

LA MARCA GRAFEIN EN LOS TALLERES DE ESCRITURA

Alcira Bas y Romina Colussi

La marca Grafein en los talleres de escritura

La marca Grafein en los talleres de escritura

Alcira Bas y Romina Colussi

U unipe
editorial
universitaria

HERRAMIENTAS
SERIE LENGUA
Y LITERATURA

OEI

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Carlos G.A Rodríguez
Rector

Ana Pereyra
Vicerrectora

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza
Directora editorial

Rosina Balboa
Edición y corrección

Oscar Bejarano
Diagramación

COLECCIÓN HERRAMIENTAS - SERIE LENGUA Y LITERATURA

Coordinadora de serie: Paula Labeur

La marca Grafein en los talleres de escritura

© Alcira Bas y Romina Colussi

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2024

Piedras 1080 (C1070AAV)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

Consultas: editorial.universitaria@unipe.edu.ar

1ª edición, marzo de 2024

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Alcira Bas y Romina Colussi, *La marca Grafein en los talleres de escritura*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2024;
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN: en trámite

Índice

PRESENTACIÓN

Una herencia que perdura

Alcira Bas y Romina Colussi 9

CAPÍTULO UNO

De Grafein a los talleres de Ciencias de la Comunicación

Alcira Bas 13

CAPÍTULO DOS

El taller de escritura en la zona de pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores

Romina Colussi 49

CAPÍTULO TRES

Saberes de las gramáticas para leer y escribir ficciones en un taller

Romina Colussi 65

BIBLIOGRAFÍA 97

SOBRE LAS AUTORAS 103

INTRODUCCIÓN

Una herencia que perdura

Alcira Bas y Romina Colussi

Hace medio siglo, en 1974, a partir de las ideas de un grupo de alumnos y docentes de la cátedra de Literatura Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) cuyo profesor titular era Noé Jitrik, nació un taller de escritura e investigación sobre sus condiciones de producción. El primer coordinador fue Mario Tobelem, docente de la cátedra de Jitrik, que le puso contenido a ese taller: lo inventó, le dio forma, propuso el método de trabajar y producir textos a partir de consignas.

Ese taller –y sus primeros inquietos integrantes: Maite Alvarado, María del Carmen Rodríguez, Alcira Bas, María Trinidad Corea, Silvia Adela Kohan, Cristina Santiago, entre otros– se propuso como una especie de laboratorio de escritura. No se investigaba la escritura como medio para decir algo, como expresión de una idea o sentimiento, para plasmar un mensaje previo, sino como producción de una materialidad que construía sentidos en sí misma. Por eso la idea de «laboratorio», de una experiencia casi artificialmente corrida de las vicisitudes de la escritura en el «mundo real».

En 1975, con el desarrollo y el afianzamiento del grupo, surgió la necesidad de ponerle un nombre a ese taller que empezaba a multiplicarse. La elección fue una ardua tarea compensada con el orgullo de encontrarlo como una *inventio* colectiva: *Grafein*, primera persona del verbo «escribir» en griego, *grafo*. *Grafein*: yo escribo. Esa primera persona sonó a la reafirmación o al desafío de un *yo* que puede y quiere escribir.

En 1981, el grupo publicó en Madrid el libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, una empresa que llevó mucho tiempo y que tuvo como objetivo dejar un registro de la historia, el método y los fundamentos teóricos de los talleres para cualquiera que quisiera escribir o hacer escribir con el método creado y practicado por los equipos de *Grafein*.

Y fueron muchos. *El taller de escritura* de Gloria Pampillo (1981), *Talleres de escritura con orientación docente* (1986), *Talleres de escritura. Con las manos en la masa* (1988) de Gloria Pampillo y Maite Alvarado, *El nuevo Escriturón* de Maite Alvarado, Daniel Feldman, Istvan y Gustavo Bombini (1994) fueron acercando la metodología de los talleres al ámbito escolar con propuestas que ponen en diálogo los saberes disciplinares –aquello que debe ser enseñado en la escuela primaria y secundaria– con el desafío, el juego, el ingenio, la invención, el trabajo... con la escritura. Encontramos hoy la marca

Grafein –más allá de las propuestas de talleres en el ámbito no formal– en los lineamientos curriculares, en manuales y materiales ministeriales que se proponen para la enseñanza primaria y secundaria; en algunos cursos de ingreso universitario; en primeras materias de profesorado de nivel superior y carreras universitarias con relación a la escritura académica; en carreras y postgrados dedicados a la escritura como disciplina que puede ser enseñada; en cursos de capacitación docente.

Recorrer el trayecto de este medio siglo de los talleres de escritura en la Argentina desde Grafein hasta la actualidad como cierta forma de entender su funcionamiento constituye un camino que tiene sus peripecias, sus secretos, sus anécdotas. Las características de esta modalidad y sus propuestas de consignas, ayudamemorias y comentarios como modos de hacer avanzar los textos contra el blanco de la página o la pantalla, sus propuestas lúdicas y de invención se entienden hoy como aliados imprescindibles para desarrollar saberes disciplinares de lengua y literatura en las aulas de la escuela secundaria y el nivel superior. Y toda esa experiencia es la que buscamos transmitir a través de este libro.

El capítulo uno, «De Grafein a los talleres de Ciencias de la Comunicación», permite asomarnos a las experiencias de Grafein desde adentro, desde la mirada de quien las vio de cerca y participó de ellas. Aborda las condiciones de formación de un coordinador, de cómo se organiza un encuentro de taller, cómo se analiza y se comenta el texto de los participantes para enriquecer la práctica de los escritores, cuáles consignas son más productivas. También encara otras cuestiones relacionadas con la posibilidad de tomar elementos de lo que fueron los lineamientos de Grafein, su marco teórico y el mundo enjundioso de la práctica, para trabajar contenidos de un currículum y cómo evaluarlos en el nivel superior.

El capítulo dos, «El taller de escritura en la zona de pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores», analiza la propuesta de los talleres de escritura en los ingresos a la vida universitaria y su puesta en práctica para comenzar a recorrer los desafíos que plantean los textos de la formación académica. El tres, «Saberes de las gramáticas para leer y escribir ficciones en un taller», propone modos posibles de reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura en las aulas de la escuela secundaria de la mano de consignas de lectura y escritura de textos literarios breves que convocan, desde un acercamiento lúdico y reflexivo, a los saberes que las gramáticas proponen para adentrarnos en los misterios de nuestra propia lengua.

En Grafein nada se daba por sabido ni por acabado y no fue nunca un mero aplicacionismo. Hoy, en este *La marca Grafein en los talleres de escritura*, tampoco. El taller de escritura al modo Grafein y sus reformulaciones institucionales como aparecen presentados en este libro quieren ser una invitación a volver a formularse la pregunta colectiva sobre la escritura, a seguir indagando alrededor de las peripecias del trabajo de escribir y hacer escribir con entusiasmo, a subrayar la relación de la escritura con el placer y el juego y al mismo tiempo con el trabajo, con el aprendizaje constante, que requiere,

como todo aprendizaje, de ejercicio, práctica y mucha reflexión teórica. Y a seguir reafirmando ese desafío de un *yo* que puede y quiere escribir porque vale la pena hacerlo.

De Grafein a los talleres de Ciencias de la Comunicación

Alcira Bas

EL TALLER DE EXPRESIÓN: ¿EXPRESIÓN DE QUÉ?

La materia Taller de Expresión I, que se dicta en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde el año 1987, conserva el mismo nombre desde su creación. «¿Taller de expresión? ¿Expresión de qué? ¿Qué hay en un texto antes de la palabra escrita?», cuestionábamos en aquel momento les docentes de la carrera de Comunicación Social que veníamos de la experiencia de Grafein. Poco tiempo antes, en el libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura* publicado por la editorial Altalena en España en 1981 y que daba cuenta de aquella experiencia, María del Carmen Rodríguez se preguntaba retóricamente: «Pero ¿no hay nada de lo cual el texto sea expresión, ningún afuera, ninguna exterioridad a la que haga referencia o de la que extraiga sus contenidos?». A pesar de nuestros cuestionamientos, aquel fue el nombre que se le asignó a la materia y es el que sigue teniendo; permanece, como toda marca que deja la escritura, pese a los intentos que ensayamos para cambiarlo.

¿Pero de dónde salió el nombre Taller de Expresión I? A mediados de la década de 1980 esa materia comenzó a perfilarse firme y necesaria para la nueva carrera de Comunicación en reuniones que se hacían en la casa de Alicia Entel, quien en ese momento era periodista, docente de Letras, especializada e inquieta por las Ciencias de la Comunicación. Alicia, integrante del grupo que creó el plan de estudios de la carrera junto con Héctor Schmucler, Sergio Caletti y otros profesores, académicos y periodistas, recuerda aquellos encuentros. Nacida para contemplar la escritura en líneas generales, la reflexión teórica y también la práctica periodística, la materia esperaba un nombre que la identificara con el incipiente plan de estudios. ¿Podría ser Taller de Redacción? ¿Taller de Escritura? ¿Redacción Periodística? Cada una de las propuestas sonaba demasiado acotada y no reflejaba la idea que tenían los participantes de esas primeras reuniones sobre lo que debía ser la materia.

Y fue entonces «Taller de Expresión» la nominación que les resultó más amplia, menos convencional, más novedosa para que estuvieran contenidas las dos líneas: la de la reflexión teórica sobre la escritura y la de la práctica periodística. Por eso, para que la materia contemplara las dos vertientes, los responsables convocaron a Carlos Ulanovsky, un periodista, y a Gloria

Pampillo, una docente, escritora y experta en talleres de escritura que había pasado por Grafein y había desarrollado esos saberes y métodos novedosos en su exilio en España. Ellos fueron los primeros docentes titulares de la materia Taller de Expresión I. Además, Hugo Correa Luna y Maite Alvarado fueron los docentes adjuntos. Alvarado también había participado en la experiencia de la fundación de Grafein.

¿QUÉ FUE GRAFEIN?

Nadie que se propusiera trabajar seriamente con la escritura a nivel académico en la década de 1980, considerando la innovación de criterios teóricos y metodológicos, podía no conocer Grafein.

Grafein había nacido como un taller de escritura experimental—en realidad, de escritura e investigación— a partir de las ideas de un grupo de alumnos y docentes de la cátedra de Literatura Latinoamericana (a cargo del profesor Noé Jitrik) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1974. Su primer coordinador fue Mario Tobelem, docente de la cátedra de Jitrik, quien se hizo cargo de ponerle nombre y contenido a ese taller; Mario fue quien lo inventó, le dio forma, propuso el método de trabajar y producir textos a partir de consignas.

El taller nació en la Facultad de Filosofía y Letras como una especie de laboratorio en el que se investigaba la escritura y las condiciones de producción. No se investigaba la escritura como un medio para decir algo o para « plasmar » un mensaje previo, sino como producción de una materialidad que construía sentidos en sí misma. De ahí la idea rectora fuera la de « laboratorio », de una experiencia casi artificialmente corrida de las vicisitudes de la escritura en el « mundo real ». Una de las innovaciones del andamiaje teórico de aquel taller —que en poco tiempo pasó a ser denominado Grafein— consistió precisamente en despegar a la escritura tanto de la concepción de logro de las personas con talento innato como de la noción de que era un instrumento para comunicar algo previo.

En el desarrollo de las actividades aparecieron cuestiones que poníamos entre paréntesis y dejábamos —*ex profeso*— de lado: diferencias de gustos, finalidades, razones de para qué escribía cada uno. En el cumplimiento de esas reglas que regían el trabajo, y que nos garantizaron una permanencia poco habitual en estas prácticas, había mucho de juego y de gratuidad. La investigación acerca de la escritura y sus condiciones de producción pudo avanzar por el carácter de laboratorio que tenía nuestra actividad, algo que asumíamos conscientemente.

Ya en 1975, con el desarrollo y el afianzamiento del trabajo, surgió la necesidad de ponerle un nombre a esos talleres que se multiplicaban. La elección fue una ardua tarea que quedó compensada con el orgullo de haber encontrado la denominación como una *inventio* colectiva. El nombre *Grafein* fue elegido especialmente por ser la primera persona del verbo « escribir » en griego, *grafo*; es decir, *grafein* significa « yo escribo », y esa primera persona

sonó a la reafirmación o al desafío de un *yo* que puede y quiere escribir. Pensar en *grafo* remitía necesariamente a imagen, por lo que la terminación *-ein* fue considerada –en su momento– más apropiada.

Una de las metas con mayor potencia de los últimos años de esa experiencia fue producir el libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, empresa que llevó mucho tiempo y que tuvo como objetivo dejar un registro de la historia, el método y los fundamentos teóricos de los talleres, cursos y otras producciones para cualquiera que quisiera escribir o hacer escribir con el método creado y practicado por los equipos de Grafein. Pero algo más trajo ese crecimiento: nuevos talleres y nuevas personas que se fueron sumando para coordinarlos.

LES NUEVES COORDINADORES

Aquel primer taller del año 1974 fue una explosión, y la experiencia se difundió entre amigos de la vida y compañeros de facultad y de trabajo. Un pedido se impuso: «Abran más talleres». Así, en 1975, Tobelem organizó un segundo taller al que les integrantes del Taller 1 íbamos de oyentes-aprendices. A mediados de aquel año, cada uno de los integrantes de Grafein empezó a coordinar el Taller 1 en forma rotativa durante un mes. Eso significó fundamentalmente planificar cada encuentro, pensar las consignas, formularlas, organizar la reunión, abrir y guiar los comentarios después de la lectura de los textos. Y ese trabajo permitía un intercambio entre los pares y con Mario. En esa experiencia –algo así como las prácticas en la formación Grafein para coordinadores de talleres de escritura–, entre otras cosas, aprendí que una consigna no es para sorprender por la originalidad, error muy frecuente. A una consigna, más bien hay que probarla para ver cuáles son las respuestas posibles y para indagar de qué forma quienes coordinan pueden aportar al grupo con sus comentarios.

¿Qué más hacían los coordinadores durante ese año 1975 en el trabajo rotativo? Otorgar la palabra a los integrantes durante los comentarios, guiar esos comentarios de los pares, apurar a los que se deleitaban escuchándose, frenar o alentar las discusiones si el tema se iba del objetivo principal, escribir y reflexionar acerca del texto y su trabajo productivo dentro de los principios de Grafein y en el marco de los criterios teóricos que sustentaban a Grafein.

Después de esa práctica de coordinación rotativa ya estábamos todos menos verdes para abordar nuevos talleres. Y hacia eso fuimos durante 1976.

COORDINADORE DE UN TALLER DE ESCRITURA SE NACE O SE HACE

Hoy sería sencillo presentar un perfil de coordinador de un taller en el ámbito institucional: un docente con capacidad para organizar actividades de escritura, lectura y reflexiones, que favorezca la participación de los integrantes

del taller y propicie que compartan en el grupo lo aprendido individualmente, estimulando relaciones horizontales. Pero esto que hoy nos parece sencillo y casi obvio requirió en los inicios de Grafein de arduos trabajos.

En Grafein se hizo un culto de la formación de los coordinadores y había un decálogo cuyo cumplimiento intentaba garantizar el buen funcionamiento de los talleres. Ese decálogo era casi un contrato. Imaginémoslo.

Obligaciones de un coordinador de talleres de escritura

En un lugar determinado, a los ... días del mes de ... del año ..., se celebra el presente contrato por tiempo acotado y con carácter transitorio entre un escritor aspirante a intensificar y mejorar sus prácticas de escritura –en adelante, le contratante–, representa de este acto por usted, lector, y por la otra, un coordinador de talleres de escritura, en adelante le contratada.

DURACIÓN DEL CONTRATO: a fijarse y/o renovarse entre las partes.

RETRIBUCIÓN: a fijarse y /o renovarse entre las partes.

DERECHOS, DEBERES Y PROHIBICIONES DE LE CONTRATANTE:

Escribir y compartir lo escrito con los participantes y le coordinador.

Compartir los presupuestos teóricos del taller.

Sin paraguas: queda prohibido disculparse antes de leer el texto producido.

Queda prohibido elogiar el texto de un compañero sin fundamentar debidamente el elogio.

DERECHOS Y DEBERES DE LE CONTRATADA:

Sostener la organización, dedicar el tiempo pautado.

Relacionarse bien con la gente: atención, respeto, humor, cordialidad.

Poseer:

Cierta cultura literaria y también general.

Alguna experiencia en el manejo de grupos.

Entusiasmo y alegre convicción.

Imaginación.

Capacidad innata o adquirida para formular rápidos, variados, ceñidos, inteligentes comentarios acerca de los textos escritos por los contratantes.

Es deber de le contratada penalizar¹ a los contratantes que no cumplan con las prohibiciones expresadas en el apartado DERECHOS, DEBERES Y PROHIBICIONES DE LE CONTRATANTE.

OBJETOS Y FUNCIONES DE LE CONTRATADA:

Diseñar las consignas.

Armar el ayudamemoria.

No solo le coordinador debía responder a los condicionamientos pautados en un «Decálogo de le coordinador»; también los nueve integrantes de cada

1. La penalidad establecida para quienes no cumplieran con esas prohibiciones consistía en comprar café o masitas para el encuentro siguiente.

taller eran entrevistadas previamente por Mario Tobelem, director o «hipercoordinador» de los talleres de escritura, como lo llamábamos. Se cuidaba mucho el buen funcionamiento de los talleres, es decir que se privilegiaba preservar el clima de trabajo por sobre cualquier otro aspecto. Por eso se evitaba incorporar gente que no compartiera los objetivos de Grafein o que no mostrara interés por participar de la experiencia.

En el apartado RESOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS que tiene cualquier contrato, Grafein contemplaba largas charlas hasta llegar a un acuerdo. Las controversias giraban siempre alrededor del trabajo: organización, disciplina, comentarios, proyectos. Si se consideraba que era necesario alterar la dinámica de una reunión, se pautaba con anterioridad. Temas ajenos al trabajo se charlaban antes o después del encuentro propiamente dicho. En general, se lograban climas amigables y, posteriormente, los propios grupos defendieron el espacio de trabajo frente a cualquier posible interferencia.

¿Que si tuvimos deserciones e inconvenientes? Muchos, pero muchas más fueron las sorpresas al ver que la gente descubría que escribir podía ser un juego, y eso les daba un placer extraño; que no necesariamente había que repetir fórmulas conocidas para escribir un poema, o que leer textos no convencionales podía mejorar y enriquecer la manera de interpretar otras actividades como ejecutar un instrumento musical, dibujar un retrato no figurativo o estudiar un texto para la facultad de una manera nueva.

PRESENTACIÓN DE LE COORDINADORE: UNA DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

Fuera de las reuniones en las que escribíamos y leíamos nuestros textos, teníamos otros encuentros en los que planificábamos y organizábamos las «actividades empresarias» y, cuando estuvimos a punto de comenzar con los nuevos talleres, en 1975, preparamos y unificamos el discurso inaugural que cada coordinadore formularía al comienzo de su taller. Dejábamos constancia explícita con un punteado del recorrido de ideas y principios aunque, en la práctica, se desarrollaban y modificaban en los encuentros.

Participar de los talleres Grafein implicaba no desconocer la línea de trabajo y la actitud ideológica que nos interesaba divulgar, defender y profundizar. Por ejemplo, que entendíamos a la escritura desde una concepción material, como producción y, específicamente, producción de significación. Por lo que no avalábamos la idea de cualquier hipótesis que planteara a la escritura como el resultado de una serie de sentimientos, o sentidos, o mensajes previos a la escritura.

Estábamos en contra de cualquier individualismo y entendíamos al trabajo literario como una práctica social. Descreíamos de ciertos preconceptos arraigados, como que la escritura se limita al plano de la comunicación interpersonal, que le autore crea en soledad y que es un individuo que necesita escribir para paliar su sufrimiento, que para escribir hay que esperar la inspiración proveniente del espíritu o de las musas.

Este listado de cuestiones –tanto las propuestas y sostenidas como lineamientos en los que se sustentaba el taller como las que se rechazaban– era la base de nuestro trabajo y lo que marcó la fuerte presencia de Grafein en los ambientes literarios y entre aquellos escritores y lectores que encontraban en esos principios una mirada diferente a lo que en ese momento era usual en la academia y en las universidades. No hay que olvidar que en la década de 1970, en un examen de la materia que entonces se denominaba Literatura Iberoamericana, cuando me referí a la «escritura» de Rubén Darío con esa palabra, el titular de la materia, fastidiado, observó: «¿Cómo escritura? Escritura hacen los carniceros, los escritores escriben literatura».

Otra de las funciones de los coordinadores de Grafein que se aclaraba en el encuentro inaugural era la de propiciar condiciones para producir textos escritos e investigar esas mismas condiciones. Entendíamos que, si la escritura era una producción, como en todo trabajo el producto que resultaba de ella no aparecía de la nada por generación espontánea sino que surgía en determinadas condiciones. ¿Cuáles eran esas condiciones? ¿Cómo podían propiciarse, intensificarse o modificarse? Esos desarrollos eran los que queríamos investigar. Por ejemplo, pergeñar consignas convocantes, generar climas propicios, ver cuáles instancias se repetían en los trabajos más productivos.

Se aclaraba también que los talleres Grafein no tenían como objetivo mostrarlo que cada uno había escrito sino escribir en el encuentro y reflexionar sobre esa escritura. Esas reflexiones se apoyaban en las que, por entonces, eran las más recientes elaboraciones teóricas.²

¿Qué más ofrecía el coordinador en ese encuentro inaugural en nombre de Grafein? La certeza de que el método de acceso a la escritura con el que trabajábamos estaba probado y de alguna manera garantizado. Ofrecíamos también el análisis de los textos producidos de manera oral con devoluciones que permitían enriquecer la escritura, y propuestas de alternativas y lecturas con informes escritos por los coordinadores de otros talleres Grafein, lo que daba una mirada diferente a esos textos. (La escritura de esos informes constituyó también una salida laboral para algunos integrantes de Grafein.) Además, prometíamos juegos, lecturas, difusión de los textos escritos en publicaciones internas.

2. Al respecto, se puede consultar el capítulo «Teoría» desarrollado por María del Carmen Rodríguez en el libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura* (1981).

MUESTRARIO DE CONSIGNAS

Al igual que los de la sección anterior, los de ésta no se han elegido en función de su posible, presunta calidad, sino atendiendo a un interés específico; pero ahora no son varios textos que responden a la

misma consigna, sino un muestrario de consignas relativamente amplio, cada una de las cuales se indica al pie del texto correspondiente.



La laguna del petirrojo próxima al álamo donde está el gorrión y por qué no el pecho también en su tiniebla, por el río casi gorrión o río en el pecho, tal vez arroyo abrazado. Río colorado, tordo del río tordillo arrimando siempre su cauce a pecho colorado, frecuentado o quebrado con su gorra arrollada mientras tordo yo también serio y tordillo va.

Clave: a: tordo -b: romper -c: destrozar -d: quebrar -e: pecho colorado -f: sauce -g: álamo -h: acacia -i: jilguero -j: siniestro -k: tenebroso -l: tiniebla -ll: laguna -m: río -n: arroyo -o: gorrión -p: cauce -q: tocar -r: frecuentar -s: arrimar -t: abrazar -u: halcón.

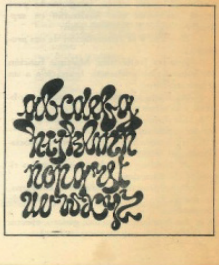
R.O. - Taller 25

Consigna: Escribir en clave

Apuntes

Los que siguen son apuntes de la charla que normalmente inaugura un nuevo taller: "La noción misma de taller no es en absoluto inocente. Ella comporta una actitud ideológica que queremos divulgar, defender y profundizar. Implica por lo menos una concepción material, incluso manual, de la escritura: la idea de posesión social del lenguaje y la poesía; la concepción del trabajo literario como práctica social y de la escritura como producción y, específicamente, como producción de significación. Ataca, por lo menos, al individualismo, a la idea de una expresión de sentimientos previos a la escritura a través de ella; a la reducción de la escritura al plano de la comunicación interpersonal, a la noción del autor como dios y a la de la inspiración proveniente del espíritu, de las Musas o del cielo. Ataca la exclusión de la poesía de las producciones sociales y también lo infame, lo impensable, lo inatendible y lo inanalizable. Ambas listas -la de implicancias y la de rechazos- son discutibles y no definitivas. De hecho, se redefinen continuamente en el trabajo del taller. Constituyen a su vez la base de un trabajo -el nuestro- y no la materia de una elucubración abstracta".

"Lo que ofrecemos es un método de acceso a la escritura y su análisis oral y escrito, amén de juegos, lecturas, y la publicación interna de material. Es decir un método ya experimentado más el trabajo serio y responsable de varias personas -en este momento, doce- con una actitud frente a la literatura que estamos dispuestos a mostrar, desarrollar y discutir. A cambio de eso, no sólo pedimos una cifra mensual, sino también una máxima responsabilidad individual y grupal, el respeto absoluto a las opiniones y textos de los demás, la exclusión del comentario valorativo y de toda forma de competencia, vedetismo, agresión, formación de minigrupos, etc. Pedimos un mínimo de disciplina necesaria al trabajo, en cuanto a puntualidad, asistencia, realización de los ejercicios con copias, etc. Por sobre todo, pedimos ganas de escribir y convicción, desde el vamos, de que el asunto es en serio. Seriedad que no excluye el humor, la impronta personal, ni el placer del trabajo con palabras".



INDICE DE NOMBRES

Muestra - Prenda - Ay: Los textos de esta sección corresponden, en su orden, a las siguientes personas: Eliasketh Checa, Cristina Fernández, Laura Ferrari, Héctor del Yesso, Mónica Vocos, Roberto Elia.

Muestrario de Consignas: Los textos de esta sección corresponden, en su orden, a las siguientes personas: Rubén Orlóñez, Adriana Silvestri, Mónica Vocos, Dionisio Iacka, Ariel Rivadeneira, Julio Lerer, Cristina Fernández, Ana Isabel Stellino, Germán Borja, Gloria Pampillo, Carlos Luis.

LOS TALLERES

Junto a los nombres hay, al pie de los textos, unos numeritos que remiten al taller de que provienen. Talleres 2, 3, 4 y 5 son los abiertos en 1975, luego reunidos en 25 y 34; en los textos de 1975, por tanto, se indica el taller al que en ese momento pertenecía el autor. Talleres 101, 102 y 103 no son denominaciones que revelen un delirio de grandeza: la numeración a partir 100 sirve sólo para diferenciar una segunda generación de talleres (1976) de los más viejos. Taller 1 a su vez, es el organizador de Grafein. Conserva su estructura original a la que ha agregado las tareas de coordinación e institucionales (ver al lado); los textos de Taller 1 se han excluido voluntariamente de esta primera publicación.

TALLER 1

DIRECTOR
Mario Tobelem

COORDINADORES

Talleres: Lilliana Albarino, Mateo Alva do, Alicia Bat, Trinidad Correa, Hectoro I doro, Silvia Kohari, Mara Pires, Maricarm o Rodríguez, Daniel Samoilovich, María C etina Santiago, Mario Tobelem. Cursos: Si to Martínez (Onetti), Daniel Samoilovich y Mario Tobelem (Poe).

