

Apoyo al último año de la secundaria
para la articulación con el Nivel Superior

Cuaderno de trabajo para los docentes

Prácticas de lectura y escritura

**Entre la escuela media
y los estudios superiores**

Literatura

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Dr. Néstor Kirchner

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Lic. Daniel Filmus

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Lic. Juan Carlos Tedesco

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Dr. Alberto Dibbern

SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Lic. Alejandra Birgin

SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Lic. Osvaldo Devries

SUBSECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Lic. Horacio Fazio

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR
Y FORMACIÓN DOCENTE
Lic. Laura Pitman

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN
Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
Lic. Marta Kisilevsky

COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES
Lic. Cecilia Cresta

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE
“APOYO AL ÚLTIMO AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO
PARA LA ARTICULACIÓN CON EL NIVEL SUPERIOR”
Lic. Vanesa Cristaldi

COORDINACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE LECTURA
Dr. Gustavo Bombini

MATERIAL
ELABORADO POR

COORDINACIÓN
GUSTAVO BOMBINI

AUTORES
PAULA LABEUR
SERGIO FRUGONI
CAROLINA CUESTA

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO
Eudeba

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Unidad de Información y Comunicación
GABRIEL FABIÁN LEDESMA
MARIO PESCI

DISEÑO DE TAPAS
Campaña Nacional de Lectura
MICAELA BUENO

Primera edición:
Abril de 2007

La lectura como práctica sociocultural

Encontrarse con un texto literario puede ser una experiencia intensa, en ocasiones incluso decisiva para el destino de los lectores. Cuando una persona lee nunca lo hace desde la pasividad: los lectores establecen vínculos en las búsquedas de significación de los textos un tanto previsibles, en algunos casos; insospechados, en muchos otros. También traen relatos de historias propias o ajenas, recuerdan otros textos, otros relatos.

Comenzamos este módulo con esta posición teórica sobre la lectura de textos literarios porque nos hace evidente la necesidad de plantearnos ciertas preguntas a la hora de trabajar la literatura con adolescentes, jóvenes y adultos.

Al intercambiar con colegas que se desempeñan en los estudios superiores y en todas las disciplinas que se enseñan en la escuela (no solo los profesores de literatura) acordamos en que es un desafío ver a los lectores constituidos por historias y experiencias colectivas y propias cuando se intenta ensayar una nueva relación posible con la letra escrita.

Este proyecto nos invita a preguntarnos qué significa leer y cómo podríamos volver a pensar esta actividad desde una perspectiva más rica, y por lo tanto más compleja, para los lectores: adherir a ciertos sentidos que empiezan a ser comentados durante o luego de leer, o entablar intensas peleas con esos significados, buscar acuerdos con otros lectores o disputar con ellos suelen ser características propias de las prácticas de lectura literarias que proponemos para estos talleres.

Pensar así la práctica de la lectura es la invitación que hacemos. Esta invitación viene con una advertencia: quizás, al principio, cada profesor viva una sensación extraña, por momentos incómoda, cuando intente leer junto con sus alumnos, en voz alta o silenciosamente y trabajar a partir de las propias lecturas de los alumnos. Esa sensación quizás radica en pensar que no estamos enseñando nada cuando leemos juntos, en que habría un tiempo que se pierde, o en que habilitar las voces de los alumnos significa dejarlas allí resonando sin comentario alguno de nuestra parte que tranquilice acerca de lo que está bien o lo que está mal. Pensamos que una vez que ese camino empiece a ser recorrido la incomodidad irá desapareciendo. Y este momento coincidirá con el momento de ver cuánto pueden decir y producir los alumnos frente a los textos.

Apropiaciones

Michel de Certeau nos brinda esclarecedoras ideas para encontrar y pensar recorridos nuevos entre los lectores y los libros. Se trata de pensar la lectura como forma de participación de la sociedad y la cultura. Así la define en parte de Certeau cuando nos advierte sobre la enorme simplificación que supone considerar a la lectura como un mero consumo pasivo: los lectores no repiten siempre los

discursos dominantes sobre la sociedad y sobre lo real, no se limitan a “rumiar la ración de simulacros que el sistema distribuye a cada uno”.¹

Para él, los lectores ciertamente van más allá de esa representación que afirma que consumir –libros, programas de TV o películas– “significa necesariamente “volverse parecido a” lo que se absorbe, y no “hacerlo semejante” a lo que se es, hacerlo suyo, apropiárselo o reapropiárselo.” Antes, la lectura es una producción silenciosa y nada inocente: “deriva a través de la página, metamorfosis del texto por medio del ojo viajero, improvisación y expectación de significaciones inducidas con algunas palabras, encabalgamientos de espacios escritos, danza efímera”.

El impacto en la práctica de este cambio de perspectiva, que la lectura y la escritura de ficciones sean una práctica de “apropiación” de conocimientos de distinto orden –disciplinares, sociales, históricos– significa modificar la manera de entender la enseñanza.

Mientras los jóvenes y los adultos leen y escriben, se hacen preguntas, interpe- lan sus convicciones, someten a verificación los saberes disciplinares que ya po- seen y es allí cuando los saberes nuevos que un docente pueda ofrecer son “apro- piados”. Estamos entendiendo al conocimiento como construcción de significado y no como mera acumulación del dato enciclopédico.

Mediaciones

Claro que así vista, la lectura, esa “danza efímera” en la que los lectores ponen a “bailar” su espacio personal, ese que les da una identidad y una memoria cultu- ral, nos obliga a revisar las ideas que la ven como una actividad que consistiría sólo en reponer los sentidos literales de los textos o en dar cuenta de algunos saberes sobre ellos. Proponemos que en estos talleres pongamos en suspenso prácticas en las que, luego de leer un texto, sólo se espera de los lectores que respondan a preguntas, por ejemplo, acerca de un conocimiento lingüístico o lite- rario que los inscribiría dentro de la “correcta” lectura (“el texto es argumentativo”, “el narrador es omnisciente”, “el texto es fantástico”etc.).

Hasta quienes se han venido formando en la concepción del conocimiento como dato a acumular, etiqueta para tan solo nombrar, ordenar en algún sistema clasifi- catorio se introducen en la lectura y la escritura de ficciones interpellando los tex- tos. Si un lector nos pregunta ansioso: ¿es un texto realista o fantástico? –supon- gamos, cuando comentarios de los otros lectores nos han llevado hacia distintos lugares– es porque es una interpelación que le urge resolver.

Está en nuestras manos responder esta pregunta con el dato o dar cabida al saber como significado, al señalar, desde nuestro rol de mediadores, indicios po- sibles para que esta pregunta se resuelva en la comunidad de lectura, volviendo al texto, deteniéndonos en algunos pasajes, buscando allí señales, discutiéndolas entre todos. Estamos proponiendo no condenar a los textos a que sean documen- tos ratificatorios, comprobatorios de una posible clasificación. El mediador es un lector que comparte la lectura y en ese acto, en el medio de esa acción, enseña por qué ese cuento, esa poesía, esa novela nos está interpellando de esa forma y por qué nos urge con esa pregunta.

¹ de Certeau, Michel. “Leer: una caería furtiva”, en: *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000, pág. 178.

Y, de este modo, recuperaremos al texto como un problema, como un entramado complejo de sentidos que van mucho más allá de si es realista o fantástico. Y que abren a una cierta incertidumbre en muchos casos, incertidumbre que puede servir para seguir pensando y no archivar el problema.

El conocimiento entendido como significado permite reconocer que las personas nos muestran en cada taller que esperan pensar, explicar, fundamentar, –todo a la vez y no por separado– en definitiva, darle sentido al texto que se esté comentando en una práctica de lectura o escritura.

Como nos recuerda Roger Chartier: “Leer, mirar o escuchar son, en efecto, actitudes intelectuales que, lejos de someter al consumidor a la omnipotencia del mensaje ideológico y/o estético que se considera que modela, autorizan a la reapropiación, el desvío, la desconfianza o la resistencia.”²

Es esta dimensión la que proponemos en estos encuentros, abrir la puerta a esas apropiaciones y, como profesores, reflexionar sobre las diversas y complejas maneras en que las personas se apropian de conocimientos de distinto orden. Los lectores hacen suyo el texto, lo ponen a jugar con lo que les es propio, con lo que los constituye como sujetos socioculturales: docentes y alumnos pueden diferir en esas apropiaciones, pero en la comunidad de lectura, cada una podrá ser debatida y puesta a prueba.

Saberes

Estas breves referencias que traemos de teóricos interesados por la lectura nos invitan a considerar de otra manera las prácticas de lectura de nuestros alumnos y a reconsiderar críticamente los discursos de amplia circulación social que nos alertan acerca de sus “pobres” experiencias culturales o formativas en relación con el conocimiento en general y con el conocimiento disciplinar en particular.

Estamos proponiendo atender a enfoques que permiten ver a las personas desde sus maneras complejas y particulares de poner en juego los saberes de los que se han apropiado a lo largo de sus vidas. En otras palabras, incluir esos saberes que ya poseen trabajando a modo de taller permitirá propiciar recorridos que habiliten la apropiación de otros nuevos para ellos, sobre todo los concernientes al saber disciplinario, caracterizado por su circulación restringida. De esta manera podríamos transitar nuevos caminos para no seguir enredados en explicaciones improductivas y paralizantes sobre los alumnos del tipo: “lo que deberían saber y no saben a determinada edad”.

Son estos, discursos generalizados que no nos dejan pensar las múltiples y complejas relaciones que una persona entabla con un texto cuando pone a jugar sus conocimientos socioculturales sobre la lengua y la literatura, y sus creencias y visiones sobre la realidad; ese magma que conforma su subjetividad y se manifiesta en la lectura.

Proponemos partir de lo que se tiene y no de lo que “faltaría” para replantear el problema: los lectores no carecen de saberes sobre la lengua y la literatura, sino

² Chartier, Roger. “Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas”. En: *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 38.

que cada uno de ellos nos muestra que esos conocimientos no son universales, sino diversos. No hay “un lector” al que los mediadores consideremos como meta exitosa a alcanzar, sino que existen diversos, muy diversos, lectores. Nosotros mismos aunque hemos alcanzado los estudios superiores y continuemos estudiando somos, cada uno de nosotros, lectores distintos. Probablemente al recorrer este cuaderno y sus propuestas de trabajo, a cada uno de los docentes se le ocurran otras preguntas, recorridos alternativos, cruces diferentes, otras miradas sobre el texto: ¡así somos los lectores!

Lectura de literatura

La literatura es un “discurso de alto impacto”³ para los lectores en el sentido de que pone en crisis sus maneras de ver la realidad a través de las diferentes maneras en que la reelabora y la reinterpreta.

Es así como, tanto un texto perteneciente a un género que propone una representación literaria más cercana a lo que las personas entienden como “lo real” como otro más alejado de este parámetro (pensemos extremos como señalábamos antes: la novela realista y el relato fantástico) invitan a sus lectores a indagar acerca de “lo posible” o “lo imposible” en aquello que en un sentido amplio llamamos *realidad*. Los lectores toman posición frente a los hechos esa realidad re-presentada por la literatura reconsiderando sus creencias anteriores, confirmando la validez de alguna de las que ya poseían y/o poniendo en crisis otras.

Asimismo, la literatura permite a los lectores el acercamiento al conocimiento, a los diversos saberes, por su posibilidad de absorber y trabajar, por medio de la ficción, todos los tipos de discursos: históricos, políticos, religiosos, mediáticos, raciales, sexuales, etc. Los textos literarios tejen una imagen de todos los lenguajes que circulan socialmente, de todos los saberes, deseos y esperanzas, desencantos y frustraciones colectivas que en un momento histórico constituyen la realidad de esa comunidad.

En definitiva, estamos pensando en un lector de textos literarios entendido como una subjetividad compleja. Esto es, que las maneras de pensar de nuestros alumnos, sus creencias, están atravesadas y conformadas por una/s historia/s sociales y culturales pero también individuales, diversas y diferentes que se encuentran permanentemente tensionadas por los discursos sociales a los que adscriben y/o rechazan,. Justamente la literatura es proveedora de esos discursos sociales que –en el retrabajo que supone– los ofrece a los lectores desde toda su complejidad.

Es difícil que un lector se haga preguntas sobre textos cuyos discursos ratifican los modos de pensar más generalizados. No estamos señalando que haya que escandalizarlos, pero sí que tenemos que recordar que las instituciones educativas suelen ser el único espacio en que los alumnos pueden vincularse con otras maneras de decir y pensar la realidad. Aunque muchas veces este trabajo suela ser arduo precisamente por aquellas “desconfianzas” que nos recuerda Chartier.

³ Seguimos a Sarlo, Beatriz. “*Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa*”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, Año I, Nro. 2, 2003.

El taller de lectura

Teniendo en cuenta cómo se conciben las prácticas de lectura en este proyecto, y dejando en claro que no existe una única receta para llevar adelante un taller de lectura, ofreceremos algunas consideraciones al respecto.

En principio, debemos recordar que el taller de lectura se sustenta en ciertas condiciones materiales de trabajo. Es decir, que los libros, los textos que contienen, deben estar a la vista de los lectores y el mediador. Nos referimos a que un taller no tiene que avanzar sobre exposiciones de conocimientos que no anclen en los textos, que no vuelvan a ellos buscando pistas, señales, releyendo algún pasaje o, si fuese el caso, su totalidad.

La lectura de los textos se hará en el taller. Pero esto no implica que cada profesor no pueda invitar a leer –en la semana– algunos otros textos de los que conforman el corpus que los alumnos reciben: estos otros textos pueden anticipar el trabajo del encuentro siguiente o, en otros casos, su lectura puede ser recomendada como una vuelta de tuerca, otra mirada, otra opción a alguno de los textos que hayan sido trabajados en el taller y hayan despertado un entusiasmo que conviene sostener y hacer crecer.

La lectura en voz alta es, sobre todo, tarea del mediador. Su ventaja: habilita más el comentario de los lectores y del mismo docente como lector.

