Hay otro aspecto esencial que hace al taller de escritura sobre el que quisiera detenerme: la consigna. No quisiera repetir las teorizaciones de Maite Alvarado [6] al respecto, ya que considero que puede ser algo ocioso. Sin embargo, debo aclarar que los postulados de la autora argentina -así como la experiencia del colectivo de escritura Grafein- están en la base del trabajo que llevo a cabo y me ayudan a pensar el tipo de propuesta que quiero desarrollar. La corriente de escritura de invención considera a la consigna como elemento clave a la hora de pensar una propuesta de escritura y genera una conciencia del estatuto de la restricción a la hora de escribir.

Las lecturas que he hecho de los artículos de Maite Alvarado y sus continuadores me dieron la pauta de que si quería mejorar las producciones de mis alumnos debía “calibrar” con mayor precisión la restricción que hacía en la consigna. A esta experimentación constante que se realiza en un taller en relación con la consigna, a este ensayo y error en el que “vemos qué pasa” con una actividad que pensamos que puede ser efectiva, la llamaré, de manera un tanto irónica, *una matemática de la consigna*. Esto es: una instancia en la que agregamos un factor que alterará el producto, quitamos un componente que no nos satisface, expresamos una idea de manera distinta cada vez, a fin de encontrar una fórmula que nos permita arribar a un resultado que nos deje conformes. Por supuesto que esta metáfora no debe literalizarse: la literatura no está gobernada por leyes inmutables.

### **Los modos de leer y su relación con la escritura y el binomio saber disciplinar-saber didáctico**

La investigadora y docente Carolina Cuesta, en su libro *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, polemiza con las propuestas de lectura de literatura en la escuela argentina que están orientadas sobre la base del concepto de “comprensión lectora”. La autora demuestra cómo considerar a la lectura de literatura desde esta perspectiva no hace justicia a lo que los lectores realmente ponen en juego cuando se vinculan con los textos. Cuenta en su libro una práctica de enseñanza de literatura con el *Lazarillo de Tormes*, práctica que describe como “caótica” a causa de

la resistencia que los alumnos ofrecen. Un analista instalado en la concepción de la comprensión lectora diría que "los alumnos no comprenden el texto clásico", sin embargo, Cuesta intenta llamarnos la atención hacia lo que dejaría afuera este analista superficial:

Si atendiéramos a la pertinencia del comentario acerca de la imposibilidad de que la nariz del ciego fuese tan larga como para ser introducida en la garganta de Lázaro, podríamos nosotros comprender que es el modo en que un alumno "repetidor" de una escuela pública de la provincia de Buenos Aires está leyendo la hipérbole en esta narrativa renacentista (...) mi decisión de centrar el trabajo sobre lo considerado socialmente feo comenzaba a enseñarme que *lo que irrumpe en las aulas no es una lectura, no son dicotomías de lectores, sino diversidad de modos de leer literatura puestos en acto por distintos lectores.*

Reconocer que un alumno efectivamente está leyendo cuando realiza este tipo de comentarios, y que ese modo de leer se basa en el descubrimiento de aquello que el texto le presenta como novedad, es volver a pensar a la lectura en la escuela. (2006: 53), [el subrayado es mío].

Cuesta ve que la noción de comprensión lectora permite únicamente dos respuestas posibles a las interpretaciones de los lectores: comprende o no comprende. Esto afirma de manera implícita que los textos literarios poseen *un* sentido que los lectores deben reponer. Contrariamente a esto, el concepto de "modos de leer" abre la mirada hacia múltiples lecturas: ya no hay lectura correcta o incorrecta; hay modos epistémicos pues siempre suponen una relación de conocimiento con y de la literatura. A su vez, este concepto permite dar lugar a interpretaciones de los alumnos desde una dimensión sociocultural en las que se podrían repensar apropiaciones de la "cultura letrada" desde aquellos discursos, prácticas, experiencias de vida, etc., que atraviesan a los adolescentes y con las cuales otorgan sentidos a los textos literarios.

Mi interés, en este punto, es retomar estas teorizaciones y ponerlas en relación con la escritura. A mi modo de ver la escritura es, en sí misma, un modo de leer; o, para decirlo más satisfactoriamente, la escritura muestra modos específicos de leer. Por ejemplo cuando Camila Aquino reescribe su relato agregando un párrafo que enriquece la introducción, está dando cuenta de un modo de leer que hace a una apropiación interesantísima del recurso antes empleado por otra alumna. La operación de "robar" -en un sentido productivo- el procedimiento de otro texto y emplearlo en el propio con una nueva lógica es de una gran complejidad, muestra un modo de leer atento a lo que reclama el texto abordado y solidario con el espíritu del taller.

¿Qué posibilita llevar a cabo este tipo de trabajo: un “buen” saber disciplinar o un “buen” saber didáctico? ¿Cómo se relacionan entre sí considerados desde este ángulo? Es obvio que un saber didáctico permite dar una lógica coherente al taller, permite “regular” los pasos que se van dando en su devenir. Ahora bien, para hacerse cargo de la complejidad del hecho literario es necesario que el docente ofrezca un saber disciplinar tal que le permita poner en juego estrategias interesantes a fin de enfrentar lo que la práctica de enseñanza le reclama.