INFORMES ESCRITOS

Sixto Martínez (Organizador), Maricarm o Rodríguez.

ADMINISTRACION

María Cristina Santiago

PUBLICACION INTERNA

Daniel Samoilovich (Editor) Mateo Alvar do, Mara Pires.

Se imprimió en Oficin 9 de julio, Cerro 264, Buenos Aires, en julio de 1976. Composición tipográfica en Fric Tycom, Montevideo 381, 19 B, Buenos Aires. Es una publicación interna de Grafein, Talleres de Escritura e Investigación del material incluido. QUEDAN REGISTRADOS EL NOMBRE, LOS TEXTOS, LA PUBLICIDAD Y LAS CONSIGNAS, Y PROHIBIDO SU USO. Correspondencia a GRAFEIN, C.C. 74, Suc. 12, Capital Federal.

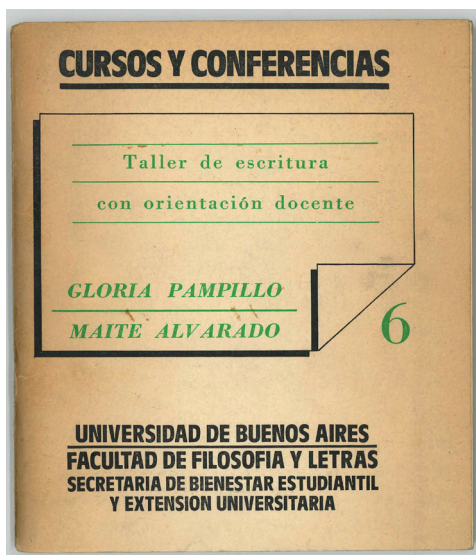
A cambio de tantas promesas y servicios, pedíamos una cifra mensual razonable, responsabilidad individual y grupal, respeto absoluto a las opiniones y textos de los demás, la exclusión del comentario valorativo –aunque muchas veces se escapaba– y, sobre todo, ganas de escribir y la convicción de que se trabajaba seriamente; aunque no estaba excluido el humor, la impronta personal, ni el placer del trabajo con palabras.

En fin, toda una declaración de principios que permitió crear ese espacio para la escritura y la lectura que, no olvidar, funcionaba como un laboratorio experimental. Por Grafein y los distintos grupos pasaron escritores, periodistas, docentes y publicistas, entre otros profesionales de la escritura, y muchos talleristas más con una gran vocación de lectores y escritores.

ALGUNOS CAMBIOS QUE MERECE UNA REFLEXIÓN

Desde Grafein hasta el Taller de Expresión en Ciencias de la Comunicación de la UBA existieron algunas experiencias valiosas que quiero señalar, sobre todo porque fueron instancias intermedias en cuestiones como los objetivos y el marco pedagógico didáctico en el que se desarrollaron. Dijimos que en 1987 el Taller de Expresión I empezó a escribir la historia de las prácticas de escritura en el currículum en la UBA. Pero ya con la aparición de la democracia surgieron talleres de escritura que funcionaron en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, coordinados por las ya mencionadas Gloria Pampillo, Maite Alvarado, Hugo Correa Luna y María del Carmen Rodríguez, quienes habían sido convocadas por la Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria.

Para analizar las diferencias entre los talleres Grafein, los organizados por la Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria en el comienzo de la década de 1980 y los de Ciencias de la Comunicación, tomaré algunos ítems que ameritaron discusiones, ataques y defensas, y siguen generando aún hoy apasionados encuentros y desencuentros en algunos ámbitos.



En cuanto a las diferencias, vamos a referirnos a los objetivos y a la evaluación. Aunque los objetivos que buscaba Grafein no estaban explícitos en ninguna declaración escrita, los coordinadores sabíamos que se trataba de trabajar con la escritura de ficción, de experimentar con distintas consignas para investigar qué tipo de textos generaban, cuáles consignas y con qué restricciones eran más productivas, cuáles daban lugar a textos más ingeniosos con significaciones más innovadoras y, por el contrario, cuáles daban paso a la producción de textos más obvios.

Según decíamos en Grafein, a escribir no se aprende. Entonces, ¿se nace escritor?, ¿tiene que ver con el talento? No, los talleres propiciaban y orientaban la búsqueda personal a partir del trabajo con lecturas teóricas y de ficción, y con el señalamiento de las operaciones que mostraban los textos y que se señalaban en los comentarios; pero nadie podía enseñarle a otra persona su experiencia ni su conceptualización del trabajo, o por lo menos no era el objetivo de los talleres Grafein. Que a escribir no se aprende fue uno de los principios más confrontados por los defensores de los talleres de escritura en instituciones educativas. Dice Maite Alvarado en *Escritura e invención en la escuela*, donde defiende el trabajo en taller en el marco institucional, en este caso en la escuela primaria:

La libre expresión alimentada por la ideología hippie de la década del 60, tuvo su apogeo en la escuela de los años 70. Para los defensores más extremos de estas líneas, la creación no es reglada y no hay forma de reglamentarla sin cercenarla. [...] Es decir –que para esta línea– la creatividad no se aprende ni se enseña. Y desde ya que no puede ser evaluada (Alvarado, 2013: 154).

En el taller de escritura abierto que se dictó en la Facultad de Filosofía y Letras en 1984 a cargo de Maite Alvarado y María del Carmen Rodríguez nos encontramos ya con la explicitación de objetivos: promover la lectura y la escritura a partir de consignas, la reflexión sobre los textos y la búsqueda de discusiones acerca de problemas teóricos. Esos talleres todavía se asemejaban bastante a la modalidad Grafein ya que no había un programa, ni una lista de temas, ni gradación de dificultades, ni propuestas de evaluación de esos procesos.

Pero sí hay una diferencia fundamental con Grafein, y aparece en el proyecto que les coordinadores debieron presentar a las autoridades responsables del taller de Extensión Universitaria: una sistematización de los objetivos que mostraba una reglamentación del funcionamiento del taller y de los trabajos de escritura, con duración y horarios, necesaria para adecuarse a pautas institucionales.

Ya en la materia Taller de Expresión, los objetivos del programa en el año 2003, diseñado por la titular de ese momento, Gloria Pampillo, partían de proponer a los alumnos una práctica de escritura destinada a que estuvieran capacitados para enfrentar diversas situaciones de lectura y escritura dentro de las exigencias discursivas en el ámbito universitario de la carrera de

Ciencias de la Comunicación (en ese entonces, Comunicación Social): emplear la narración y la argumentación; promover, a partir de esas prácticas, la reflexión y la construcción de conocimientos metalingüísticos y metadiscursivos; brindar elementos teóricos que sustentaran las prácticas. Aquí sí aparece la propuesta didáctica con clases teóricas y prácticas, y la evaluación que considera no solo un examen parcial a mitad de año sino un proceso pautado que implicaba seguimiento de la escritura de cada alumno: «El criterio fundamental –decía ese programa– es la evaluación del proceso de aprendizaje que los alumnos realizan».

Por otra parte, en los contenidos de la materia aparece la idea de aprendizaje de la escritura y eso implica que había unas decisiones que apuntaban a lograr que los alumnos produjeran textos más interesantes, más ricos, más complejos. Por ejemplo, cuando se habla de la escritura como proceso según el modelo de Hayes y Flower (1981), ya se parte del supuesto de que hay escritores expertos capaces de conceptualizar sus saberes sobre la escritura y transmitirlos a los escritores inexpertos.

Para reforzar esta diferencia entre los principios de Grafein –que sostenía que todo texto era inmejorable– y la búsqueda de las marcas por las que se entiende que un texto es mejor que otro, en el Taller de Expresión trabajamos con preceptivas que mostraban distintos abordajes para la escritura de ficción o no ficción de escritores expertos. En la cátedra del Taller de Expresión, las escrituras son mejorables y por eso apostamos a que los alumnos reescribieran los textos. Flannery O'Connor y «El arte del cuento», Cortázar y su conferencia en Cuba acerca de «Algunos aspectos del cuento», Felisberto Hernández y la «Explicación falsa de mis cuentos», y Gloria Pampillo y el ensayo «El relato: ser fiel a la historia» son textos que se trabajaban en las clases de la materia y daban cuenta de una representación de la escritura.

LAS CONSIGNAS

En Grafein, las consignas siempre fueron responsabilidad de la coordinación, por lo que durante el primer año las armaba Mario Tobelem. Cuando empezaron las coordinaciones rotativas, cada coordinador se ocupaba de escribirlas, probarlas, fundamentarlas y formularlas. Algunas eran más audaces que otras y menos predecibles. Las consignas de Grafein se percibían como juegos, como desafíos, como ocasiones para usar el ingenio. Un pre-texto, decíamos, una ocasión para producir un escrito; un texto anterior a otro. Mario Tobelem, en el libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, definió a la consigna con una fórmula que se instaló en libros y entre profesionales de la docencia, y que fue apropiada por cada uno de nosotros: «La consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada» (Grafein, 1981: 13).

Le coordinador la diseñaba y la proponía al grupo en el espacio de

taller sin dar otras explicaciones ni aclaraciones: solo la enunciaba. Era una convención para garantizar que todes recibieran la misma información acerca de la propuesta. El objetivo era que la instancia de comprender la consigna y escribir el texto fuera tarea de le tallerista sin ninguna influencia de le coordinadore. Esa «asepsia» de laboratorio consistía en no tomar en cuenta ni jerarquizar la lectura que cada tallerista había hecho de la consigna –que también era un texto–en desmedro de otras.

En los talleres post Grafein, institucionales, por ejemplo en los talleres de Expresión I de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, la consigna era y es elegida por le cordinadore –o por la cátedra en los trabajos más encuadrados en los objetivos curriculares– como una instancia pedagógica y didáctica para poner en escena aquellas herramientas que se usan para comprender y desarrollar determinados conocimientos disciplinares...sin dejar de lado el juego, y el desafío de ser un pretexto. Algunas, más pautadas, otras más libres...más Grafein.

¿Y si la consigna no se cumple? ¿Y si el texto producido no responde a lo pautado en la consigna? ¿Si le tallerista-participante escabulle esos condicionamientos a veces como una burla? Para le coordinadore de Grafein el texto «desobediente» era igualmente analizable junto a la tarea de detectar y comentar la trampa, el olvido, el malentendido, que no pocas veces fue elogiado por original y creativo. En la historia de Grafein hubo desobediencias históricas y fundacionales, como el uso de «grandes desfiles», una de las frases que formaban parte del menú de la consigna número 10, «La ruleta», que María Trinidad Correa usó como nombre propio de un personaje, sorprendiendo a les lectores e inaugurando un cambio significativo en la escritura de la integrante de Taller 1 que, a partir de ese momento, avanzó en una escritura menos literal y de mayor vuelo.

Para le coordinadore docente, otra es la estrategia. Si el objetivo de la consigna es poner en escena cuestiones disciplinares y ver cómo se resuelven algunas dificultades, quien no respeta las pautas da lugar a un texto que no permite a le docente evaluar esa tarea de le alumne. Habrá que proponer, entonces, una reescritura.

CONSIGNA MARATÓN

«¿Y si organizamos una maratón de escritura?» La propuesta, acorde con la continuación de esa especie de laboratorio de escritura en el que se estaba convirtiendo Grafein, nació en una reunión y ahí quedó. El formato para esa maratón fue creciendo entre todes. La consigna de la ruleta (Grafein, 1981: 28) era muy tentadora:

LA RULETA: Escribir un texto que cada tantos minutos incluya una palabra o expresión elegida en ese momento al azar de la siguiente lista:

1 prenda íntima

- 2 cazador oculto
- 3 no incinerar
- 4 Dios nos guarde
- 5 mímica
- 6 nombre propio
- 7 el paladar
- 8 suspicacias
- 9 comido y bebido
- 10 cuente
- 11 las Harpías
- 12 más informaciones
- 13 anestesia
- 14 no encoge
- 15 voces sin rostro
- 16 el pigmeo
- 17 grandes desfiles
- 18 nuevas complicaciones
- 19 sin auditorio
- 20 buena leche
- 21 segunda versión
- 22 guarda con los gigantes
- 23 carro nupcial
- 24 no se vuelca
- 25 por arriba
- 26 gato negro
- 27 huele a frituras
- 28 zozobran
- 29 primera escena
- 30 he resucitado
- 31 piel de asno
- 32 las pantorrillas
- 33 punto y coma
- 34 de costado
- 35 bajo llave
- 36 grito de guerra

Esa era la escena: escribir sin parar a medida que aparecieran las palabras o frases que había que incluir en el mismo texto y en la línea de Grafein; eso prometía la producción de combinaciones que invitaban a investigar cómo una propuesta igual para todos daba como resultados textos tan diferentes.

¿Cuándo, cómo, dónde fue la maratón?

En 1975, cuando ya había transcurrido un año de encuentros, de escritura, de

lectura, de juegos, de ver cómo se perfilaban las modalidades de escritura en cada una de las integrantes, cómo se modificaban, se nos ocurrió organizar una maratón. Eso significaba elegir una consigna que nos convocara a escribir un texto más extenso que los que producíamos más o menos semanalmente, para seguir investigando los diferentes efectos de las consignas en la producción. Así nació la maratón, que fue un «tallerazo» con todos los miembros del grupo Grafein más otros simpatizantes y allegados; alrededor de veinte o veinticinco personas nos reunimos en torno a una mesa muy larga en la casa de Ruth Benzacar, la galerista y curadora, integrante del segundo taller que coordinaba Mario Tobelem. Cada número de la ruleta correspondía a una o varias palabras, a una frase o varias inventadas previamente y que se iban enunciando de modo sucesivo cada tres minutos.

Por supuesto, no eran palabras convencionales –nada de Grafein lo fue– sino que cada número correspondía a expresiones como «grandes desfiles», «prenda íntima», «las pantorrillas», «no encoge», «el pigmeo», «huele a frituras», y otras «sorpresas» generadoras de incomodidad, porque había que incluirlas –textual o parafraseadas– en el texto que cada una iba armando. El propósito era que los participantes tuviéramos/an que romper con historias y estructuras textuales que una tenía y tiene ordenadas, internalizadas y repetidas para seguir con el relato programado, y debiera enfrentarse a nuevas e inesperadas posibilidades, ver de qué manera esas frases se enhebraban en un nuevo texto. ¡Oh!, el azar infiltrándose en la lógica más o menos coherente de una historia.

Cada tres minutos alguien hacía funcionar la ruleta para que la bolilla comenzara su carrera y se detuviera en un número que correspondía a una de las expresiones que señalaba la consigna. Ese ritmo no se interrumpía en toda la tarde... por nada; de modo que si alguien no registraba alguna de esas palabras porque se había levantado o porque estaba en otra historia con alguna peripecia en la que la nueva palabra no encajaba, la parafraseaba, la tomaba para buscar un sinónimo, un antónimo o la salteaba para retomar el hilo con la expresión siguiente.

La maratón fue una consigna que dejó marcas en Grafein y en muchas de nosotras. Podría decir cómo empecé mi texto. Nació de una foto perturbadora que me habían sacado mientras firmaba un libro, cuando levanté la cabeza me tomaron la foto en la que el pelo me tapaba la mitad de la cara. De esa imagen fui construyendo el personaje femenino joven y atormentado. «Nuevas complicaciones», «de costado» me fueron llevando en el relato, pero fue «afición» la palabra que marcó la historia. Mi personaje sería una «aficionada» a las drogas. En algunos momentos el personaje recuperaba recuerdos de su infancia, situaciones cotidianas, familiares, escenas, espacios. Estuvimos escribiendo más de seis horas durante las cuales ocurrieron hechos esperables como, por ejemplo, que se volcara el café sobre la mesa y que hubiera que secarla; mientras la ruleta no se detenía y alguene secaba su ropa, otra secaba su cuaderno manchado por el café, otra traía medialunas.

A la semana siguiente, cuando nos reunimos a leer esos textos, se produjo

la sorpresa de descubrir un texto generado en un clima de trabajo distendido y, si se quiere, divertido en el que alguien, yo, había armado unos diálogos sórdidos. Hubo mucho asombro. Esa situación me permitió comprender visceralmente que la escritura de ficción es distanciamiento. Esa característica de la escritura ya la había leído, teóricamente ya lo sabía, pero pude tener la experiencia real en esa situación. Para mí, esa experiencia fue fundacional, fue entrar a la escritura y a la lectura de ficción, fue entender que en la escritura se construye un personaje, una historia que, por otra parte, puede incorporar elementos de la realidad, porque ese personaje cuando recorría situaciones de su infancia se nutría con experiencias autobiográficas y, en otras, no. Esta mezcla tiene que ver con una definición según la cual la escritura de ficción forma esta tensión dialéctica entre lo real y lo imaginario.

ARMAR EL AYUDAMEMORIA

Lo que llamamos «ayudamemoria» en Grafein tuvo profundas modificaciones, tanto en los comienzos como en los talleres institucionales de ámbitos educativos posteriores. El nombre de la herramienta y el espacio que ocupa en la práctica fueron cambiando. No dejó de ser una forma de intervenir didácticamente en las producciones de los alumnos o participantes del taller. Es un desafío y un aliado de los docentes y coordinadores en su función de comentar los textos, de intervenir y participar en la producción de sus coordinados.

Cuando los talleres empezaron a funcionar en ámbitos académicos y los objetivos de esos talleres sufrieron algunas modificaciones, el ayudamemoria empezó a apuntar a la búsqueda de abordajes desde la narratología y los conocimientos disciplinares, cómo esos conceptos operan en el texto para enriquecer la lectura, el análisis y, eventualmente, la reescritura.

En los comienzos

En el año 1975, debido a la demanda de personas allegadas a algunos de los integrantes del taller originario, Grafein empezó a abrir nuevos talleres coordinados por los integrantes del Taller 1. ¿Cómo hacían los nuevos coordinadores, sin una práctica previa en la coordinación, para cumplir con el punto del decálogo que indicaba cómo ser un buen coordinador y que decía «poder hacer rápidos, variados, ceñidos, inteligentes comentarios»? Así fue como, también de manera colectiva, empezamos a armar los ayudamemoria para algunas consignas; nacieron como un salvavidas para los coordinadores novatos.

Los ayudamemoria –que se pueden encontrar en el libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*– eran unas enumeraciones, unos asuntos que preponderaban en los comentarios relativos a cada ejercicio por escrito y que no pretendían reglamentarlos ni determinar que esas entradas o

abordajes eran los únicos, sino facilitar el rápido acceso a un primer inventario acerca de los problemas teóricos y prácticos que esa consigna ponía en escena. Por supuesto, excluían lo específico de cada texto, pero, a medida que adquiríamos experiencia, íbamos desarrollando comentarios con particularidades para sumar a la propuesta del ayudamemoria y a los comentarios de los otros participantes, en una búsqueda de las operaciones que se encontraban en el texto, para analizarlas.

En Grafein, el ayudamemoria cumplía la función de ayudar a le coordinadore a enriquecer el análisis del texto de le integrante del taller que mostraba su producción. Una especie de apunte privado donde encontraba ideas y recursos para abordar, desarmar el texto y brindar elementos para la reconstrucción.

Un ejemplo indica que frente a la propuesta de reescribir un breve relato conocido a partir de una o dos lecturas que realizaba le coordinadore a todo el grupo en voz alta, la guía incluía los siguientes ítems:

1. ¿Qué predomina en la reproducción: historia o discurso?
2. Baches significativos, errores de audición, ¿qué elementos son retenidos con mayor frecuencia entre los participantes? ¿Qué elementos son los menos retenidos y reproducidos por todos?
3. Una historia puede dar origen a infinidad de discursos.
4. Cambio de narradores, de tiempo, ¿dónde reside lo nuevo del texto?
5. Reescritura es igual a escritura. ¿Por qué?
6. Diferencia entre argumento y discurso: infinitos textos posibles con cada argumento. ¿Permanece igual el argumento?

Estas guías –apuntes–, algo desordenadas quizás, estaban orientadas a la descripción de las operaciones textuales, a preguntas, a puntas para desarrollar, y fueron de muchísima utilidad para les nuevas coordinadores.

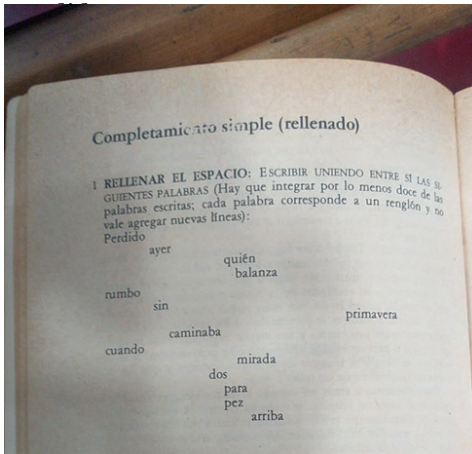
Ayudamemoria: una herramienta invaluable

La preparación de los ayudamemoria significó una instancia que tuvo consecuencias en la dinámica de los talleres, pero también en la puesta en escena de muchos problemas teóricos a los que el grupo inicial de Grafein se enfrentó por requerimientos de las consignas. Escribir los ayudamemoria fue un ejercicio de análisis y producción de reflexiones teóricas. Las reuniones eran intensas, sobre todo para les integrantes interesades en la teoría porque se trataba de identificar problemáticas, jerarquizarlas y ordenarlas.

La siguiente consigna fue la que nos recibió a nosotres en el primer encuentro con Mario Tobelem y la que recibió a cada grupo en el encuentro inaugural de los nuevos talleres:

1. RELLENAR EL ESPACIO: ESCRIBIR UNIENDO ENTRE SÍ LAS

SIGUIENTES PALABRAS (hay que integrar por lo menos doce de las palabras escritas; cada palabra corresponde a un renglón y no vale agregar nuevas líneas).



(Grafein, 1981: 24).

El ayudamemoria ideado para esta consigna fue nuestro debut en la sistematización de esos listados orientativos y por eso resultó extenso y detallado. No todas las consignas gozaron de semejante desarrollo. Las primeras recibieron el aporte de todo el grupo en la construcción del ayudamemoria para el comentario y fueron armadas en reuniones numerosas.

El ayudamemoria explica y presenta la consigna ofreciendo algunas interpretaciones –siempre descriptivas– de lo que pone en escena la propuesta. Dramatiza la situación de escritura, es un trabajo a partir de palabras, etc. Es decir, ofrece puntas para hablar del texto sin caer en apreciaciones al estilo de las llamadas críticas impresionistas, que rescatan sensaciones y recuerdos como elementos suficientes para dar cuenta del texto. Pero también aporta elementos para identificar operaciones capaces de enriquecer la escritura y para encarar una reescritura; por ejemplo, observar diferentes mecanismos de incorporación de las palabras dadas: inclusión directa, metafórica, perifrástica, subordinación, etc. Esta observación permitiría discutir, opinar y evaluar entre todos cuál de todos los mecanismos mencionados generaba significaciones más originales, más atractivas, más sorprendentes, menos repetidas. Entendiendo que las combinaciones esperables dan lugar a textos más previsibles.

En otros casos el ayudamemoria que se proponía desde Grafein recurría a algunos planteos teóricos; por ejemplo, en la consigna:

41 NÚCLEO TEMÁTICO: DESARROLLAR UN DIÁLOGO A PARTIR DEL SIGUIENTE NÚCLEO TEMÁTICO

«—Constantemente hablas de la muerte y sin embargo nunca mueres.
—No obstante moriré. En este momento estoy entonando mi canción fúnebre. El de algunos es más largo, el de otros más corto. La diferencia puede resultar solo de pocas palabras.»

Franz Kafka

(Grafein, 1981: 44)

El ayudamemoria, en este caso, consta de ocho ítems que recorren abordajes desde diferentes niveles del texto. Parte de ver qué entendieron los participantes por núcleo temático y cómo lo formularon en los textos escritos. Si es temático, se refiere al contenido y para eso también sugiere proponer la diferencia entre tema y motivo según Tzvetan Todorov. Otro ítem se detiene en la palabra «diálogo» —que también pide la consigna— y propone ver cómo se presenta el diálogo en el texto escrito: con guiones, con comillas, con cambio de tipografía; si esas diferentes grafías generan cambios en el sentido del texto; cuántos personajes participan del diálogo, ya que muchos textos incorporaban nueve personajes. Si el texto resultante es puro diálogo, sin narradore, estamos ante un texto dramático. El ayudamemoria se pregunta si el texto es teatral y qué es lo que lo convierte en teatral.

Ayudamemoria en el ámbito universitario

En el caso de los talleres del ámbito universitario, en el Taller de Expresión I el comentario a los trabajos de los alumnos —es decir, la devolución que se hacía de ellos— se fue orientando hacia ver cómo el texto respondía o no a la consigna, y se valoraba el texto según ese criterio. El abordaje de los docentes apuntaba a trabajar los diferentes niveles del texto. En las reuniones de cátedra de Taller de Expresión I se trabajaba un listado posible de cuestiones a tener en cuenta, dándoles mucha importancia al género y a los mecanismos de avance del texto, a la información.

Con otra modalidad diferente a la de Grafein, durante la cursada del año 2013 preparé un ayudamemoria para un trabajo de Taller de Expresión I donde fui docente. En este ayudamemoria aparece muy potente y explícitamente la finalidad didáctica. Se trata de una consigna que pide a los alumnos que describan una foto de la infancia y que se encuadra en la unidad en la que se aborda la escritura autobiográfica como un modo de presentación de los cursantes al comienzo del año. Persigue, además, que ensayen la construcción de le sujete enunciadore necesaria para los trabajos siguientes, que son la crónica y el ensayo. Esta consigna fue una herramienta indiscutible del menú creativo de Gloria Pampillo en sus talleres. De la productividad de esta consigna queda como testimonio la novela *Telarañas* de Laura Di Marzo, escrita durante su paso por el taller que Pampillo daba en su casa y al que asistimos varios entusiastas escritores y docentes de la cátedra que encabezó.

1. ¿HAY SINGULARIZACIÓN?

Narrar es buscar el detalle, lo particular. Poder encontrar lo singular en un objeto o en un acontecimiento no es fácil para quienes recién empiezan a transitar la escritura y la lectura. La foto elegida y el texto producido a partir de ella, ¿dan cuenta de una situación atractiva por lo particular? ¿El tema se destaca?

Veamos un ejemplo:

Recuerdo cuando él todavía estaba en casa. De lunes a viernes llegaban los más variopintos canes, los que aprendí a reconocer y diferenciar por su «marca», como dicen los que no saben. Los agarraba y luego de una sesión quedaban como nuevos. Baño, peluquería y afecto. Los fines de semana desaparecía, para regresar los domingos de tarde-noche con su traje impecablemente lleno de pelos y cucardas, especie de medallas. Si la jornada era venturosa, también traía algún trofeo, plasmado en fotos con carteles que indicaban el lugar del perro en la exposición.