Debemos tener en cuenta que cuando nos referimos a las prácticas de lectura no estamos aludiendo al acto de leer en voz alta: muchas veces se confunde esta acción más bien vinculada con la exposición pública, con el resto de los integrantes del taller que nos miran y escuchan lo que implica tratar de no titubear, no saltarse nada, no confundir las palabras. Un taller de lectura no significa que todos sus participantes lean en voz alta y que la práctica se reduzca a ello. Por supuesto que siempre el mediador estará dispuesto a preguntar si algún participante desea leer y, en ese sentido, dar la voz a quien quiera hacerse cargo de esta tarea.

Si las prácticas de lectura son prácticas sociales, el taller es la modalidad que permite llevarlas adelante como tales. Hacer del comentario una circulación permanente de sentidos posibles a establecer a partir de los textos actualiza esa dimensión sociocultural. Y también permite el comentario del mediador no como lectura unívoca y “correcta”, sino como forma de coordinar los acuerdos y desacuerdos entre los lectores y así convertirlos en problema de conocimiento.

Como señalábamos antes, recuperar un comentario, por ejemplo, tendiente a establecer el género al que pertenece un texto literario ingresa al taller ese saber literario. Por lo tanto el mediador es quien debe saber “darse cuenta” de qué saberes son los que pueden dar respuesta a esa intervención. Otras veces, los comentarios de los lectores se manifiestan a modo de afirmación, de certeza: “este cuento me gusta porque cuenta algo real”, “esta historia es muy fantástica, no puede ser”, “no entiendo qué dice, está escrito muy raro”. Preguntar y repreguntar por los motivos de estas afirmaciones suele convertir en nuevos problemas a discutir con los otros lectores.

En ciertos casos, los lectores parecieran arriesgar sentidos en sus comentarios a modo de adivinanza o en otros, el mismo mediador instala este juego empeñado en que los lectores “se acerquen” al sentido que él considera debe ser discutido. Por el contrario, creemos que el mediador debe posicionarse también como lector en tanto dice qué es lo que lee y, también de esta manera, presenta su lectura como problema de conocimiento. En esa lectura que hace el mediador suelen

ponerse en juego saberes nuevos para los otros lectores y es justamente en esa instancia en la que se generan las condiciones de apropiación del conocimiento nuevo para los alumnos.

Armar un rompecabezas

Supongamos que los alumnos nos manifiestan que es difícil seguir la manera en que está escrito un texto literario y, por ende, cuesta restituir la historia narrada o darle algún sentido a las figuras retóricas. Si el mediador considerara que los lectores tienen problemas de “comprensión lectora”, probablemente expondría los saberes supuestamente “necesarios” para continuar con la práctica. Algo distinto ocurre en un taller cuando el mediador convierte esos comentarios en objeto de reflexión, en un problema de conocimiento.

Una conjetura. Pensemos que estamos leyendo “Puzzle” de Julio Cortázar. Citamos un fragmento de este cuento:

Usted desenterró la hoja, la limpió en su pañuelo, acarició suavemente el cabello de Ralph –lo cual era una ofensa premeditada– y fue hacia la ventana. Estuvo largo rato inclinado sobre el abismo, mirando Nueva York. La miraba, con gesto de descubridor que se adelanta visualmente a la proa de su navío. La noche era antipoética y calva. Allá abajo, siluetas de automóviles regresaban a condición de escarabajos y luciérnagas por el imperio del color y la hora y la distancia.

Usted abrió la puerta, la cerró otra vez, y se fue por el corredor, con una dulce sonrisa de ángel perdida fuera de los dientes.

–Buen día.

–Buen día.

–¿Dormiste bien?

–Bien. ¿Y tú?

–Bien.

–¿Tomas el desayuno?

–Sí hermanita.

–¿Café?

–Bueno, hermanita.

–¿Bizcochos?

–Gracias, hermanita.

–Aquí tienes el diario.

–Lo leeré, hermanita.

–Es raro que Ralph no se haya levantado aún.

–Es muy raro, hermanita.

Rebeca estaba frente al espejo, empolvándose. La policía observaba sus movimientos desde la puerta de la habitación. El agente con rostro de pajarera celeste tenía un modo sospechoso de mirar, presumiendo culpabilidades desde lejos⁴.

⁴ Cortázar, Julio. “Puzzle”, en: *Cuentos completos/1*. Buenos Aires, Alfaguara, 1996, pp. 52–56

Imaginemos que los lectores plantean dificultades para leer este texto y el mediador decide dar cuenta de su lectura, decírsela a los demás, haciendo de ese fragmento un anclaje para explicar por qué va a leer de determinado modo y por qué los lectores plantean esa dificultad. Así, podría señalar este mediador: “A ver, pensemos que este texto está escrito de una manera poco convencional. ¿Qué le encontramos de “raro”? Veamos un fragmento, ustedes dicen que es difícil darse cuenta de quién cuenta la historia. Pero parece que es la historia de un crimen, ¿no? Primero aparece alguien que no sabemos quién es que se está dirigiendo a una persona cuyo nombre tampoco aparece. Nos damos cuenta porque dice “usted”. ¿A quién ha matado Ralph? (Probablemente la respuesta del grupo sea a “usted”). Luego, aparece un diálogo: alguien que se refiere a una mujer llamándola “hermanita” y sabemos que están tomando el desayuno. Mencionan a Ralph en ese diálogo.”

En esta intervención comienza a restituirse la historia y a la vez se explica la manera en que está narrado el cuento que hace a su fragmentariedad y a reconocer la elipsis, lo elidido, como característica.

A su vez, este mediador podría retomar otros aspectos de la narración y hacer notar que el relato posee muchas descripciones que están construidas con cantidad de figuras retóricas: “Estuvo largo rato inclinado sobre el abismo, mirando Nueva York. La miraba, con gesto de descubridor que se adelanta visualmente a la proa de su navío. La noche era antipoética y calva.” Esta retórica hace que se demore el relato de las acciones y sus relaciones de causalidad. Entonces, este mediador podrá decirles a los lectores: “Fíjense, que en esta parte del cuento el narrador tan sólo nos dice que ‘usted’ mira la ciudad de Nueva York. Es una sola acción, pero el narrador se encarga de describirla largamente de manera poética, ¿qué sería una noche ‘calva’? , ¿qué les parece?” Y, además, el mediador podrá pensar con los lectores que esas descripciones pueden funcionar para que nos vayamos haciendo una idea de cómo es el personaje. Es decir, que es la manera particular de mirar y calificar al personaje por parte de este narrador la que nos lleva a tener algunos acuerdos sobre cómo lo significamos, sobre cómo lo entendemos.

En definitiva, las prácticas de lectura suponen una circulación de conocimientos, específicos sobre los textos como vimos antes, o también y además, del orden de la vida. Muchas veces los lectores discuten con las ideologías que despliegan los textos. Por ello, en determinados momentos del taller las discusiones sobre los sentidos a establecer pueden centrarse en si esos textos dicen o no alguna verdad sobre lo que ocurría en la realidad. Por ejemplo, este cuento de Cortázar –que no podemos ofrecer aquí en su totalidad, pero invitamos a que sea leído– narra en clave de policial la historia de un triángulo amoroso entre dos hermanos, “usted” y Rebeca, y Ralph quien es asesinado por el primero. Citamos el final de este cuento:

Rebeca le alcanzó la olla de la sopa, y usted la puso a su lado.
No sentía ningún apetito, cosa que usted mismo había previsto.
Rebeca lo miraba a usted con una fijeza increíble.

Entonces, usted levantó la tapa de la olla. La fue levantando despacio, tan despacio como Rebeca la había puesto. Usted sentía un extraño miedo de descubrir

la olla de la sopa, pero comprendía que se trataba de una mala jugada de sus nervios. Usted pensó en lo bueno que sería estar lejos, en la planta baja, y no en el último de los treinta pisos, a solas con ella.

Rebeca lo miraba a usted con una fijeza increíble.

Y cuando la tapa de la olla quedó enteramente levantada, y usted miró el interior, y después miró a Rebeca, y Rebeca lo miró a usted con una fijeza increíble, y miró después el interior de la olla, y sonrió, y usted se puso a gemir, y todo decidió bailarle delante de los ojos, las cosas fueron perdiendo relieve, y sólo quedó la visión de la tapa, levantándose despacio, el líquido en la olla, y... y...

Usted no había esperado eso. Usted era demasiado inteligente como para esperar eso. A usted le sobraba de tal manera la inteligencia que el excedente se sintió incapacitado para seguir viviendo en el interior de su cerebro y decidió buscar una escapatoria. Ahora, usted hace números y más números, sentado en el camastro. Nadie consigue arrancarle una sola palabra, pero usted suele mirar hacia la ventana, como si esperara ver avisos luminosos, y después adelanta el pie derecho, gira el torso a la manera de quien se dispone a dar un golpe de golf, y entierra la mano vacía en el vacío aire de la celda.

El narrador relata como si fuera la voz de la conciencia acusadora de “usted” la escena horrorosa, la irrupción de lo inimaginable en la ficción. Pero el horror no está dicho, es otra de las elipsis de este relato. ¿Es posible que Rebeca haya cocinado a Ralph para servirlo a “usted” y así decirle que sabe que ha muerto y que su hermano es el asesino?, ¿Puede un hermano llegar a convertirse en el asesino del amado de su hermana pretendiendo que ella siga atendiéndolo como si fuera su esposa, justamente cocinando, tan sólo a él? Si recuperamos el significado de “ideología” como forma de observar y entender la realidad, de creencias que nos llevan a determinar qué es verdadero y qué falso, qué es posible y qué no, acordaremos que este final nos obliga a realizar comentarios en este sentido: podremos decidir significarlo como los delirios del asesino torturado por su culpa o atrevernos a significar que Rebeca ha hecho una sopa con Ralph. La primera lectura optará por los párrafos finales de ese fragmento y la segunda por los primeros: “Rebeca lo miraba a usted con una fijeza increíble.

Y cuando la tapa de la olla quedó enteramente levantada, y usted miró el interior, y después miró a Rebeca, y Rebeca lo miró a usted con una fijeza increíble, y miró después el interior de la olla, y sonrió, y usted se puso a gemir, y todo decidió bailarle delante de los ojos, las cosas fueron perdiendo relieve, y sólo quedó la visión de la tapa, levantándose despacio, el líquido en la olla, y... y...

Usted no había esperado eso. Usted era demasiado inteligente como para esperar eso.”

No se puede afirmar exactamente qué lecturas escucharemos en cada taller con diversidad de textos. Sí podemos estar atentos a los problemas de sentidos que cada uno presenta, al texto como entramado de distintas significaciones. Estas líneas de significación como la comentada antes se hallan en una “manufactura” literaria particular.

Y si el mediador las atiende en toda su complejidad estará más preparado para poder escuchar los comentarios de los lectores e interpretarlos en vínculo con esas hechuras de las ficciones.

Escritura de literatura

Si, como señalábamos, la lectura es una práctica sociocultural privilegiada para propiciar en los adolescentes, jóvenes y adultos la apropiación de diversos saberes, en tanto se manifiesta como una experiencia vital, la escritura posee un estatuto similar.

James Clifford nos dice que la escritura “ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos, no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada. Pues es en el proceso de escribir donde se dan las posibilidades de que los alumnos entiendan cómo están inmersos en el lenguaje, qué significa volver a escribir el lenguaje como acto de compromiso crítico, y aprendan cómo escribir en diversas formas de alfabetización”⁵.

La escritura nos permite situarnos en nuevas posiciones frente a la letra escrita, como productores culturales y no como repetidores de formatos o de hipotéticos sentidos únicos: la escritura resulta así una tarea de apropiación de saberes, una tarea de reescritura de la cultura en la que nos colocamos en una posición activa, imaginativa y seguramente más propicia para la reflexión que cuando nos ponen a pensar en concepciones instrumentales de la escritura como una mera herramienta para transmitir información prediseñada. No participamos de la misma manera cuando escribimos un cuento, un ensayo o un grafiti que cuando respondemos a un cuestionario que avanza paso a paso sobre el texto fuente.

En nuestro país y fuera del espacio de la escuela y la universidad, pero con múltiples y persistentes contactos con ellas, encontramos otros circuitos en los que se ha reflexionado sobre la práctica de escritura literaria: los talleres de escritura que se gestaron a partir de los setenta y ochenta, principalmente las experiencias del grupo *Grafein* y, a partir de los ochenta, las experiencias y producciones de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado. Con sus similitudes y diferencias esta tradición posibilita plantear prácticas de enseñanza de escritura de literatura que capitalicen los significados culturales que poseen los alumnos y sus saberes acerca de la lengua, los textos y la literatura para volver sus propias producciones objetos de estudio y de reflexión.

Las consignas

El aporte tal vez más significativo de los talleres de escritura ha sido volver a colocar a la consigna, ese pacto de trabajo clásico de la escuela, bajo una nueva luz.

Como género discursivo propiamente escolar, la consigna de escritura ha mantenido rasgos invariantes a lo largo del tiempo desde la composición “tema, la vaca”, inclusive rasgos de estilo que podríamos rastrear actualmente en las aulas, un registro a veces extrañamente formal (cuántas consignas escuchamos que se

⁵ Citado en: Giroux, Henry. “Estudios culturales y estrategias pedagógicas. El giro hacia la teoría”. Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 192–193.

dirigen a un “tú” en una relación docente–alumno caracterizada por el voseo) y en la mayoría de los casos un pedido de resolución que contempla una única respuesta posible, por ejemplo, la interrogación sobre la persona del narrador.

La tradición de los talleres de escritura nos permite resignificar esta práctica a la hora de pensar la escritura por parte de los escritores en formación. Nos interesa detenernos en dos aspectos del tratamiento de la consigna en la tradición de los talleres de escritura.

Invención

La apuesta de las consignas de taller se da, en primer lugar, en el terreno de la invención.

