

## La vestidura estrafalaria de la escritura en la escuela: otros modos de leer y de escribir literatura

Carolina Maranguello\*

Revolviendo el estante de libros de mi tío me encontré con el Manual de *Literatura hispanoamericana y argentina* de Martha Fernández de Yáclubsohn. El libro estaba dirigido a alumnos de cuarto año de las escuelas técnicas y proponía un modelo de análisis de las obras canónicas de la literatura. Antes de abordar el estudio de los textos la autora les ofrecía a sus lectores una “breve explicación metodológica” en la que se configuraba la dinámica que subyacía al libro y se explicitaban las operaciones que se esperaba que realizaran los alumnos. Se aclaraba que las obras podían estudiarse atendiendo a dos aspectos: los intrínsecos –formales- y los extrínsecos –que trascienden al texto-. Luego se ofrecía una puntualización de los diversos elementos que componían estos aspectos y, al final de cada conceptualización, se incluía la siguiente afirmación: “El alumno deberá preguntarse: ¿Cuál es el argumento?” (Fernández de Yáclubsohn, 1980: 1). El contenido de la pregunta variaba, el alumno debía preguntarse ya por el título como por el género –las opciones eran sólo tres: narrativo, dramático o lírico-, bien por los temas o por los personajes principales y secundarios, por el contexto de la obra, la figura del autor, la atmósfera que rodea el texto, etc. Estas preguntas, sin embargo, no eran aleatorias, los aspectos intrínsecos debían anteceder a los extrínsecos.

Más allá de que muchas de estas “preguntas” efectivamente funcionen como disparadores en el análisis de las obras, llama la atención la secuenciación de las mismas y la formulación del *leit motiv* que estructura el Manual “El alumno deberá preguntarse...”. A pesar del tono imperativo del manual, podría pensarse que funcionaba como un “dispensador de comodidades”, sobre todo para el docente, pero también quizás para los alumnos, que conocerían el camino a recorrer en las obras y las pautas de su análisis.

---

\* Carolina Maranguello es estudiante del profesorado y la licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente está cursando las últimas materias de la Licenciatura y participa de actividades del centro cultural La Grieta (centro cultural de la ciudad de La Plata en el que se dictan talleres artísticos y se realizan actividades de difusión de la lectura <http://www.lagrieta.org.ar/>).

Este manual, más allá del ingreso de la gramática textual a la escuela, más allá de ciertas experiencias de taller literario y de la menor rigurosidad de las consignas, pervive solapado en el aula bajo la forma de la *comodidad*.

Esta idea de la “comodidad” surgió a partir de los intercambios sobre las prácticas docentes realizadas en el año 2009 con el profesor Sergio Frugoni [1]. Está relacionada con las expectativas del lector en relación a un género conocido o las reglas convencionales que rigen los intercambios verbales en el aula. Además, se puede pensar desde la teoría de Bajtín si vemos a la escuela como una de las esferas de la praxis social en la que se desarrollan ciertos géneros característicos. Todos quienes forman parte de ella conocen los modos apropiados de leer, de escribir y de hablar, (aun cuando elijan lo contrario, aun cuando opten por otros medios menos legitimados, ese conocimiento sigue funcionando).

Como Martha Fernández de Yáclubsohn, yo también me introduje en el mundo de chicos de cuarto año de la secundaria. Más allá de las diferencias de contexto, también les propuse abordar el análisis de una obra literaria, esta vez ya no de literatura hispanoamericana o argentina, sino de lo que se conoce como “literatura universal”: leímos *La Metamorfosis*, de Franz Kafka. La novela es desde el principio un dispensador de “incomodidades”, y así también intentaron ser las consignas para abordarlo.

La novela se les presentó como un texto difícil justamente por la condición oscilante del fantástico moderno. Se introducía un hecho extraño y sobrenatural en un ámbito familiar, no se precisaba en qué se convertía Gregorio, la metamorfosis atravesaba distintas etapas, la familia parecía por momentos indiferente, todos estos aspectos les resultaron “desconcertantes”.