Tendría que haber sido una tarde de miércoles, o quizás jueves. Allí, practicando con nuestra «Charrúa», una Spanish Greyhound de buen abo-lengo según me contaron. Seguro movía cuidadosamente cada extremidad del animal hasta dejarlo en pose. Y consideré mi oportunidad el instante en que debería estar apurando a mamá para que tomara la instantánea. Gateé como pude, peiné con mis deditos aquellos escasos cabellos, y con mi mejor sonrisa aparecí bajo el lomo del can. No recuerdo qué premio me dieron, pero seguro saqué una anécdota para mi familia.

Veamos otro ejemplo:

Salí así, poca cosa, el flequillo chueco de un tizeretazo, mi palidez, mis ojeras. Era flaquita y la altura no me ayudaba ni en el parque de diversiones. Los otros dos chicos me llevaban una cabeza, quizás dos.

Me podía esconder atrás de la bandera, como una laucha, y hacer de cuenta que nadie me veía. «No salís», me gritó mi mamá. Yo no le pedí ninguna foto, ni siquiera me esmeré en sonreír. Ella sí, ella salió al lado, orgullosa.

Mi papá no salió porque estaba al fondo del pasillo con los brazos cruzados, frío y distante. No le había contado nada. «De nada sirve ser bueno entre mediocres», me decía.

Los otros me cargaban, como siempre. «No estudié», me defendía, me mentía. Mientras, seguía escondida atrás de la bandera. ¿Papá? Papá no sé. ¿Y mamá? Mamá, orgullosa.

En el primer texto vemos la singularización ya desde la elección de la foto. No es lo mismo elegir una imagen donde un chico está con su guardapolvo el primer día de clase o al lado del árbol de Navidad que un niño asomando

debajo de un perro enorme. Digamos que la segunda opción se presta, invita a un texto menos convencional. En el segundo texto, el flequillo cortado con violencia, la nena que se esconde, prometen historias varias, diversas, extrañas y hasta complejas.

Sin decirlo –y al compartir los textos en clase con los compañeros– se va generando una valoración positiva hacia textos menos previsibles y más ricos.

2. ¿HAY CONFLICTO?

La foto puede leerse como narración: ¿qué experiencia o sentidos permite que le «lectore» construya?, ¿qué elementos heterogéneos se pueden asociar y relacionar para hacer crecer una historia?, ¿hay palabras que se leen como metáfora?, ¿por qué puede ser la «parte de arriba de un iceberg narrativo»? ¿qué datos aparecen a modo de indicios que permiten imaginar, representar, aquello que no está explícito? Por ejemplo, en el primer texto le narradore nos habla de un padre que ya no está y que, por la forma en que describe sus saberes, lo recupera desde sus recuerdos –sin decirlo–, es decir mostrando, representando, con una valoración muy positiva.

En el segundo texto podemos pensar en alguna historia entre esa niña y los compañeros o con el padre o la madre. Todo lo que no se explica, pero se muestra con algún indicio, indirectamente, genera tensión y alimenta el relato. En este ítem, también, se va construyendo una representación del escrito que puede modificar la que traen los alumnos al iniciar la cursada.

3. LE NARRADORE ¿DESCRIBE DESDE LE ADULTE O DESDE LE NIÑE?

Alternar las miradas que le narradore utiliza para dar cuenta del universo narrado genera una tensión que enriquece el texto. A veces, una narradore que mira y habla como niño convierte al texto en algo ñoño mientras que, cuando la perspectiva es solo desde le adulte, se pierde la tensión que genera la restricción cognitiva de la mirada de le niño cuando no comprende del todo qué pasa.

Veamos un ejemplo:

Era verano. Seguramente enero o febrero, diciembre no. Yo tenía unos diez años, un poco menos o tal vez un poco más.

Como acostumbrábamos, ese año, que no sé exactamente cuál era, vacaciones en Pehuen-co.

Recuerdo que corría por la playa, en dirección al mar. Mamá no estaba, y papá no sé si estaba o no, pocas veces supe. De mamá estoy seguro porque no tenía esa crema horrible que ella me ponía para que no sé qué cosa del sol. Si no había crema, no estaba mamá. A mí me encantaba el sol...

En este texto le narradore adulte se deja permear por la voz y la mirada infantil que no entiende para qué debe protegerse del sol. Es el niño –pre púber– en

el que prima el principio del placer que se fastidia por la crema. Tampoco sabe el chico si estaba o no el padre, pero es le adulte quien cuestiona esa presencia esquiva que desorientaba al chico. Esta alternancia enriquece al texto porque juega y hace producir la variedad de saberes.

4. ¿SE LOGRA DAR RELEVANCIA A LO IRRELEVANTE? ¿CÓMO?

En este ítem se pone el acento en lo argumentativo que muestra toda narración. De alguna manera le escritore trata de convencer a le lectore de que lo que está contando es importante. Para eso utilizará escenas, diálogos, descripciones detalladas para mostrar que le narradore desea construir ese hecho como relevante. Y le lectore tendrá que ver con qué recursos el texto muestra su intención. Por ejemplo:

La plaza de mi infancia

[...] La foto está ahí... la pared sobre la que estamos apoyados está pintada de azul, amarillo y rojo. Es la calesita de la Plaza Misericordia. Mi hermana y yo nos divertimos infinidad de veces en la plaza, en compañía de una tía, de una hermana mayor, o, por lo general, de mamá o papá. Seguramente ellos no se acuerden de quién tomó la fotografía, aunque sospecho que fue papá el que lo hizo. Esto se debe a que, por el borde izquierdo de la imagen, aparece en escena un transeúnte cualquiera, de esos que suelen no advertir lo que sucede a su alrededor. Mamá siempre estuvo más atenta a esos detalles. Igualmente, el intruso no se salió con la suya, y ahí estamos mi hermana y yo, serios, mirando para otro lado, como si nos hubiese incomodado satisfacer el capricho de alguien más. Jamás lo voy a saber. Ese es un misterio que la foto inventó y que sobrevive únicamente a causa de su existencia. Cuando el recuerdo de la situación que captó el lente de la cámara se desvanece, entonces la fotografía asume vida propia, y elige no brindarnos ninguna respuesta. Podemos contemplarla horas, días y años, y eso no modificará el hecho de que aquello que la foto confiesa, ya no nos pertenece.

De este texto podemos observar que se da relevancia a un hecho que podría obviarse, la presencia de un intruso, comentando quién pudo haber sacado la foto y quién no y por qué les protagonistas miran para otro lado y si estarían incómodos por eso. El texto, a veces, como en este caso, encierra su propia clave de lectura. La reflexión de le narradore adulte que analiza los indicios y que guía la lectura.

El texto instaure su propia clave de lectura, su teoría. Las fotos, como todos los textos, alcanzan vida propia. Y además podemos señalar cómo se enriquece con el cruce de retóricas: ficción, ensayo y une narradore adulte que muestra su trabajo: disfruta la foto y reflexiona sobre la potencia narrativa de esa foto que, como todo relato, es capaz de contar varias historias.

AYUDAMEMORIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN VIVO Y EN DIRECTO

Gustavo Bombini y su cátedra me convocaron durante varios años a dar una clase para los alumnos de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El objetivo era contar la experiencia en la coordinación de talleres de escritura desde Grafein hasta la actualidad, especialmente acerca de la cuestión de los ayudamemoria y los comentarios con los que el coordinador interviene en ese proceso. En este caso interesaba saber cómo es la participación de la docente que coordina en ámbitos institucionales, reconfigurando en cierto modo alguna de las claves generadas, discutidas y probadas en Grafein.

Una de esas clases que di fue grabada. Decidí incluirla en este capítulo ya que, aunque repite algunos de los ejemplos presentados en la descripción del ayudamemoria en el ámbito universitario, recupera los intercambios que se produjeron durante la clase y que están ausentes en la exposición del tema. No quería que se perdiera la mirada que le imprime a una clase la presencia de otras voces, la de los alumnos y colegas que preguntan y responden estableciendo una dinámica que marca un desafío constante a los docentes. Esos diálogos, por momentos, llevan a la profesora y más a la coordinadora de un taller, inevitablemente, a reelaborar o replantearse algunos conceptos; situación que, si se aprovecha, es de un valor pedagógico incomparable. Quise también recuperar las palabras con las que el doctor Gustavo Bombini presentó esa clase.

Materia: Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA)

Cátedra: Doctor Gustavo Bombini

Clase teórica N° 10: 27 de junio de 2012

Tema: Los talleres de escritura

Profesora: Alcira Bas

Profesor Gustavo Bombini: Queríamos hacer hincapié en un aspecto que es importante y bastante problemático cuando se piensa la escritura como una práctica habitual dentro del aula, un desafío para pensar que en el aula no solo se escribe sino que se comenta y se reescribe a partir de esos comentarios. Es necesario asumir esa idea de la escritura como un proceso donde la intervención del docente, y las formas en que los textos fueron a circular dentro del aula, constituyen un tipo de lógica que diferencia un aula expositiva de un aula donde se producen actividades que responden a consignas que se trabajan para generar situaciones de práctica que tienen que reconocer aspectos diferenciales

Este problema surge inmediatamente en la práctica y plantea la cuestión sobre cuál es la calidad o el sentido de los comentarios, qué significa inter-

venir sobre la práctica de escritura de otro, qué posicionamiento toma el que está a cargo de un taller que quizás hace algo en algún sentido distinto a lo que haga un profesor, que tiene otro tipo de valoración. Al respecto, trabajar, comentar y reescribir los textos no es exactamente una evaluación en el sentido convencional, sino una intervención referida a un proceso de trabajo que supone una práctica diferenciada. En este punto nos vamos a detener, y ya que no tenemos experiencia de taller de escritura en toda la carrera, pedimos prestadas experiencias de otros espacios de formación; por eso invitamos a la profesora Alcira Bas, quien trabaja desde hace muchos años en la cátedra de taller de escritura de la carrera de Comunicación, el Taller de Expresión I, cátedra que llevaban adelante Gloria Pampillo y Maite Alvarado. Alcira perteneció a esos equipos desde el comienzo, participó de experiencias con el grupo Grafein, de recorridos de trabajos con la escritura en grupos de talleres, y de la formalización de cátedra cuando se inaugura la carrera de Ciencias de la Comunicación en 1987. Le pedimos a Alcira que se detuviera en los aspectos concretos que tienen que ver con producción de consignas, con situación de producción de escritura, lectura, comentarios, reescritura, con ejemplos y prácticas concretas.

Profesora Alcira Bas: Voy a contarles acerca de mi experiencia como docente de la materia Taller de Expresión I de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA tratando de poner el acento en la intervención docente, ya sea en la formulación de consignas como en los comentarios sobre los textos de los alumnos del taller de escritura en el marco de esa materia.

Vamos a empezar por los comentarios y la preparación de esos comentarios, porque es muy importante tener preparados algunos ítems para comentar los textos. En Grafein, ese listado de ítems recibía el nombre de «ayudamemoria». ¿Qué es un ayudamemoria? Es un listado de cuestiones por las que el coordinador docente puede abordar los textos de los alumnos para comentarlos, sabiendo que esas cuestiones le permiten poner en escena los problemas teóricos que se ha propuesto desarrollar con esa consigna. Ese ayudamemoria permite sostener una dinámica acorde a un taller de escritura.

La consigna de la que me voy a ocupar en primer lugar es la de escribir a partir de una fotografía de la infancia. En el taller les pedimos a los alumnos que recuperen una fotografía de su infancia y que escriban un texto sobre esa foto, que la describan, que recuerden la situación en la que fue tomada, quién la tomó, dónde está hoy la foto, a qué historia remite si es que puede recuperarse, qué recuerdos convoca, etcétera.

Siempre que damos una consigna debemos tener claro un objetivo. En este caso, uno de los objetivos es, en primer lugar, obtener una especie de diagnóstico de los alumnos, ya que se propone al comienzo del año ¿Qué información nos dará el texto? Desde la elección de la foto ya obtenemos información acerca de la experiencia de ese alumno con la escritura y con la lectura. Hay fotos con determinadas características que abren a historias posibles más o menos originales, con más misterios que otras, ante las que es necesario leer e imaginar algunas interpretaciones. Nos interesa fundamen-

talmente ver la foto como un texto narrativo.

Esto nos remite a un fragmento de un ensayo de Julio Cortázar (1971: 406) que se titula «Algunos aspectos del cuento», donde establece una relación analógica entre el cuento y la novela con las películas y las fotografías. Allí Cortázar dice que el arte de la fotografía consiste en recortar un fragmento de la realidad fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par a una realidad mucho más amplia, con una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara. También dice Cortázar que

el fotógrafo o el cuentista se ven precisados a escoger y limitar una imagen o un acacimiento que sean *significativos*, que no solamente valgan por sí mismos, sino que sean capaces de actuar en el espectador o en el lector como una especie de *apertura*, de fermento que proyecta la inteligencia y la sensibilidad hacia algo que va mucho más allá de la anécdota visual o literaria contenidas en la foto o en el cuento (1971: 406).

Para terminar, dice Cortázar, haciendo una comparación con el boxeo, que «en ese combate que se entabla entre un texto apasionante y su lector, la novela gana siempre por puntos, mientras que el cuento debe ganar por *knock-out*» (1971: 406). Este es uno de los motivos por los cuales tomamos como primera consigna elegir una fotografía, cuya función diagnóstica nos permite ver cuán escritores y cuán lectores son los alumnos de ese grupo para ayudarnos a planificar el trabajo.

Vamos a meternos directamente con los resultados de esa primera consigna, y tratar de ver qué ayudamemoria hice para esta consigna. El primer punto sería tratar de ver si hay singularización, ya que es una particularidad importante de los textos narrativos.

Texto uno

Recuerdo cuando él todavía estaba en casa. De lunes a viernes llegaban los más variopintos canes, los que aprendí a reconocer y diferenciar por su «marca», como dicen los que no saben. Los agarraba y luego de una sesión quedaban como nuevos. Baño, peluquería y afecto. Los fines de semana desaparecía, para regresar los domingos de tarde-noche con su traje impecablemente lleno de pelos y cucardas, especie de medallas. Si la jornada era venturosa, también traía algún trofeo, plasmado en fotos con carteles que indicaban el lugar del perro en la exposición.

Tendría que haber sido una tarde de miércoles, o quizás jueves. Allí, practicando con nuestra «Charrúa», una Spanish Greyhound de buen abo-lengo según me contaron. Seguro movía cuidadosamente cada extremidad del animal hasta dejarlo en pose. Y consideré mi oportunidad el instante en que debería estar apurando a mamá para que tomara la instantánea. Gateé como pude, peiné con mis dedos aquellos escasos cabellos, y con mi mejor sonrisa aparecí bajo el lomo del can. No recuerdo qué premio me

dieron, pero seguro saqué una anécdota para mi familia.

Texto dos

Salí así, poca cosa, el flequillo chueco de un tijeretazo, mi palidez, mis ojeras. Era flaquita y la altura no me ayudaba ni en el parque de diversiones. Los otros dos chicos me llevaban una cabeza, quizás dos.

Me podía esconder atrás de la bandera, como una laucha, y hacer de cuenta que nadie me veía. «No salís», me gritó mi mamá. Yo no le pedí ninguna foto, ni siquiera me esmeré en sonreír. Ella sí, ella salió al lado, orgullosa.

Mi papá no salió porque estaba al fondo del pasillo con los brazos cruzados, frío y distante. No le había contado nada. «De nada sirve ser bueno entre mediocres», me decía.

Los otros me cargaban, como siempre. «No estudié», me defendía, me mentía. Mientras, seguía escondida atrás de la bandera. ¿Papá? Papá no sé. ¿Y mamá? Mamá, orgullosa.

En cada uno de estos dos textos, evidentemente, como dice Cortázar, hay una imagen que abre a posibles historias, y ahí es donde radica la riqueza de esta foto. ¿Qué posibles historias les aparecen en estos textos? ¿Qué aspectos de la historia generan incógnitas? Supongamos que en un taller un participante lee el texto anterior... ¿Por dónde entrarían, ustedes, como coordinadores docentes a comentar ese texto?

Alumna 1: De este en particular, llama la atención que empieza a hablar de alguien que no está en la foto, el padre.

Profesora Alcira Bas: Bien. ¿Qué elige contarla autora o el autor y qué elige ocultar de ese padre? ¿Por dónde elige avanzar en esa historia? ¿Por cuál peripecia? Se dice, en la retórica tradicional, que lo más importante para la escritura o para el discurso oral es la *inventio*, es decir, el encontrar qué decir, y cuando comentamos podemos destacar y detenernos en lo que eligió esa persona para contar de esa foto. ¿Qué desarrolla y cómo? Eso que desarrolla ¿aporta a que se construya un texto singular? ¿Qué lo hace singular?

En ese ayudamemoria, para abordar el texto sobre la foto de la infancia, hay otro punto muy importante que es *el conflicto*. ¿Qué sería pensar que hay conflicto en la foto? ¿Qué conflictos posibles nos permiten leer esa foto como un relato? Un relato tiene conflicto, algún tipo de tensión entre distintas fuerzas, por ejemplo alguien quiere algo y no lo logra, eso genera un conflicto, un desequilibrio; así, también, hay elementos que aparecen y que nos permiten pensar en algo que no está y que tiene su misterio, su enigma. Un relato sin misterio ni enigma no tiene fuerza ni atractivo. En el primer texto que leímos, ¿qué recuerdan como posible conflicto?

Alumna 2: Cuando el perro se va el fin de semana y vuelve con trofeos.

Profesora Alcira Bas: Bien, está bien lo que señalás, ahí se plantea una posible punta. Pero antes que el perro ustedes señalaron otro conflicto posible

y es la historia con el papá, «Recuerdo cuando él todavía estaba en casa», está hablando de una época en la que el papá todavía estaba en la casa y en el momento en que se narra ya no está. Aquí ya hay un posible conflicto que se enuncia y que la mirada del niño señala, jerarquiza.

Alumno 3: Todo el texto está haciendo foco en el padre ausente, contando una anécdota que fue importante para la familia mientras le agrega valor a esa anécdota. Los perros volvían con algún trofeo. La cuestión de los premios es importante. En el segundo párrafo se vuelve a hablar de los premios... hay un premio que el niño no recuerda en qué consistió... la figura del receptor del premio es el niño o el perro...

Profesora Alcira Bas: Está bien ir encontrando puntas, que nos permitan abordar el texto y comentar. En lo posible acercando ese comentario a la problemática de la que queremos hablar, para que no se nos abra muchísimo... sobre todo si estamos en una clase con el tiempo limitado. O sea que en el comentario podemos señalar lo singular y el conflicto. Esto ayuda a los alumnos a pensar el comentario más allá de la historia... Y en el otro texto, ¿qué conflicto ven, qué incógnita les abre a preguntas, dudas?

Alumna 4: El tema del parque de diversiones, porque queda como un punto de fuga, ahí, sin desarrollar.

Profesora Alcira Bas: Claro, ahí hay una peripecia sugerida: como que para subir a ciertos juegos es necesario tener una altura mínima y ella no la tenía... se genera una incomodidad. El lector debe inferirlo. Está bien tu observación porque ese dato no es menor. ¿Y qué es eso de «el flequillo chueco de un tijeretazo»? ¿Qué escenas posibles arma el lector? ¿Quién le pudo haber dado el tijeretazo?

Alumna 4: La mamá.

Profesora Alcira Bas: La mamá, o el hermano o ella misma... podríamos hablar de una violencia... pero dicha así la frase es una punta que se va abriendo. ¿Qué otras hay? ¿Cuáles serían?

Alumna 4: ¿La del papá?

Profesora Alcira Bas: Claro, hay un papá del que dice que no sabe. Además, el papá dice «De nada sirve ser bueno entre mediocres»... ¿A quién le está diciendo mediocre?, ¿a ella? Fíjense que los textos son mucho más ricos cuando más conflictos posibles enuncian, sugieren, pudiéndose armar la historia desde muchísimas puntas. Podemos pensar en la historia de esa niña con los compañeros, con el padre, con la madre, todo lo que no se explicita es un dato, una frase que genera tensión aunque no esté desarrollada.

El punto tres del ayudamemoria tiene que ver con el narrador. En general, los textos autobiográficos son mucho más ricos cuando se alterna el narrador adulto con el narrador niño. Esa alternancia también genera tensión, porque la mirada del niño siempre es más descriptiva, más ingenua, al lado de la del adulto va dejando zonas sin tocar.

Veamos un ejemplo:

Era verano. Seguramente enero o febrero, diciembre no. Yo tenía unos diez

años, un poco menos o tal vez un poco más.

Como acostumbrábamos, ese año, que no sé exactamente cuál era, vacaciones en Pehuen-co.

Recuerdo que corría por la playa, en dirección al mar. Mamá no estaba, y papá no sé si estaba o no, pocas veces supe. De mamá estoy seguro porque no tenía esa crema horrible que ella me ponía para que no sé qué cosa del sol. Si no había crema, no estaba mamá. A mí me encantaba el sol...

¿Qué pasa acá con el narrador?

Alumno 3: En el segundo párrafo es claramente un narrador adulto porque el dato que faltaba en ese momento lo puede reponer el adulto que siguió viviendo y tiene la información de dónde habían ido.

Profesora Alcira Bas: Bien. En general, se parte del supuesto de que quien escribe es un narrador adulto, pero realiza el artificio de poner la mirada del niño. De todas maneras, esa alternancia entre el narrador adulto y el niño, en este texto podría explotarse más, aprovechar la mirada del niño en alguna cuestión relacionada con conflictos más significativos que se insinúan dentro de ese texto. De todas maneras esa frase final, esa confesión de amor y placer por el sol es una afirmación terminante del adulto que recupera la mirada infantil para defenderla.

Para trabajar la alternancia de narrador y las puntas para comentar los efectos de esa elección veremos ahora otro texto autobiográfico, que responde a otra consigna diferente a la de la foto y donde se explota muy bien la alternancia entre narrador adulto y el niño:

En mi casa existían tres tomos encuadernados de *Escuela para Padres* de Eva Giberti y Florencio Escardó. Aunque se trataba de un texto de divulgación psicológica para adultos, estaba muy bien escrito, era ameno y entretenido, con vocabulario accesible. Estaba ilustrado estilo «años 50» por el mismo ilustrador de mi libro de lectura, y cada artículo se iniciaba por una anécdota de travesura infantil. Obviamente, apenas aprendí a leer, a los seis o siete años, me los devoré completos.

Mi mamá los escondió para siempre cuando la abuela de mi amiga (a la cual le pegaban muchísimo) se quejó de que yo la había criticado basándome en el libro *Escuela para Padres*.

Aprendí que uno no tiene que comentar lo que lee porque es peligroso. No solamente no conseguís mejorar el mundo, sino que te quitan el libro, y corrés el riesgo de que te quiten también el amigo.

¿Cómo se aprovecha la alternancia del narrador adulto y del narrador niño en este texto? ¿Para qué sirve ese juego? ¿Cuáles serían estas miradas? ¿Qué efecto de sentido pareciera percibir el lector?

Alumna 5: El niño está en el segundo párrafo y saca la conclusión.

Alumna 4: Pero esa conclusión no se puede confirmar.

Profesora Alcira Bas: Claro, ella está criticando la actitud de los padres

y se pone en la mirada de la niña que dice «Comenté lo que leí y mirá lo que pasó».

Alumna 4: Yo creo que la alternancia mejora el relato. Por ejemplo, si no estuviera la mirada de la nena en el último párrafo, el lector no podría sacar la conclusión... o quizás sí. Así queda explicitado que para los padres habló demás y que por eso fue castigada.

Profesora Alcira Bas: Y esa frase permite ver cómo el narrador adulto se ríe de aquella situación, toma distancia y dice por qué los chicos no pueden denunciar, cuál es el riesgo. Esto acá genera un efecto de humor, un guiño al mundo adulto. Hay ironía, juego y humor en haber utilizado la mirada infantil para sacar esa conclusión.

Profesora Paula Labeur: Pero quizá la vuelta que le encuentra ella es que, en este texto, lo que es como un razonamiento medio ingenuo y simplista que hace la nena es mucho más poderoso porque leído en términos de realidad es lo que realmente pasa: si vos comentás las cosas que lees, no mejorás el mundo, te quitan el libro y perdés a tus amigos. Si lo leemos en los términos de la dictadura, en que los puede leer ella por las fechas, entonces lo que era simple y ridículo se vuelve siniestramente real, más allá de que sea realidad que al niño le haya pasado eso. Puede leerse como una metáfora de una realidad nacional.

Profesora Alcira Bas: Claro, esta alternancia que no estaba explotada en el texto anterior acá genera un sentido muy fuerte con una proyección que, como dice Paula, trasciende el texto. Y que salva al narrador de no tener que explicitar la conclusión a modo de moraleja. La metáfora que dice Paula y que le permite la proyección es una herramienta a tener en cuenta cuando escribimos y cuando comentamos.

Alumno 3: Creo que además esto del adulto y el niño se ve reforzado porque el libro que está leyendo está destinado a adultos.

Profesora Alcira Bas: Así es, la narradora aparece como una muy buena lectora, una niña con algunas capacidades de lectora adulta porque le interesaba un libro explicativo para adultos. Le atraían los dibujos, las anécdotas, no tanto las conceptualizaciones que quizás no entendía aún, pero le gustaba lo que formaba parte de ese libro de psicología infantil como objeto.

Después de ver ítems para el abordaje y el comentario como la singularización, el conflicto y el narrador, ahora vamos a ver otro posible punto para el ayudamemoria. Se trata de ver si el texto logra dar relevancia a lo irrelevante. Esto quiere decir que, a veces, en un relato hay un detalle que puede pasar inadvertido totalmente, puede no ser importante para la historia, pero el narrador decide darle un lugar importante. Con herramientas literarias intenta ponerlo en el centro de la escena. Si mientras yo estoy escribiendo considero que ese detalle tiene fuerza suficiente y me interesa que el lector le dé relevancia en la historia, en la construcción del sentido, lo tengo que «promover» como importante. Para eso disponemos de recursos en la escritura, como desarrollarlo en una escena, ponerlo en boca de algún personaje con presencia, repetirlo (acuérdense del texto de la niñita del

flequillo que dice dos veces «mamá orgullosa», esa repetición va armando una mirada de esa mamá orgullosa al lado de un papá que no solo no estaba orgulloso sino que ni siquiera estaba). Cuando queremos que un hecho, un personaje, una acción o un objeto se destaquen, también podemos reflexionar, o comentar sobre él. Hay recursos en la escritura para eso. Y, por supuesto, en la lectura de un texto cuando coordinamos un taller a los participantes les sirve señalar cómo aparece destacado ese detalle. Veamos el siguiente texto:

La plaza de mi infancia

[...] La foto está ahí... La pared sobre la que estamos apoyados está pintada de azul, amarillo y rojo... Es la calesita de la Plaza Misericordia. Mi hermana y yo nos divertimos infinidad de veces en la plaza, en compañía de una tía, de una hermana mayor, o, por lo general, de mamá o papá. Seguramente, ellos no se acuerden de quién tomó la fotografía, aunque sospecho que fue papá el que lo hizo. Esto se debe a que, por el borde izquierdo de la imagen, aparece en escena un transeúnte cualquiera... Mamá siempre estuvo más atenta a esos detalles. Igualmente, el intruso no se salió con la suya, y ahí estamos mi hermana y yo, serios, mirando para otro lado, como si nos hubiese incomodado satisfacer el capricho de alguien más. Jamás lo voy a saber. Ese es un misterio que la foto inventó y que sobrevive únicamente a causa de su existencia. Cuando el recuerdo de la situación que captó el lente de la cámara se desvanece, entonces la fotografía asume vida propia, y elige no brindarnos ninguna respuesta. Podemos contemplarla horas, días y años, y eso no modificará el hecho de que aquello que la foto confiesa, ya no nos pertenece.