En un texto fundamental para pensar la escritura en contextos educativos, “Escritura e invención en la escuela”⁶, Maite Alvarado historiza el origen del concepto de invención, vinculado a la antigua retórica. La *inventio* era ese momento del proceso argumentativo en el que el orador hurgaba en su memoria cultural para descubrir los argumentos más pertinentes para la situación con la que se enfrentaba. El problema radicaba en saber buscar y elegir las pruebas adecuadas para lograr la persuasión de su auditorio, puesto que la invención se constituye en un problema de naturaleza retórica, es decir que supone una restricción del discurso en función de la situación en que se enuncia. La *inventio*, nos dice Maite Alvarado, no implicaba una creación a partir de la nada, como se afirma usualmente de los procesos creativos, sino un descubrimiento de los elementos necesarios para resolver una situación compleja, en este caso con fines persuasivos. Esto mismo puede decirse de la escritura de textos literarios, puesto que la construcción de ficciones también implica a la invención de una manera que puede ser objeto de reflexión.

De este modo, el arte de inventar historias “descansa sobre el respeto de ciertas reglas, sin las cuales pierde sustento. La causalidad que rige las acciones de ficción puede no ser la del mundo real, pero responde a una lógica, que es también fruto de la invención”⁷. Así, la dimensión de trabajo sobre el lenguaje que supone la literatura, esa *inventio* que la caracteriza, posibilita el despliegue de los saberes sobre la lengua de los alumnos atendiendo a la esfera de uso requerida (restricciones retóricas) pero a su vez, a los usos particulares que de ella toda persona puede hacer en tanto sus múltiples posibilidades. Por ello, Maite Alvarado elige no hablar de “escritura creativa” sino de “escritura de invención”, destacando, en consecuencia, el trabajo sobre los significados de la cultura que implica toda tarea de escritura literaria y que cualquiera puede hacer, no sólo los “dotados”.

Restricciones que suman

Pero para que este trabajo con la invención pueda tener lugar necesitamos, como nos informaba la antigua retórica, de las restricciones que ofician como disparadores de la invención. El grupo *Grafein* definía este proceso con una

⁶ Alvarado, Maite. “Escritura e invención en la escuela” en Los CBC y la enseñanza de la lengua. AAVV, Buenos Aires, AZ, 1997.

⁷ Alvarado, Maite. Op. Cit., pág. 47.

metáfora: toda consigna tiene “algo de valla y algo de trampolín”⁸. No hay consigna sin un obstáculo o una restricción que desafíe a la invención para ser superada. No se escribe “de la nada” ni “espontáneamente”, sino a partir de la particular trama que inicia el texto de la consigna, ella es la que abre ciertas posibilidades de escritura y cierra otras, conjurando así el temor “a la página en blanco” o a perderse en el “todo vale”.

Justamente, para *Grafein*, la consigna podía “incitar” a la producción de un texto porque su formulación era similar a la de un juego de ingenio, un acertijo o un enigma matemático. La consigna de escritura comparte esta familia lúdica porque lo que propone a sus lectores es un desafío.

No es posible hacer una ajustada lista de cuáles son los conocimientos previos para resolver una consigna de taller, pero es indudable que luego de resolverla algo vinculado con el conocimiento se ha puesto en juego. De la misma manera que un enigma o un juego de ingenio nos puede permitir reflexionar, a posteriori hace pensar sobre los medios o las vías que utilizamos para encontrar la solución.

Así entendida, la consigna de escritura es un desafío para quienes intenten resolverla. Desafío que supone la puesta en juego de variados conocimientos que no podrían listar, pero de los que se puede asegurar que colocan al escritor en el lugar de una permanente reflexión.

El taller de escritura

La lectura de las producciones ficcionales de los alumnos nos hablan de procesos complejos de apropiación de la escritura, atravesados por conocimientos socioculturales sobre la lengua. Como señalábamos la propuesta de escribir a partir de consignas tiene el sentido de favorecer esas apropiaciones y de abrir el juego hacia conocimientos nuevos.

En los cursos de articulación dictados durante los años 2004, 2005 y 2006 uno de los ejes de trabajo se basó en el humor. En este recorrido se proponía la reescritura de una parte del cuento “Así” de Eduardo Wilde, en la que, en clave humorística, el personaje, médico de profesión, escribe una carta de amor saturada de la jerga médica. La propuesta de escritura pedía volver a escribir esa carta de “Así” cambiando la profesión del personaje, Baldomero Tapioca. Una de las posibles resoluciones que ofrecía la consigna como opción era imaginar un personaje “conductor de programa de chimentos”. Esto es, que ahora los alumnos debían hacer hablar y escribir a Baldomero como si su profesión fuese aquella. En esta consigna los alumnos tuvieron que considerar una serie de elecciones retóricas para dar cuenta del perfil de un personaje determinado. Esas elecciones se orientaban hacia un uso paródico del discurso, conocimiento lingüístico y literario que era objeto de estudio en esa jornada de trabajo sobre el humor. La consigna de invención abría la posibilidad de que los estudiantes pusieran en juego modos

⁸ Tobelem, Mario y otros. *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Santillana, 1994.

diversos de resolverla y que echaran mano de sus conocimientos socioculturales sobre el universo discursivo del “chisme”.

Uno de los alumnos escribió:

“Amor mío, te comento que la última noticia es que me encanta tu pelo, tu cara, tu bello cuerpo, también te quería decir que la novedad es que estoy perdidamente enamorado de vos y que no voy a parar hasta obtener la gran primicia que sería casarnos. Por eso estuve averiguando y se que Garbarino tiene los mejores precios: Heladera Electrolux 999 pesos.

No te olvides de verme por el mismo canal y a la misma hora.”

En este caso el efecto paródico se produce al subvertir las formas amorosas del discurso con enunciados que vienen del campo discursivo del rumor y el chimento y de la publicidad. Así, obtener “la gran primicia”, saber que semejante primicia sería lógico que estuviera auspiciada por una casa de electrodomésticos, saber perfectamente cómo escribir ese anuncio (“Por eso estuve averiguando y se que Garbarino tiene los mejores precios: Heladera Electrolux 999 pesos.”)y, rematar el texto con una típica frase de cierre de los programas de TV nos confirman esos conocimientos socioculturales y discursivos a los que hacíamos referencia antes. Estas producciones leídas y comentadas en el taller de escritura permiten al docente proponer formas de consolidar y ampliar esos saberes. Frente a este texto podríamos conjeturar la siguiente intervención por parte del docente: “qué interesante, fíjense como A. nos hace entender que Baldomero es periodista de chimentos: decidió que su Baldomero le anuncie a su amada el futuro casamiento como *gran primicia*, elegir un anunciante para el casamiento y, así, ustedes saben, se publicita en ese tipo de programas y cierra la carta con esa frase tan conocida por nosotros en la televisión”. Es decir que el tallerista se encarga de comentar los textos con el grupo y hacer evidentes para todos las explicaciones sobre los usos de la lengua escrita que sustentan las decisiones de cada alumno escritor de ficciones.

En cuanto a la corrección lingüística, en el escrito anterior tan sólo se aprecia un “sé” como forma del verbo saber que debería llevar tilde. No resulta violento ni se traiciona la escritura de ficción si el docente le indica al alumno: “mirá, este se lleva acento escrito, porque es como si escribieras *yo sé*, viene del verbo saber”.

Veamos otro ejemplo en el que aparece de manera más evidente esta cuestión que estamos señalando. Otra de las consignas, esta vez del eje “¿Cómo explicamos la realidad? La literatura y el conocimiento” de los cursos 2004, 2005 y 2006 proponía lo siguiente:

“Todos lo hemos visto o leído alguna vez: un científico medio despeinado y con los ojos un poco desorbitados decide beber una pócima que acaba de inventar ¿Qué es lo que le ocurre después? Les pedimos que escriban un relato en el que ese científico cuenta en qué o quién se transforma, además de por qué y para qué lo hace”

Esta consigna precedía a la lectura de *El extraño caso del Doctor Jekyll y Mr Hyde* y al abordaje de cómo la literatura gótica del siglo XIX, en otras palabras la que originó lo que hoy llamamos terror, dialogaba con los modos de conocer de la ciencia.

Una de sus resoluciones comenzaba (trascrición textual), de la siguiente manera:

“La noche del 30 de septiembre del año 1860 llegaban los invitados a la casa del distinguido doctor Wilson (científico reconocido) quien quería festejar su nuevo hallazgo, después de la cena y el baile quiso informarle a sus colegas y amigos el por que de su festejo:

Wilson: mis queridos amigos los he reunido hoy porque después de tantos años de pruebas e investigaciones he descubierto lo mejor, algo que me va a llevar a la historia, y si me siguen ablaré de ello”

El relato sigue, pero en estas primeras líneas claramente se ve cómo este alumno pone en juego una serie de convenciones propias de los relatos góticos al estilo de la novela de Stevenson, desde el inicio exactamente fechado hasta la figura del “distinguido científico” propia del género, lo que le permite avanzar con el relato y resolver el pedido de escritura. La consigna sin duda intentaba interpelar el conocimiento de esos relatos propio de prácticas culturales que van más allá de la lectura de literatura, como puede ser el cine o la historieta, pero con la que comparten lógicas parecidas en la construcción de sus ficciones. La propuesta consideraba ese conocimiento valioso para generar una situación rica de apropiación de la lengua escrita y de conocimiento sobre la lengua y la literatura y pretendía ponerlo en juego en el taller.

Este escrito presenta faltas de ortografía en una ficción que convencionalmente no las tendría.⁹ Como indicamos antes, el tallerista no debe quedarse en la duda de enseñar o no que “prueba” se escribe con b larga. O que luego de “hallazgo” debería ir un punto y seguido y no una coma. El desafío está en qué sopesa el docente en sus comentarios sobre el escrito, qué hace público al resto del grupo. Si su intervención, en este caso comenzara por: “corregí, prueba va con b larga, hablaré con h, ahí cambiá coma por punto” y demás, seguramente estaremos presentando tan sólo a la escritura como una normativa. Y, probablemente corramos el riesgo de avergonzar a este alumno delante del resto de sus compañeros. Además, de este modo, opacaremos esos otros saberes sobre el uso de la lengua escrita del orden de los discursos en tanto conocimientos socioculturales que son el gran material de la producción de este texto.

En un taller de escritura, los escritos de los alumnos son tomados como objeto de reflexión para que sean considerados y conocidos por todos. Lo que se conoce a partir de un escrito comentado por el profesor son los saberes sobre la lengua de distinto orden que hemos comentado antes. Y la reescritura de los textos a partir de esas reflexiones son las que habilitan la continuidad de la apropiación de nuevos conocimientos acerca de los usos de la lengua escrita.

No se trata de solicitar que se reescriba como si en la misma palabra estuviera la clave, sino de proveer, en el análisis del texto, herramientas y pautas que, como nuevos conocimientos, intervendrán en el nuevo texto. Estas herramientas podrán surgir también, por supuesto, de los otros textos producidos en el taller o de los de escritores “consagrados” que se leen.

⁹ Hacemos esta aclaración porque algunas formas de la literatura, como es sabido, juegan con el “error” como parte de la creación estética.

Por otra parte, la reescritura no es un castigo: es el modo que tienen los escritores de escribir. Ir y venir en sus textos, verlos crecer y achicarse, tachar y escribir encima, volver a mirarlos, darlos a leer a otro que seguramente opinará algo que no se nos ocurrió... pensar que cada versión supera o no a la anterior a la que se puede volver, evaluar entre la primera y la por-ahora-la-última que el texto es otro y mejor. Y que en el camino, aprendimos sobre la escritura, los textos y sobre aquello acerca de lo que escribimos.

Se debe recalcar que la devolución de los escritos en la práctica del taller de escritura en donde se proponen estas consignas de invención resulta fundamental para lograr condiciones de apropiación de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Al igual que señalamos en relación con la lectura, en ese diálogo que establecen el docente y los alumnos sobre el texto producido es donde se apela a los saberes culturales y lingüísticos que poseen los alumnos en procura de la enseñanza del conocimiento disciplinar. No es un dato menor que la voz autorizada parta tanto del docente como de los alumnos: aún cuando no todas las intervenciones son igual de adecuadas, en la mayoría de ellas hay elementos – quizás hasta por sus propios desvíos– para volver sobre los textos con una mirada renovada.

Resolver consignas de escritura entendidas con su doble juego de obstáculo y de trampolín para la producción nos abre un camino para la enseñanza. Y esto es porque la resolución no depende de cuánto sepamos en un sentido enciclopedista o instrumental, sino porque depende de qué operaciones nos está obligando a realizar con nuestra propia experiencia cultural con la escritura, para que podamos resolverla. Se trata, en definitiva, de la imaginación, el ingenio, el juego entendidos como actividades de conocimiento.

Esto es seguramente un desafío para el docente. Intervenir a partir de las intervenciones de los alumnos, acompañar, guiar, construir conocimiento a partir de los textos y sus comentarios, poner en discusión sus propias aseveraciones, discutir sentidos en los textos de sus alumnos, discutir el modo más transparente o elíptico de lograr efectos en los lectores: como la consigna, este lugar tiene algo de valla y mucho de trampolín.

¹⁰ Einstein, Albert e Infeld, Leopold, en *La física, aventura del pensamiento*, Buenos Aires, Losada, 1945.

Bibliografía

- Alvarado, Maite. “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV, Buenos Aires, AZ, 1997
- Bahloul, Joëlle. *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre “los pocos lectores”*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Bajtín, Mijail. *Estética de la Creación Verbal*, México, S.XXI, 1997.
- Barthes, Roland. “El efecto de realidad”, en: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1987, pp. 179–187.
- Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, El lugar, 2005.
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Chartier, Roger. “Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas”. En: *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1999
- Cortázar, Julio. “Puzzle”, en: *Cuentos completos/1*. Buenos Aires, Alfaguara, 1996
- Cuesta, Carolina. *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Culler, Jonathan. *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona, Crítica, 2000, pp. 101.
- de Certeau, Michel. “Leer: una cacería furtiva”, en: *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000
- Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Bs.As., Amorrortu, 1999.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Frugoni, Sergio. *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Giroux, Henry. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Petit, Michèl *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Literatura

Rockwell, Elsie. “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor–Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre del 2005, pp. 14–15.

Sarlo, Beatriz. “Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, Año I, Nro. 2, 2003

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

Primera propuesta para un recorrido de lectura

¿Jura decir toda la verdad?