Como explica Jerome Bruner en “Los usos del relato”, hace falta un elemento asombroso para que haya historia: “En primer lugar, sabemos que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo ‘no hay historia’. El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos. El tipo de un relato lo marca tanto la situación descrita como su resolución. Contamos para prevenir con mucha más frecuencia, que para instruir.” (Bruner, 2003: 31-32).

El relato de Kafka realmente desafiaba lo esperado. Hasta la última clase los chicos se seguían preguntando en qué bicho se había convertido el personaje, conjeturaban distintas posibilidades: cucaracha, araña, escarabajo, pero no terminaban de asignarle una entidad fija. Intenté resaltar que esa ambigüedad era uno

de los efectos que el mismo texto buscaba producir y que de esa manera se acentuaba el efecto desconcertante. Fue interesante que, aún después de mirar las ilustraciones de Luis Scafatti ellos se siguieran preguntando lo mismo. La imagen tampoco clausuraba los sentidos posibles y, por el contrario, acercaba una nueva propuesta: la vinculación del personaje con el autor –ya que la cara de Gregorio metamorfoseado es la cara con la que se lo suele representar a Kafka- .

A lo largo de los encuentros fuimos leyendo y comentando la novela, la primera clase les dí una consigna de escritura en la que les pedía que pensarán en qué podía convertirse el padre de Gregorio. Les dije que podían apelar al imaginario de lo animal, como hacía el texto, así como también al imaginario de la máquina o de diversos objetos. A partir de los comentarios que suscitó la consigna y la observación de clases anteriores, me di cuenta de que los chicos estaban familiarizados con otros tipos de trabajo que por lo general consistían en un cuestionario sobre algunos aspectos de los textos: caracterización de personajes, relaciones entre ellos, trabajo sobre el conflicto, etc.

La segunda clase seguimos charlando la novela y les propuse una nueva consigna de escritura de invención:

“ a)- Retomen la escena en que la madre y la hermana deciden vaciar el cuarto de Gregorio o la escena en que la hermana toca el violín para los tres inquilinos y para sus padres y se encuentra con que el insecto en que se ha convertido su hermano avanza hacia ella.

Grete, al finalizar su día y luego de charlar un rato con su madre, se queda un rato más en la sala escribiendo su diario, es el único modo que encuentra para desahogarse...

¿Cómo contaría ella alguna de esas dos situaciones? Intenten retomar su voz. ¿Cómo justificaría sus acciones?, ¿cómo vería a Gregorio?

b)- Gregorio, una noche en que la criada había olvidado abierta la puerta de su habitación, y aprovechando que todos los miembros de la casa se habían ido a dormir, salió para dar una vuelta por la sala cuando de repente se encontró con el diario íntimo de su hermana, que había quedado abierto sobre el sillón. Aunque Gregor fuera ahora un extraño insecto poseía todavía la facultad de leer, y haciendo un gran esfuerzo, pudo ir desentrañando la letra de su hermana. A partir de lo que ha leído en el diario decide tomar una decisión drástica que cambie de una buena vez la situación en la que se encuentran él y su familia... Imaginá, a partir del texto de Grete y de los sentimientos de Gregor, un final alternativo para la historia.”

Luego de presentárselas noté que les costaba pensar la situación de la obra como punto de partida y no como totalidad. Les sugerí que la tomaran como una escena-fuerza pero que a partir de allí inventaran... También los confundió un poco la serie de preguntas inserta en la consigna, pensaban que tenían que