¿Cuál es para ustedes el detalle que no es relevante pero en el texto aparece jerarquizado?

Alumno 5: El transeúnte.

Profesora Alcira Bas: Exactamente. ¿Y cómo hace para jerarquizarlo?, ¿o por qué lo considera importante?

Alumna 6: Porque descubre que es un hecho que diferencia al papá de la mamá al sacar una foto.

Profesora Alcira Bas: Muy bien. Solamente ese detalle, por ejemplo, le permite dar cuenta de esos dos personajes. Aparece entonces en ese relato un fragmento con características de ensayo en el que el narrador adulto comenta y analiza qué pasó en el momento de sacar la foto y por qué la foto, como un texto, se abre a varias lecturas y varios misterios: cada lector arma su propia historia respecto al transeúnte. Me interesaba que ustedes vieran este detalle que en la foto puede ser menor pero que el narrador se propone jerarquizarlo. Además que, en este caso, el texto establece su propia teoría y su propia guía de lectura, construye un relato a partir de ese detalle. Podía construir otro relato sobre el papá o la mamá, sin embargo, aparece un conflicto con ese transeúnte, estableciendo su propia pauta de lectura, su teoría. Y observen también el cambio de tiempo verbal: ese comentario digamos ensayístico está

en presente, que es el tiempo verbal de los comentarios.

Además del narrador que alterna entre niño y adulto, del detalle jerarquizado, del conflicto, de la singularización, pueden aparecer otros elementos tomados de la narratología –o no– en otros textos para preparar un ayudamemoria, pero hay que tener en claro que el ayudamemoria nunca da cuenta de todo lo que se puede encontrar y decir de un texto.

En general, como docente uno trata de trabajar con los ayudamemoria con los que se ha experimentado, probado, con ítems ya establecidos como los que vimos para el caso de la consigna de la foto familiar; sin embargo, a veces también el o la docente prueba consignas nuevas y se encuentra con que no tiene ayudamemoria, o tiene, pero no lo ha probado.

Por ejemplo, en una ocasión en la que trabajamos con textos de Cortázar de *Historias de cronopios y de famas*, les di a los alumnos una consigna de Jean Tardieu, un poeta y dramaturgo francés que escribió obras surrealistas y absurdas. En «Pequeños problemas y trabajos prácticos» (1951)³ es posible encontrar sus consignas, que son muy atractivas. El objetivo era que los alumnos se enfrentaran con la escritura de textos fuera del verosímil realista. La consigna era la siguiente:

El lenguaje

Tome una palabra corriente. Póngala bien visible sobre una mesa y descríbala de frente, de perfil y de tres cuartos.

Un alumno, a partir de esta consigna, escribió el siguiente texto:

Fisonomía de una fuga cualquiera

Fuga, palabra difícil para poner arriba de una mesa. Hay que estar muy atentos porque, ni bien se le quita la vista de encima, intenta saltar a una silla para escaparse. Entonces, para estar más tranquilo, mandé a comprar la mesa más grande del mundo y puse a la Fuga ahí. Y procedí a su descripción. Sin embargo, la empresa me resultó harto difícil porque la Fuga se movía mucho, de acá para allá. Pensé en encadenarla, pero eso iba en contra de mis principios. Lo que hice al final fue armarme de paciencia y describir a la Fuga así como estaba, inquieta, escurridiza, saltarina. De frente, la noté muy lúcida, muy cerebral (ese es el término justo). Definitivamente, no se la podía subestimar. Pasados unos días, y después de mucho contemplarla, logré llegar a una fatal conclusión acerca del perfil de la Fuga. Era letal, de eso me di cuenta al oler una sustancia invisible que me dejó casi desmayado. Por último, vista de tres cuartos, noté la vestimenta que llevaba puesta. Se trataba de un conjunto a rayas finitas horizontales, negras y blancas. Supongo que la Fuga habría cometido un delito y la es-

3. «Pequeños problemas y trabajos prácticos» se encuentra dentro de las «Obras pedagógicas» del profesor Froepfel, un personaje ficticio creado por Jean Tardieu.

taría buscando la policía después de haberse escapado de la cárcel, lo que no me llamó la atención, dada su rapidez para desplazarse. Y hasta ahí me dejó llegar la Fuga, que se me escapó y no supe nada más de ella. Me quedó la duda de cómo luciría por detrás.

Mi objetivo con esta consigna era ver que la lógica de los textos realistas puede subvertirse. ¿Cuál es la lógica que a ustedes les llamó la atención en este texto?

Alumna 6: Que le da características humanas a una palabra.

Profesora Alcira Bas: Bien. La convirtió en un objeto para poder describirla. Es una opción. Y en cuanto a la manera de avanzar con su texto, ¿cómo operó? ¿Cómo entendió la propuesta de la consigna de poner la palabra sobre la mesa?

Alumno 5: La propuesta en sí ya es extraña. La consigna no es realista. Y busca una solución diferente.

Profesora Alcira Bas: A propósito, Gianni Rodari decía en *Gramática de la fantasía* (1999: 29), respecto a la posibilidad de correrse del verosímil realista, que uno puede entrar a la realidad por la puerta, pero que también lo puede hacer por la ventana, lo cual implica tener una mirada diferente sobre la realidad, sobre la rutina, lo que es mucho más divertido y creativo, además de que permite otro conocimiento y otros hallazgos. El autor del texto buscó una solución, tomó la palabra y la consideró desde el sentido literal y desde el metafórico; es decir, tomó la palabra como objeto y buscó asociaciones posibles a partir del significado más conocido de esa palabra. Es cierto, la consigna no es realista porque en la realidad no se puede poner sobre la mesa una palabra. Sin embargo, el alumno entró por la ventana como decía Rodari: eligió una palabra que le permitió correrse de la primera acepción y aprovechar ese juego con otras acepciones.

Alumna 6: Pero siempre es metafórica la descripción que hace de la palabra «fuga»...

Profesora Alcira Bas: Claro, metafórica en el sentido que la ve como un objeto material puesto sobre una mesa, pero además empieza a asociarla desde los sentidos posibles que tiene esa palabra, los sentidos como significado. Hay una experiencia diferente a partir de esta consigna.

Alumno 3: ¿Por dónde entrar para comentar ese texto?

Profesora Alcira Bas: Un buen recurso es ver cómo avanza el texto. Es como si se preguntara qué más puede decir de la fuga. Está bueno rescatar esto como un método, cómo avanza el texto: en este caso con hipótesis acerca de qué más se puede decir de la fuga para describirla según lo que pedía la consigna. Armar un ayudamemoria es fundamental, pero eso solo no alcanza, siempre hay que tener una disponibilidad para enriquecer ese ayudamemoria según la dinámica de la clase. La idea es trabajar con el contenido disciplinario asegurándonos de que el taller cumpla su función dentro de los lineamientos educativos, pero sin perder de vista el placer del juego y la diversión. ¿Tienen alguna pregunta o comentario?

Alumna 6: Me gusta la segunda consigna de Tardieu. Cuando dice «Repita

una palabra tantas veces como sean necesarias para volatilarla». No aparece un resultado de esto.

Profesora Alcira Bas: Quizás aparecía en otros de los textos de los que esta consigna es pretexto. Pero también es necesario acotar el material cuando se prepara una clase como esta. No podía traer producciones de todas las consignas porque tampoco hicieron todas. Son muchas las consignas de Jean Tardieu que se encuentran en «Pequeños problemas y trabajos prácticos». Veamos algunas más que cada uno de ustedes podría resolver en su casa o sus futuras clases:

Las metáforas

Dada una vieja cajita de madera que quiero destruir o arrojar a la basura, ¿tengo el derecho de decir que la mato, que la espulgo, que la cocino, que la como, que la digiero, o bien que la borro, que la tacho, que la condeno, la encarcelo, la destierro, la destituyo, la vaporizo, la extingo, la desuello, la embalsamo, la fundo, la electrocuto, la deshincho, la barro?

Responda a cada una de estas preguntas.

El lenguaje

Repita una palabra tantas veces como sean necesarias para volatilarla, y analice el residuo.

Alumna 6: Una pregunta: ¿cómo crear una consigna original?

Profesora Alcira Bas: En Grafein le dábamos mucho espacio a las consignas y no solo a su formulación. A veces alguien traía una consigna nueva, sobre todo al principio, y no teníamos esa práctica de analizarla, de conjeturar acerca de qué problemas podría poner en escena; y muchas veces nos largábamos a hacerla, resultando que algunas eran más productivas que otras y así íbamos eligiendo las que pasaban a formar parte del listado. Es decir que la originalidad sola no es un mérito: es necesario que la consigna sea original y productiva. Lo que conviene es preguntarse *qué quiero, qué busco*, y si, por ejemplo, quiero que alguien aprenda a manejar la temporalidad desde el presente de la narración, tengo que ver qué posibilidades hay para ir a una analepsis. ¿Puedo decir «y entonces»/«en aquel entonces», o puedo hacerlo solo desde un cambio verbal? ¿El lector se dará cuenta o no? Y ¿siempre hay que indicarle o lo puedo dejar como un juego? Habría que experimentar y tratar de llevar al alumno a una situación en la que vea de qué manera se las rebusca para hacer una ruptura temporal. Si yo tengo claro mi objetivo, también puedo leer escritores reconocidos para ver cómo proceden para indicar rupturas temporales; algunos lo hacen con cambios verbales, otros no marcan nada y uno tiene que darse cuenta por el lugar, o por los personajes...

Profesor Gustavo Bombini: A veces, no porque haya sido producto de una consigna, la lectura de un texto resalta determinados procedimientos o sorprende, y a partir de su lectura uno inventa una consigna para otro texto, escribir *al estilo de...*

Profesora Alcira Bas: Es verdad lo que dice Gustavo, leyendo libros yo puedo ver cómo los autores resuelven el problema temporal u otros problemas: la cuestión del narrador, la perspectiva, las alternancias. Lo importante es pensar todas las opciones de posibles consignas desde la preparación de una clase.

Profesor Gustavo Bombini: ¿Qué pasa, aun dentro del Taller de Expresión que se ve en el primer año de la carrera de Comunicación, con la manera en que se ponen a jugar los aspectos más normativos, o quizás los aspectos previos a la escritura que uno supone que no va a tener que transitar y que de pronto aparecen? ¿Cómo se negocia eso, pensando en el contexto de la secundaria?

Profesora Alcira Bas: Es un problema. Hemos probado muchos caminos. Hay gente con problemas serios de normativa, tanto que a veces es imposible comprender sus textos. En este momento estamos preparando una especie de guía. Pero, además, hay cuatro docentes de la cátedra que se dedican exclusivamente a hacer tutorías para aquellos alumnos que tienen problemas de normativa y que tienen problemas de abordaje de los textos académicos. Esos docentes trabajan con grupos reducidos.

Muchas veces el problema de la escritura –me refiero a la cohesión– tiene que ver con no releer. Hay que estar conscientes de la cantidad de exigencias que la escritura supone en los distintos niveles. Tomando conciencia de las exigencias y los niveles se obtienen mejoras importantes. El concepto de mercado lingüístico ayuda muchas veces a algunos alumnos a tomar conciencia del valor social y económico de la escritura «correcta».

Profesor Gustavo Bombini: Puede pasar que haya una buena resolución de lo solicitado en la consigna y que no se haya resuelto bien el otro aspecto.

Profesora Alcira Bas: Puede pasar. Uno se acercará a ese alumno y verá en cada caso. Yo, en general, escucho y comento cada texto; pero cuando entregan o mandan, si hay problemas serios, lo devuelvo y les pido que lo corrijan. En general no hay conocimiento ni valoración de lo que significa el mercado lingüístico, lo cual es preocupante. El tema del mercado lingüístico tiene su peso, porque si bien algunas y algunos jóvenes no le dan mucha importancia a la ortografía, la puntuación, la cohesión, etc., cuando tienen que presentar un currículo, o desempeñarse laboralmente, es un problema. Y ni te digo los docentes...

¿Se les había ocurrido esta forma de abordar sistemáticamente un texto? ¿Qué les parece esto del ayudamemoria, de cómo abordar un comentario, leer o escuchar un texto y saber por dónde entrarle de un modo no azaroso? Si se quiere evitar los «qué lindo» y los «cómo me emocionó», hay que tener una serie de conceptos preparados para poder enriquecer la escritura del otro, y poder ayudarlo a entender de qué manera lo teórico apareció en su texto. Y también a orientar una reescritura cuando es necesario buscar una mejor versión del texto.

Alumna 6: ¿Qué pasa si no preparaste un ayudamemoria? Decís lo que se te ocurre.

Profesora Alcira Bas: Y, es un riesgo. Puede salir bien o no. Y podés perder la oportunidad de guiar a un alumno o alumna con mejor fundamento.

Alumno 7: Yo doy un taller pequeño para gente mayor que escribe, y pienso también en consignas sobre algo que quiera hablar después, algún aspecto teórico, uso improvisadamente esto del ayudamemoria. ¿Qué pasa después con el consejo? ¿Hasta dónde se puede seguir aconsejando? A veces tiro algunos consejos, algunas puntas y pido que hagan una reescritura...

Profesora Alcira Bas: Cuando el coordinador o la coordinadora pide una reescritura y no señala con claridad por qué, qué es lo que espera que se intente modificar en el nuevo texto, la reescritura no funciona. Si pensamos la escritura como un proceso, tenemos que señalar dónde hay que corregir ese texto: la adecuación al género, la consideración del auditorio, la cantidad y calidad de las ideas, la estructura, etc. Si no orientamos bien la reescritura, los participantes terminan corrigiendo ortografía y puntuación sin ir a lo más profundo, sin ver que hay que trabajar mejor, por ejemplo, los objetivos del texto. El tema del mejoramiento de la escritura, en realidad, suele ocurrir a veces como resultado de hacer conscientes ciertas decisiones.

Si vos estás insistiendo en que hay que buscar la singularización, el detalle, y no la generalización, quien escribe empezará a prestar atención en algún momento a esa característica y se preguntará si eso es singular, si le va a interesar al auditorio, si tiene conflicto. Los compañeros en el grupo buscarán en los textos que lean las características que los hacen más ricos, más complejos. Escribirán y leerán de otra manera.

Alumno 3: Me imagino un escenario donde un alumno podría reescribir un texto hasta que su propio hastío defina el final de ese proceso de reescritura... Dicho como pregunta: ¿hasta cuándo se puede seguir pidiendo corrección de un texto?

Profesora Alcira Bas: Depende del lugar donde se genera esta situación. Si es un taller literario de escritura de ficción, obviamente si quiere lo escribe, si se aburre lo deja, o irá al psicoanalista y lo resolverá, se verá. Dentro del ámbito educativo queda a criterio del docente, según el nivel de escolaridad. Si se pide la escritura de un ensayo o una reseña y el texto producido no responde al género ni a los objetivos planteados, el alumno lo tiene que reescribir según indicaciones puntuales del docente, quien decidirá cuántas veces y lo informará cuando encarga el trabajo.

Alumno 8: A mí me pasa en la facultad que hay textos a los que le pongo mucha energía y luego esa energía se queda ahí. Estaría buenísimo que hubiera una segunda instancia de revisión, corrección e incluso publicación. No existe nada de esto y los textos quedan en la nada.

Profesora Alcira Bas: El aprendizaje tiene su proceso. Alguien con más experiencia te puede señalar en el texto las modificaciones que podés hacer, por ejemplo, «en este cuento este personaje se te diluye, hace falta darle más carnadura». En cuanto a la circulación, quizás se pueda generar un circuito interno de los y las alumnas...

Profesora Paula Labeur: Los comentarios que venimos haciendo sobre

los comentarios apuntan a la idea de que los textos deben ser terminados, pero en los talleres hay muchas situaciones donde lo interesante, más que ver si el texto se puede terminar para publicarlo, está en la misma práctica, en darse cuenta en algún momento de cómo se logra hacer tal cosa, y ese conocimiento tal vez no se aplique en el ejercicio sobre patafísica que se esté escribiendo en ese momento, sino en uno realista que se escribirá después, como simple práctica. Tanto el acto de escribir como las preguntas que uno se hace mientras escribe tienen un valor en sí mismos, luego se verá en qué resulta ese texto.

Profesora Alcira Bas: Claro, además, no necesariamente tiene que estar el otro corrigiendo, a veces uno mismo tiene ganas de reescribir porque hay algo que no termina de convencer, se deja descansar el texto y luego pueden reescribirse aspectos que solucionen problemas.

Alumno 3: En una situación de taller, un texto en el que no están claros ninguno de los referentes porque nunca se sabe quién realiza cada acción, lo comento y se lo señalo al tallerista para que lo trabaje. Después hay textos que reponen todos los referentes todo el tiempo, apareciendo repeticiones por un lado y, por el otro, referentes innecesarios; allí hay un problema resuelto pero aparece otro que se resolverá en otro texto o en la reescritura del mismo dependiendo del estilo y las ganas de cada niño o de cada adulto con sus textos...

Profesora Alcira Bas: Lo que planteás es un problema de cohesión, por el que el lector no puede reponer cierta información necesaria para entender la historia o el texto abunda demasiado en esa información. Está bien dar algunas pautas sobre problemas de cohesión gramatical, pero otras cosas sí se van modificando con el tiempo y la relectura, como los problemas básicos de repetición, etc. También podríamos hablar del aburrimiento y las ganas de cada niño: se me ocurre que las reescrituras sí tienen que ser acotadas con los chicos; en este sentido, no podés pedirle a un chico que reescriba un diálogo cuatro veces.

Profesor Gustavo Bombini: Recién usaste la expresión «las ganas de cada niño», entonces pensaba cuáles son las negociaciones posibles desde Grafein que, como no tenía unos fines pedagógicos ni institucionalizados en su momento, decía «todo texto es incorregible», porque todo tiene sentido. ¿Cómo se sostiene esa idea cuando se recontextualiza a Grafein en una publicación para la escuela como la que hizo la editorial Santillana (Tobelem, 1994), frente a unas posiciones tremendamente dogmáticas respecto de secuencias didácticas, que establecieron que todo proceso de escritura debía comprender varias reescrituras? ¿Qué hay en el medio, entre Grafein y la exigencia de repetidas reescrituras? Que tampoco sean las ganas, porque en situaciones escolarizadas están las ganas pero también están las convenciones sobre el porqué estamos ahí. Cuando alguien dice «vamos a reescribir», está produciendo una situación de enseñanza; aun cuando estemos escribiendo patafísica, queremos instalar una situación de enseñanza.

Profesora Alcira Bas: La situación con los niños y las niñas es muy

diferente a la que se plantea con adolescentes y adultos. El nivel de compromiso con la escritura y la lectura es otro. A mí me da resultado explicitar con los alumnos las posibilidades de reescritura en el momento en que se encarga el trabajo, sobre todo cuando se trata de textos no ficcionales. Cuando son ficcionales, curiosamente, muchos de ellos y ellas quieren seguir reescribiendo y te piden que les leas las reescrituras. Otro de los recursos interesantes para establecer una situación de enseñanza es el trabajo grupal con escritura de protocolo. A partir del registro se va viendo en qué y quiénes tomaron decisiones que tienen que ser revisadas. Justo estoy leyendo algo en *El placer del texto* que tiene que ver con esto. Dice:

¿Escribir en el placer, me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es preciso que yo busque a ese lector (que lo «rastree») sin saber dónde está. Se crea entonces un espacio de goce. No es la «persona» del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce: que las cartas no estén echadas sino que haya juego todavía (Barthes, 1993: 12).

Para Barthes, ese placer también incluye un trabajo, no hay una meta catártica en el trabajo. La retórica de Barthes es un trabajo, ahí el aburrimiento tenés que manejarlo. Pensar el trabajo como no placentero es un error.

Y así terminó la clase que di para les alumnes de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA hace casi diez años. En esa clase, pudimos verlo acá, los intercambios aportaron miradas que confirmaron conceptos de cada uno de los participantes pero, por suerte y sobre todo, desarmaron y rearmaron, deconstruyeron y construyeron perspectivas y preguntas sobre problemáticas relacionadas con los temas.

La clase, además, permitió actualizar el recorrido de este capítulo para que Grafein vuelva a ser la pregunta colectiva sobre la escritura. Para contar cómo y por qué nos formamos como coordinadores de talleres de escritura, con un compromiso casi militante; cómo fuimos descubriendo entre todas peripecias del trabajo de escribir y hacer escribir con ganas, con criterios nuevos, con distanciamiento, con cierta mística; y cómo esa fortaleza de Grafein alcanzó para desarrollar los principios que, modificados y adaptados, siguen vigentes en todos los que pasamos por Grafein, aunque algunos no hayan seguido en esta tarea de ser coordinadores de talleres de escritura.

¿El objetivo de este recorrido? Subrayar que la escritura genera placer como un juego y que, a su vez, es un aprendizaje constante –un trabajo– y como todo aprendizaje supone ejercicio y práctica. En Grafein nada se daba por sabido ni por acabado y no fue nunca un mero aplicacionismo. Por eso, en los ámbitos institucionales, esa práctica exige reflexión y enriquecimiento teórico.

El *yo escribo* de Grafein, que surgió como una *inventio* colectiva mientras buscábamos el nombre a los talleres de escritura que habían nacido en las aulas de la vieja sede de la Facultad de Filosofía y Letras de 25 de Mayo 217, vuelve a sonar a la distancia en el tiempo como la reafirmación, el desafío, de un *yo* que puede y quiere escribir porque vale la pena hacerlo.

El taller de escritura en la zona de pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores

Romina Colussi

Los talleres de escritura académica en los cursos de ingreso a la universidad y en las primeras cursadas de los estudios terciarios y universitarios se ubican dentro de lo que Gustavo Bombini y Paula Labeur (2017) acuerdan en llamar «zonas de pasaje» entre lo conocido y lo nuevo que proponen los estudios superiores: nuevas relaciones con el conocimiento, nuevas discusiones que definen un campo disciplinar específico, nuevas prácticas institucionales, nuevos reglamentos, nuevas relaciones con el lenguaje, con la lectura, con la escritura y con la oralidad.

Estas primeras materias universitarias ubicadas en el umbral de los estudios superiores, en los que se traman diferentes interacciones entre sus actores, constituyen espacios desafiantes tanto para les ingresantes –quienes en muchos casos encaran este proceso como primera generación universitaria– como para les docentes a cargo de estas materias introductorias.

En el caso de les ingresantes, implican la posibilidad de construir un modo de ser estudiante en un ámbito diferenciado respecto de las experiencias educativas anteriores a su trayectoria escolar. En esta nueva identidad que se configura entran en tensión representaciones acerca de lo excluyente y exigente de este nivel educativo con otras que asumen la potencia de concebir el acceso a la educación superior como un derecho humano universal; pero, también, prácticas discursivas –modos de leer, de escribir, de decir y de transformar su relación con el conocimiento– que interpelan y desafían a las ya conocidas y con las cuales les ingresantes habían logrado transitar su escolaridad secundaria sin mayores inconvenientes. Nuevos modos de acercarse a unas prácticas institucionales que configuran nuevas identidades discursivas a partir de los modelos culturales que empiezan a compartirse en estos espacios.

Les docentes de las materias de los inicios a la vida universitaria o terciaria tienen una función central respecto de las maneras en las que invitan a habitar una institución, a enseñarla ante quienes llegan por primera vez, sin ningún tipo de experiencia en sus biografías escolares o, incluso, en sus historias familiares. Enseñar una institución para ir volviéndola más habitable supone, también, la pregunta acerca de las lógicas y de las prácticas más o menos convencionalizadas que nos permiten ingresar y permanecer en el ámbito de los estudios superiores. En particular, nos interesa pensar en ciertos usos específicos de la lengua escrita que, como describe Elsie Rockwell, asumen esta diversidad de aristas:

En el mundo académico, es necesario apropiarse de un cierto manejo de libros. Hay que recordar la ficha exacta del libro que se lee. Es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones del libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas al pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía, si es francés con nombre polaco o polaco con nombre francés. Sobre todo, es necesario saber a qué corriente pertenece o con quién polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro [...] Lo paradójico es que, en el mundo académico, muchas veces estas prácticas nos ahorran el trabajo mismo de leer el libro (1992: 47).

Las maneras de leer, de escribir, de hablar, de dar cuenta de la procedencia teórica de los autores, de los debates en el campo disciplinar, definen lo particular de esas nuevas prácticas institucionalizadas. Esto se va develando en las sucesivas prácticas de escritura que tienen lugar desde los cursos de ingreso, como un rasgo específico para poder entrar y permanecer en la comunidad de los académicos. Como también se pueden ir advirtiendo –quizá cuando el recorrido esté avanzado– esas mismas paradojas a las que hace referencia Rockwell.

En estos espacios en los que leer y escribir de una manera determinada opera como un desafío similar al de cruzar fronteras entre unos modos conocidos y otros novedosos, quienes nos pensemos como acompañantes o anfitriones de ese proyecto de formación alrededor de la vida universitaria ensayamos una serie de decisiones didáctico-disciplinares. Estas decisiones de la práctica recorren un arco que incluye: pensar el espacio del taller como un ámbito en el que el conocimiento se construye en/mientras/porque se escriben y comentan las producciones; pensar en la productividad de una consigna que invite a revisar la escritura como un modo de leer ese texto, de otorgarle nuevos sentidos, de ir asomándose y buscando una voz propia que se vaya articulando con esas otras voces que aparecen en los textos; y, a su vez, pensar en el lugar del comentario como una lectura que reconoce hallazgos y zonas a revisar, una lectura que nos recuerda que la escritura es un trabajo y que la espontaneidad creadora está más próxima al trabajo de búsqueda que a un rapto de inspiración.

El Taller de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), así como el Taller de Lecturas y Escrituras para la Vida Universitaria de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET),¹ se presentan como cursos introductorios. En ellos se busca inaugurar una nueva relación con la lectura y la escritura de los textos que circulan en el ámbito de los estudios superiores, que continuará y se complejizará a lo largo de la carrera de grado y las futuras experiencias profesionales

1. La coordinación de estos talleres estuvo a cargo de Gustavo Bombini y Paola Iturrioz. Sus materiales de trabajo pueden consultarse en Bombini y Labeur (2017).

de los ingresantes. La propuesta de lectura y escritura de estos espacios está delineada alrededor de una selección de textos variados que se adecuan a la diversidad de temáticas, disciplinas, procedencias y autorías de las carreras a las que estos cursos introductorios están respondiendo. En ambos casos los talleres proponen la lectura de textos de divulgación científica que aparecen en publicaciones de las universidades, la revista *Nómada* en el caso de UNSAM y *Caras y Caretas* en el caso de UMET, cuyos ejemplares se entregan a los alumnos al inicio del curso y conforman, en algunos casos, los primeros textos de una biblioteca propia para la vida universitaria.