**La literatura y la explicación
de los hechos**

La literatura y la explicación de los hechos

En este recorrido proponemos trabajar la relación entre literatura y explicación partiendo de los relatos policiales argentinos incluidos en la antología en *Con tinta y sangre. Cuentos policiales* de los “Libros ilustrados” y el texto fundador del género “Los crímenes de la calle Morgue” de Edgar Allan Poe que aparece en su antología. Los cruces con otros textos quieren poner en evidencia otras maneras posibles de explicación: jugar con algunas certezas, ponerlas en duda, problematizar la relación entre la construcción lógica y los hechos, pensar en los límites de la explicación cuando los significados más evidentes se nos rebelan.

En la lectura y comentario de estos textos y en cómo se van armando sus significados en la comunidad de lectura que es el taller, nos interesa poner a jugar maneras posibles de explicar los hechos ocurridos. Haber sido o no protagonistas de esos hechos, testigos involuntarios, haberlos provocado o haberlos descubierto por casualidad, hará que las visiones sean diferentes. Aparecerán en este recorrido de lectura y en las escrituras de ficción que se proponen, diferentes modos de mirar los hechos, de organizarlos, para llegar a contarlos o a explicarlos a otros – los mismos personajes del cuento, los lectores–, para sorprenderlos o para elidir o dejar en el misterio aquello que se quiere ocultar. Aparecerán distintos narradores, distintas voces, distintas focalizaciones para intentar entender los hechos.

Hablar sobre los textos abrirá a explicaciones: cada interpretación, cada significado que se construya a partir de los indicios que da el texto, requerirá de una explicación que hará que se vuelva una y otra vez a los cuentos como “información”, como “pistas” para armar eso que entendemos que nos dicen que sucedió.

Escribir ficción, a su vez, puede propiciar una mayor libertad que tener que sostener explicaciones acerca de afirmaciones sociales que se toman como verdaderas y que es difícil desmontar: nuevos mundos, nuevas reglas, nuevos modos de relacionar los indicios pueden permitir una articulación más compleja y creativa en la búsqueda de una explicación de lo “textualmente” ocurrido, lo que puede habilitar también para una lectura más compleja y creativa de la *realidad*.

Presentamos un recorrido para tres encuentros y diferentes propuestas de prácticas de lectura y escritura para cada uno. Cada coordinador, por supuesto, podrá rearmar el recorrido seleccionando y reordenando estas propuestas o cruzándolas con las de los otros dos ejes.

Todas las propuestas de trabajo –excepto la primera, que incluye una fragmentación del cuento para su lectura– comienzan con la lectura del texto completo. Leer en clase. Usar el tiempo para leer. Cómo se hará esa lectura será una decisión del coordinador. Se leerá en voz alta, se leerá silenciosamente, se leerá de un tirón, se leerá por fragmentos. Podrá leer el coordinador, podrán leer los alumnos, podrán turnarse en la lectura, podrán leer cada uno un personaje en los textos en los que resulte más entretenido. Podrán abandonar la lectura para comentar algún aspecto en el caso de que el coordinador o los alumnos consideren que valga la pena hacer algún comentario. O se retomarán los comentarios que, vertidos en voz baja –quizás porque suelen ser humorísticos o burlescos–, puedan

aportar a una interpretación. Proponemos que la lectura en el taller se asemeje a esa lectura que hacen los lectores en su intimidad: los lectores avanzan en la lectura, se detienen, levantan la mirada, piensan en algo—quizás del texto, quizás en otra cosa que les trae el texto, quizás en otra cosa—, algunos marcan, se pierden, vuelven, hacen unos signos en los márgenes. Las prácticas son de lo más diversas: una propuesta del taller es que esa diversidad pueda ponerse en acto en los encuentros.

Las consignas de lectura y escritura que se proponen después de la lectura del texto se detienen y ahondan en un problema particular; esto requerirá en muchos casos volver una y otra vez al texto. Por esa razón, que la primera lectura se haga “atentamente” como se propone muchas veces o “distraídamente” como no suele proponerse, mucho no importa: habrá más de una oportunidad para “atender” al texto.

Primer encuentro, primera parte: No es lo que parece

En el primer encuentro proponemos trabajar con el cuento de Edgar Allan Poe, “Los crímenes de la calle Morgue” en dos momentos: en el primero se puede leer la primera parte del cuento en la que el narrador describe y explica la capacidad analítica, comparándola con otras operaciones mentales. A modo de largo ejemplo de esta capacidad, contará después dos anécdotas que le acaecieron con su amigo Dupin, una mente de este tipo; en la primera, una serie de conexiones lleva a Dupin a saber qué pensaba su amigo, la segunda historia es la del delito que da título al cuento.

Podríamos leer todo el cuento como una larga explicación de la capacidad de análisis. Y también podríamos abrir a un problema genérico. El fundador del cuento moderno, Poe, quien ha escrito además acerca de cómo escribir cuentos, escribe este empezando por esta larga explicación para introducir recién después la situación narrativa. Quizás esto “moleste” a los lectores con ciertas expectativas acerca de los cuentos: quizás les incomode un cuento en el que, al principio, “no pasa nada”. Puede ser interesante debatir acerca de estas expectativas y aprender a “esperar” a los textos, a empezar a encontrar otros tiempos, diferentes de los de otros consumos culturales más transitados, resignificar esos tiempos y empezar a encontrar allí significados. O incluso poder dar cuenta de qué es lo que nos aburre como lectores.

En este policial —como en la mayoría de los policiales clásicos— el detective, después de investigar y de sumar indicios que no comunica a quienes lo acompañan— organiza la explicación final. Con ella convencerá a quienes lo escuchan cuando reconstruya de manera verosímil el crimen ocurrido. Esto implicará narrarlo de manera tan vívida que pareciera —o eso deberían pensar quienes lo escuchan— que hubiese visto lo que ocurría. Esta problematización es la que propone la consigna de lectura **Pistas que hacen pensar una cosa**.

Albert Einstein plantea una interesante analogía entre los “pasos” del relato policial y el método que siguen quienes se dedican a la investigación científica:

“En casi todas las novelas policiales, (...) existe un momento en el cual el investigador ha reunido todos los datos que cree necesarios para resolver al menos una fase de su problema. Estos datos parecen, a menudo, completamente extraños, incoherentes y sin relación alguna entre sí. Pero el gran detective se da cuenta, sin embargo, de que no necesita por el momento acumular más datos y de que llegará a su correlación con pensar, y solo pensar, sobre la investigación que le preocupa.

(...) repentinamente exclama “¡ya está!”. Es decir, que ahora ve claramente la relación entre los distintos hechos, antes incoherentes, y los ve vinculados además a otros que no conocía pero que deben de haberse producido necesariamente; tan seguro está nuestro investigador de su teoría del caso que, cuando lo desee, saldrá a reunir los datos previstos, los cuales aparecerán como él los previó.

El hombre de ciencia (...) debe encontrar la solución él mismo, porque no puede, como lo hacen ciertos lectores impacientes, saltar hacia el final del libro. En nuestro caso, el lector es al mismo tiempo el investigador, que trata de explicar, por lo menos en parte, los numerosos hechos conocidos. Para tener tan solo una solución parcial, el hombre de ciencia debe reunir los desordenados datos disponibles y hacerlos comprensibles y coherentes por medio del pensamiento creador”¹⁰

Esta analogía puede ser el punto de partida para la segunda propuesta de lectura que implica hacer el camino inverso al que hace Dupin en su explicación final: volver sobre el texto –como él sobre el escenario del crimen– para rastrear los indicios que fue encontrando para armar el rompecabezas y articular su explicación:

- La residencia mostraba un desorden extremo, sin embargo quedaban las dos bolsas que contenían cuatro mil francos de oro que la víctima había retirado ese día del banco y un pequeño cofre de hierro, que una vez abierto demostró contener solamente papeles sin importancia;
- Sobre una silla, había una navaja de afeitar manchada de sangre;
- De la chimenea se extrajo el cuerpo de la señorita L’Espanaye que había sido introducido, cabeza abajo, por la estrecha abertura hasta una altura considerable. Al examinarlo, se descubrieron muchas lesiones: el rostro tenía varios arañazos; y la garganta, cardenales oscuros y profundos surcos causados por las uñas, como si la víctima hubiera sido estrangulada por uno o varios desconocidos. La forma de los dedos en el cuello de la víctima no respondían a una mano humana
- El cuerpo de la anciana señora L’Espanaye tenía heridas que no podían haber sido causadas por una mujer.
- Puerta y ventanas de la habitación estaban cerradas por dentro.
- Nadie podía entrar por las chimeneas.

- Los vecinos atestiguaron que dos personas discutían a gritos. Una de las voces que se oían era tosca, era la voz de un francés que parecía estar reprobando algo; la otra, muy aguda y extraña, era la voz de un hombre o una mujer extranjeros. Quienes escucharon esa voz estridente dijeron que podría haber sido la de un italiano/a, un alemán/a, un inglés/a, un ruso/a, aunque quienes lo afirmaron no saben, respectivamente, ni una palabra de italiano, alemán, inglés y ruso. El único vecino que no habla francés asegura que la voz aguda era la de un francés.
- Al pie del pararrayos, había un pedacito de cinta grasienta que usan los marinos para atarse el pelo anudada según hacen los malteses.

Este rastreo y lo extraño de la sumatoria, permiten, además, una primera actividad de escritura: **Pistas que permiten pensar otra cosa.**

Escribir un relato de terror habilitará a pensar en otro verosímil e incluso a reflexionar acerca de ese concepto: los hechos deben resultar creíbles en el mundo narrado, en el mundo del texto, sin importar que esas leyes no se cumplan en el mundo *real*. Hay aquí también una restricción genérica: el texto debe regirse por una lógica sobrenatural, que no por sobrenatural deja de ser lógica: planteadas ciertas condiciones, estas deben cumplirse.

La consigna, **Las brujas no existen; pero que las hay, las hay**, busca confrontar los textos producidos en el taller, pues permitirá también confrontar diferentes visiones de los mismos “hechos”: mientras el texto policial impone una explicación racional que hace entrar lo más extraño en una explicación lógica, los otros textos abrirían a nuevas leyes: habría que admitir –en el verosímil del texto– la presencia de entes sobrenaturales o la falta de una explicación tranquilizadora. Volver sobre lo tranquilizador de las explicaciones puede resultar en una reflexión interesante: ¿qué pasa con la incertidumbre, con la imposibilidad de explicar; qué nos provoca? Esta incertidumbre –admitir que hay cosas que no sabemos– aparece frente al mundo cerrado de la explicación lógica que propone el –al fin– tranquilizador relato de Poe. Incluso se puede volver a las reflexiones de Einstein: ¿cómo se sentirá un científico/a (¿el mismo Einstein?) cuando tiene un montón de datos que no puede conectar? ¿Qué nos pasa a nosotros mismos cuando no podemos explicar ciertos hechos más cotidianos: soñamos con alguien a quien no vemos desde hace mucho y se nos aparece al día siguiente como si nada, queremos que alguien nos llame por teléfono y de pronto nos llama, encontramos los anteojos perdidos en cuanto nos habíamos comprado un par nuevo...?

Primer encuentro, segunda parte: Las conexiones lógicas y la verdad

La siguiente propuesta de escritura **Más conexiones** (después de leer el fragmento de “La honradez de Israel Gow” de Chesterton) apunta a pensar en esa diferencia que existe entre la posibilidad lógica de volver comprensibles los hechos más incomprensibles y los hechos en sí mismos. Será necesario entonces, como hace Poe en su relato, organizar un cuento que explique cómo se relacionan

los elementos dispersos con una prueba contundente que habrá que inventar. Pueden evaluarse además las contundencias de esas pruebas en los relatos que surjan. ¿Cuándo resultan más creíbles? ¿Qué peso tienen esas pruebas?

A esta tensión entre las construcciones discursivas alrededor de los hechos y el descubrimiento de hechos nuevos como nuevas pruebas que llevan a la *verdad* podrá volverse en los relatos que siguen.

La “cruzada de los textos”: Otras lógicas

Otras propuestas de escritura se organizan a partir de la idea de cómo funciona la organización lógica del discurso de la explicación.

El señor Veneranda no incurre en ninguna explicación ilógica, sin embargo, sus deducciones chocan con la organización de la vida de los habitantes del edificio. Desarrollar esa mirada en la historia que cuenta Edgar Allan Poe, tensionando las explicaciones hacia otras posibilidades, permitirá reflexionar con las convenciones que rigen las explicaciones, cómo se traman en ellas nuestras miradas sobre el mundo y los hechos y cómo, frente a lo mismo, podemos explicárnoslo diferente sin que, necesariamente, una de las visiones sea incorrecta.

“El beso”, la leyenda de Bécquer, en cambio, presenta y sostiene una resolución sobrenatural: la estatua se anima y cobra venganza. Con el ánimo cuestionador que presenta el narrador de Mark Twain, resultará interesante poner en cuestión el verosímil que sostiene la leyenda de Bécquer e inventar una resolución realista para esa historia: ¿qué habrá pasado “realmente” con el caballero de mármol? Lo que implica “re-explicar” la historia.

“La muerte de un héroe” provee los elementos para ver de qué manera las explicaciones organizan la realidad: frente a un mismo hecho (antes de que ocurra y una vez acaecido) las explicaciones que se tejen para dar cuenta de él se revelan opuestas. No será difícil, partiendo del comentario de ese texto, relacionar esos procedimientos en distintos momentos de la vida cotidiana o de hechos más resonantes de la actualidad. Es de señalar también la impasividad del narrador, que cuenta sin juicios de valor unas explicaciones y sus opuestos.

Segundo encuentro, primera parte:

El mundo se complica

En el segundo encuentro proponemos zambullirnos en otras posibilidades del policial, al tiempo que pueden verse otros modos de pensar la realidad, otras explicaciones. A partir del cuento “Un error de Ludueña” de Elvio Gandolfo en la consigna **Cualquiera puede equivocarse** buscamos centrar en la discusión dicho problema.