responderlas una por una, y entonces yo les aclaraba que se trataba solo de ideas generales para ayudarlos a escribir y no de preguntas de contenido o de verificación de lectura. Algunos escribían el diario en tercera persona o intercalaban primera con tercera, entonces yo les marcaba esas partes y enfatizaba que el tipo de escritura de diario íntimo les permitía *explayarse* sobre la subjetividad e intimidad del personaje. Por lo que pude observar algunos eligieron hacer una Grete más bondadosa, y otros un poco más perversa. Incluso una chica, que había hecho una primera versión de la hermana más “comprensiva” me dijo que podía escribir otra en la que fuera totalmente “mala”. Este pensar “desde” el personaje los llevó a releer las escenas más relevantes y a ingresar en el tramado de la ficción aceptando las leyes de ese mundo. Por lo general, cuando discutíamos el texto y lanzábamos hipótesis sobre lo que podría haberle sucedido al personaje ellos opinaban desde su propio marco de realidad y “racionalidad”, bajo el cual las situaciones extrañas se presentaban como imposibles, o efecto de las “drogas”, o “locura”. El reposicionamiento desde el interior de la novela problematizaba estas explicaciones y les pedía que ampliaran el espectro de lo posible.

Los chicos se sentían incómodos frente a este nuevo tipo de consignas porque desconocían qué era exactamente lo que se les estaba pidiendo. La inclusión de preguntas los remitía a la estructura del cuestionario, pero su contextualización en el resto de la consigna y la propuesta de escribir el diario íntimo de Grete les producía un corrimiento del género académico al que estaban acostumbrados. Si muchas de las consignas más tradicionales suelen sacar a los lectores del ámbito de la ficción para recolocarlos en el ámbito del conocimiento, de la sistematización de saberes y de los conceptos teóricos –como si se tratara de esferas aisladas-, este tipo de consignas de invención, por el contrario, propone la continuidad con ese espacio literario y la posibilidad de que desde allí se pueda reflexionar sobre lo leído pero también articular con otros conocimientos –escolares y culturales- y con las experiencias de los sujetos escritores.

En “Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento” Valeria Sardi (2005) destaca el poder de la narración y de la invención como un modo en el que los alumnos pueden articular tanto los conceptos teóricos o ideas vistas en los textos con aspectos de sus propias identidades sociales, intereses y perspectivas ideológicas. Además se habla sobre la necesidad de revalorizar este modo de trabajo con los textos que aparece generalmente como devaluado o que se considera como una digresión en el dictado “serio” de una asignatura.

Si se piensa momentáneamente a la consigna como un texto de ficción se podría ver que los estudiantes no la encontraron, al principio, verosímil. ¿Cómo una actividad que le seguía a la discusión de un texto literario iba a requerirles la escritura de otro? A medida que trabajaban la consigna y me preguntaban los modos de

abordarla fue creciendo la confianza que requiere todo texto literario en el pacto con el lector, la consigna se volvió verosímil en el marco de las escrituras escolares y a partir de allí los chicos pudieron dialogar con ella.

Como afirma Sergio Frugoni (2005) siguiendo a Henry Giroux, la escritura es una práctica que convierte a los estudiantes en productores culturales, que les permite apropiarse de diversos saberes en una tarea que siempre es “reescritura” de la cultura. Efectivamente, los chicos, al escribir el diario de Grete, se apropiaron de una escritura íntima, de sus modos particulares, y la conjugaron con la situación fantástica a la que los convocaban conjuntamente novela y consigna. Además se comprometieron afectivamente con los personajes y especialmente con la situación de Gregorio y juzgaron desde sus propios marcos “éticos” el proceder de los personajes.

Valeria Sardi (2005: 116) retoma al pedagogo Kieran Egan para hablar de la importancia de lo afectivo en los cuentos, como otro modo posible para acceder al conocimiento desde un costado que es más familiar a los sujetos involucrados en la lectura de las narraciones. Por lo general el componente afectivo parecería estar más asociado a la infancia, como si éste fuera el único terreno en el que fuera legítimo preguntarse por los sentimientos de los personajes, por la fuerza emotiva de los relatos y por el efecto que esto podría causar en los lectores. Sin embargo es evidente que los jóvenes continúan relacionándose así con los textos, identificándose con los personajes, defendiendo a unos por sobre los otros, etc. ¿Cómo recolocar este modo de abordaje en el trabajo con la literatura para que se vuelva todavía más productivo? En la experiencia de clase que aquí se comenta se intentó relacionar esta fuerza afectiva del relato con la organización del mismo: a medida que crecía la soledad del personaje crecía la indiferencia de la familia, lo que a su vez repercutía en la modificación del espacio físico habitado por los personajes. Los chicos hicieron juicios de valor sobre esta actitud de la familia y plasmaron todo eso en la escritura de sus textos de ficción.