La selección de los textos, que previamente es acordada entre los profesores y los coordinadores del taller, se organiza en torno a un criterio: se trata de buscar lecturas que interpielen no solo por su contenido sino también por el modo en que ese contenido se comunica a los lectores. Es decir, interesa también detenerse en las operaciones de escritura que los autores elegidos proponen, por ejemplo, para construir una voz que vaya dialogando con otras voces en un artículo polifónico, para introducir una hipótesis de trabajo, para presentar una serie de argumentos, para discutir con otros autores o posturas teóricas, para organizar un texto en secciones a partir de los diversos temas de un artículo, para nombrar un texto, entre otras decisiones que, de manera deliberada, toman cuando se trata de transformar las ideas en un lenguaje visible.

Desde una perspectiva inclusiva e integradora, los talleres pretenden que los alumnos se apropien o vayan apropiándose de la especificidad del discurso académico. El modo de trabajo, sin embargo, no recurre solo a los textos denominados académicos, sino a un recorrido por textos diversos que muestre los pasajes de unos textos en otros, los límites difusos que hay muchas veces entre ellos, que permita a los alumnos ir definiendo esos distintos modos de decir en textos propios y ajenos, a partir de lo que los textos manifiestan y no a partir de estructuras y caracterizaciones estereotipadas y acrílicas.

Las clases se organizaron a partir de tres procedimientos que, a su vez, remiten a problemas de lectura y escritura. En el procedimiento de «intervenir» textos se trabaja con distintas consignas que modifican otros ya existentes y que posibilitan como resultado final un nuevo texto propio. Son intervenidos para reflexionar sobre el modo en que fueron producidos. Se proponen estrategias características de la ampliación: agregar notas al pie, citas, referencias, cruzar textos y ponerlos en diálogo para hacer uno más extenso, entre otras propuestas. Y también otras estrategias propias del resumen: quitar datos accesorios, reformular párrafos, etcétera.

En el procedimiento de «convertir» se trabaja con consignas que promuevan la conversión de unos textos en otros: para convertir una entrevista, por ejemplo, en un artículo académico. Se trata de poner en escena textos «híbridos», con límites difusos según las clásicas caracterizaciones textuales, que permiten reflexionar sobre los rasgos de los textos y los trueques posibles respecto de los que sirvieron de base.

En el procedimiento de «fundamentar», se trabaja sobre todo con el

discurso argumentativo en distintos tipos de textos para reflexionar acerca de la orientación persuasiva, los recursos propios del género (ejemplificación, generalización, citas de autoridad, concesiones, etc.), el reconocimiento de las tramas argumentativas y la producción de textos según estos parámetros.

UNA ENTREVISTA

En el primer cuatrimestre de 2020 fui entrevistada junto con Alejo Zabalza –quien formó parte del equipo de trabajo en el Taller de Lecturas y Escrituras en UMET– por les alumnes de la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura II del Instituto de Educación Superior (IES) N° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo» a cargo de la profesora Paula Labeur. De manera remota (debido a la vigencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia de covid-19), les estudiantes –futuros profesores en Letras– dialogaron con nosotres después de leer y analizar los materiales con los que se desarrollaron los cursos de ingreso a las carreras de UMET y de UNSAM.

Las preguntas y respuestas que aquí siguen complejizan y abren puntas sobre cómo leer, cómo escribir, cómo incluir la propia voz para construir saber en el nuevo ámbito con nuevas prácticas, usos y costumbres; cómo dilucidar los desafíos que plantean los textos académicos más convencionalizados o aquellos que, más blandos, operan como puerta de acceso al nuevo espacio en los inicios de las carreras de nivel superior. Las preguntas también indagan sobre el lugar de aquellos docentes que reciben en estas primeras materias a les ingresantes y les acompañan en la posibilidad de concretar un proyecto de vida.

Alumna 1: La pregunta se relaciona con una intuición sobre la idea de la escritura: que primero se conoce y solamente después se escribe sobre ello. ¿Cómo podría, entonces, hacerse para que les estudiantes puedan acceder a esa vía de ida y vuelta entre pensamiento y escritura que construye conocimiento y abre sentidos? No estoy segura de que la ficción sea un buen camino. Un género como el ensayo ¿podría ayudar?

Alejo Zabalza: Me quedo pensando en tu frase «No estoy segura de que la ficción sea un buen camino» y asocio libremente con el libro de Cabrera Infante *Cine o sardina*. Esta era la disyuntiva que tenía el niño Cabrera Infante en su casa: o se salía a comer o se iba al cine, dados los pocos recursos que tenían sus padres. Y no había dudas: «Nunca escogimos la sardina. La vida se puede concebir sin sardinas, nunca sin el cine». También recuerdo los encuentros para armar los cuadernillos en los que, con cierta libertad, proponíamos textos, actividades, sin dejar de lado lo lúdico y los gustos personales. La ficción es un lugar de libertad y potencia, dispara posibilidades, recorridos, ajustes, saltos. Me parece que la ficción está subvalorada para la escritura académica.

Y el ensayo es un tipo de género literario por lo que es una muy buena opción. Recuerdo haber trabajado «Una modesta proposición» de Jonathan

Swift, o algún texto del libro *Demoliendo papers: la trastienda de las publicaciones científicas* compilado por Diego Golombek, y jugar con cierta rigidez que imponen los textos académicos y la flexibilidad (o libertad) de la ficción.

Romina Colussi: Me gustaría primero pensar en esta idea de intuición y de qué modo se va armando en las trayectorias escolares. Y creo que les estudiantes llegan al nivel superior con estas representaciones que se fueron armando a lo largo de su recorrido escolar. La escritura, la mayoría de las veces, se ubica como una coda de una explicación que la antecede o como una instancia para evaluar saberes aprendidos en otro lugar. Es decir que el lugar algo marginal para pensar la escritura con relación al saber que se pone en juego viene de la mano de toda esa experiencia escolar que, en todo caso, los estudios superiores vendrían a continuar.

Además de las experiencias con relación a la escritura del ensayo –que en general se presenta como parte de la experiencia de formación cuando se escapa del remanido parcial o monografía–, creo que resulta clave volver al artículo de Maite Alvarado y Marina Cortés «La escritura en la universidad. Repetir o transformar» (2001). Las autoras sostienen que el desafío en una situación de escritura puede plantearse tanto con relación al contenido como a las restricciones discursivas. Pensar en un cruce de conceptos o escribir en un género distinto a los habituales se plantean como desafíos que obligan a quienes escriben a encontrar modos de resolverlos que inciden en el contenido que se textualiza. Siempre vuelvo a esta idea porque me resulta muy potente a la hora de pensar las consignas y su relación con los saberes. Creo que si el ensayo reemplazara a la monografía a la hora de acreditar las materias podría suceder que, después de un tiempo, la producción ensayística agobiara, como antes lo hacía la monografía, a quien asuma esa situación retórica.

En todo caso, me parece que no hay nada privativo en el ensayo que lo ubique en el lugar por excelencia para transformar el conocimiento. Es un género más dentro de la variedad de géneros académicos que se pueden proponer; pero, volviendo a lo anterior, me parece que el desafío está en ir probando la escritura en una variedad de discursos académicos a lo largo de la formación. Si los textos son ficcionales o no ficcionales dependerá, además, de una manera de leerlos –social, histórica, cultural–, del modo de construirse.

Alumne 2: En diversas experiencias de ingreso a la educación superior se opta por trabajar con una amplia variedad de géneros discursivos. Pero los llamados géneros académicos no aparecen dentro de ese abanico. Teniendo en cuenta que durante el trayecto educativo les estudiantes tendrán que escribir parciales, monografías, ensayos, entre otros, ¿a qué se debe la omisión de los géneros académicos en los talleres?

Romina Colussi: La mayoría de los artículos con los que trabajamos, tanto en el ingreso como en los primeros años –con esa idea de ingreso extendido–, forman parte de la variedad de géneros que se producen en el ámbito de los estudios superiores. Es decir, se trata de textos producidos en el marco de la institución universitaria con el objetivo de pensar en un público ampliado. Podríamos pensar que los géneros académicos que forman parte de

la experiencia de formación y de la vida profesional abarcan un abanico más amplio que la monografía o el ensayo.

Por otro lado, me parece interesante pensar que nuestra relación con este tipo de géneros no termina cuando finaliza nuestro pasaje por la experiencia de formación. Más allá de este recorrido académico, nos espera una diversidad de situaciones retóricas que no involucran la escritura de una monografía o, en todo caso, tendremos que pensar de qué modo podemos transformar esa monografía en una ponencia para asistir, por ejemplo, a un encuentro/jornada de estudiantes. O, en el caso de la escritura de una tesis doctoral, tendremos que modificarla si queremos publicarla en alguna editorial para sacarla del claustro de los primeros lectores que son el jurado de ese trabajo de investigación.

Entonces, con relación a los géneros discursivos con los que recibimos y acompañamos este recorrido inicial, las decisiones responden a pensar en primer lugar en la oportunidad de ese encuentro entre un lector que ingresa a un nuevo universo discursivo y sus posibilidades de intervención a partir de la escritura que evidencia no solo una serie de saberes textuales, referidos a la coherencia y cohesión textual, sino y sobre todo a los modos de decir ese conocimiento que en principio resulta ajeno y del cual no se sabe demasiado. ¿Desde qué marco se está enunciando? ¿Con qué teorías estaría dialogando o polemizando?

La propuesta, entonces, reside en poder ir viendo de qué modo en esa heterogeneidad de discursos que también son académicos podemos ir viendo una serie de estrategias de decir ese conocimiento, de construir una voz que dialogue con esas otras en un relato coral sin que quede ensordecida por la multitud de citas con las que entraría en diálogo, de ir argumentando y persuadiendo a le lector de una determinada postura pero, también, de ir encontrando maneras de que ese lector se interese por ese discurso más allá de la obligatoriedad que supone la lectura para su evaluación.

Es decir, ir hallando formas de escribir esas lecturas y de inscribirse en géneros que, de entrada, se nos presentan como ajenos y que las clases remediales acerca de cómo escribir una monografía no terminan de resolver, porque no se trata solamente de recetas para poder escribir sino, y sobre todo, de encontrar un tema y un modo de decirlo que dé cuenta de la complejidad de una práctica que compromete nuestra manera de sentir, de pensar, de actuar en el marco de una comunidad que nos exige esos comportamientos para poder ser parte de ella.

Alejo Zabalza: Entre las prácticas que se incorporan a los talleres en el aprendizaje que vamos haciendo aparecen, por ejemplo, la oralidad y la búsqueda bibliográfica. E incluso la respuesta de parcial: en tanto género discursivo académico estas respuestas se trabajan con detenimiento; antes se descontaba que los estudiantes sabían responder una pregunta de parcial.

Romina Colussi: También pensamos en los criterios de edición a partir de los textos leídos en las revistas publicadas por la universidad con las que trabajábamos en el taller. Atendimos a los requisitos a la hora de publicar los

discursos académicos. Si queremos que nuestro trabajo sea publicado en una revista académica o incluido en las actas de un congreso, siempre tenemos que atenernos a ciertas pautas que aparecen mencionadas en las convocatorias (normas para citar, una determinada extensión, unos ejes temáticos, entre otros).

Alumne 3: *¿Consideran la biografía escolar de les ingresantes a la hora de armar las propuestas de trabajo? ¿Incluyen consignas que lleven a producir textos a partir de la biografía de escritura de les ingresantes?*

Romina Colussi: Al momento de armar los materiales de trabajo pensamos en proponer lecturas que, de alguna manera, estén relacionadas con temas vinculados a las carreras a las que les estudiantes están ingresando. Y, al mismo tiempo, privilegiamos la elección de una diversidad de géneros que nos permitan pensar, comentar y ensayar –en nuevas escrituras– determinados recursos, tramas y estrategias de enunciación que forman parte del discurso académico.

En general, las primeras propuestas de escritura interpelan a les ingresantes en sus recorridos escolares con relación a la lectura y la escritura. Estas presentaciones siempre aparecen mediadas por las lecturas propuestas y los recursos de los relatos elegidos. Por ejemplo, una de las primeras propuestas que aparecen responde a la consigna de escribir «a la manera de» Roberto Fontanarrosa en su cuento «Vidas ejemplares» el propio recorrido escolar hasta llegar al ingreso a la universidad, una consigna que tomé prestada de los cuadernillos de la UMET.

Revisar el propio recorrido escolar, pero transformarlo en un relato con todas las herramientas que propone el cuento –entre las que se encuentran las estrategias para generar un efecto humorístico–, resulta una manera de narrar desafiante. El recorrido escolar aparece mediado por un relato que permite distanciarse de la biografía escolar y presentarla a través de la voz de otro narrador –une amigue que cuenta ese recorrido– pero, también, preocuparse porque ese relato atrape a esos lectores, como el de Roberto Fontanarrosa lo hizo con ellos. Qué es real y qué es inventado en ese texto resultante poco importa a los efectos de pensar en esa construcción que es el relato y, sobre todo, en la operación de textualizar ese recorrido escapando de una presentación formal o seria de sus vidas, que sería otro modo de textualizarla y, quizá, el más convencionalizado. Correrse de ese lugar de enunciación «serio» para ensayar los recursos del relato humorístico resulta en esta instancia un primer acercamiento para ir haciendo propia una manera de escribir.

Alejo Zabalza: Es interesante confrontar estas propuestas que animan a escribir con otras que relevan los consumos culturales de les ingresantes. En una institución universitaria del conurbano bonaerense, a les alumnos ingresantes se les pedía contestar unas preguntas que indagaban sobre sus lecturas previas, sus ideas sobre qué es escribir y leer en la universidad, sobre su relación con la escritura (usos, funciones, objetivos antes de empezar estudios superiores), entre otras preguntas. Se podía contestar en forma anónima y era

muy rica la información que se obtenía ya que daba pautas o permitía pensar intervenciones acordes con esas ideas, trayectorias escolares y biografías lectoras y de escritura (por ejemplo, parece que el *Martín Fierro* era lectura obligatoria en los secundarios de la zona, lo mencionaban mucho). Lamentablemente, esa actividad formaba parte de un proyecto de investigación que solo buscaba saber cuáles eran las representaciones de los alumnos sobre la lectura y escritura y verificar cierta «falta» (en las respuestas había pocos libros leídos, no se verificaba el hábito de leer el diario ni nada, etc.).

Alumne 4: Entre las últimas consignas del cuadernillo del Taller de Lecturas y Escrituras para la Vida Universitaria de la UMET, aparece una titulada «7 minutos sin repetir y sin soplar»: «Les pedimos que, en grupos, entre compañeros que cursarán la misma carrera, lean el texto que les indicará el profesor para luego hacer una presentación oral de 7 minutos. Uno de los integrantes del grupo oficiará de expositor. Les sugerimos que, entre todos, previamente, elaboren un guión escrito que será la base de la exposición. Si lo desean pueden hacer un mapa conceptual, escribir algunos conceptos centrales o algunas definiciones en soporte electrónico o en el pizarrón que sirvan de apoyatura a la presentación. Finalmente, se analizarán entre todos las presentaciones orales». Dado que es la única consigna en la que la oralidad aparece de manera explícita, les pregunto por el peso de la dimensión oral durante el tránsito por las zonas de pasaje.

Alejo Zabalza: En el caso de UMET, fue algo peliaguda la consigna. Se juegan muchas cuestiones de exposición ante los otros. En la formación docente terciaria la oralidad tiene su importancia o lugar, pero pareciera que en otros ámbitos la oralidad está descontada, se da por sabida. En la Universidad de Buenos Aires (UBA) uno aprende en los finales (aprende o choca). Y en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) recién el año pasado, al reformar todos los talleres de ingreso, se incluyó una actividad que hace foco en la oralidad.

Con «7 minutos sin repetir y sin soplar» se hacía una puesta en común al finalizar los primeros guiones. Otras veces los estudiantes se leían entre ellos y recomendaban o intercambiaban lecturas, opiniones. El intercambio no se da de forma espontánea siempre, a veces hay que propiciarlo, insistir, animar a compartir en una ronda y exponerse. El objetivo no era detenerse mucho en el guión, en la estructura y demás pormenores; sino en poder hacerlo. También la idea es aflojar la voz, romper un poco la timidez, construir con otros esa escena y poder compartir los temores y las risas. Me llevé a otra institución esta consigna y le agregué lo siguiente: elegía un tema controvertido, por ejemplo la legalización de la marihuana o la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), luego pedía saber las opiniones y agrupaba a los alumnos por posturas. Los que estaban en contra de la legalización tenían que exponer a favor y los que estaban a favor, tenían que exponer en contra. Recuerdo que se daba por lo general una cierta demora o preocupación por el guión, por la información seleccionada, etc. Yo les alentaba (y les corría con el tiempo) a que se larguen, que lo hagan. Fueron buenas experiencias,

yo tomaba nota de cada exposición y luego compartía y entre todos siempre se podía construir conocimiento y reflexionar sobre qué es un argumento, las fuentes, la claridad, etcétera.

Romina Colussi: La oralidad, quizá, sea la práctica menos frecuente en muchos de los talleres porque pareciera que el foco está puesto en la lectura y la escritura. Sin embargo, es una práctica en la que no solo se dice el saber en muchas instancias de acreditación como los exámenes finales, sino que también es uno de los momentos privilegiados a partir de los cuales los futuros docentes irán compartiendo el saber con sus alumnos. Y con esto no me refiero a exposiciones magistrales, sino a un modo de diálogo a partir del cual este saber irá circulando y habilitando o no las otras voces. En el caso de los talleres, la oralidad es la práctica privilegiada por la que circulan los comentarios en el grupo. Es una práctica que, como las otras, supone un grado de exposición de las subjetividades pero, al mismo tiempo, se va pautando a medida que ocurre mediante reglas respecto de cómo se formula el comentario y qué es lo que se puede comentar, en el marco de una lectura respetuosa, como la que reciben los textos de autores consagrados.

En este sentido, el concepto de literacidad –entendido como formas de usar el lenguaje en el marco de determinados eventos lingüísticos– resulta esclarecedor respecto de poder pensar una didáctica de la oralidad. Podemos, a partir de estas conceptualizaciones, pensar que esa oralidad puede formar parte de los aprendizajes culturales y que, entre otras cosas, compromete la identidad de los diversos sujetos que participan en estos eventos letrados.

Alumne 5: Mencionan el comentario como herramienta pedagógica y como un tipo de discurso específico que abre nuevas experiencias. Con relación a esto me gustaría que nos cuenten cómo puede motivarse la intervención de los alumnos cuando hay pocas ganas o miedos para hablar en clase. ¿Han hecho alguna actividad específica en ese sentido? ¿Cómo se trabaja con las tensiones que se ponen en juego al poner un texto bajo la mirada de los otros?

Romina Colussi: En general, el comentario primero lo hacemos los coordinadores del taller y especificamos de qué se trata esta intervención sobre el texto de los otros. Siempre aclaramos para qué creemos que funciona el comentario, así como que todas esas producciones son primeros borradores de escrituras que irán mejorando porque de eso se trata, también, el proceso de escritura. La intervención que, en general, hacemos con relación al comentario tiene que ver con dos cuestiones: la primera, releer la consigna y en función de esa restricción que plantea poder pensar qué aspectos podría contemplar el comentario. Es decir, tomar la consigna como un acuerdo marco para leer esos trabajos. Por otro lado, siempre de acuerdo a la instancia de que esa intervención debe ser respetuosa atendiendo a que lo que se está leyendo forma parte del trabajo de una compañera y que, como tal, amerita todo ese respeto con el que leemos los textos de otros escritores consagrados.

A veces los textos se comparten como anónimos –así ocurre con el doble ciego de los concursos literarios o de los comités de evaluación de las revistas especializadas, si bien acá se trata de ocultar la autoría del texto que va a

ser comentado, no de su comentadore—, aunque esto dura poco porque, rápidamente, quienes escriben se ocupan de develar ese misterio que se desvanece a medida que el comentario avanza.

Alejo Zabalza: Habitar un aula que cobije voces, que genere confianza, que genere grupalidad y respeto es un trabajo bastante artesanal. Pienso eso porque el trabajo docente supone trabajar con personas y esta obviedad no es tal si pensamos en lo imprevisible, lo enigmático e insondable que puede ser le otre. El respeto y la valorización de la palabra de le otre, generar los espacios para esa palabra, la empatía, son importantes tanto como cualquier aspecto curricular. Lo mismo puede decirse respecto de las observaciones y comentarios de los trabajos prácticos. También hay que alojar las tensiones, aceptarlas y trabajar con ellas. No es fácil y lleva su tiempo.

Alumne 6: ¿Creen que los talleres de escritura han universalizado la posibilidad de escribir?

Romina Colussi: Me parece que la experiencia de los talleres de escritura ha jerarquizado una práctica y, sobre todo, ha generado un material valiosísimo para pensar en una didáctica de la escritura.

Alumne 7: ¿Los talleres lograron poder contrarrestar un poco (o mucho) el problema de «inclusión excluyente» que parece predominar en el primer año?

Alejo Zabalza: El concepto de «inclusión excluyente» explica un proceso histórico situado en la primera década del siglo XXI. Fundamentalmente en la tercera oleada de ampliación de derechos a la educación superior, según Rinesi (Rinesi y Schuster, 2017). La universidad pública argentina siempre tuvo la vocación, el espíritu de crecer y ampliar su acceso, democratizar el conocimiento, desde la Reforma de 1918, el peronismo y la gratuidad universitaria, la fundación de universidades nacionales en el conurbano... Por lo que, creo, la «inclusión excluyente» se da como contraofensiva ante el avance y ampliación de derechos. Contraofensiva de sectores conservadores, de elites, de cierta aristocracia o casta que resguardan una pureza, una excelencia académica y un pasado mejor. Siempre existió, pero dentro de las políticas públicas en educación que se implementaron en Argentina a partir del 2003 adquirió esa forma.

Nunca trabajé para cumplir con un cupo o algo parecido, siempre para lograr mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en lo referente a la lectura y la escritura. Incluso, en paralelo a los talleres de los ingresos, muchas universidades van incorporando dispositivos de retención como las tutorías, las tutorías entre pares que implican el acompañamiento a les estudiantes en estos primeros pasos en la vida universitaria; además de una reflexión institucional acerca de la figura «profesore de primer año» dentro del marco de una pedagogía de los inicios, una expresión de Carolina González Velasco (2014) que apunta a redefinir la problemática de los inicios universitarios al contemplar tanto a les sujetos estudiantes como a les sujetos profesores.

Romina Colussi: Los talleres, al menos de los que participé hasta el momento, nunca se propusieron como espacios destinados a la expulsión

de una determinada cantidad de alumnos en vistas a un cupo que habría que alcanzar. Es más, en una oportunidad en que las autoridades –frente a una matrícula muy elevada– propusieron que este espacio operara como «filtro», todos los docentes y la coordinadora a cargo nos opusimos a asumir esa responsabilidad que atentaba contra el derecho a la educación para todos y de calidad. En todo caso, se propusieron instancias para recuperar aquellos trabajos que fuera necesario reescribir por algún motivo que hubiera sido señalado en sus comentarios. Entre otras cuestiones, estas decisiones responden a asumir que la escritura es un proceso y que no necesariamente todos llevan a cabo ese proceso en condiciones similares.

Alumne 8: ¿Las consignas y producciones de los talleres en el ingreso se ponen en diálogo con actividades de otros talleres y/o asignaturas dentro de la universidad?

Alejo Zabalza: En un principio no hubo casi diálogo entre los dos talleres obligatorios de UMET. Con el correr de las cursadas empezamos a cruzarnos; por ejemplo, yo iba al taller de ambientación a la vida universitaria para trabajar alguna consigna. También se propuso hacer un seguimiento de las materias inmediatamente posteriores a los talleres. Es decir, íbamos a clases los profesores de los talleres (que formábamos parte del departamento pedagógico) y tomábamos apuntes, dialogábamos con los profesores para saber su visión y luego también nos encontrábamos con los alumnos fuera del horario de clase. Los resultados fueron dispares. Implicaba mucho trabajo y coordinación. Muchos alumnos rescataban y agradecían lo «encima» que estábamos de ellos. Los profesores de algunas materias demandaban clases de apoyo que implicaban repetir la clase original o presentaban quejas del tipo «los alumnos no saben escribir». En ese caso, hubo que realizar puentes con otras materias, con otros profesores de las carreras, y también dar respuesta a la demanda de abrir cursos a mitad de año para ingresantes. Hubo mucho trabajo y reflexión sobre las demandas de los profesores de las carreras y también de acompañamiento a los estudiantes en esas cursadas. No para reponer lo que no sabían o lo que el taller no les había dado, sino para seguir pensando las lecturas y escrituras que tenían por delante.

Alumne 9: Las resistencias que se perciben o se encuentran en los chicos que pasan de la secundaria al ámbito universitario, ¿se parecen a las resistencias que se dan en cualquier taller literario? O ¿qué diferencias hay entre unas resistencias en zonas de pasaje y otras (que puedan darse en la escuela y/o en un taller literario vecinal)?

Romina Colussi: Quizá, una cosa que podría mirarse con relación a estas resistencias sería el carácter obligatorio o no de las instancias. La escuela secundaria es obligatoria desde hace relativamente poco tiempo, desde 2006. El acceso a la universidad o a los estudios superiores para algunos sectores sociales también es una novedad y tiene que ver con esa otra obligatoriedad del nivel medio, aunque la educación superior todavía no es obligatoria. Pero sí se presenta como una oportunidad para muchos de estos nuevos actores que llegan a los estudios superiores –recordemos que muchos

de estos estudiantes son primera generación de estudiantes universitarias en los núcleos familiares— de movilidad y ascenso social.

La participación en un taller literario vecinal es una opción para acceder a la lectura y escritura de ciertos textos, y esa posibilidad, en general, depende de elecciones personales. Me parece que el desafío en cada una de las instancias puede resultar diferente si nos comprometemos con esa otra variable que es la de la obligatoriedad de un nivel educativo y el desafío del acceso y, sobre todo, de la permanencia, porque son espacios bien diversos en cuanto a las funciones sociales que ocupan. Ahora, en algún punto se vuelven similares si de lo que se trata es de poder democratizar una práctica para, como dice Gianni Rodari en *La gramática de la fantasía*, garantizar «el uso total de la palabra para todos [...] No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo» (2005: 8).

Alumne 10: ¿Cómo se puede trabajar en los momentos donde se genera algún tipo de extrañamiento con los textos, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes que participan y las distintas trayectorias, y cómo estas se expresan a la hora de resolver las consignas propuestas? ¿Recuerdan algún tipo de extrañamiento en sus experiencias que haya derivado en la frustración de algune estudiante en el momento de la escritura o de alguna exposición? ¿Cómo se interviene para revertirla?