En la consigna, **Tiempo presente**, intentamos instalar las siguientes preguntas: ¿Qué nos pasa cuando estamos metidos en los acontecimientos y no tenemos el tiempo para reflexionar sobre ellos? ¿Qué nos pasa cuando tampoco tenemos una mínima distancia temporal que nos permita pensarlos? ¿Cuántas veces se nos ocurren unas ideas insuperables en cuanto dejamos el lugar de los acontecimientos? ¿Cuántas veces, en esos casos, pensamos “¿cómo no le dije...? o ¿por qué no hice...? Se podrían discutir estas situaciones a partir de la elec-

ción de tiempo de la narración que hace el cuento de Gandolfo: ese presente continuo en el que Ludueña se mueve y en el que va decidiendo cómo seguir y en función de qué, ya que va viviendo los hechos sin poder articularlos en la red de sentido que les provee la explicación.

Por otra parte, la consigna **Saberes** invita a conocer que quienes lo contratan y de los que no se da demasiada información, saben bastante más que Ludueña (pero el lector sabe aún menos: ni siquiera sabe lo que sabe el muchacho acerca de los trabajos anteriores de Ludueña porque el narrador resume y no da esa información): es interesante ver cómo resulta en el texto esta confrontación entre hechos aislados que no pueden hilarse (para Ludueña), la información que organizan quienes lo contratan y lo que les pasa a los lectores que, como Ludueña, desconocen muchos datos.

La consigna **Rellenar blancos** apunta a un recorrido por las ilustraciones. El análisis de los dibujos que proveen información complementaria –se puede observar la vestimenta de los personajes, los lugares de esquinas sin ochavas a los que concurre Ludueña– pueden ser un disparador para pensar de qué manera organizar la información faltante o dejarla ausente como hace el cuento: ¿qué dirían los dibujos que no dice el texto escrito? ¿qué posibilidades ofrece la imagen para ocultar y qué tendría que mostrar? Por otra parte, si se plantea la escritura de un guión de historieta (y no la historieta “completa” en el sentido de que tenga texto e imagen) pueden trabajarse esos códigos en lo que tienen de complementario y analizar allí qué aporta el texto y qué la imagen en cuanto a la explicación, qué dice y qué silencio cada uno o cómo se refuerzan.

Tratar de enmarcar el cuento en una situación de la historia argentina reciente –¿los muchachos son parte de una de las organizaciones armadas de los 70? ¿por qué contratarían a Ludueña?– permite ordenar esos hechos de una manera particular: otra manera de explicar los hechos, explicación que Ludueña no puede hacer hasta el mismo momento de saltar, momento que coincide además con la primera previsión que puede hacer.

Segundo encuentro, segunda parte:

El mundo se complica

En **Todo el mundo cabe en un bar** se propone la lectura de “Las señales” de Adolfo Pérez Zelaschi.

Un bar, un gallego asustado, la hora de cerrar, casi nadie en la calle, un cliente sospechoso acodado en una mesa. Esos son los datos del presente de la narración cuando “empieza” el cuento. Y hay otros que constituyen la historia previa. El trabajo de lectura apunta a, ordenando cronológicamente los hechos, diferenciar entre esos hechos y el orden que se eligió para contarlos. Se podrá empezar a analizar, entonces, la función de ese “desorden”.

La práctica de escritura **Un cuento que empieza por “por fin”** apunta a probar de qué manera –con saberes diferentes acerca de los “mismos” hechos– las explicaciones resultan totalmente diferentes. Puesta “dentro” de cada personaje, la mirada será otra aunque el narrador esté en tercera persona. Habrá que tratar de sostener esa mirada a lo largo del texto producido y que no se “contamine” con lo que el lector ya conoce por haber llegado hasta el final.

Se podría trabajar en la síntesis de los saberes de esos personajes –como el “ahoramevanamatar” del gallego... ¿qué podrían repetirse para sus adentros el comisario y los Riquelme (uno o dos)?– e introducirlos en esos textos.

Esas diferencias de saberes son a su vez, las que permiten que se construya el suspenso del cuento y la atmósfera turbia, sórdida de los policiales negros: el gallego convertido por el azar en un héroe sin quererlo, un comisario que para vengarse organiza una puesta en escena por fuera de la justicia, la impunidad de los matones.

Introducir un rasgo de humor en la configuración de los matones, podría pensarse para reflexionar acerca de las leyes del mundo narrado. En esa visión humorística de los hermanos que hablan por uno y entre sí (¿se pelearán entre ellos?), ¿cómo resultarían los hechos?

La “cruzada de los textos”: Historias de venganza

El trabajo de lectura de “El barril de amontillado” y esa historia de venganza finamente tramada para que quede impune y la frase del cuento como epígrafe de los relatos escritos en el taller puede echar una nueva luz sobre el cuento y sobre el género policial: visto desde el gallego, el comisario Bazán tiene una serie de virtudes. Pero ¿pensado desde la venganza? ¿qué pasa con la sociedad en la que se mueve este policial que el comisario toma la justicia en sus manos y va al bar decidido a matar a los Riquelme y no a detenerlos? ¿qué pasa con este comisario que usa al gallego como cebo para una venganza personal? ¿Y los Riquelme? ¿Por qué circulan por ahí tranquilamente? ¿Por qué todos los vecinos admiran y se apiadan del gallego?

Tercer encuentro, primera parte:

Investigar en un mundo desordenado

En el tercer encuentro recorreremos otros policiales. Policiales que vuelven sobre algunas convenciones del policial clásico para preguntarse por ellas, pero en un mundo que no ofrece la racionalidad que parecía tener en el siglo XIX. Proponemos, en la lectura de estos relatos, ir y venir buscando los indicios que se hallan diseminados para que los detectives –y los lectores– los interpreten en la búsqueda de sentidos.

Así lo busca la consigna **Marcas en el campo**, partir de la lectura de “La marca del ganado” de Pablo de Santis (página 19 de *Con tinta y sangre*).

Cruzar este texto con los anteriores, como lo solicita la consigna **Los crímenes ocurren en la ciudad**, permitiría ir armando algunas convenciones del policial e incluso ponerlas en discusión: el mismo texto plantea que en el campo no ocurren delitos. ¿Es el campo un lugar idílico visto desde la ciudad? Sin embargo allí repercuten las consecuencias de una guerra –¿Es eso un delito?– y ocurren ciertos delitos. ¿Y cuáles son los delitos? ¿Las mutilaciones del ganado o la guerra de las Malvinas? Los crímenes de una guerra ¿son los crímenes que se presentan en un policial?

El cuento solo dice que los personajes se reúnen en el bar del narrador e hilvanan explicaciones de lo más diversas. Podemos imaginarlos discutiendo horas y

horas a partir de lo mismo –los datos no son tantos– para llegar a ciertas conclusiones e incluso convencer a los contertulios de la rigurosidad de su construcción y cuánto se acerca a la verdad. Como en los policiales que se leyeran en el primer encuentro, la verdad tiene que ser corroborada con un hecho, no es una cuestión de hipótesis. Y ese hecho es casual.

El trabajo con las diferentes hipótesis al que apunta la consigna **Demostrar hipótesis** requiere de un doble proceso de ficcionalización: organizar la explicación con los datos que da el cuento y asumir una voz que no es la nuestra. ¿Cómo imaginamos a esos enunciadores: el comisario, el jefe de estación, el mecánico? ¿Cómo suponemos que van a explicar que son ovnis, crotos, sectas, los culpables? En los textos producidos puede trabajarse ampliamente entonces, con la construcción no solo de las hipótesis sino también con el hecho de cómo plantearían esos personajes (de los que sabemos poco).

Estas construcciones sociales que pueden resultar estereotipadas –habrá que ver– pueden servir después para pensar en el problema de los *otros*, los diferentes de uno, los diferentes de la comunidad ante una situación de conflicto: ¿cómo y por qué la comunidad pone el problema *afuera* y no en uno de sus miembros más reconocidos? Estas reflexiones pueden extrapolarse al contexto actual: ilegales, indocumentados, residentes extranjeros señalados como sospechosos o culpables de los más diversos delitos (contra la propiedad, contra el bienestar general, etc.)

La "cruzada de los textos": Mensajes

A la manera de Kafka podrían retomarse los intentos de “dejar un mensaje” del veterinario y del narrador y los límites de esos mensajes frente a unos receptores que no necesariamente llegarán a las conclusiones que quienes siembran las señales esperan. A partir de estas dificultades, puede abrirse la reflexión sobre el mismo proceso de lectura y retomar la idea de hipótesis que quedan truncas, de los varios sentidos posibles del texto, de las pistas que cada lector siguió y tuvo que desandar, de las pistas que cree lo han llevado a dar un sentido al texto o una interpretación convincente para él o para todo el taller de lectura, los sentidos que pensamos que no llegamos a apresar... De alguna manera, este taller de lectura puede ser como el bar del cuento con varios lectores discutiendo apasionadamente sus hipótesis de lectura.

Tercer encuentro, segunda parte: *Investigar en un mundo desordenado*

La consigna de lectura **Amor se escribe con sangre** invita a leer “Con tinta sangre” de Juan Sasturain.

Un narrador poco frecuente, un narrador que le habla al personaje es interesante para trabajar con la idea de la voz en la narrativa y la construcción que hace la ficción. Quizás este narrador, por su “novedad”, por lo que lo diferencia de los narradores más habituales en primera o tercera persona, resulte “molesto”. Es una oportunidad para “hacerlo hablar” y otorgarle sentidos. Esa duda que tiene Bradley desde hace tanto tiempo... ¿cómo se relaciona con esa voz que se elige

para narrar? Estas preguntas son las que intentan centrar en la discusión las consignas **¿Quién habla?** y **Alguien que vuelve**.

El resultado de la investigación lleva a encontrar un culpable de la muerte de Johnny Spinoza y con esto, a la verdad. Y allí se detiene, todo queda en el Guayaba Club. Encontrar respuestas para este final, confrontándolas con las que tendría un policial clásico, permite volver a esas convenciones y analizar cómo, en este texto, se desvían.

A la vez, y pensando también en las convenciones del policial clásico, puede trabajarse en la reflexión sobre la misma lectura. Revisar las operaciones que pueden hacer los lectores en una segunda lectura: buscar indicios; rastrear los datos que fue dando el texto; qué disimuló; cómo, como el lector, Bradley puede unir una serie de datos al final con “informaciones” que no pudo ver cuando entró –tantos años más tarde– al Guayaba Club.

Argumentos para un crimen retoma los comentarios de la discusión anterior (**Milpalmeras en la senda de don Quijote y Madame Bovary**) y la primera escena de la película *Alta fidelidad* de Stephen Frears puede organizarse un alegato en defensa de Milpalmeras en el que podrían discutirse las relaciones entre ficción y realidad y de qué manera los límites de una y otra –como construcciones sociales– se entrecruzan.

Por último, las consignas de escritura **Escribir canciones o con canciones** y **Cambiar la tinta** se centran en el hecho de que el texto de Sasturain narra un mundo atravesado por el verosímil del bolero. El desafío ahora será, a partir de otros verosímiles propuestos por otros géneros musicales inventar relatos posibles que se ajusten a las “condiciones” que proponen los distintos géneros. Seguramente funcionarán de manera diferentes historias regidas por las convenciones del punk, el metal, la cumbia, el rocanrol, la murga, el ska, el nü metal, el hard core, ...

Un desafío similar propone la última consigna: utilizar una tinta diferente de la sangre obligará a reflexionar y mantener verosímiles diferentes para la misma historia.

Segunda propuesta para un recorrido de lectura

¿Quién es quién?

**La construcción de los
personajes en la literatura**

La construcción de los personajes en la literatura

En este recorrido vamos a problematizar la noción de personaje en la literatura. Para ello, comenzaremos invitando a los alumnos a reflexionar acerca de los juicios de valor con los que definimos a las personas. Creemos que esta práctica nos permitirá habilitar otras formas de entender la constitución de los personajes en la literatura. Por un lado, al mostrar los complejos y hasta contradictorios que pueden ser esos juicios de valor sobre la gente. Por otro, y ya en el caso de la literatura, para avanzar sobre las recurrentes analogías que se suelen establecer entre los personajes de ficción y las personas de carne y hueso.

Muchas veces, las discusiones sobre los textos literarios orientadas al análisis de los personajes se suelen centrar en caracterizaciones muy generales: personajes principales y secundarios, por ejemplo. Nuestra posición es que este tipo de caracterizaciones suelen perder de vista la riqueza de este constructo literario, el personaje, atravesado no solamente por las acciones que lleva a cabo sino por cómo es interpretado según otros personajes o el propio narrador del relato. Y otras tantas veces, en el intercambio entre los lectores, se puede dejar de prestar atención a comentarios que tiendan a dar una explicación a esa complejidad, al hecho de que el personaje se conforma por dichas variables en los textos literarios narrativos.

Por ello, hemos seleccionado un recorrido por textos literarios que nos permiten evidenciar las relaciones entre las acciones narradas, el tipo de narrador encargado de relatarlas y las descripciones sobre los personajes instauradas por esa voz que conduce la historia y/o por las voces de otros personajes. También, de esta manera, se invitará constantemente a poner en relación saberes sobre el contexto histórico de producción de los textos, movimientos estéticos en los que algunos autores se inscribían, y además, caracterizaciones generales del siglo XIX en tanto las diversas manifestaciones literarias que le son representativas en distintos países.

Estas decisiones se detallarán a continuación en los comentarios acerca de cada parte de este módulo que los profesores podrán trabajar en cada encuentro. Cada una de estas partes ha sido titulada en relación con los conocimientos sobre la literatura que suponen. Cada una de ellas presenta consignas siempre numeradas y se finalizan con una actividad denominada “La cruzada de los textos”.

Dichas consignas, proponen problemas de sentidos a tener en cuenta luego de la lecturas de los textos literarios que habiliten el comentario de los lectores centrado en los personajes, pero que, por supuesto, no deberán opacar en la mediación otros intereses sobre los textos leídos. A su vez, también proponemos consignas de escritura de ficción en las que se retoma a los personajes solicitando la creación de variantes que permitan aguzar más los conocimientos sobre la lengua y la literatura que los alumnos ya poseen, junto con los que están apropiándose en estos talleres.