Uno de los textos que salió a partir de la consigna del diario íntimo de Grete fue el siguiente:

“Hoy fue un día complicado porque con mi mamá tratamos de vaciar el cuarto de Gregorio para que pudiera moverse como quisiera y estuviera cómodo a pesar de todo lo que le estaba pasando. Por un momento traté de hacerlo sola para evitar que mi madre se pusiera mal al ver en lo que se había convertido mi hermano Gregorio. Sacamos todo de la habitación, hasta que sin esperarlo mi hermano Gregorio se había puesto encima del cuadro que él había hecho en su tiempo libre, para que no se lo llevaran. En ese momento mi madre se dio cuenta de que algo se movía y se dio cuenta de que era Gregorio, al momento mi mamá sin poder evitarlo se descompuso y se desmayó. Gregorio, al ver a mamá mal, la quiso ayudar, sin poder hacer nada.

Yo pienso que él se tendría que haber quedado donde estaba para no darle más disgustos de lo que estaba pasando, a mi me cuesta mucho entrar a su cuarto para acomodarle las cosas, darle de comer o limpiar. Me da mucha impresión verlo que de un día para otro se convirtió en ese insecto tan feo y asqueroso.

Trato de que mis padres no lo vean ni entren a su cuarto para evitarle verlo así. Gregorio, sin poder hacer nada, y que sepan lo que pasa pero desde el lado de afuera de la habitación, trato de que Gregorio no se asome ni salga de ahí porque sería un horror tenerlo así, andando por toda la casa en esas condiciones.”

Como se puede observar la autora de este texto se apropió del registro íntimo del diario íntimo y a partir de esa matriz pudo asignarle a la obra de Kafka otros sentidos. Llenó de alguna manera el significante opaco de Grete, sus intenciones y deseos contradictorios, los cuidados suministrados con un sentimiento de repulsa, la necesidad de preservar a los padres. A lo largo de las clases fuimos conversando sobre la amplitud del concepto de “metamorfosis”, que parecía no afectar sólo a Gregorio sino también al comportamiento de su familia. Fue interesante ver que mucho de aquello que discutíamos de una manera más “teórica” ya había salido o estaba saliendo en las consignas de ficción.

A partir de este tipo de trabajos de invención, que tienen su origen en las propuestas de Gianni Rodari y que no se presentan como mera “escritura creativa y espontánea”, los estudiantes pueden volver a los textos a partir de ciertas escenas seleccionadas o a partir de la trayectoria de alguno de los personajes y trabajar a partir de ello en diálogo con la obra literaria. Es necesario que la ficción aparezca en la consigna para proveer al estudiante de un marco estimulante a partir del cual pueda tramar su propio relato. Además le permite, como vimos en la escritura del diario íntimo de Grete, tomar la voz de algún personaje en particular, extrañar su posición de enunciación habitual y pensar cómo sería ver el mundo desde otra perspectiva.

En relación con la vinculación entre la lectura de un texto literario y la consigna de invención se puede pensar que de este modo se enseña a “leer literariamente” a partir de la escritura que realizan los alumnos. Cristina Blake (Blake, 2007: 2) analiza la productividad de este tipo de lecturas en su trabajo “Leer literariamente literatura en la escuela”, donde ese “leer literariamente” se relaciona con la articulación entre la literatura y los conceptos de teoría literaria. Las consignas de invención requieren implícitamente el conocimiento de algunas cuestiones teóricas –conocimientos sobre las convenciones genéricas, sobre la construcción de personajes, los procedimientos del extrañamiento, la polifonía, etc.-, pero que ya no se estudian como conceptos aislados o categorías estancas sino que funcionan en la producción de un texto. Se trata de estudiarlos desde el interior y no sólo de ver su dinámica en otros textos. A partir de esta “lectura

literaria” los estudiantes son capaces de desentrañar la hechura de los textos y pueden leer metatextualmente las obras de ficción.