Romina Colussi: No recuerdo, en particular, alguna situación que haya obturado la posibilidad de escribir o de exponer oralmente. Sí, tal vez, consignas de escritura que resultan más complejas de resolver que otras y que generan, al principio, algún tipo de desconcierto respecto de cómo empezar, cómo organizar una exposición, qué decir respecto de un tema acerca del que les estudiantes nunca escribieron, entre otras cuestiones.

Las intervenciones particulares ante situaciones similares a estas, en general, atienden a resolver estas cuestiones a partir de mirar cómo lo resolvieron otros. Algo así como poner sobre el escritorio de trabajo esa dupla que es la lectura y la escritura o, dicho de otro modo, pensar en otras lecturas que nos ayuden a resolver los problemas de la propia. Diríamos que son lecturas que resultan productivas en tanto lecturas de trabajo, lecturas que nos permitan ver cómo hacer para resolver un problema x.

Alejo Zabalza: La figura de caja de herramientas me parece adecuada e interesante. En los talleres, en esa caja hay humor, ironía, estructuras narrativas circulares o *flashback*, lectura como actividad no instrumental, entre otras herramientas, ya que no basta de ninguna manera con la *consecutio temporum* o los organizadores textuales. Como «problema» que había en los textos recuerdo, por ejemplo: mantener la persona gramatical, la coherencia y cohesión, la necesidad de revisar y reescribir a la vez que contener las opiniones personales. Pero en el aula, en el taller, creyéndonos lo que nos dice la consigna, el problema no es un problema, es una observación, un comentario de otre compañere, una lectura compartida.

Alumna 11: Recuerdo mi propio tránsito por la zona de pasaje: fue difícil. Pienso que, quizás, una consigna del tipo «escribir al modo de»—por la

relación con un autor que a uno le parece un dios inalcanzable e inimitable—podría haberme producido un ataque de pánico. ¿Han tenido que trabajar con alumnos que frente a estas consignas les hayan planteado frustraciones? Y, si es así, *¿cómo ayudarles y animarles para que no abandonen el barco?*

Alejo Zabalza: Recuerdo escenas graciosas en relación con la pregunta. En las nuevas generaciones Fontanarrosa no es un dios, Borges no es Messi... en general. Puedo decir que había cierto desparpajo o despreocupación sobre el peso de «los escritores». ¡Y esto podía ser muy bueno! Ayudaba a aflojar la mano, se podía ser profano, escribir con más libertad. En otros casos, había cierta parálisis porque se dudaba de cómo es escribir «a modo de» y una salida era copiar. En este sentido el trabajo en taller posibilita hacer correr los textos, compartir y poder ver en otros ciertos hallazgos o cosas que gustaron para, así, tomarlos. La diversidad del aula siempre inspira a que nos sintamos acompañados y entendamos lo individual como algo importante de un todo.

Alumne 12: *¿Qué lugar ocupa la biblioteca en el ingreso a los estudios superiores?*

Alejo Zabalza: La biblioteca de UMET hacía una tarea gigante para incidir en las biografías lectoras de los alumnos sabiendo que tal vez no había muchos libros en las casas. Durante los encuentros de taller visitamos la biblioteca; los bibliotecarios asistían a los alumnos en sus trabajos prácticos y coordinaban con las carreras para que la bibliografía de las materias estuviera en la institución. Reconocer la biblioteca, su función, fue parte de la cursada del taller. Pero en los ingresos pensamos también en otros circuitos: recuerdo que en el curso de ingreso cada cursante recibía tres revistas *Caras y Caretas*. Esas revistas que les dábamos (eran tres ejemplares distintos) a veces corrían en las familias de los alumnos. Es decir, algún pariente en la casa se las pedía (y a veces no se las devolvía para ir a clase). O los ingresantes hacían lecturas de notas por iniciativa propia que comentaban en los encuentros más allá de las lecturas obligatorias.

Romina Colussi: Ir integrándose a la vida universitaria no se trata exclusivamente de bibliotecas. Una anécdota: en el año 2018, en el Taller de Lectura y Escritura del primer año de la carrera de Letras elegimos leer *Frankenstein*, porque dimos por descontado que se organizarían varios eventos culturales para homenajear los doscientos años de su primera publicación, y se nos abriría una oportunidad para ir escribiendo en torno a ellos. Elegimos finalmente uno de esos eventos para asistir con los estudiantes. Se trataba de una muestra en la Biblioteca Nacional, en pleno centro de la ciudad de Buenos Aires. Contra muchas de nuestras expectativas —la distancia entre la biblioteca y el campus de la universidad, a lo que se sumó una lluvia torrencial, quizás harían desertar a más de uno—, no solo asistió un alto porcentaje de estudiantes, muchos de los cuales era la primera vez que iban a la Biblioteca Nacional, sino que también vinieron acompañados por familiares que participaron entusiasmados del recorrido y agradecieron la invitación extendida. De alguna manera esta salida inauguró el acceso a estos espacios a los que, a veces, vemos con cierta distancia por la cantidad de saberes que se supone

que tenemos que contar, en principio, para poder ingresar a ellos y movernos sin mayores sobresaltos.

CAPÍTULO TRES

Saberes de las gramáticas para leer y escribir ficciones en un taller

Romina Colussi

«Aportes para un diccionario»

En su *Tractatuslogico-philosophicus*, Ludwig Wittgenstein afirmó con razón que el lenguaje no se compone de palabras, sino de proposiciones. Observa, entre tantas cosas, que la gente construye frases con sentido aun cuando no tenga «la menor idea de cómo y qué significa cada palabra», puesto que en verdad las palabras no tienen sentido fuera del de las proposiciones a las que pertenecen. Adhiriendo plenamente a este enfoque, considero por lo tanto que los diccionarios de palabras (como el de la Real Academia Española, por ejemplo) son una aberración lingüística, y que deben ser suprimidos. Un verdadero diccionario castellano sería aquel que tuviera en sus páginas todas las frases posibles que el idioma permite en cierto momento de su vida.

Leo Maslíah (1996: 126-127)

TRES RELATOS PARA PENSAR UN PROBLEMA

Primera historia

«Lengua y Literatura» es el nombre de una asignatura escolar (o de dos, dependiendo el año de los planes o programas), pero también es el título de un cuento de Martín Kohan. Un relato focalizado en un alumno particular, Federico Parolo, a quien su profesor le enseña a analizar sintácticamente la oración bimembre simple «El alumno estudia».

La oración no es difícil. Lo sé —piensa Federico Parolo— menos por la posibilidad real de vislumbrar el modo correcto de resolverla, que por una evaluación meramente cuantitativa: cuento las palabras de la oración —evalúa Federico Parolo— y lo cierto es que son solamente tres. La primera palabra es la palabra «el»: unitaria y breve, casi fugaz, por añadidura. Con esa palabra principia la oración, y en ella se detiene momentáneamente la punta de mi lapicera Parker, por suponer que su simplicidad resolutoria se corresponde proporcionalmente con su brevedad: que deducir la función sintáctica (y es que de eso se trata) de la palabra «el» será necesariamente más fácil que resolver la de la palabra que le sigue (la palabra «alumno»).

Sin embargo –piensa Federico Parolo, se dice a sí mismo–, decepcionado, me veo obligado a abandonar esa primigenia toma de posición, y la tinta azul-negra de mi lapicera Parker, la tinta indudable y delatora de un cartucho recién colocado, deja sobre la palabra el testimonio de la vacilación: un punto inútil e insignificante, puro efecto de la reflexión reposada (reposando sobre la hoja), como si la «e» de «el» fuera una «i», y requiriese la coronación de un punto sobre su cresta (1994: 106-107).

Esta extensa cita nos muestra una de las tantas escenas de este relato en la que los lectores nos encontramos con el personaje que demora y equivoca su respuesta ante un profesor cada vez más impaciente que golpea con la palma de la mano la mesa mientras reitera con énfasis: «¡Piense, Parolo!» (1994:106). La sencillez de la construcción a analizar se contrapone con las complejas reflexiones que lleva adelante Federico Parolo, mientras equivoca el reconocimiento de estas categorías sintácticas tan abstractas para el personaje, que concluye:

Admitir la condición de simplicidad de una oración cuya resolución en el análisis ha demandado casi todo el tiempo de la clase, sería –dice Federico Parolo– un acto de encomiable sinceridad que quizás me enalteciera ante el profesor, pero sería también una inesperada forma de vulnerar el orgullo sintáctico que toda persona desarrolla, en mayor o menor medida, en su interior [...] respondo casi sin vacilaciones: se trata de una oración compleja. Es lo menos que alguien puede hacer en consideración a su propio esfuerzo y dignidad (1994: 120-121).

Segunda historia

«Un sustantivo abstracto» es un relato de Irene Klein construido sobre el contrapunto entre las definiciones gramaticales complejas que dicta la maestra –donde leemos «Las palabras que describen se llaman cualidades o adjetivos. Las palabras que se ven y se tocan son sustantivos [...] Tristeza es un sustantivo abstracto. No se ve ni se toca» (1997: 16, 19) –y los modos en que esas mismas definiciones son problematizadas por su protagonista, Cecilia, cuando, en lugar de repetir las como un saber cristalizado carente de sentido, las pone a prueba con su mascota que se transforma, prácticamente, en el sujeto de sus oraciones.

Negra, inteligente, guardiana, escribe Cecilia. Laica es muy negra y tiene una oreja parada y otra que siempre se le dobla por la mitad. Eso no es una cualidad sino un defecto, opina el padre, y por eso no puede participar de competencias con otros perros ovejeros [...] Laica está triste y tiene las dos orejas dobladas [...] La tristeza de Laica se ve y se toca (1997: 16).

El contrapunto de perspectivas acerca de la palabra «tristeza» como sustantivo abstracto finaliza con este desafío: «La maestra sigue hablando. Con el pelo enrulado pegado a sus orejas, parece un cocker. Cuando termine la clase va a preguntarle cómo se transforma un sustantivo abstracto en uno concreto. Para que los padres puedan ver y tocar su tristeza» (1997: 21).

Tercera historia

«Papá, ¿cuál es el femenino de sexo?» es el enunciado con que abre el diálogo entre un padre y su hijo en el cuento «Sexa» del escritor brasileño Luis Fernando Verissimo. El intercambio entre los personajes se basa en el equívoco que resulta de la confusión entre las dos categorías morfosintácticas que caracterizan al sustantivo (el género y el número) y la categoría semántica. Es decir, pone de relieve la cuestión del género (en aquellos términos que no presentan oposición mediante desinencias -o/-a-), que se resuelve casi al final de la escena, cuando el hijo propone una modificación morfológica al plantear la posibilidad del femenino de esta categoría léxica: «sexax». La pregunta que abre el intercambio no termina de resolverse a nivel discursivo o, mejor dicho, se resuelve sacando al personaje de la escena. El padre le ordena al niño que vaya a jugar y, entonces, le comenta a la madre, que recién ingresa a la escena cuando el niño sale:

- Tenemos que vigilar al gurí...
- ¿Por qué?
- Solo piensa en gramática (1987: 58).

Detrás de las historias

Un gurí que solo piensa en gramática junto a Cecilia y Federico, que resuelven operaciones de análisis de una complejidad que excede –en términos amplios– la propuesta escolar (explicación-aplicación), le devuelven a le lector una mirada extrañada con relación a esas definiciones cristalizadas que, seguramente, en algún momento de su biografía escolar habrá repetido sin ningún reparo. Pero ahora repara en ellas porque las lee. O lo hizo antes porque tuvo que dar ese contenido y, entonces, se preguntó por los modos en que podría enseñarse aquello que se aprendió de una determinada manera y... todavía sigue dándole vueltas a la pregunta.

«PROFE, ¿PARA QUÉ ME SIRVE ESTO?»

«Vos, que sos de Lengua y tenés más herramientas, por qué no das más análisis sintáctico para que puedan escribir un poco mejor.» «A escribir se aprende escribiendo y a leer, leyendo; entonces, ¿para qué seguir insistiendo con el aná-

lisis sintáctico y repitiendo como un mantra que sirve para ‘escribir mejor’ si la respuesta al problema no está ahí?» Quizás, estos enunciados anden dando vuelta en la cabeza de los docentes del área o hayan sido escuchados en alguna reunión departamental o en la sala de profesores. Las formulaciones con sus matices giran alrededor de una opción: ¿enseñar o no enseñar gramática?

Quizás, cortar de cuajo el problema y gritar «Gramática ¿para qué?» sea una de las opciones. Y erradicar la gramática –casi como sinónimo del análisis sintáctico– del programa. Una decisión para finalizar con las escenas en las que el análisis sintáctico termina volviendo ajena una lengua que, paradójicamente, resulta la lengua materna. Escenas en las que la pregunta por ese saber metalingüístico desarticulado de las prácticas socioculturales y de los sentidos que se juegan al leer, escribir o hablar irrumpe, en ocasiones, bajo esta fórmula: «Profe, ¿para qué me sirve esto?».

Podemos, también, tomar el camino inverso y desandar un poco el recorrido en torno al lugar de la enseñanza de la/s gramática/s para pensar en los modos posibles en que los saberes gramaticales son interpelados y apropiados por quienes leen, escriben y/o conversan acerca de determinados textos. ¿Cuál/es de sus contenido/s seleccionar para trabajar en la escuela? Y una vez realizado el recorte, ¿cómo trabajarlos?, ¿qué gramática o gramáticas poner a disposición de los alumnos?, ¿de qué modo pensar en la selección, reorganizarla en el contexto escolar y, sobre todo, responder al mandato de mejorar las lecturas y escrituras de los alumnos?

Revisitar esos mismos saberes desde otro lugar puede resultar una oportunidad para que su legitimidad se construya en relación con esas mismas prácticas, en lugar de imponerse por la legitimidad que detenta en la historia de la disciplina de referencia.

DE CUANDO LA GRAMÁTICA RESULTA UN SABER SOBRE EL SISTEMA DE LA LENGUA

La gramática está bajo el yugo de la venerable rutina.

Bello (1951 [1847]: 363)

Asomarse a la lectura de *La gramática estructural en la escuela secundaria. Su valor formativo* de Mabel Manacorda de Rosetti, editado en 1964 por la editorial Kapelusz y prologado por María Hortensia Lacau, para pensar en el inicio de esa relación entre la escuela secundaria y la gramática estructural resulta un ejercicio convocante para construir una mirada acerca de los orígenes de ese saber gramatical en la trama del saber escolar.

Lo particular de la propuesta –además de la exposición de los fundamentos y la organización de una teoría gramatical basada en los principios de la lingüística moderna– reside en el apartado que lleva por título «La teoría gramatical en la escuela secundaria. Sus fines, influencia y método». Ese capítulo, en el que se asientan las bases para la reforma de programas para la

enseñanza del *Castellano*, delinea los proyectos de programas vinculados al estudio del lenguaje destinados a los cinco años de la escuela media.

Allí leemos:

Si la escuela secundaria se propone como fin mínimo e inmediato que los alumnos adquieran un lenguaje claro, preciso y ágil, manejado con seguridad y soltura, ¿la enseñanza de la teoría gramatical favorece este objetivo? En realidad, no contamos en el país con suficientes experiencias, serias y prolongadas, ni con datos estadísticos como para llegar a conclusiones definitivas [...].

La teoría gramatical no se preocupa por la corrección de la expresión oral o escrita, ni mucho menos intenta favorecer la creación literaria de tipo imaginativo. Solo podrá influir en la lengua discursiva o informativa, que es la lengua que aparece en el ensayo, en el texto, en la disertación, en la lección, la lengua apta para la labor intelectual, para la expresión lúcida y precisa del pensamiento, y que requiere, por lo tanto, una construcción diferente de la lengua de expresión, la lengua poética. Para que actúe sobre esta prosa, en la organización de sus contenidos, es necesario ofrecer una constante visión sistémica de los hechos lingüísticos.

Un estudio sin criterios de análisis ni referencias teóricas, solo llevará a una teoría inconexa y confusa, a una enseñanza sin sentido, caótica y perjudicial [...].

Por otra parte, si queremos que los jóvenes logren un conocimiento reflexivo de su instrumento de comunicación, los ejercicios deben ir acompañados de observaciones teóricas, sintetizadas por escrito, paralelamente al desarrollo práctico y constantemente vinculadas a él (Manacorda, 1964: 89-90).

En estos primeros textos que tienden un puente entre los saberes científicos y los saberes escolares con una larga tradición en la impronta normativa, el modo en que se propone un trabajo con el saber escolar gramatical presenta dos aristas disociadas. Por un lado, entre la teoría gramatical y la corrección de la expresión oral o escrita (aunque los defensores del ingreso del estructuralismo en la escuela creyeran que la competencia lingüística redundaría naturalmente en una mejora en la escritura y en el habla de los alumnos); y, por el otro, entre la lengua discursiva o informativa y la lengua poética.

Si bien el estructuralismo organiza el estudio de la gramática de la lengua en cuatro niveles (sintáctico, semántico, morfológico y fonológico), la puesta en práctica del modelo en la escuela presenta un trabajo con solo tres niveles para estudiar el hecho lingüístico (sintáctico, semántico y morfológico) y, por sobre todo, privilegia el nivel sintáctico –el nivel propuesto para el análisis del sistema–, que en líneas generales resulta equivalente al análisis sintáctico.

Desde esta perspectiva, la teoría gramatical debería aparecer divorciada no solo de la normativa sino también del comentario de los textos, como se afirma en la siguiente cita:

No creemos conveniente que la enseñanza de la teoría gramatical así concebida, se integre dentro del comentario del texto. Debe seguir un desarrollo propio, en textos elegidos *ex profeso*, adecuados a los pasos graduales y que vayan presentando las grandes estructuras [...] Las observaciones de tipo gramatical que surjan de un comentario de texto serán utilizadas: a) como aplicación de temas ya estudiados; b) como planteo de algunos problemas gramaticales que muestran la flexibilidad del sistema y su dinamismo creador; c) como indicios expresivos para el análisis estilístico (Manacorda, 1964: 92).

La gramática escolar ha incurrido en dos identificaciones incorrectas que es necesario evitar, siguiendo a Ángela Di Tullio. Por un lado, la identificación entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática, como si la formación lingüística de los alumnos pudiera quedar reducida al saber gramatical.

¿Quién puede dudar de que el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua es que el estudiante se exprese, oralmente o por escrito, con fluidez, que comprenda textos y que sostenga sus argumentos coherente y, en lo posible, eficazmente? Lo que resta probar, sin embargo, es si estas habilidades se adquieren sólo «haciendo» o si, alcanzado un determinado nivel de desarrollo cognitivo, la reflexión metódica sobre el funcionamiento de la lengua no acelera y profundiza tal adquisición (Di Tullio, 1997: 11).

Por el otro, la reducción de la enseñanza de la gramática al ejercicio del análisis sintáctico de las oraciones mediante una práctica mecánica de identificación y rotulación.

Cualquiera sea la modalidad que se adopte (cajas, arbolitos, corchetes), el análisis sólo puede llegar a constituir para el estudiante un medio útil de reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico cuando está apoyado en su intuición de hablante y en la formación teórica que paulatinamente irá adquiriendo (Di Tullio, 1997: 11).

La escuela, al decir de los didactas franceses Jean Pierre Bronckart y Bernard Schneuwly (1996), es una institución que participa de una economía del saber diferente de la que propone el saber disciplinar. A diferencia de lo que ocurre en la lógica que estructura la disciplina de referencia, para que un contenido disciplinar se transforme en un contenido escolar debe cumplir con al menos tres condiciones: que pueda ser aprendido, que pueda ser objeto de actividades y, sobre todo, que pueda ser evaluado.

Analizar sintácticamente oraciones en la hora de Lengua en el pizarrón y resolver pruebas que categorizaban oraciones en cajitas debajo del renglón, líneas por arriba y corchetes ha sido una práctica extendida que almacenamos generaciones de alumnos y de docentes en nuestra memoria escolar. Una

memoria en la que, seguramente, nos repiquetean aquellas escenas presentes en los relatos de Martín Kohan, de Irene Klein y de Luis Fernando Verissimo. Escenas que vuelven rara nuestra lengua, la hacen ajena y, como resultado de esta operación, el español se nos presenta como una lengua extranjera. Estas escenas, que desde el extrañamiento ponen de relieve el saber gramatical y el problema de su enseñanza, nos invitan a seguir indagando en el sentido de ciertas prácticas cuando, como señala Gustavo Bombini, «el conocimiento escolar se convierte en mueca, parodia inconsciente de lo que era el saber en su origen y también en fetiche cientificista» (2006: 45). Y nos desafían a reinventar las situaciones didácticas de reflexión sobre la lengua en las que esta se vuelva un objeto interesante de observación y de estudio para complejizar los saberes cotidianos de los hablantes.

DE CUANDO LA GRAMÁTICA SE PROPONE COMO UN SABER SOBRE EL SISTEMA DE LOS TEXTOS

En la actualidad, muchos de esos contenidos y propuestas didácticas con relación a la problematización de estos saberes, en general, continúan vigentes en el nivel medio a pesar de que: a) la asignatura haya cambiado su denominación, Lengua o Prácticas del Lenguaje; b) otros paradigmas de las teorías lingüísticas hayan ingresado al escenario escolar y convivan, más o menos armoniosamente con estos otros saberes; c) los diseños curriculares jurisdiccionales propongan abandonar el enfoque centrado en el conocimiento metalingüístico en sí mismo para empezar a articularlo con las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad. Desde esta perspectiva, los saberes lingüístico-gramaticales se definen como herramientas de la lengua que se actualizan en los espacios de reflexión, a partir de los problemas y desafíos en torno a las prácticas del lenguaje.

La reforma educativa ocurrida en 1996 en la Argentina propuso para el área de Lengua o Prácticas del Lenguaje un cambio radical. La enseñanza de la disciplina –centrada en la adquisición de la competencia lingüística a partir del estudio de la lengua como un objeto abstracto desvinculado del uso en situaciones– planteó un giro a partir del surgimiento de nuevas teorías lingüísticas. Al proponer el estudio sistemático del uso, el enfoque comunicativo modificó el objetivo de la enseñanza de la lengua en la escuela media: la competencia lingüística cede espacio a la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de saberes necesarios para comprender y producir textos en diferentes situaciones. Desde esta nueva perspectiva, la competencia comunicativa presupone y, por lo tanto, incluye la competencia lingüística.

La gramática estructural, en este enfoque comunicativo, abandona el lugar privilegiado ocupado durante el estructuralismo. Sin embargo, su presencia puede observarse aún en las prácticas de enseñanza de la disciplina escolar y en los índices de cualquier manual del área. Sin lugar a duda, un manual que

no incluyera entre sus propuestas de trabajo este contenido sería una rareza textual de dudosa inserción en el mercado editorial escolar.

Repensar el lugar de los saberes gramaticales tradicionales en su relación con los nuevos saberes provenientes de la gramática textual o de la lingüística textual, para cumplir con los objetivos de una enseñanza de la lengua que responda a los fines comunicativos, es uno de los desafíos que se propone el nuevo enfoque. En este escenario de transformación curricular, la misma falta de sutura interna entre los Contenidos Básicos Comunes (CBC) es la que determinó que fueran las múltiples lecturas editoriales las que definieran un diálogo más o menos coherente entre la diversidad de teorías lingüísticas y los enfoques recortados para el área de Lengua, o las superpusieran en unidades sin una articulación posible. Sostiene Claudia Monti:

En el proceso de configuración curricular, la consulta, la contemplación de pluralidad de puntos de vista, fue la operación básica para dar cabida a una multiplicidad de voces pertenecientes a diversos sectores de la sociedad. Esta polifonía, especialmente registrada al interior del sector de los expertos, de los especialistas en la materia, derivó en un producto textual final en el que se silencia la diversidad de perspectivas y se constituye como un texto monológico.

Como consecuencia de este silencio, el texto final, aquel documento que define los contenidos básicos comunes a todo el país, es susceptible de ser leído como un texto sumamente fragmentado y discontinuo, en el que se interceptan y contraponen distintas líneas de significado (2003: 90).

El resultado de estas lecturas editoriales derivó en diversas propuestas y enfoques de enseñanza respecto de la gramática estructural que, como señalan María del Pilar Gaspar y Laiza Otañi, pueden agruparse en cuatro versiones:

Quienes continúan afirmando que su enseñanza es fundamental para leer y escribir mejor, le asignan el papel protagónico. Quienes consideran que su rol es irrelevante, escriben su acta de defunción. Quienes sostienen, con más o menos convicción, que hace algún aporte, le asignan el papel de «extra». Por último, quienes defienden que directa o indirectamente es imprescindible, la ubican como protagonista junto con otros saberes sobre la lengua y la literatura (2001: 75).

DE CUANDO LA GRAMÁTICA RESULTA UN ANDAMIO PARA PRODUCIR E INTERVENIR LOS TEXTOS

Convertir a la lengua en un objeto interesante de observación y de estudio para complejizar los saberes cotidianos de los hablantes nativos se nos revela a los docentes como un imperioso desafío que nos obliga a repensar una posible didáctica de la lengua. En virtud de plantear un recorrido en torno a este

problema, valdría la pena detenerse en dos aspectos.

Por un lado, en la naturaleza del conocimiento escolar y en la integración didáctica en el contexto escolar de las diferentes formas de conocimientos: científico, cotidiano, ideológico, cultural, etc. (García, 1997: 75). Es decir, en este planteo en particular, de lo que se trata es de reconocer la especificidad de una gramática escolar, entendida como «una construcción didáctica, una invención, lo cual no implica una selección arbitraria de contenidos, sino, por el contrario, una constante revisión de estos en función de los propósitos educativos» (Gaspar y Otañi, 2007: 632). Una gramática escolar que, en definitiva, plantee una concepción de la lengua en la que puedan compatibilizarse aquellos componentes que están reñidos en las gramáticas que discute la comunidad de estudios académicos.

Por otro lado –en sintonía con este reconocimiento–, habría que detenerse en pensar una integración didáctica en el contexto escolar que atienda a ese conocimiento que los estudiantes ya tienen como hablantes, para complejizarlo y transformarlo en un saber fundamentado acerca del funcionamiento del sistema lingüístico. Una integración que, a su vez, no pierda de vista que en una didáctica de la lengua los objetivos prioritarios se refieren a las prácticas –la lectura y la escritura– y que, con relación a estos, aparecen los otros objetivos vinculados a los saberes y las normas. La consecuencia de esta especificidad, «en la medida en que los objetivos prioritarios no tienen relación con el saber, pero sí con las prácticas, [es que] la progresión ha de ser pensada en términos de etapas de apropiación de prácticas sociales significativas» (Bronckart y Schneuwly, 1996: 77). En otros términos, no podemos seguir pensando en saberes compartimentados y organizados según cierto principio de progresión (que iría de la palabra, pasando por el sintagma, a la oración, y de allí al texto) como calcos de la historia del aparato conceptual que describe la lengua, sino en una serie de prácticas sociales y culturales –la lectura y la escritura– en virtud de las cuales el saber gramatical se vuelve una herramienta posible para experimentar con el lenguaje, con los textos, con la literatura, con la lengua desde los textos y con la literatura.