Primer encuentro, primera parte: Y éste...¿Quién es?

Para comenzar con el recorrido se propone indagar en los conceptos de persona y personaje. Se invita a los alumnos a reflexionar sobre lo difícil que es en muchos casos determinar si una persona es buena o mala. De este modo, se les pide pensar esta cuestión en la literatura enseñándoles que aunque los textos literarios nos puedan resonar a la vida real siempre serán construcciones ficcionales.

De esta manera, presentamos la diferenciación entre realidad y ficción como primera entrada al personaje literario, en tanto problema de conocimiento que deviene como tal en las prácticas de lectura concretas. Es decir, que por lo general nuestras primeras deducciones a la hora de conocer un personaje en la literatura

por medio de la lectura se basan en un intento de tipificación “realista”, para llamarlo de algún modo, que varias veces los textos literarios se encargan de desalentar.

En este sentido, la primera consigna **Dos señoras enojadas** propone indagar sobre dos personajes femeninos del diálogo “A la hora del té” de Fray Mocho (*Cuentos insoportables. Relatos con Humor*). Ni Feliciano, ni Mariquita podrían ser consideradas buenas o malas, sino que cada una de ellas responde a una construcción más compleja de la tía anciana y la sobrina joven. Y además, están conformadas según las exageraciones de la literatura de humor propia del autor.

En el caso de la segunda consigna **Feliciano viaja a París** se comienza con la escritura de ficción que reaparecerá en todo el módulo. Los alumnos deben dar cuenta de una descripción propia de Feliciano en tanto el personaje de Fray Mocho y, de este modo, deberán desplegar conocimientos sobre la lengua y la literatura que ya poseen, como así también, dar cuenta de la lectura del diálogo en tanto fuente de caracterización del personaje. Así, el anacronismo y el cambio de espacio que instala la consigna deben servir como materiales para poder hacer hablar a Feliciano con la distancia sobre lo que no conoce ni entiende.

Primer encuentro, segunda parte:

“Franchutes”, “tanos”, “gallegos” y criollos

Para este segundo momento del taller se prevé una explicación histórico literaria de las características de los personajes de Fray Mocho que se han discutido en la primera parte. Los profesores podrán ampliar estas explicaciones en la medida que lo crean necesario, en función de las preguntas de los alumnos. Una vez avanzados en la explicación se propone centrar la discusión en el intento del autor por “copiar” en sus diálogos el modo de hablar de los personajes que construye. Ya sea trayendo términos propios de esas hablas o términos escritos como se supone se pronunciarían en ese momento histórico.

Las consignas **El novio de la nena** y **Eluterio busca yerno**, a partir de la lectura del diálogo “En familia” de Fray Mocho, intentan hacer más evidente el carácter ficcional de estos textos vinculando esos modos de hablar con las caracterizaciones de los personajes. Es decir, que se busca mostrar que leemos las caracterizaciones de los inmigrantes según la posición que Eleuterio como criollo tiene frente a ellos. Así, se logra hacer más visible como tema de discusión en el taller otra variable que hace a estos personajes: la nacionalidad en el marco de los procesos inmigratorios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina.

La “cruzada de los textos”: seres mezquinos

La cruzada de los textos cierra este primer encuentro. Su subtítulo “seres mezquinos” intenta dar una pauta de discusión sobre los textos, ya sea para acordar con ella o para desecharla. Su propósito es habilitar el intercambio sobre los diversos rasgos que hacen a la conformación de distintos personajes. “Gatidad” de José Emilio Pacheco es un poema, no obstante, trabaja constantemente sobre las características de los felinos utilizando también la narración. “El patriota ingenioso” de Ambrose Bierce presenta la particularidad de caracterizar a los personajes a partir de las acciones que llevan a cabo; es un cuento que casi no posee descripciones. Por último, “Flirt” de Fray Mocho muestra una discusión entre un personaje femenino y otro masculino acerca de las características de los hombres y las mujeres a la hora de la conquista. Así, se despliegan en él una serie de prejuicios sobre el sexo opuesto más las estrategias que se deberían implementar para salir indemne de los cortejos amorosos.

Segundo encuentro, primera parte: ***Dime cómo hablas, ¿y te diré quién eres?***

Proponemos comenzar el segundo encuentro retomando el problema del habla de los personajes en vínculo con una posible tipificación de sus maneras de ser y pensar. Para ello, se retoma la diferenciación entre realidad y ficción que inaugura este eje. Ya, sumergidos en la literatura, se indica la lectura del cuento de Isidoro Blaisten “A mí nunca me dejaban hablar” (*Cuentos insoportables. Relatos con humor*) con el que los alumnos, seguramente, apreciarán una menor distancia histórica que con los diálogos de Fray Mocho. Así, podrán observar cómo los personajes de este relato también están contruidos por sus hablas, pero además, por la manera particular en que el primo, uno de sus protagonistas y también el narrador de la historia, los caracteriza. El problema de aquello que puede ser verídico o no se recupera para reflexionar sobre la composición misma del cuento, qué pudo ocurrir o no en este mundo ficcional que tan sólo nos es relatado por una sola voz, la del primo, que decide cómo organizar el relato y su manera de evaluar al resto de los personajes.

En consecuencia, las consignas **Entre chorizos y ensaladas ocurre lo inesperado** y **El primo experto pescador** buscan puntualizar el conocimiento de las implicancias de una voz narradora intensamente caracterizada en un texto literario. Así, estas consignas dialogan trabajando dicho aspecto en la lectura propiamente dicha del cuento y en la escritura de una ficción en la que los alumnos deberán modificar el repertorio semántico del narrador para otorgarle un nuevo rasgo: de ex jugador de fútbol pasará a ser un pescador.

Segundo encuentro, segunda parte: ***Matrimonios desavenidos vs. enamorados demasiado románticos***

En esta instancia del taller, proponemos recuperar el intercambio acerca de las características particulares del narrador del cuento de Blaisten para vincular en sus explicaciones otro aspecto de los textos literarios narrativos: la focalización. De este modo, el módulo se explaya en la fundamentación de esta categoría de análisis narratológico que los profesores podrán seguir y/o ampliar.

Luego se propone un giro. Se pasa a la lectura de “La ajorca de oro” de Gustavo A. Bécquer para comenzar a problematizar cómo el hecho de la inscripción a una estética determinada, el romanticismo, y el proyecto literario del autor hacen que una historia en la que vuelven a aparecer personajes vinculados por algún tipo de afecto se ficcionalice de otra manera, ya sin humor. Así, esta leyenda nos introduce en un mundo siniestro y fantástico.

Por lo tanto, la consigna **Morir por una pulsera** invita a los lectores a discutir acerca del quiebre que se produce en la historia a partir de sus saberes sobre lo que sería un relato de amor. Dicho quiebre se genera cuando la narración se vuelve siniestra en tanto da cuenta de la demonización de la catedral y de la virgen. Esta demonización oscila entre una explicación fantástica —en la realidad de la ficción la virgen y el resto de las figuras religiosas castiga a Pedro por su delito—, y una explicación basada en las visiones demenciales que pudo haber tenido el héroe a causa de sus sentimientos de culpa. La construcción de los personajes de la leyenda recupera discursos sociales en torno a los rasgos de hombres y mujeres. Aspecto que aparece en los personajes de Blaisten y en el diálogo “Flirt” de Fray Mocho. La consigna de escritura **Las mujeres son todas iguales** centra la atención en este procedimiento, invirtiendo los roles de Pedro y María. Es decir, que solicita

a los alumnos que imaginen cómo sería una mujer desesperada por satisfacer las demandas de su amado. La leyenda, trabaja con la imagen de la mujer mala y el hombre bueno.

La “cruzada de los textos”: objetos y animales

Este encuentro se cierra con La cruzada de los textos subtitulada “objetos y animales” que apunta a seguir indagando en la construcción de diversos personajes en la literatura. El cuento de Felisberto Hernández “La pelota” presenta dos personajes que también responden a discursos sociales, una abuela y un nieto que se van caracterizando de manera singular a lo largo del relato a partir de discusiones sobre las ventajas o desventajas de distintas pelotas. En el caso “El animal favorito del Sr. K.” de Bertold Brecht se resignifican las propiedades del elefante en procura de sustentar por qué sería el mejor animal entre todos. El final de este relato problematiza la mirada de los hombres frente a los animales en tanto lo que consideran sus propios beneficios, aunque esto suponga sacrificar los cuerpos de esas criaturas. “Donald” de Daniel Salzano retrabaja y ficcionaliza la génesis del conocido personaje de Walt Disney en oposición a Mickey Mouse. Es interesante discutir allí cómo estos personajes parecieran tener vida propia y competencias al igual que las estrellas de Hollywood.

Tercer encuentro, primera parte:

Catedrales endemoniadas y castillos con fantasmas que no asustan

En el inicio de este último encuentro, proponemos cotejar a dos escritores románticos cuyas obras difieren en la manera de ficcionalizar tópicos de esta estética. Anclados en el mismo siglo XIX, se explican las diferencias entre la leyenda de Bécquer y *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde. Lamentablemente, previendo el tiempo de lectura efectiva en el taller, se hace dificultoso solicitar la lectura de toda la novela. No obstante, se invita a los alumnos a que en algún momento la finalicen apostando al interés que generará. En este cotejo vuelve a aparecer la literatura que trabaja el humor. Por ello se propone en la consigna de lectura **Un fantasma indignado** que los lectores discutan cómo la novela de Wilde utiliza la parodia del género gótico, el comúnmente llamado terror, subvirtiendo aspectos propios de ese género. Por ejemplo, el hecho de que el fantasma no asuste a la familia norteamericana. La segunda consigna, **Mr. Hiram B. Otis visita la catedral de Toledo** busca que los alumnos se concentren en que la parodia de la novela, precisamente, se habilita por el choque cultural entre norteamericanos y europeos. Por lo tanto, los alumnos deberán sostener los modos de interpretar la realidad del funcionario norteamericano, ahora, en el espacio fantástico y siniestro narrado por la leyenda de Bécquer. Al igual que el fantasma que no asusta al Sr. Otis, ahora será la catedral de Toledo demonizada la que no lo hará. El pedido de que los alumnos narren sosteniendo la voz de la novela de Wilde se debe a que tan sólo ese tipo de voz podrá aportar a la construcción de la parodia.

Tercer encuentro, segunda parte:

¿Usted cree en los fantasmas?... A mí me interesan los choclos tiernos

En este momento del taller se invita a los lectores a seguir discutiendo y reflexionando sobre las diferencias entre los textos de Bécquer y Wilde. Se prestará

mayor atención en la explicación al modo en que el narrador de Wilde caracteriza a los personajes dejando que ellos mismos lo hagan a través de su propia voz. La idea, es culminar todo el recorrido aquí formulado indagando en los textos los procedimientos más ocultos, menos evidentes a los ojos del lector pero que hacen a los sentidos que ellos les atribuyen. De este modo, se podrá hacer notar a los alumnos cómo tomamos posición frente a los personajes, algo que ya había aparecido a raíz del cuento de Blastein, por las ideologías que despliegan. Mientras Bécquer presenta en su leyenda una voz que se arroga contar de manera verídica los hechos y colmar la totalidad del relato –luego de los pequeños diálogos del inicio no aparecerán más las voces de los personajes–, el narrador de la novela de Wilde varias veces cede la voz a los personajes a través del estilo directo e indirecto. Por ello, la explicación propone volver al problema de los efectos de realidad que los distintos procedimientos narrativos, en tanto la construcción de los personajes, generan.

Nos obstante, se invita luego del trabajo con las diferencias entre estas dos producciones literarias románticas a discutir acerca de un aspecto que los asemeja y que es propio de la estética. Nos referimos al uso del grotesco para describir y, por ende, caracterizar a los personajes. Después de ofrecerles a los lectores en la explicación la manera en que Bécquer y Wilde utilizan el grotesco con distintos sentidos, ya sea para acentuar lo horroroso de la historia o para parodiar tópicos como el fantasma, les pedimos a los alumnos que lean los capítulos de *Juvenilia* de Miguel Cané (*Cuentos insoportables. Relatos con humor*). La consigna de lectura **Feo, sucio y mal alumno** solicita a los alumnos que discutan cómo el narrador autobiográfico de *Juvenilia* despliega toda una ideología acerca de los rasgos, tanto del accionar como del aspecto físico, que constituirían a los malos y buenos alumnos. Por supuesto, el Sr. Cané se presentará a sí mismo como un buen alumno que será sancionado por una causa noble, pero que se redimirá rindiendo de manera excelente las materias para recuperar su lugar en el colegio. En cambio Corrales, con su aspecto por demás grotesco, no sabrá usar su inteligencia para otra cosa que no sea generar disturbios en el aula. Estamos frente a un uso del grotesco para reafirmar ciertos estereotipos sociales propios del sentido común.

La siguiente consigna supone dos trabajos. Ahora se les pide a los alumnos que lean “El corazón delator” de Edgar A. Poe. **A veces los nervios nos traicionan** busca que los alumnos intercambien acerca de la particular construcción de los narradores- personajes de Poe como seres atrapados por la pulsión a ejercer el mal. Es interesante hacer notar aquí la permanente reflexión del narrador acerca de los hechos narrados, la forma en que involucra al lector en sus cavilaciones y su singular justificación de sus actos. Nos referimos a la parte 2.a. de la consigna. En cuanto a 2.b., se solicita un trabajo de escritura en el que los alumnos deberán volver al grotesco, ahora según la narrativa de Poe.

La “cruzada de los textos”: episodios extraños

La cruzada de los textos: “episodios extraños”, propone la lectura y discusión de tres textos que de alguna manera están reficcionalizando distintos rasgos que hacen a los personajes característicos del gótico y del fantástico. “Cuento de horror” de Marco Denevi recupera la tradición gótica inglesa. “La chica del kiosco” de Elsa Stefánsdóttir reescribe lo que se presenta como historia legendaria de Islandia, a partir del absurdo. Por último, “Episodio del enemigo” de Jorge Luis Borges trae su manera particular de entender lo fantástico problematizando a las figuras del autor, narrador y personaje.