En una ocasión asistí a una reunión de nivel terciario en la que se discutía acerca de la “actitud contenidista” con la que algunos docentes realizaban su trabajo. Esta discusión me obligó a repensar algunas cuestiones; comparto algunas conclusiones: un contenido nunca es un contenido “en sí mismo”, puesto que uno siempre lo piensa, a veces de manera un tanto intuitiva, didácticamente. Un docente siempre que piensa un contenido lo piensa desde herramientas didácticas que le permitirán llevarlo al aula: de qué instancia de transposición se trata, para ser exacto (adecuación a los alumnos, nivel educativo, institución, secuencia didáctica en que se puede inscribir dicho contenido, tiempo que puede demandar su trabajo). Quiero parafrasear a Barthes en este punto, cambiando los términos que él emplea, los cuales nada tienen que ver con lo que aquí se propone problematizar: “un poco de contenidismo aleja de lo didáctico, mucho acerca”. Esto es así porque una profunda reflexión sobre lo específico es un punto de partida *perfecto* para empezar a darle forma de contenido a enseñar.

En definitiva, el saber disciplinar reclama modos específicos de ser abordado por la didáctica. Por ejemplo, la complejidad de la poesía reclama modos particulares de hacerse cargo de su polisemia, de su ambigüedad en el uso del lenguaje, etc. Si como docentes afrontamos un trabajo con poesía con conceptos simplificadores o extraños a su lógica -pensemos nuevamente en el caso de la comprensión lectora para analizar textos polisémicos- empobreceremos también la dimensión del objeto a estudiar: en vez de “contemplar el plural”, al decir de Barthes (2001), tendríamos una visión “plana” del fenómeno.

### **¿Quién de nosotros escribirá la *Gramática de la Fantasía*?**

En los años de la segunda posguerra el maestro italiano Gianni Rodari comenzó a gestar lo que luego se conocería como *Gramática de la Fantasía*. Rodari cuenta que a partir de la frase de Novalis que reclamaba la existencia de una Fantástica, así como había una Lógica, se le ocurrió investigar formas de trabajo que dieran como resultado un cuerpo de ideas óptimo para encarar un trabajo cada vez

más consciente con la escritura de literatura en las aulas. Con ese objetivo creó una serie de consignas que obligaban al alumno -de lo que sería nuestra escuela primaria- a emplear su conocimiento lingüístico y su saber de mundo a fin de sortear la restricción que se le imponía. La más célebre de estas consignas es el “binomio fantástico”.

Cuatro décadas después de la creación de esta obra -y un par después de su difusión en nuestro país- deberíamos decir que estamos lejos de alcanzar el objetivo que se propuso Rodari y para cuya consecución él puso la piedra angular: la Gramática de la Fantasía, me permito decir, no está escrita más que de manera parcial. Por supuesto que siempre se va a mantener en este estado puesto que las formas de crear textos literarios se modifican día a día y nunca será posible dar cuenta de tal diversidad. No obstante, quisiera plantear la necesidad de ir más allá de lo trazado por Rodari y Maite Alvarado.

Con aportes de la teoría literaria moderna y con conceptos interesantes como los “modos de leer”, los investigadores de la didáctica de la literatura y de la didáctica de la escritura de literatura deben confeccionar propuestas sistemáticas, coherentes y de una cierta profundidad que posibiliten a los docentes que trabajan dando clases de Lengua y Literatura, un trabajo que haga justicia a la complejidad del objeto. Esta Gramática de la Fantasía deberá valerse de conceptos de una circulación amplia en las aulas tales como la focalización y la voz narrativa, la construcción de personajes, la estructura de los relatos; deberá aprovecharse de las características de géneros literarios como el fantástico, tan rico en vertientes y en su capacidad de crear mundos en los que la dicotomía realidad/ficción se pone en crisis y que hablan solapadamente acerca de preocupaciones de los sujetos; deberá replantearse las concepciones de poesía que tienen vigencia en nuestras aulas, concepciones que la convierten muchas veces en mera expresión rimada de sentimientos en vez de valorarla en su carácter de artefacto, de creadora de mundos ficcionales específicos.

## Notas

[1] El distrito de Florencio Varela está ubicado en el Conurbano de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Los alumnos, a quienes dicto clases, pertenecen a una institución que, si bien es de educación privada, no se corresponde con una población de un poder adquisitivo muy elevado; con todo, no se podría decir que estos jóvenes estén pasando por una mala situación económica.

[2] Esta consigna la extraje del *Nuevo Escriturón*, de Maite Alvarado; Gustavo Bombini y otros (2008).

[3] Lamentablemente no tengo en mi poder registros de esas producciones en este momento.

[4] El nombre Rainín puede estar inspirado en el de Conradín, el nene de “Sredni Vashtar”, de Saki, cuento que habíamos leído semanas antes.

[5] Darren Shan (nacido en 1972) es un escritor de nacionalidad irlandesa. Sus obras se caracterizan por estar organizadas a la manera de sagas temáticas: de vampiros, de terror, etc. En un primer momento, sus libros se dirigían a un público adulto; luego, los lectores jóvenes se convirtieron en los principales seguidores de su literatura. Gracias a ello, se ha producido un fenómeno similar a lo ocurrido con *Harry Potter*, de J. K. Rowling y *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer.

[6] Maite Alvarado, en su artículo “Escritura e invención en la escuela”, luego de discutir los postulados de la pedagogía del “texto libre” y de recuperar el concepto de Rodari de “invención” en vínculo con la “inventio” aristotélica, centra su exposición en la función que cumple la consigna como disparador de la imaginación del alumno. Esta función remite al hecho de partir de algo ya dado: “siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada”. Y más adelante: “Como punto de partida, conjura el temor a la página en blanco (...): si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al cual circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio (...). Pero 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” (Alvarado, 1997: 49-50).

## Bibliografía

Alvarado, Maite (1997): “Escritura e invención en la escuela” en A.A. V.V.: *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, AZ.

Alvarado, Maite; Bombini, Gustavo y otros (2008): *El nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*, Buenos Aires, El Hacedor.

Barthes, Roland (2001): *S/Z*, México, Siglo XXI.

Chartier, Roger (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Rodari, Gianni (2005): *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.

Tobelem, Mario y otros (1994): *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.