Pensar en un cruce productivo entre los saberes gramaticales y la lectura, la escritura y el comentario en el marco de un taller es una invitación a pensar el saber desde otra perspectiva. Los contenidos disciplinares que forman parte de un programa de enseñanza de lengua pueden ser imaginados en una escena en la que se pongan en juego y se articulen a través de la lectura y la escritura de los textos. Allí, el estudio de la lengua y la reflexión metalingüística no se ven escindidos de las situaciones comunicativas concretas en las que tienen lugar la lectura y escritura de textos que no son, como advertía Gloria Pampillo, «motivo ni fundamento de ejercitación normativa» (1985: 17), sino territorios donde relacionarse con los saberes acerca de la lengua para reconocerlos, discutirlos, ponerlos en cuestión, seguir aprendiendo acerca de ellos.

EL TALLER DE ESCRITURA EN LA ESCUELA: LEER, ESCRIBIR Y COMENTAR TEXTOS

El taller de escritura es una modalidad de trabajo en la que se privilegian la producción, la lectura y el comentario de los textos producidos a partir de consignas que permiten, desde sus restricciones, trabajar con problemas o contenidos escolares específicos.

Las consignas

La consigna es sobre todo un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros. O de producir el espacio donde se producen otros.

Tobelem (1994: 16)

Las consignas de escritura ocupan un lugar central en el taller, en tanto plantean un desafío retórico y dan pistas o indicios para resolverlo. Operan, también, como enigmas a resolver que conjuran el temor a la página en blanco. Pensadas desde la enseñanza, entonces, las consignas pueden ser las herramientas didácticas que mientras guían la lectura, la escritura, el comentario y la evaluación de los textos, permiten apropiarse de saberes específicos. Y serán esos saberes específicos los trampolines necesarios para saltar las vallas incluidas en las consignas.

«¿Qué significa que una propuesta se enuncie sin haber transmitido inmediatamente antes un conocimiento que enseñe cómo cumplirla?», se pregunta Gloria Pampillo en *El taller de escritura* (1985: 13). Significa que en un taller de escritura se propone una modalidad de trabajo en la que se replantean las relaciones entre la lectura y la escritura y los saberes puestos en juego. Cuando se escribe, porque se escribe y mientras se escribe se aprende acerca de los conceptos y saberes disciplinares sobre la lengua y la literatura. El saber aparece porque se leen, escriben, comparten y comentan textos con los pares y le docente en el marco de esa comunidad de lectura y escritura que es el taller.

El carácter lúdico de la propuesta viene cifrado en la consigna de escritura, que invita a un descentramiento en el que la invención y la experimentación cobran protagonismo. De la mano de ese descentramiento, los saberes culturales y escolares se enriquecen, se complejizan, se entrecruzan, son apropiados por quienes los encuentran en la búsqueda a la que les invitó la consigna.

El comentario

Si la consigna funciona como un punto de partida que conjura el temor a la página en blanco, también lo hace como un enunciado que orienta el comentario de los textos. El comentario es una intervención destinada a iluminar

el modo en que está hecho el texto y los efectos de sentido que generan esas decisiones de escritura.

Comentar un texto producido tiene su protocolo. En primer lugar, se señalan los hallazgos, los rasgos más sobresalientes de esas producciones. En segundo lugar, aquellos aspectos que puedan mejorarse en las instancias de reescritura de esas primeras versiones, que siempre son versiones preliminares. Estas intervenciones se realizan con la intención de hacer luz sobre el modo en que está construido ese texto, sobre los efectos de sentido que generan esas decisiones de escritura, pero también sobre los diferentes niveles de problema que los textos pudieran presentar.

El desafío de aprender a comentar los textos no es algo que les docentes tengan que enfrentar a solas. Si bien ellos eligen y proponen una consigna de escritura, esto no significa que resulten les encargados privilegiados de comentar los textos, de discutir esas lecturas y esos sentidos en el aula. El comentario, entendido como una lectura que analiza la manera en que funciona ese texto y colabora para que ese borrador pueda mejorarse, es un género que les estudiantes pueden ir aprendiendo e incorporando como parte de la dinámica que la metodología del taller propone.

Por otro lado, propicia en les estudiantes instancias de lecturas y escrituras que colaboren con la construcción de una mirada estética y con las competencias exigidas por la institución escolar que les permita dar cuenta de la especificidad de ese objeto artístico, ya que, como señala Pierre Bourdieu, «nada es menos natural que la actitud estética para abordar una obra de arte» (1995: 438).

GRAMÁTICA/S PARA FABRICAR LITERATURA Y MANIPULAR EL LENGUAJE

La literatura y la gramática aportan herramientas imprescindibles para proponer prácticas de escritura que propicien el pensamiento crítico, la invención, el conocimiento de la lengua, sus límites y sus posibilidades, además de la eficacia de la comunicación.

Alvarado (2001: 50)

En *Pensar/Clasificar* Georges Perec escribe: «Cierta arte de lectura –y no sólo la lectura de un texto, sino lo que llamamos la lectura de un cuadro, o la lectura de una ciudad– podría consistir en leer de costado, en llevar al texto una mirada oblicua (aunque ya no se trata de la lectura en su nivel fisiológico: ¿cómo enseñar a los músculos extraoculares a ‘leer de otro modo’?)» (1986:84).

Una propuesta posible en la clase de Lengua es leer de costado para asomarse a los textos, leer a contrapelo para encontrar las restricciones que retuercen, estiran, trastocan, dislocan las palabras, las construcciones, las oraciones.

Leer y escribir de manera oblicua en el marco de un taller de escritura en la clase de Lengua conlleva no solo una pregunta por los «músculos extraoculares», sino también por una didáctica de la lengua y la literatura. Una didáctica que exige cierto extrañamiento respecto de los modos tradicionales de enseñanza de la lengua –y de la gramática en particular–, pero también de las representaciones acerca del lugar de la lectura y la escritura como prácticas a través de las cuales los alumnos exploran, se apropian y transforman su relación con el conocimiento.

El taller de escritura como un espacio de manipulación del lenguaje se organizará en un recorrido alrededor de consignas o engranajes que irán aceitando una «maquinaria gramatical». Esa maquinaria servirá para la fabricación de textos literarios que podrían conformar una *Antología gramatical*.

Uno. Leer y escribir de izquierda a derecha, y al revés también

Los viajes en el tiempo son un viejo tópico en la literatura. En «Pasajeros del tiempo» escribe Claudio Sánchez (2008):

La estructura del tiempo es tan compleja que cualquier cosa que un viajero haga en un tiempo que no es el suyo repercute en el futuro de manera impredecible y paradójica. Como dice el abuelo Simpson en «Tiempo y castigo» (del Especial de Noche de Brujas): «Si algún día llegas a retroceder en el tiempo, no vayas a tocar nada, porque el más mínimo cambio puede alterar el futuro como ni te imaginas» [...]

La paradoja de modificación del pasado es la razón por la cual la mayoría de los físicos considera que los viajes al pasado son físicamente imposibles. Pero no todos piensan igual. Periódicamente las revistas de divulgación publican noticias acerca de máquinas para viajar por el tiempo que serían teóricamente posibles, aunque nunca dan suficientes detalles como para ser tomadas en serio [...]

La paradoja de modificación del pasado no es el único problema físico y lógico que aparece al operar con máquinas del tiempo. En *Otras inquisiciones*, Jorge Luis Borges comenta un poema de Samuel T. Coleridge: «Si un hombre soñara que ha estado en el paraíso y que le han dado una flor y, al despertar, encontrara esa flor sobre su almohada, ¿sería eso prueba suficiente de que ha estado ahí?» [...] Se puede plantear esta paradoja en una forma menos poética. Luego de desayunar, un viajero se embarca en su máquina del tiempo hasta la noche anterior. Al llegar, va a la cocina y contempla el desayuno que tomó antes de partir. Esa leche que está en la heladera, esa mermelada que está en la alacena, también están en su estómago. ¿Cómo se explica esta duplicación?

El microrrelato de Fredric Brown «El fin» se inscribe en la serie de textos literarios que proponen viajes en el tiempo a través de una máquina, pero lo

hace de una manera particular: compromete al lenguaje y a la materialidad del texto.

El fin

El profesor Jones venía trabajando en la teoría del tiempo desde hacía varios años.

–Encontré la ecuación-clave –le dijo un día a su hija–. El Tiempo es un campo. Esta máquina que yo construí puede manipular, hasta invertir, ese campo.

Oprimiendo un botón mientras hablaba, continuó:

–Esto hará que el tiempo camine para atrás para camine tiempo el que hará Esto: –Continuó, hablaba mientras botón Oprimiendo.

–Campo ese, invertir hasta, manipular puede construí yo que máquina Esta. Campo un es Tiempo El. –Hija su a día un dijo le –Clave-ecuación la Encontré–.

Años varios hacía desde tiempo del teoría la en trabajando venía Jones profesor El (2007: 23).

Advertimos que el botón que el profesor oprime ya está generando algunas inversiones que afectan la sintaxis de la lengua, la extrañan y obligan a acomodar el ojo a otra lógica para continuar con la lectura del relato, una vez superados los sobresaltos iniciales.

Una consigna que indique completar la descripción de la máquina construida por el profesor Jones e intercalarla en el relato de modo tal que esa incorporación plantee nuevas relaciones sintácticas puede ser una oportunidad para experimentar con la sintaxis de la lengua. Experimentar con la sintaxis e intercalar esa descripción en el relato, de modo tal que esa alteración en el texto siga haciendo posible que el texto «camine de adelante para atrás y de atrás para adelante», son instancias que permiten poner en juego una multiplicidad de saberes mientras y porque se escribe. Aquellos referidos a la sintaxis, a las clases de palabras, a los géneros discursivos y tipos textuales, como también a los recursos cohesivos que permiten mantener la coherencia discursiva de un texto que plantea una lógica diferente y obliga a mirar de manera oblicua el lenguaje.

Dos. De será gallinas cosmos el, carajo qué

Escribe Georges Perec, esta vez en su «Preámbulo» a *La vida instrucciones de uso*:

Al principio el arte del puzzle parece un arte breve, un arte de poca entidad, contenido todo él en una enseñanza elemental de la Gestalttheorie: el objeto considerado –ya se trate de un acto de percepción, un aprendizaje, un sistema fisiológico o, en el caso que nos ocupa, un puzzle de made-

ra— no es una suma de elementos que haya que aislar y analizar primero, sino un conjunto, es decir una forma, una estructura: el elemento no pre-existe al conjunto, no es ni más inmediato ni más antiguo, no son los elementos los que determinan el conjunto, sino el conjunto el que determina los elementos: el conocimiento del todo y de sus leyes, del conjunto y su estructura, no se puede deducir del conocimiento separado de las partes que lo componen [...] El papel del creador de puzzles es difícil de definir. En la mayoría de los casos —en el caso de todos los puzzles de cartón en particular— se fabrican puzzles a máquina y sus perfiles no obedecen a ninguna necesidad: una prensa cortante adaptada a un dibujo inmutable corta las placas de cartón de manera siempre idéntica: el verdadero aficionado rechaza esos puzzles, no sólo porque son de cartón en vez de ser de madera, ni porque la tapa de la caja lleva reproducido un modelo, sino porque ese sistema de cortado suprime la especificidad misma del puzzle; contrariamente a una idea muy arraigada en la mente del público [...] no es asunto del cuadro o la técnica del pintor lo que constituye la dificultad del puzzle, sino la sutileza del cortado, y un cortado aleatorio producirá necesariamente una dificultad aleatoria, que oscilará entre una facilidad extrema para los bordes, los detalles, las manchas de luz, los objetos bien delimitados, los rasgos, las transiciones, y una dificultad fastidiosa para lo restante: el cielo sin nubes, la arena, el prado, los sembrados, las zonas umbrosas, etcétera (1988: 8-9).

Leer «Por escrito gallina una» de Julio Cortázar se asemeja bastante a este último *puzzle* al que hace referencia la cita de Perec, en un relato que narra cómo las gallinas tomaron posesión del planeta. La dificultad fastidiosa, en términos del propio Perec, responde a esa misma sutileza en el cortado de sus partes y a esa combinación aleatoria, especificidad misma del rompecabezas, valorada por los verdaderos aficionados a este arte.

Por escrito gallina una

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos. Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué (Cortázar, 1967: 110).

Las escenas de lectura escolares y las primeras entradas que aparecen cuando hacemos una búsqueda en Internet proponen, en la mayoría de las situaciones, ordenar las palabras dentro de las oraciones para restituir la coherencia y la cohesión textual. Normalizar una sintaxis para volver legible un texto que

de manera deliberada rompe con un orden previsible se vuelve una práctica en la sintaxis, se ordena y con ella se desordenan aquellos efectos de lectura que son los que transforman esta historia en un relato potente que desafía a las normas y a sus lectores.

Leer para corregir tiene su correlato: el relato deja de extrañar la mirada –en este caso en particular sobre el lenguaje– de le lectore y la lectura resultante pierde el efecto de sentido que causaba el original. Esto es, restituir la norma deliberadamente transgredida por le autore transforma un relato literario en un relato anecdótico y hasta quizás poco atractivo para le lectore. ¿Y la transgresión a la que invita el texto?

Leer el texto con les alumnes, permitir un espacio para el desconcierto de le lectore, releer, encontrar sentidos y ponerlos a discusión en el marco de una comunidad de lectores a partir de la ruptura de las reglas que organizan relaciones de orden entre los componentes léxicos pone en primer plano esas reglas. Y un paso más: reescribir alguno de los breves relatos que Julio Cortázar incluyó en *Historias de cronopios y de famas*, a la manera de «Por escrito gallina una», puede ser una puerta de entrada a repensar el paradigma sintáctico, desplegarlo, reordenarlo como las piezas de un rompecabezas. Y, al mismo tiempo, es una invitación a transformarse en verdaderos aficionados al arte del buen decir aunque el texto resultante no responda a la lógica de un texto bien escrito, porque esa misma transgresión a la norma está poniendo en primer plano qué es lo que sí sabemos acerca de la sintaxis.

Mirar de manera oblicua la sintaxis es un desafío para le lectore que pone a prueba saberes sobre la lengua, pero también puede transformarse en una experimentación –desde la escritura literaria– con la gramática, sus límites y posibilidades.

Si acordamos en el paralelismo con la sintaxis, colocar las piezas de un rompecabezas en otro lugar es un desafío que propicia una manipulación de la norma que, al contrario de lo que se supone, requiere de un saber acerca de la regla. La transgresión de manera deliberada no sería en este caso un texto mal escrito que habría que reescribir bien, sino en todo caso un fenómeno estético cuyos procedimientos provocan nuevos sentidos. Atender a la transgresión de la norma es una oportunidad para desplegar un saber y reflexionar acerca de esa manipulación desde un lugar diferente.

Tres. ¿Qué hace una gramátique?

Volvamos a Georges Perec en *Pensar/Clasificar*, donde leemos una serie de propuestas para clasificar el mundo desde una perspectiva que trastoca las convenciones y las jerarquías. Un convite para seguir ensayando esa mirada oblicua que nos devuelve una imagen extrañada del objeto, en este caso, de la clasificación de las palabras en función de los niveles en los que los organiza la gramática estructural.

Dice la propuesta de Perec en «Ejercicios de vocabulario»:

¿Cómo clasificar los siguientes verbos: acomodar, agrupar, catalogar, clasificar, disponer, distribuir, dividir, enumerar, etiquetar, jerarquizar, numerar, ordenar, reagrupar, repartir?

Aquí están agrupados en orden alfabético.

Todos estos verbos no pueden ser sinónimos. ¿Por qué necesitaríamos catorce palabras para describir la misma acción? Por ende, son diferentes.

¿Pero cómo diferenciarlos a todos? Algunos se oponen entre sí aunque aludan a una preocupación idéntica; por ejemplo, dividir, que evoca la idea de un conjunto que se debe repartir en elementos distintos, y agrupar, que evoca la idea de elementos distintos que deben reunirse en un conjunto.

Otros sugieren nuevas palabras (por ejemplo: subdividir, asignar, discriminar, caracterizar, marcar, definir, distinguir, contraponer, etcétera), remitiéndonos al balbuceo inicial donde se enuncia penosamente que podemos nombrar lo legible (lo que nuestra actividad mental puede leer, aprehender, comprender) (1986: 110).

Podemos continuar con la propuesta de Georges Perec y avanzar más allá de los criterios de le coleccionista –orden alfabético, criterio semántico o variantes morfológicas–, o sea: encontrar nuevas categorías para ordenar los elementos de esta colección.

Esta instancia de búsqueda, de exploración, de descubrimiento, de invención, de desafío a la competencia lingüística piensa a los alumnos como usuarios de un objeto al que ahora les toca mirar de manera detenida y les desafía. Y es ese mismo desafío el que les otorga la oportunidad de realizar operaciones similares a las que realizan los científicos y los gramáticos con su objeto de estudio: experimentar hasta encontrar regularidades y criterios para clasificar los fenómenos que describen.

Cuatro. Diferentes guiones de una obra

Escribe Ángela Di Tullio en su *Manual de gramática del español*:

El predicado es como el guion de una obra: determina cuántos participantes se requieren y asigna a cada uno un determinado papel. De la estructura argumental depende qué elementos son obligatorios para formar una oración. Como se advierte, la relación entre el léxico y la gramática es muy íntima: en última instancia, la cláusula es una proyección del predicado semántico; por lo general, entonces, del verbo (1997: 65).

Los relatos «70 verbos» de Leo Masliah y «El principio es mejor» de Isidoro Blaisten despliegan dos modalidades de organizar la narración, según la presencia o no del predicado, del guión de la obra.

70 verbos

Dormía, creo. Amanecí anhelando prosperar. Apetecía triunfar. Decidí jugar. Salí corriendo. Conduje volando. Arriesgando morir. Calculé. Aposté, proyectando ganar. Logré empatar. Debí parar. Presumiendo, continué. Odié perder. Sufrí, recuerdo. ¿Habría podido acertar?, especulé. Supe olvidar. Recapacité. Elegí renacer. Resolví mejorar. Ansío aprender, ¿entendés? Sigo temiendo fracasar. Pretendo ir volviendo, regresar partiendo. Intentaré llorar, chillar, patalear: podría reventar. Estuve tratando. Desearía conseguir explotar. ¿Llegaré? Detesto alardear. Quiero probar. Terminaría diciendo: llueve (Maslíah, 1996: 12).

El principio es mejor

En el principio fue el sustantivo. No había verbos. Nadie decía: «Voy a la casa». Decía simplemente: «Casa» y la casa venía a él. Nadie decía: «Te amo». Decía simplemente: «Amor» y uno simplemente amaba. En el principio fue mejor (Blaisten, 1991: 84).

Una propuesta de escritura podría invitar a los alumnos a reescribir el microrelato de Isidoro Blaisten como una obra de teatro en un solo acto. Inventar otros diálogos que pudieran intercalarse, proponer las acotaciones para su representación y ensayar la puesta en escena de ese texto dramático sería una oportunidad para colocar al lenguaje en el centro de la escena.

En un segundo momento, se les podría proponer reescribir el diálogo de ese texto dramático a la manera de Leo Maslíah en «70 verbos». La propuesta resultará un ejercicio de escritura en el que se pondrán a jugar los saberes acerca de cada uno de los géneros, pero también las posibilidades del lenguaje, cuando se trata de pensar en el lugar que desempeña en la estructura de una obra esta categoría gramatical.

Cinco. La máquina de hacer aforismos

«Aforismos» lleva como título una de las secciones de *Pensar/Clasificar* de Perec. Allí leemos:

Marcel Benabou [...] concibió una máquina para fabricar aforismos; ella se compone de dos partes: una gramática y un léxico.

La gramática cuenta con cierta cantidad de fórmulas comúnmente utilizadas en la mayor parte de los aforismos; por ejemplo:

A es el camino más corto de B a C

A es la continuación de B por otros medios

Un poco de A nos aleja de B, mucho nos acerca

Los pequeños A hacen los grandes B

A no sería A si no fuera B

La felicidad está en A, no en B

A es una enfermedad cuyo remedio es B

Etcétera.

El léxico enumera pares (o tríos, o cuartetos) de palabras que pueden ser falsos sinónimos (amor/amistad, palabra/lenguaje), antónimos (vida/muerte, forma/fondo, recuerdo/olvido), palabras fonéticamente próximas (fe/ley, amor/humor), palabras agrupadas por el uso (crimen/castigo, hoz/martillo, ciencia/vida), etcétera.

Si se inyecta el vocabulario en la gramática se produce *ad libitum* un sinnfín de aforismos, algunos más con sentido que otros. De aquí en adelante, un programa de computación elaborado por Paul Braffort produce a pedido una buena docena en pocos segundos:

El recuerdo es una enfermedad cuyo remedio es el olvido

El recuerdo no sería recuerdo si no fuera olvido

Lo que viene por el recuerdo se va por el olvido

Los pequeños olvidos hacen los grandes recuerdos

El recuerdo multiplica nuestras penas, el olvido nuestros placeres

El recuerdo libera del olvido, pero ¿quién nos librará del recuerdo?

La felicidad está en el olvido, no en el recuerdo

Un poco de olvido nos aleja del recuerdo, mucho nos acerca

El olvido reúne a los hombres, el recuerdo los separa

El recuerdo nos engaña con mayor frecuencia que el olvido

Etcétera.

¿Dónde está el *pensamiento*? ¿En la fórmula? ¿En el léxico? ¿En la operación que los enlaza? (1986: 125).

Organizar dúos o tríos de palabras agrupados por criterios semánticos, fonéticos o de uso, para introducirlos en estos moldes sintácticos permitirá producir una friolera de aforismos en el taller de escritura.

La puesta en funcionamiento de esta máquina pondrá de relieve de qué manera la construcción de sentido en el aforismo depende de las articulaciones azarosas entre una determinada estructura sintáctica y un grupo seleccionado de palabras que responde a algún criterio. Asimismo, su resolución podría inaugurar nuevas preguntas sobre la autoría, la originalidad, la creatividad, la inspiración o los modos de construir nuevos sentidos según los componentes y la posterior combinación a través de esos moldes sintácticos.

Las infinitas posibilidades que instalan la creación de la máquina y el programa de computación creado por Paul Braffort se asemejan a ciertas experiencias de escritura contemporánea en las que, como propone Kenneth Goldsmith, frente a la multiplicidad de textos disponibles en la era digital adscriben a la idea de que «el acto de escribir es literalmente el acto de mover lenguaje de un lado al otro, proclamando con osadía que el contexto es el nuevo contenido» (2015: 25). Aunque los contextos de esta propuesta de escritura no sean los digitales, podemos trazar cierta similitud en las operaciones, ya que, también, se mueve el lenguaje de un lado para otro explotando las infinitas posibilidades de combinación y significación.

Seis. Expandir un texto sin que se note el cambio de tinta

El semiólogo Umberto Eco en su ensayo «Lo cómico y la regla» analiza las particularidades que permiten dirimir lo que leemos como cómico atendiendo al lugar de la transgresión de la norma:

El problema no reside (solamente) en la transgresión de la regla y en el carácter inferior del personaje cómico, sino en la pregunta siguiente: ¿Cuál es nuestro conocimiento de la regla violada? [...] Las obras cómicas dan la regla por descontada y no se preocupan por reiterarla.

Lo cómico parece popular, liberador, subversivo porque concede licencia para violar la regla. Pero la concede precisamente a quien tiene interiorizada esta regla hasta el punto de considerarla inviolable. La regla violada por lo cómico es de tal manera reconocida que no es preciso repetirla [...] Lo cómico no tiene necesidad de reiterar la regla porque está seguro de que es conocida, aceptada e indiscutida y de que aún lo será más después de que la licencia cómica haya permitido –dentro de un determinado espacio y por máscara interpuesta– jugar a violarla (1986a: 370).

Veamos, entonces, de qué modo Leo Masliah en «La tortuga» juega con las posibilidades de esa transgresión dentro de este espacio textual y enmascarado por los recursos que le provee la situación ficcional:

La tortuga

Salí a caminar porque me sentía solo y el tedio me abrumaba. Afuera el sol resplandecía. Las nubes también pero más oscuras. Llegué al parque y me llené los bronquios de aire pura. Los ojos de los árboles se movían a impulso de una brisa fresca y delicado que hacía tintinear además los esqueletos de algunos insectos muertos contra fragmentos de botellas rotos. Me acerqué al lago y vi que una tortuga trataba de avanzar por el barro pugnando por llegar hasta el agua. No la dejé. Su caparazón era duro y su semblante inteligente y serena. Me la llevé para casa, a fin de paliar mi soledad. Cuando llegamos la puse en la bañera y me fui a buscar en la biblioteca un libro de cuentas para leerle. Ella escuchó atento, interrumpiéndome de vez en cuando para pedirme que repitiera alguna frase que le hubiese parecido especialmente hermoso. Luego me dio a entender que tenía hambre y ya me fui nuevamente al lago a buscar alga que le resultara apetecible. Recogí pasto y una planta de ojos verdes oscuras. También junté algún hormiga, por si acaso. De nuevo en casa, fui a llevar las cosas al baño, pero el tortuga no estaba allí. Lo busqué por todas partes, en el ropero, la refrigeradora, entre los sábanos, alfombras, vajillo, estantes, pero no hubo casa, no lo encontré. Entonces me vinieron deseos de ir al baño y los hice, pero cuando tirábamos la cadena comprobaste que el inodoro estaba tapada. Se les ocurrió entonces que the tortuga podía haberse metida allí. ¿Cómo resca-

tarlos? Salí de casa y caminé hasta encontrar una alcantarilla. Levanté la tapa y me metisteis ahí. No habían luces. Caminé. Los pies se me mojarán. Una rata morderói. Yo seguí. «¡Tortugué, tortugué!», grité. Nodie contestoy. Avancex. Olor del agua no ser como la del lago. «¡Tortugú, vini morf papit!», insistiti. Ningún resultoti. Expedición fútil.

Salí del cantarillo y en casa me limpi y me preparó cafés. Lo tomés a sorbo corta, mirondo televicián. En sópito ¿qué vemos in pantalla? Tortugot. «¿Cómo foi a parar alá?», le preguntete. Y ella dijome ofri con dichosa contestaçao: «No por Allah: Budapest. Corolarius mediambienst cardinal e input fosforest». A la que je la contesté «bon, but mut canalis et adeus, Manuelita».

«¡Nai, nai!», dictio tort, «eu program mostaza interesting».

«Demostric», pidulare.

Tons turtug bailó, candó, concertare, crobacía y magiares, asta que yo poli me zzz (2007: 25-26).

Recorrer la lectura del cuento sorprenderá a los lectores, que advertirán con sorpresa de qué modo la transgresión de una norma se vuelve una licencia que, paradójicamente, la corrobora al poner en primer plano el saber que los lectores tienen de ella. De la mano del humor, serán los mismos alumnos quienes expliciten aquello que el relato elide –la formulación de la norma– pero que despliega como recurso privilegiado para generar un efecto de lectura. Y si se rien, será un indicio de que han pactado con esa lógica que el texto propone.