Tercera propuesta para un recorrido de lectura

**Viajes, intrigas y peligro:
la literatura salta el umbral de la aventura**

Primer encuentro, primera parte: La aventura

En este tercer recorrido vamos a problematizar la noción de aventura en los textos literarios. Sin embargo, una premisa que va guiar este trabajo será que se trata de un concepto que trasciende la literatura y alcanza otras formas narrativas, como el cine, la historieta y los relatos cotidianos. En este sentido el análisis no se verá restringido a la noción de “género literario” ni intentará describir las características de la llamada literatura de aventuras, sino que abordará el problema de la aventura como un modo de organizar el relato. También, intentará poner en relación este concepto con los contextos históricos de producción de los textos.

Creemos que muchas veces el abordaje por género se convierte en una enumeración de características que luego los alumnos deben corroborar en los textos literarios en un ejercicio que suele volverse mecánico y tedioso. “Las características del género fantástico son...”. Por ello, optamos por abordar el problema desde otro lugar, menos vinculado con aspectos “formales” de reconocimiento y descripción y más cercano a los problemas de sentidos de los textos literarios. Es decir, que vamos a ingresar al universo de tópicos que rodean a la aventura: el viaje, el héroe en peligro, la representación de otros grupos humanos, el exotismo.

Para iniciar el trayecto invitamos a los alumnos a reflexionar sobre qué sentido se le da a la noción de aventura en nuestra vida cotidiana. Para ello se propone una actividad de escritura a partir de una experiencia propia, una anécdota que servirá como disparador para escribir, pero además, pondrá en juego sus propias representaciones sobre el concepto. A ello apunta la consigna **No me lo vas a creer...**

Con esta primera actividad nos interesa centrar algunas cuestiones importantes. En primer lugar abrir el juego para reflexionar sobre formas narrativas que pertenecen a la literatura, pero también, a los relatos cotidianos. Consideramos de mucho interés problematizar las fronteras de lo literario. Lejos de ser un universo encapsulado sin ninguna conexión con el resto de los discursos sociales, como a veces suele pensarse, la literatura comparte con ellos tópicos, estrategias discursivas y formas de narrar (pensemos por ejemplo en el uso que hace el periodismo de ciertas formas del policial negro o la relación entre las telenovelas y el folletín). Si bien la literatura ocupa en nuestras sociedades un espacio propio y específico –históricamente variable– por otro lado es cierto que entre la literatura y otros textos que consideramos no literarios hay muchos aspectos en común. La producción de los alumnos seguramente dará cuenta de muchos rasgos que reconoceríamos en la literatura de aventuras: sucesos extraordinarios o insólitos, un escenario exótico o por lo menos diferenciado de la vida de todos los días, una situación de riesgo, uno o varios personajes que enfrentan el peligro, un enemigo reconocible.

En suma, intentamos pensar con ellos cuáles son los significados que la noción de aventura tiene en nuestra cultura y cómo este concepto trasciende lo literario para convertirse en un modo de organizar un relato, lo que tiene consecuencias a la hora de los sentidos que se les da a las acciones narradas. Contar una “aventura” supone una serie de elecciones formales que otorga a los hechos significados e interpretaciones. Por otra parte, como veremos, la aventura tiene una historia y una tradición que se vincula con procesos históricos y culturales ligados a la modernidad en Occidente, en especial con la expansión imperialista europea.

**Primer encuentro, segunda parte:
El escenario de la aventura**

Para iniciar el recorrido intentamos dirigir la mirada hacia dos elementos clásicos de los relatos de aventura. Por una parte, la importancia que tiene en la trama la ruptura con la vida cotidiana. La aventura se funda en el salto hacia otro espacio en el que se pierden las certezas y puede aparecer el peligro. Por otro, la presencia fundamental del viaje como motor de la aventura. En especial los relatos de marinos.

Para este momento proponemos la lectura del cuento “Manuscrito hallado en una botella” de Edgar Allan Poe. Así lo señala la consigna **Terror en el mar**. El relato está organizado justamente alrededor de una historia de marinos en el siglo XIX. Si bien no es en sentido estricto lo que llamaríamos un relato de aventuras (o al menos al estilo de Salgari o Stevenson) sí nos permite reflexionar sobre cómo es utilizado el viaje por mar para disparar una situación extraordinaria cercana a los relatos góticos de fantasmas.

Como decíamos, no nos interesa cerrar un conjunto de rasgos que permitan identificar la “literatura de aventuras” de una vez y para siempre, sino pensar con los alumnos el carácter complejo de las construcciones literarias. En este caso empezar a indagar cómo el viaje por mar articula una serie de elementos que llevan a una situación fantástica. Podríamos detenernos en el escenario “exótico” del viaje –la isla de Java–, la tormenta y el naufragio, la perspectiva centrada en el personaje y en su incertidumbre, la forma de mensaje póstumo del cuento, cómo se describe el paulatino “descenso a los infiernos” del protagonista. Lo interesante es discutir cómo estos recursos funcionan en este cuento en particular y en el marco de la poética de Poe. “Manuscrito hallado en una botella” retoma una extensa tradición de los relatos de marinos, que está presente también en muchos de sus contemporáneos, y se inscribe en la particular concepción del cuento del escritor norteamericano.

Un viaje hacia lo desconocido: la doble vida del capitán

A continuación se propone comenzar con la lectura de “El intruso”, el texto eje del recorrido. Así lo indica la consigna que antecede este apartado **Saltando el umbral de la aventura**. Como sugerencia puede resultar interesante dar una mirada a las ilustraciones del cuento para generar interés e ir centrando alguno de los problemas que nos interesan. Seguramente, la anterior lectura del cuento de Poe va a generar algunos comentarios, pero si no es así, sugerimos aprovechar ese momento para disparar la comparación entre el cuento y las ilustraciones de “El intruso”. Las posibles intervenciones de los alumnos resultan de gran interés y animamos a darles espacio para que sean escuchadas, ya que es probable que apunten a buscar rasgos en común que nos permitirán ir construyendo conocimiento sobre el tema.

Se trata de un texto largo, por lo que proponemos una lectura en dos encuentros sucesivos. De cualquier manera, nos parece interesante que la lectura pueda ser interrumpida cuando sea necesario para dar lugar a intervenciones, comentarios o para retomar algún momento interesante del relato. Los alumnos suelen hacer comentarios espontáneos que abren interpretaciones de los textos o nos advierten de las hipótesis que se van urdiendo en la lectura. En esos momentos suele ser muy productivo detenerse y discutir esas lecturas. Si no se produce esta situación

también el docente puede tomarse el tiempo para volver sobre algún aspecto que interesa particularmente para el tema tratado.

En el caso de “El intruso” nuestra propuesta en esta primera parte es reflexionar con los alumnos sobre la construcción del escenario de la aventura. Como decíamos, el cuento de Poe nos instala en un viaje por mar, en un territorio exótico y lejano que tras el naufragio deriva en una situación de terror fantástico. El viaje en buena medida es una travesía hacia un sitio ominoso que destruye al personaje.

En los primeros párrafos de “El intruso” también presenciamos el salto hacia “otro espacio”, explicitado en boca del personaje. Como se intenta reflejar en el título de la consigna de lectura (“Saltando el umbral de la aventura”) el viaje puede entenderse como pasar un “umbral” hacia otro lado. Desde los primeros párrafos el viaje adquiere un tinte de salto hacia lo desconocido. Aquí nos interesa detenemos en el modo en que se representa el espacio del cuento para dar esa “sensación” de pasaje y cómo esa descripción tiene que ver con las acciones posteriores y con la transformación del personaje.

En este sentido, nuestra idea es ir complejizando la noción de aventura. No sólo se trata de un género en el que predominan los disparos de armas de fuego, mucha acción, héroes imperturbables y sucesos extraordinarios, sino que también la aventura tiene una vertiente vinculada con otra indagación. En el caso de Conrad, como veremos, articulada con preguntas sobre la identidad y sobre la empresa imperial europea en otros territorios.

En el relato que nos ocupa, entonces, el viaje abre una situación de riesgo para el personaje. Pero esa situación no tiene que ver con las amenazas clásicas del género, monstruos, piratas o adversarios extremadamente maléficos, sino con la aparición de un doble que pone en jaque la identidad del personaje. En la presentación del personaje de Leggat es crucial que toda la información que tengamos venga del protagonista. Este recorte de la historia desde la mirada del capitán es interesante para discutir con los alumnos la importancia de la perspectiva narrativa en un relato y los efectos de sentido que tiene la elección de uno u otro punto de vista. En buena medida el efecto de “doble” está producido por la obsesiva mirada del capitán.

La “cruzada de los textos”: Mi otro yo

En esta primera cruzada de textos proponemos una serie de actividades de lectura y escritura para abordar el tema del doble.

En el cuento de Luisa Peluffo, este tópico literario aparece explícitamente retomado. La intención será discutir con los alumnos las diferencias que encuentran en el tratamiento del mismo tema en los dos relatos. Aunque se trata de un mismo tópico, cada texto es un universo singular que pone a funcionar el doble en una trama propia.

La propuesta de escritura intenta profundizar en las posibilidades del tópico desde la producción ficcional. Será muy importante tomarse un tiempo para leer las producciones y abrir el juego de los comentarios entre los participantes del curso. Es probable que los alumnos retomem elementos de los textos leídos o formas de trabajar el tópico del doble, lo que puede ser objeto de interesantes análisis sobre cómo lectura y escritura se vinculan íntimamente a la hora de la

producción literaria. A esto también apunta la última consigna sobre el relato “Traspaso de los sueños” de Ramón Gómez de la Serna, en tanto reelaboración literaria del tópico del doble.

Segundo encuentro, primera parte: El viaje, la aventura y el encuentro con “otros”

Este segundo encuentro se inicia retomando el trabajo hecho sobre la importancia del viaje como desencadenante de situaciones aventureras. Esta vez el análisis que proponemos se orienta a pensar el viaje como un modo de reflexionar sobre las identidades y lo que nos diferencia de otros grupos humanos.

Ya en el primer encuentro el viaje aparecía como un salto hacia universos desconocidos. Aquí pretendemos pensar cómo la literatura de aventuras ha utilizado los relatos de viajes en tanto una fuente de ficciones, pero también, como una forma de representar al otro.

Partimos de una idea que puede ser discutida con los alumnos: los viajes son momentos de encuentro con lo diferente y en ocasiones de puesta en tensión de la propia identidad.

Trasponer el umbral de lo conocido suele ser una experiencia intensa y muchas veces conflictiva (salir del barrio o del pueblo, conocer otras comunidades, compartir momentos con gente que consideramos diferente). Puede ser interesante en este sentido apelar a los relatos que los alumnos pueden tener de esos encuentros. Problematizar esas diferencias y exponer los estereotipos que se esconden detrás de afirmaciones como “Los x son todos iguales...”.

Como veremos, resulta un elemento de mucho interés indagar cómo la literatura de aventuras representa lo otro, lo extraño y desconocido a los ojos de los personajes y del narrador. En buena medida, los relatos de viajes siempre construyen un otro en el mismo acto de narrar. Este problema, vinculado a la perspectiva narrativa, es decir al punto de vista de quien relata, es clave para pensar la aventura y la posición de los personajes frente a los escenarios “extraños” en los que transcurren las historias. A esto apunta la consigna **No siempre lo mejor es la vuelta a casa**.

Viajes y miradas sobre lo propio y lo ajeno

Como punto de partida proponemos un relato de Césare Pavese en el que esta tensión entre los dos polos de un viaje deriva en la transformación subjetiva del personaje. En los extremos del viaje encontramos dos espacios clásicos de los relatos modernos: el campo y la ciudad, la pequeña comunidad y la urbe, el mundo cerrado y familiar del pueblo y el espacio abierto, diverso y atractivo del mundo.

Aquí invitamos a leer el relato poniendo especial atención en lo que produce el viaje en el personaje y cómo se presentan los espacios “en conflicto”. Es decir, que se trata de espacios que han dejado una fuerte impronta en la cultura argentina, en su literatura y en el imaginario sobre el campo y la ciudad (el paradigma lo encontramos en el par civilización y barbarie de Sarmiento, pero es un problema que atraviesa toda la literatura argentina, tomemos como ejemplo el cuento “El sur” de Borges). Será de interés discutir con los alumnos sus representaciones

sobre estos espacios y cómo se juegan a la hora de hacer un viaje y encontrarse en otro lugar y con otras personas. En suma cómo las imágenes que construimos sobre los otros afectan y condicionan nuestra percepción de ellos. A ello apunta la consigna de escritura **¡Que no explote el volcán!**

Segundo encuentro, segunda parte: *Viajeros europeos en el “tercer mundo”*

En esta sección intentamos avanzar hacia una contextualización histórica del problema. La literatura de viajes y aventuras adoptó características especiales durante la Modernidad. Como señalamos, el proceso de expansión territorial de las modernas potencias capitalistas tuvo su correlato en las producciones culturales de la época, en los relatos de ficción y en aquellos supuestamente “verdaderos” que llegaban desde las colonias de ultramar.

Se trató de una época signada por una enorme cantidad de relatos de viajes que llevaban a las metrópolis una mirada sobre el mundo y sobre el lugar de los europeos en la diversidad de grupos humanos. Por supuesto, esa mirada ratificaba los supuestos de superioridad racial y cultural y contribuyó en buena medida a legitimar el dominio colonial en el resto del planeta.