Sergio Frugoni (2005) destaca la importancia del comentario posterior a la escritura de los textos ya que es allí donde por un lado esa escritura encuentra a sus lectores y donde se pueden hacer las reflexiones sobre los mecanismos literarios puestos en juego. Así como es difícil instalar las consignas de invención literaria también cuesta que los estudiantes se piensen a sí mismos como verdaderos escritores y que se animen a leer sus producciones frente a sus compañeros. Al principio me resultaba muy difícil que los chicos se escucharan y que se animaran a comentar sobre el texto del compañero. Una situación que se da de manera casi natural en el ámbito del taller, al que los participantes asisten voluntariamente y conociendo “las reglas del juego”, era vivida como algo desconocido para ellos. La condición oscilante de esta práctica de taller literario en el seno de la escuela se les presentaba como algo también “incómodo” a lo que probablemente no estaban muy acostumbrados. El texto producido por cada compañero era percibido en principio como de su propiedad y como algo cerrado o terminado. Lo interesante de una experiencia de taller es justamente pensar la escritura como un ejercicio colectivo en el que todos pueden intervenir en la producción del otro, a partir del comentario o de la réplica con otro escrito de ficción, y cuyo “resultado” no está nunca terminado. Sin embargo, a pesar de estos primeros momentos, cuando se produjo el intercambio entre ellos resultó muy productivo. Los chicos identificaron en los textos de sus compañeros procedimientos que ellos mismos utilizaban y que también estaban funcionando en el relato de Kafka, así como también las distintas formas de resolver el “enigma” planteado en la consigna.

El espacio de la puesta en común escenifica entonces la multiplicidad de posibilidades y de imaginarios de mundo. Además es otra de las formas de romper con la idea de que el único receptor de la escritura en la escuela es el profesor. Al reconstruir unas condiciones de recepción menos artificiales los sujetos pueden dejar de pensarse como “alumnos que completan las actividades” para comenzar a pensarse como sujetos escritores que seleccionan ciertos procedimientos estéticos, que cargan afectivamente sus relatos y que transmiten a través de ellos su ideología e intereses particulares.

En este sentido se puede leer entonces el trabajo con las consignas de invención como una de las maneras de socavar el imperativo sobre lo que el “alumno deberá preguntarse” de un modo casi automático –y que terminaría convirtiéndolo en autómeta-. Por el contrario, la apuesta por la narración y por la ficción como forma fundamental para acceder al conocimiento recoloca explícitamente la importancia de lo político en la escuela, “politiza” las prácticas en tanto los sujetos se vuelven activos y resemantiza el espacio del aula

como el lugar en el que los estudiantes pueden dialogar entre sí y con el profesor a través de sus propias producciones escritas.



## Notas

[1]Realicé mis prácticas docentes en la Escuela Media Nro. 26 de la ciudad de La Plata en el marco de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II del Profesorado en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

## Bibliografía

Bajtín, Mijaíl (1998): “El problema de los géneros discursivos”. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Blake Cristina (2007): “Leer literariamente literatura para niños”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Homenaje a Maite Alvarado. Buenos Aires, El Hacedor.

Bruner, Jerome (2003): “Los usos del relato”. *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.

Fernández de Yáclubsohn, Martha (1980): *Literatura hispanoamericana y argentina. Modelos de análisis*. Buenos Aires, Kapelusz.

Frugoni, Sergio (2005): “La escritura como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la Lengua y la Literatura”. *Lulu Coquette. Revista de Didáctica de Lengua y Literatura*. Año 3, n° 3. Buenos Aires, El Hacedor.

Giroux, Henry (1990): “Los profesores como intelectuales transformativos”. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Sardi, Valeria (2005): “Gramática y escuela: de la historia de un malentendido a una propuesta posible”, ponencia presentada en las *I Jornadas de Teoría literaria y lingüística*. UNGS.

----- (2005): “Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento.” *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de Lengua y Literatura*. Año 3, n° 3. Buenos Aires, El Hacedor.