Diarios de viajeros y exploradores (como en el ejemplo de García Márquez), informes dirigidos a las autoridades metropolitanas referidos a las nuevas tierras y a sus pobladores, publicaciones científicas sobre las especies descubiertas, conforman un universo discursivo del que la literatura también hace conjunto. En este mapa heterogéneo, los relatos de aventuras como los de Emilio Salgari, Rice Burroughs, Julio Verne, Rudyard Kipling, Robert L. Stevenson, Joseph Conrad, entre otros, retoman en clave ficcional tópicos que en realidad atraviesan toda la cultura europea/occidental moderna. En especial la insistencia en mostrar a los ojos europeos cómo son y cómo viven las sociedades no europeas. Así nos encontramos con infinidad de relatos que toman como tema el encuentro más o menos conflictivo de personajes europeos con escenarios y personajes “salvajes” o “extraños” en territorios lejanos (*Kim*, *El llamado de la selva*, *Tarzán*). Ese encuentro adopta distintos matices de acuerdo con el autor del que hablemos. Algunos nos presentan una mirada que ratifica el dominio colonial europeo, como los relatos de Kipling. En otros casos, como Conrad, la representación de los nuevos escenarios es compleja y llena de claroscuros para la percepción europea. Para el escritor polaco, Europa está lejos de entender las consecuencias nefastas de la empresa colonial.

Volviendo a las propuestas de trabajo, tal vez sea interesante acompañar el desarrollo del recorrido con alguna película que retome el eje. Sugerimos *Capitán de mar y guerra* protagonizada por Russel Crowe. Interesante película de aventuras situada en pleno imperialismo moderno y que tiene como escenario el viaje de un barco militar inglés en territorios de ultramar en el siglo XIX. El barco cumple una misión militar contra el Imperio francés pero también lleva en su tripulación un científico que desea descubrir las maravillas de los nuevos territorios descubiertos. El juego entre la misión militar expansionista y la empresa científica resulta interesante para abordar el contexto de la literatura de aventuras clásica.

En la siguiente actividad **Un capitán que perdió el rumbo** proponemos terminar con la lectura de “El intruso” haciendo hincapié en la crisis de identidad del capitán, en especial en relación con su autoridad y a su rol de conductor del barco. Podríamos reiterar que éste es un eje posible de trabajo sostenido en una interpretación del relato que no quiere ser excluyente. Se trata de un recorrido entre otros y que intenta hacer foco en la relación entre Imperialismo y literatura.

Las grietas de la autoridad

En este apartado nos interesa reflexionar con los alumnos sobre las misteriosas motivaciones del personaje principal. La focalización en el personaje hace que todo se vuelva un poco enigmático para los lectores, una y otra vez nos reitera sus dudas respecto de sus capacidades para conducir y el miedo a ser descubierto como un “intruso” en el barco. En este sentido, el doble pareciera funcionar casi como una proyección de ese miedo. Ese “yo secreto” que el protagonista quiere resguardar pareciera ser en realidad la contracara de la exigencia de firmeza y autoridad que le demanda su rol de capitán.

Es en este sentido que titulamos este apartado “Las grietas de la autoridad”. Si, como señalábamos, Europa parecía no plantear dudas respecto de su propia posición frente a las sociedades no europeas, la mirada de Conrad pone en el centro de la escena las dudas e incertidumbres de un hombre blanco europeo encargado de conducir una empresa colonial en territorios extranjeros. Esta línea de lectura propuesta se complementa, por supuesto, con la novela más famosa de Conrad, *El corazón de las tinieblas*, en la que un funcionario colonial británico debe remontar un río africano en busca de Kurtz, un personaje dedicado al tráfico de marfil que ha erigido una especie de Imperio en el interior de África. Una y otra vez, el protagonista pone en cuestión la presencia europea en África y evidencia los límites de la mirada occidental frente a las “tinieblas” de África pero también frente a la locura del europeo Kurtz. Esta novela fue llevada al cine. *Apocalipsis Now*, cambia ese escenario por la guerra de Vietnam.

La “cruzada de los textos”: Yo tengo el poder

Esta segunda cruzada lleva como título “Yo tengo el poder” y propone un cruce con textos en los que de diferentes maneras se representan relaciones de poder.

El relato de Kafka es una versión del encuentro de Ulises con las sirenas y resulta interesante en tanto reelaboración del tema del viaje y del engaño. En buena medida ninguno de los protagonistas consigue engañar a su contrincante, todos son un poco engañados y ni Ulises ni las sirenas están en pleno dominio de la situación. Todos están “un poco perdidos” y, aunque Ulises triunfa, no sabe que las sirenas en realidad nunca cantaron. El relato de Kafka, como otros del autor checo, muestra un universo en el que los personajes están desorientados y han perdido el rumbo. Es un viaje en el que todos han perdido la brújula.

Los otros dos relatos muestran más claramente relaciones de poder. El cuento de Pérez Zelaschi narra con ironía un sistema en el que la autoridad es absoluta e inapelable, sin fisuras. En el caso del relato de García Márquez sucede lo contrario: la grieta aparece en la pequeña revancha del dentista. El ejercicio de resistencia al poder despótico del alcalde, que identifica lo público con él mismo, se da en el espacio reducido pero elocuente del sillón odontológico. Una amenaza latente para el alcalde.

Tercer encuentro, primera parte: Miradas imperiales: lo exótico

En el tercer encuentro proponemos volver al tema de la representación de los otros pero a partir del caso del exotismo. Este constructo ideológico es tal vez el ejemplo por excelencia del discurso colonial. El exotismo opera con lo diferente volviéndolo “extraño”, “raro” y “sofisticado”. Por supuesto siempre desde la mirada de quien detenta el poder. Algo es “raro” desde la perspectiva de quien establece los criterios de normalidad.

En este sentido, la principal consecuencia de esta operación ideológica es congelar la diferencia en “lo raro” y asumir como verdadera la representación hegemónica de la realidad. Como señalamos, la construcción del objeto exótico ha sido una operación del discurso europeo sobre las complejas realidades no europeas que los ojos imperiales no podían comprender.

Por otra parte, el discurso del exotismo tuvo un enorme influjo en la literatura del siglo XIX. Románticos, simbolistas y, en Hispanoamérica, los modernistas cayeron a los pies de un discurso fascinado por las máscaras africanas, las geishas y la decoración oriental.

En el caso de nuestro continente, ha sido constante la representación de América Latina como una naturaleza salvaje, indómita y fascinante. La contracara del exotismo americano, por supuesto, era que los nativos de este continente nada tenían que ver con la tradición racional e ilustrada de Occidente. Borges fue un tenaz opositor a esta visión “pintoresca” de lo americano argumentando que esta representación nos ponía en la vereda de enfrente de las tradiciones culturales de occidente y, por lo tanto, sancionaba de una vez y para siempre que ellas no nos pertenecían.

Por su parte, el teórico palestino Edward Said ha llamado “orientalismo” al conjunto de representaciones por medio de las cuales Occidente inventó “lo oriental”. Occidente, afirma Said, ha inventado en sus novelas y ensayos un mundo oriental que es, uno a uno, el reverso del mundo europeo moderno y racional.

En este punto proponemos en la consigna **Una laguna llena de misterios** la lectura del segundo relato de Conrad, “La laguna”. Aquí nos interesa detenernos en la forma en que se representa el escenario donde transcurre la historia. Hay un punto clave y es la insistencia del relato en nombrar al protagonista como el “hombre blanco”. Todo lo que se cuenta es visto desde la perspectiva de este personaje, suponemos un europeo en tierras “extrañas”. Desde los primeros párrafos la descripción de la selva es muy semejante al inicio de “El intruso”. Todo resulta a la vez enigmático y, pareciera, fascinante para el personaje. Él es evidentemente un extranjero –como lo es, frente a los ojos de los nativos, el otro protagonista de la historia– y el relato nos ubica rápidamente en un espacio en el que la naturaleza, y en especial la laguna, es portadora de un significado oscuro y siniestro. Como veremos después ése es el escenario propicio para la historia de pasiones, culpas y remordimientos de la que ha sido protagonista el amigo del “hombre blanco”. Esta representación del espacio “exótico” como sede de pasiones desatadas y destructivas ha sido una constante en la producción cultural de occidente y ha consolidado una tradición que llega hasta muchas películas contemporáneas.

La propuesta de escritura que sigue **Lo “raro” está entre nosotros** tiene como

objetivo centrar el problema del exotismo desde la producción escrita, especialmente desde el pedido de imaginar una perspectiva “extraña” para hechos cotidianos. Esta consigna invita a extrañar hechos ordinarios como si fueran vistos por un extranjero y es un ejercicio interesante para reflexionar sobre la relación entre la perspectiva narrativa y la interpretación de las acciones. No hay nada exótico en sí mismo, sino que es la mirada del extranjero la que envuelve las cosas de rareza y misterio.

***Tercer encuentro, segunda parte:
Si este chimpancé hablara***

La práctica de lectura que sigue **Cuando el “otro” es tan parecido a nosotros** –indicada antes del inicio de este apartado– aborda el problema de la representación del otro, que veníamos tratando desde la noción de “exotismo”, pero dando un viraje respecto de su tratamiento.

Leopoldo Lugones es una figura insoslayable del campo literario argentino del siglo XIX y principios del XX. Escritor multifacético, poeta, ensayista, promotor de la versión argentina del fascismo, intelectual fascinado por los cruces extraños entre ciencia y espiritismo, también fue autor de numerosos relatos fantásticos y de ciencia ficción. En sus cuentos, la filosofía, la ciencia y la religión forman parte sustancial de las tramas. Lugones retoma tópicos candentes de los discursos de la época y los cruza en relatos desbordantes de delirio e imaginación.

En este caso, “Izur” cuenta el intento fallido de esta especie de científico amateur por demostrar que los simios pueden hablar. Lo que nos interesa trabajar aquí, en relación con el eje que venimos tratando, es el modo en que el cuento representa al hombre occidental, racional y educado en el método científico y su relación con un ser que supuestamente está en las antípodas de la civilización: el “otro” por excelencia, el mono. En este cuento, cultura y naturaleza no son opuestos absolutos. El animal, sinónimo de la alteridad más radical, comparte con el hombre el atributo del lenguaje. El “otro” es parte del “sí mismo”.

Si desde la perspectiva europea las sociedades no europeas estaban en un estado salvaje, el cuento de Lugones invierte la ecuación, el mundo salvaje y primitivo no está en un más allá, sino que comparte con el hombre atributos comunes. De cualquier forma, como señalamos, el cuento claramente sigue reservando la posición del amo para el hombre.

En la consigna de escritura **Señores, les presento a un hombre** nuestro propósito es retomar el juego de pares opuestos que trabaja el cuento para la producción escrita, pero esta vez invirtiendo los términos: en una sociedad de simios el “otro” es el hombre. Esta hipótesis es similar a la del *Planeta de los simios*. Aquí será de interés discutir en los propios textos las decisiones que tomaron los alumnos para resolver la consigna y reflexionar cómo las construcciones que hace una sociedad para explicarse la realidad (como es el caso del par naturaleza–cultura) se reelaboran en las ficciones literarias.

La “cruzada de los textos”: raros observatorios

En estas cruzadas proponemos retomar el problema de la mirada científica y cómo la literatura ha trabajado el tema. Como sabemos, la mirada de occidente sobre otras sociedades está atravesada por el discurso de la ciencia. La modernidad inauguró una manera nueva de vincularse con la realidad desde una mirada desacralizadora y sostenida en una absoluta confianza en la experimentación, el método científico y las capacidades humanas para volver comprensible todos los fenómenos de la realidad. En cierto sentido, una mirada imperial sobre el mundo y sus habitantes. La ciencia europea todo lo podía y todo lo comprendía.

En dos de los textos se trabaja sobre la mirada de la ciencia. Desde el humor uno, “Acercó de la observación de los roedores” de Celso Román y otro, “El fin” de Frederic Brown, utilizando saberes científicos para construir el relato. En el caso de Leonardo da Vinci ya no se trata del discurso científico pero sí de una mirada propia de la observación de las ciencias que para nosotros resulta extraña y un poco cómica. La enumeración nos habla de las costumbres poco agradables de los comensales de esa época, lo que le da al texto un tono humorístico. Resulta interesante discutir cómo ese efecto de humor tiene que ver con la diferencia entre las pautas culturales del contexto en que Leonardo escribió, y las nuestras.

Índice

La lectura como práctica sociocultural	5
Apropiaciones	5
Mediaciones	6
Saberes	7
Lectura de literatura	8
El taller de lectura	9
Armar un rompecabezas	10
Escritura de literatura	13
Las consignas	13
Invención	14
Restricciones que suman	14
El taller de escritura	15
Bibliografía	19

Primera propuesta para un recorrido de lectura

¿Jura decir toda la verdad?	21
La literatura y la explicación de los hechos	22
Primer encuentro, primera parte: No es lo que parece	23
Primer encuentro, segunda parte: Las conexiones lógicas y la verdad	25
Segundo encuentro, primera parte: El mundo se complica	26
Segundo encuentro, segunda parte: El mundo se complica	27
Tercer encuentro, primera parte: Investigar en un mundo desordenado	28
Tercer encuentro, segunda parte: Investigar en un mundo desordenado	29

Segunda propuesta para un recorrido de lectura

¿Quién es quién? La construcción de los personajes en la literatura	31
Primer encuentro, primera parte: Y éste... ¿Quién es?	32
Primer encuentro, segunda parte:	
"Franchutes", "tanos", "gallegos" y criollos	33
Segundo encuentro, primera parte:	
Dime cómo hablas, ¿y te diré quién eres?	34
Segundo encuentro, segunda parte:	
Matrimonios desavenidos vs. enamorados demasiado románticos	34
Tercer encuentro, primera parte:	
Catedrales endemoniadas y castillos con fantasmas que no asustan	35
Tercer encuentro, segunda parte: ¿Usted cree en los fantasmas?...	
A mí me interesan los choclos tiernos	35

Tercera propuesta para un recorrido de lectura

Viajes, intrigas y peligro: la literatura salta el umbral de la aventura	37
Primer encuentro, primera parte: La aventura	38
Primer encuentro, segunda parte: El escenario de la aventura	39
Segundo encuentro, primera parte:	
El viaje, la aventura y el encuentro con "otros"	41
Segundo encuentro, segunda parte: Viajeros europeos en el "tercer mundo"	42
Tercer encuentro, primera parte: Miradas imperiales: lo exótico	44
Tercer encuentro, segunda parte: Si este chimpancé hablara	45