La bola de nieve –una metáfora propuesta por Henry Bergson (1996) para describir a uno de los procedimientos con los que opera el humor– es un artificio que sirve para llevar la transgresión de la/s norma/s hasta el extremo. Pero, ¿cuáles serían esas normas? De modo evidente, lo que a primera vista aparece refiere a un «problema de concordancia» entre el género y el número de los sustantivos y adjetivos que los modifican (leemos «aire pura», «brisa fresca y delicado», «botellas rotos»).

Al llegar a la casa con la tortuga, el narradore busca «un libro de cuentas para leerle» pero la lectura se ve interrumpida cuando advierte que «tenía hombre» y, por consiguiente, se dirige «al lago a buscar algo que le resultara apetecible». En estos casos, la alternancia entre una unidad significativa y la otra –hombre/hambre, cuentas/cuentos o algo/algo– rompen con la expectativa de los lectores, a la vez que ponen en primer plano las posibilidades del lenguaje cuando se trata de acomodar o intercambiar las unidades distintivas –unidades menores del soporte sonoro– para dar lugar a la aparición de otras unidades significativas.

Entonces, nos cuenta el narradore, «me dieron deseos de ir al baño y los hice, pero cuando tirábamos la cadena comprobaste que el inodoro estaba tapada. Se les ocurrió que the tortuga podía haberse metida allí». En este momento, el discurso ya comienza a desplegar otro tipo de transgresiones que afectan a la coherencia y cohesión textual. La persona gramatical (¿quién

cuenta ahora?, ¿quiénes tirábamos?, ¿a quién se dirige este narrador con ese «comprobaste»? ¿a quién hace referencia ese «les» que acompaña a «ocurrió»? que irrumpe en esta zona del texto nos obliga a volver la vista hacia atrás y preguntarnos por estos otros personajes que hasta el momento no formaban parte de la escena narrada, como tampoco lo hacía ese otro código (¿por qué «the» tortuga?) ni las expresiones que parecen formarse como resultados de una nueva combinación («mediambienst», «turtug», «tortugot», «demostric», «magiares»). «Asta que yo poli me zzz» es la frase con la que cierra este relato y con ella el cúmulo de transgresiones que experimentan con las reglas del juego.

Una propuesta de escritura que animara a reescribir el cuento para duplicarlo en su extensión sin que se note «el cambio de tinta» podría resultar una invitación para que los alumnos jugaran con las reglas dentro de ese espacio textual, como lo hizo el autor. Duplicar esa extensión sin que se note el cambio de tinta resultará una oportunidad para escaparse de las exigencias lingüísticas, para mirar detenidamente de qué nos reímos y poder imaginar cómo hacemos reír a otros, mientras dure ese juego dentro del espacio textual limitado.

Siete. Metáforas que se literalizan

«Pedir la palabra», «tomar la palabra» o «dar la palabra» son metáforas empleadas en el lenguaje cotidiano que solemos utilizar para hacer referencia a los turnos en una conversación. Pero ¿qué pasaría si la metáfora se literalizara y el humor arremetiera contra el lenguaje? Veamos, por ejemplo, la manera en que el relato «Pida la palabra, pero tenga cuidado» de Julio Cortázar ha dado respuesta a esta hipótesis fantástica.

Cuando el catedrático doctor Lastra tomó la palabra, ésta le zampó un mordisco de los que te dejan la mano hecha moco. Al igual que más de cuatro, el doctor Lastra no sabía que para tomar la palabra hay que estar bien seguro de sujetarla por la piel del pescuezo si, por ejemplo, se trata de la palabra *ola*, pero que a *queja* hay que tomarla por las patas, mientras que *asa* exige pasar delicadamente los dedos por debajo como cuando se blande una tostada antes de untarle la manteca con vivaz ajeteo.

¿Qué diremos de *ajeteo*? Que se requieren las dos manos, una por arriba y otra por abajo, como quien sostiene a un bebé de pocos días, a fin de evitar las vehementes sacudidas a que ambos son proclives. ¿Y *proclive*, ya que estamos? Se la agarra por arriba como a un rabanito, pero con todos los dedos porque es pesadísima. ¿Y *pesadísima*?

De abajo, como quien empuña una matraca. ¿Y *matraca*? Por arriba, como una balanza de feria. Yo creo que ahora usted puede seguir adelante, doctor Lastra (1983: 150).

Pensar en los recursos del humor al literalizar una metáfora o revivirla –como proponen Maite Alvarado y Gloria Pampillo (1994) en una de las consignas incluidas en *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*–, encontrar los modos adecuados para «tomar la palabra» –a fin de evitar que a uno «le zampe un mordisco de los que te dejan la mano hecha moco»–, permiten elaborar propuestas para trabajar algunos de los contenidos escolares –metáforas, denotación y connotación, el humor producto de transgredir la función comunicativa del lenguaje, etc.–. Cuando una propuesta es lúdica se puede seguir ensayando esa mirada oblicua sobre las palabras que adquieren cuerpo, autonomía y se vuelven una «amenaza» para aquellos hablantes que no saben cómo dominarlas.

En otros términos, es el mordisco imaginario el que arremete contra una de las funciones del lenguaje –la de comunicar– y, en su lugar y hasta que le catedrátique recupere su turno, será la palabra la que tome la posta para indicar modos de sujetar, tomar, sostener las distintas palabras. ¿Qué es lo que habrá que tener en cuenta para recuperar ese poder sobre la palabra que ahora se corporiza? A veces, las sugerencias nos proponen mirar las palabras poniendo el foco en su aspecto material o gráfico («a *queja* hay que tomarla por las patas»), en otras, surgen modalidades relacionadas con el sentido de los términos (¿Y *pesadísima*? De abajo, como quien empuña una matraca).

Una consigna de escritura para trabajar con estos contenidos escolares podría convocar a los alumnos a que, al modo del narrador de «Pida la palabra, pero tenga cuidado», le adviertan al doctor Lastra de qué modo podría sujetar las siguientes palabras para evitar que estas le vuelvan a zampar un mordisco en la mano: «julepe», «ovillo», «zumbido», «vaivén», «vertiginoso» y «periplo».

Ocho. El adjetivero

En las casas de empeño suelen encontrarse algunas reliquias u objetos extraños: equipos de proyección estereoscópica, relojes que dan la hora sonoramente o caballitos de porcelana que sostienen escarbientes en la boca. De uno de esos encuentros insólitos trata el cuento de Walter Braden Finney «El maravilloso adjetivero de mi primo Len». Allí el narrador presenta la historia de su primo Len, un escritor de artículos periodísticos que se publican en la sección «El sabor y el saber de los bosques». Esta tarea requiere pasar una buena parte del tiempo en contacto con la naturaleza juntando materiales para esa sección. Sin embargo, el hecho de estar en contacto con la naturaleza no le resulta agradable y, entonces, encuentra en recorrer las casas de empeño, durante su tiempo libre, una satisfacción que compensa esa otra tarea. Es en una de esas visitas en la que adquiere lo que en principio cree que es un salero con ciertas maravillosas propiedades que alterarán para siempre su relación con la escritura. Veamos de qué modo «El maravilloso adjetivero de mi primo Len» narra ese encuentro:

Mi primo Len encontró su maravilloso adjetivero en una casa de empeños. Suele visitar las casas de empeños de la Segunda Avenida porque, según dice, son un alivio comparadas con la Naturaleza. Al primo Len no le gusta mucho la Naturaleza. Se pasa la mayor parte del tiempo al aire libre juntando material para *El sabor y el saber de los bosques*, una sección que escribe, y dice que preferiría ser plomero.

Así que recorre las casas de empeños en el tiempo libre, llevándose equipos de proyección estereoscópica (vistas de la Feria Mundial, Chicago, 1893), relojes que dan la hora sonoramente, y caballitos de porcelana que sostienen escarbadiantes en la boca. Mi mujer y yo admiramos mucho estos objetos. Hemos estado viviendo con el primo Len desde que salí del Ejército, mientras esperamos conseguir casa propia.

Así que también admiramos el adjetivero. Tenía la elegancia de líneas de una toma de incendio, aunque era un poco más pequeño y de peltre. Creíamos que se trataba de un salero y también el primo Len lo pensó. Descubrió que en realidad se trataba de un adjetivero cuando estaba trabajando en su artículo, al día siguiente de comprarlo.

«Las ramas enjorjadas de la foresta hechizada están fúnebremente silenciosas», había escrito. «La mano helada como de acero del invierno ha aquietado su verde murmullo estival. Y las notas argentinas, como de flauta, de sus innumerables aves tornasoladas han desaparecido.»

A esta altura, como es natural, se tomó un descanso. Y empezó a examinar el salero. Le estudió la parte inferior en busca de la marca de fábrica, haciéndolo girar en las manos, con la tapa a dos centímetros y medio de lo que había escrito. Y un momento después vio que el manuscrito había cambiado.

«Las ramas de la foresta están silenciosas» leyó. «La mano del invierno ha aquietado su murmullo. Y las notas de las aves han desaparecido.»

Ahora bien, el primo Len no es ningún tonto, y reconoce una mejora cuando la ve. Volvió a poner manos a la obra, escribiendo con el estilo de siempre, pero esta vez redactó un artículo dos veces más extenso. Y después le aplicó el adjetivero, moviéndolo de aquí para allá como un magneto, recorriendo cada línea. Y los adjetivos y los adverbios desaparecían de la página, con un leve silbido, como partículas de pelusa dentro de una aspiradora. Cuando terminó, el artículo tenía la extensión exacta, y el estilo más agudo y límpido imaginable. Por primera vez, como lo comprendió el primo Len, el artículo parecía decir algo. Luisa, mi mujer, dijo que casi daban ganas de salir e ir a los bosques, pero el primo Len no pensaba que eso estuviera bien.

Desde entonces mi primo Len usó el adjetivero en todos los artículos, y mediante la experimentación descubrió que, a dos centímetros y medio de distancia del papel, absorbía todos los adjetivos, hasta los más pesados. A cuatro centímetros, sólo adjetivos de peso mediano; y a cinco, sólo los de tres o cuatro letras. Gracias a un cuidadoso control, mi primo Len ha

podido producir artículos sobre la Naturaleza cuya masa de lectores ha crecido día a día. «Es el mejor material de lectura del diario, junto a las necrológicas», le escribió una anciana. Lo que ella quiere decir, me explicó Len, es que el artículo que se publica junto a las necrológicas, en la página, es el mejor material de lectura en todo el diario.

Mi primo Len siempre espera hasta que nosotros estemos en casa para vaciar el adjetivero: nos gusta estar presentes. Se llena una vez por semana y Len desenrosca la tapa y, golpeándole el fondo como si fuera una botella de salsa de tomate, lo vacía por la ventana que da a la Segunda Avenida. Y allí, atrapados por la brisa, los adjetivos y los adverbios flotan sobre la calle y la vereda como una nube de confites casi invisibles. En cierto modo se asemejan a fideos en miniatura de una sopa de letras, unidos entre sí y hechos con el más delgado celofán.

No se los puede ver a menos que la luz sea la indicada, y en su mayor parte son incoloros. Algunos tienen delicados tonos pastel, sin embargo. «Muy», por ejemplo es rosa pálido; «exuberante» es verde, desde luego; e «indudable» de un color gris sucio. Y hay una palabra, la favorita del primo Len cuando más odia a la Naturaleza, que se parece a un trozo de la tirilla roja y brillante que cierra los paquetes de cigarrillos. Tal palabra no puede ser revelada en un relato que puede ser leído por las familias.

La mayor parte de las veces los adjetivos y los adverbios sencillamente caen a la calle, y desaparecen como copos de nieve al tocar el asfalto. Pero en ocasiones, cuando tenemos suerte, caen de lleno en una conversación. Un día la señora Gorman pasaba bajo la ventana con la señora Miller. Venían de hacer las compras. Y una pequeña ráfaga de adjetivos y adverbios cayó exactamente en medio de lo que decía.

–Los precios, en estos días apacibles –señaló– son evanescentes, trascendentales, y sencillamente impresionantes. Toma en cuenta mis maníacas palabras: las cosas están yendo directa y superlativamente para el centelleante, indomable y alegórico carajo.

La señora Gorman se quedó bastante sorprendida, desde luego, pero afrontó la situación con elegancia, sonriéndole con majestad y condescendencia a la señora Miller. Siempre había sostenido que sus antepasados eran reyes: ahora pretende que además eran poetas.

Una vez le sugerí al primo Len que conservara los adjetivos, los envasara en frascos o latas prolijamente etiquetadas, y los vendiera a las agencias publicitarias. Sin embargo Len señaló que no le alcanzaría la vida entera para suministrarles las cantidades necesarias. Aun así, conservamos varias cajas de zapatos llenas que llevamos con nosotros cuando hicimos un viaje turístico a Washington. Y allí, en la galería para visitantes que da sobre el Senado, las vaciamos con prudencia en dirección a un enorme ventilador eléctrico dirigido hacia abajo. Se desparramaron en una gran nube y bajaron derivando a través de un animado debate. Sin embargo algo debe haber fallado esta vez, porque las cosas no sonaron distintas en absoluto. Aún seguimos empleando el maravilloso adjetivero, y los artículos del pri-

mo Len mejoran sin cesar. Hace poco apareció una recopilación reunida en un volumen, que probablemente ustedes han leído. Y se habla de vender los derechos cinematográficos. A nosotros también nos resulta útil el adjetivo para redactar telegramas, y yo lo usé, por lo general a una distancia de cuatro centímetros, para escribir esto. Por eso es tan breve, desde luego (Finney, 1987: 75- 78).

Una propuesta posible sería elegir alguna de las siguientes escenas descriptivas extraídas de la novela de Gustave Flaubert *Madame Bovary*, colocar el adjetivo a una distancia de dos centímetros y medio del texto y aspirar todos los adjetivos. Luego, esparcirlos en una hoja en blanco –usando colores o resaltadores diferentes para inventarles colores a cada uno de los términos– y espolvorearlos sobre el fragmento de algún diálogo teatral a elección, de modo que puedan intercalarse y expandirlo.

Emma, al entrar, sintióse envuelta por una tibia atmósfera, en la que se mezclaban el perfume de las flores y de la mantelería, el buen olor de las viandas y el aroma de las trufas. Las luces de los candelabros alargaban sus llamas en las argénteas campanas; los biselados y esmerilados cristales despedían desvaídos reflejos; los ramos de flores alineábanse a lo largo de la mesa, y en los platos, de anchas franjas, las servilletas, enrolladas a modo de cucurucho, mostraban en sus aberturas, sendos panecillos ovoides. Las rojas antenas de las langostas sobresalían de las fuentes; en los fruteros, y sobre hojas, amontonábanse las frutas; las codornices humeantes lucían sus plumas y el maestresala, con medias de seda, calzón corto, corbata blanca y chorrera, grave como un juez, pasando por entre los hombros de los invitados las ya cortadas viandas, hacía saltar con su cuchara el trozo que se escogía. Sobre la enorme estufa de porcelana con filetas de cobre, una estatua de mujer, vestida hasta la barbilla, contemplaba inmóvil aquella sala llena de gente (1947: 43).

La Luna, empurpurada y redonda, surgía, a ras del suelo, en lo hondo de la pradera y ascendía prestamente, entre las ramas de los álamos, que de trecho en trecho y a modo de agujereada y fosca cortina la ocultaban. Luego, resplandeciente de blancura, apareció en el desierto cielo por ella iluminado; entonces dejó caer sobre el río un largo y escintilante reguero de luz. Aquel plateado resplandor parecía retorcerse hasta lo profundo de las aguas, a la manera de una acéfala serpiente cubierta de luminosas escamas. Parecíase también a un monstruoso candelabro, a lo largo del cual descendían fundidas gotas de diamante. La apacible noche los envolvía, y las sombras extendíanse por el follaje. Emma, entornados los ojos, aspiraba a grandes bocanadas el sople de la fresca brisa. Demasiado hundidos en sus meditaciones, no se hablaban, y la ternura de los antiguos días tornaba otra vez a sus pechos, por manera silencioso y abundante, como el río que discurría, con blandura tanta, que lleváales el perfume de las

jeringuillas, proyectando en sus recuerdos sombras más desmesuradas y melancólicas que las de los inmóviles sauces; que se extendían por la hierba (1947: 168).

Siguiendo a Philippe Hamon en su *Introducción al análisis de lo descriptivo*, donde afirma que

la posibilidad de suponer que lo descriptivo crea una categoría de lector especial (el destinatario de la descripción), un lector cuya actividad es más retrospectiva que prospectiva (el relato) ya sea una categoría de lector que vuelve a encontrar, a confirmar, a recorrer las vías practicadas en su aprendizaje por los surtidos de «vocabulario», de su vocabulario «disponible»; ya sea, en otro nivel, una categoría de lector que es enseñado por un descriptor que enseña (especialista en palabras, léxico, cosas, y que por lo tanto posee un saber más elevado), lector que ocupa el puesto del «menos sabio» en una comunicación de tipo pedagógico y didáctico (1991: 49),

podríamos pensar que la lectura de las escenas descriptivas propone un desafío a la competencia léxica y enciclopédica de le lectore.

Releer el texto reducido en adjetivos se asemeja a ingresar a un mundo que no ha sido aún amueblado y, por consiguiente, al decir de Umberto Eco en «La novela como hecho cosmológico», en ese espacio narrativo resulta complejo perfilar una historia:

Considero que para contar lo primero que hace falta es construirse un mundo lo más amueblado posible, hasta los últimos detalles. Si construyese un río, dos orillas, si en la orilla izquierda pusiera un pescador, si a ese pescador lo dotase de un carácter irascible y de un certificado de penales poco limpio, entonces podría empezar a escribir, traduciendo en palabras lo que no puede no suceder. ¿Qué hace un pescador? Pesca (y ya tenemos toda una secuencia más o menos inevitable de gestos). ¿Y qué sucede después? Hay peces que pican, o no los hay. Si los hay, el pescador los pesca y luego regresa contento a casa. Fin de la historia. Si no los hay, puesto que es irascible, quizá se ponga rabioso. Quizá rompa la caña de pescar. No es mucho, pero ya es un bosquejo. Sin embargo, hay un proverbio indio que dice: «Siéntate a la orilla del río y espera, el cadáver de tu enemigo no tardará en pasar». ¿Y si la corriente transportase un cadáver, posibilidad contenida en el campo intertextual del río? No olvidemos que mi pescador tiene un certificado de penales sucio. ¿Correrá el riesgo de meterse en líos? ¿Qué hará? ¿Huirá, se hará el que no ve el cadáver? ¿Tendrá la conciencia sucia porque, al fin y al cabo, es el cadáver del hombre que odiaba? Irascible como es, ¿montará en cólera por no haber podido consumir él mismo la anhelada venganza? Ya lo veis, ha bastado amueblar apenas nuestro mundo para que se profile una historia. Y también un estilo, porque un pescador que pesca debería imponerme un ritmo narrativo lento, fluvial,

acompañado a su espera, que debería ser paciente, pero también a los arrebatos de su impaciente iracundia. La cuestión es construir el mundo, las palabras vendrán casi por sí solas (1986b: 27-28).

Releer un mundo desamueblado, a su vez, puede transformarse en un convite para reflexionar acerca de la descripción como uno de los recursos de verosimilización más importantes desplegados por la ficción. El realismo, en particular, se ha valido no solo de la función estética de la descripción sino, y sobre todo, la ha utilizado para producir un efecto de realidad, para crear esa ilusión de realidad, fundamento del realismo moderno. Releer un mundo desamueblado, por último, puede convertirse en un desafío para imaginar qué posibles historias podrían ir perfilándose detrás de esos escenarios que ahora podrían formar parte de otros verosímiles.

Explicitar los criterios, por más imaginarios que sean, para convencer a otros a la hora de asignar y reescribir los términos en otros colores, probablemente sea una instancia que tenga diversos resultados: una asociación azarosa subjetiva e imaginaria, pero también podría ocurrir que muchas de esas elecciones estuvieran ancladas en sintagmas en los que serían esperables esos términos («exuberante selva» podría llevar a sugerirnos que el color que más combina es el verde, por ejemplo).

Finalmente, reescribir un mundo dado para extenderlo y amueblarlo con adjetivos que provienen de otros mundos narrados resultará una instancia para poner en juego no solo el problema de la intertextualidad, sino también para atender al conjunto de relaciones léxico-gramaticales, uno de los aspectos que permite asignarle coherencia a un texto.

Nueve. Tres salas de un museo de arte

La composición de las palabras, en este caso de los sustantivos, se caracteriza por aglutinar dos o más formantes que pueden aparecer como independientes en el sistema de la lengua; pueden estar soldados en una misma unidad o conservar su independencia en la escritura. A modo de ejemplo podemos encontrar entre la primera de las variantes palabras como: «pelirrojo», «quitapenas», «blanquiceleste», «sacacorchos», «subibaja», «sacabocados», «casca-nueces», «telaraña», «guardaguñas», «ferrocarril», «pasatiempo», «bocacalle».

Una de estas palabras compuestas de uso frecuente a partir de la nueva normalidad en la que nos sumergió la pandemia del covid-19 es «tapaboca». A partir del uso de esta palabra, de uno de sus sinónimos –que no responde a este criterio de palabras compuestas– o de palabras incluidas dentro del mismo campo semántico, podemos pensar en procesos de manipulación con el lenguaje que logran el efecto humorístico, sobre el que nos invita a reflexionar Miguel Rep (2020a y 2020b) en las siguientes tiras cómicas publicadas en *Página/12*.



«El humor en tiempos de pandemia» es el título que adjudicamos a una muestra de tres colecciones en un museo de arte para proponer a los alumnos que trabajen con las formaciones sustantivas.

Sala uno. Inventar nuevos términos a partir de palabras existentes y diseñarlos gráficamente, para incluirlos en una de las salas en las que se exhibe la presente colección, podría funcionar como una propuesta en la que se privilegia la manipulación del lenguaje a través de la modificación de las formas, mientras se inventan objetos absurdos que respondan al criterio de esa colección. Inventar objetos a partir de combinar unas formas con otras resultará una instancia para poner a prueba los saberes acerca de la formación de las palabras, acerca de los sentidos que resultarán de esas nuevas combinaciones, pero también acerca de «de qué nos reímos cuando nos reímos».

Sala dos. La propuesta es extender la colección de la sala contigua en la que ya se incluyen estas piezas –barbijo de Cheshire, barbijo momia y barbijo Principito–. Imaginar otras construcciones nominales que agrupen el término «barbijo» con un personaje literario, y diseñar el objeto que pudiera responder a la combinación elegida, se transformará en una oportunidad para reflexionar acerca de las posibles piezas a incluir en esta sala, como también acerca de las instancias que nos permitirán releer qué escenas u objetos de los textos literarios resultarán más potentes para ser resignificados en esta nueva muestra de la colección.

Sala tres. La última de las salas podría llevar a pensar en la formación de nuevas palabras a partir de tomar algún recorte –que no necesariamente respondiera al de los conocidos, por ejemplo, el de la raíz de la palabra o el de su descomposición en sílabas– del término «barbijo», para poder ponerlo en contacto con otras formas y dar lugar a nuevas unidades léxicas que jueguen con esas combinaciones aleatorias y producir otras. Estas nuevas formaciones

provocarán un efecto de extrañamiento con relación a la forma de origen a partir de una nueva composición –que aglutine nuevos formantes– o, por qué no, una descomposición que diera lugar a nuevas lecturas por asociaciones novedosas.

Diez. Rarezas en el mundo animal

A veces, algunas palabras están encerradas en otras aunque no funcionen como independientes dentro de la lengua. Encontrar qué palabras se encuentran escondidas dentro de otras puede ser un desafío para aquellos que se asoman al proceso de alfabetización, pero también para quienes juegan al *scrabble*. Resolver enigmas como estos, en instancias dentro y fuera de la escuela, azuza el ingenio y la competencia lingüística de quienes participan de estas situaciones en las que se experimenta con el lenguaje y sus posibilidades.

¿A qué juegos lingüísticos está invitando el Zoo-ilógico de Edgar Alan García?

El Zoo-ilógico

En nuestro Zoo-ilógico hay animales que no existen en los Zoológicos comunes. Veamos algunos ejemplares:

El del COMIENZO: es parecido al del FIN, sólo que cuando todos terminan de saltar y chapotear, él apenas está empezando.

El guacABRIL: a primera vista, es idéntico al guacaMAYO, pero es sólo posible verlo durante las lluvias de abril.

El BANANODrilo: tiene la apariencia de un COCODrilo común, pero es mucho más alargado, blando y amarillo.

La LAGOmota: es un roedor casi idéntico a la MARMota, pero, como podrán notar, es mucho más pequeña y casi, casi no se mueve.

El mosBUENOSAIRES: hermano de sangre del mosQUITO que habita en la capital del Ecuador pero que prefirió volar hacia el sur, porque en vez de insecto se creía Drácula (García, 2007: 24).

Una consigna de escritura que desafíe a listar animales que pudieran encontrarse en el zoológico con la restricción de que sus nombres oculten otros puede funcionar como el primer paso de una propuesta. Una vez hecha la lista se podrían crear otras especies derivadas por relaciones semánticas para extender el inventario de este zoo-ilógico de Edgar Alan García. Y si a esa identificación de cada nueva especie le sumáramos una breve descripción del animal, como la que podríamos encontrar, al costado de la jaula... ¡Entonces... el zoo-ilógico ya estará en condiciones de abrir sus puertas para presentar al público las especies más sorprendentes!

El hecho de que los textos se construyan con material lingüístico, y el hecho de que el material lingüístico se articule conforme a principios de la gramática hacen, sin embargo, que haya una zona donde los principios gramaticales y los principios discursivos-textuales se acomodan entre sí. La gramática, pues, es una cómoda ventana para mirar los textos.

Violeta Demonte (2006:187)

El recorrido por estas diez consignas de lectura y escritura alrededor de diez textos (o un poco más) plantea una entrada posible para que comentar, pensar, leer y escribir sobre los fenómenos lingüísticos se proponga como un camino posible para desplegar, expandir y complejizar los saberes acerca de la lengua que poseen los estudiantes. Un recorrido, entre muchos otros posibles, para imaginar de qué modo la didáctica de la lengua –a partir de un recorte que es el de la gramática escolar– dialogue con una didáctica de la escritura.

Los desafíos postulados por cada una de las consignas invitan –en el comentario con le docente y les pares– a iluminar, construir y sistematizar los saberes específicos convocados en cada una de las instancias de escritura.

Los textos literarios elegidos para la formulación de las consignas de escritura son pretextos cuyas operaciones interpelan a los lectores y les invitan a experimentar, desde la práctica de escritura, con los fenómenos de la lengua para producir textos ficcionales humorísticos. Pero también para revisar nuestra relación con la enseñanza de estos saberes gramaticales desarticulados de las prácticas del lenguaje y, en especial, de la lectura y la escritura. Y, en todo caso, empezar a imaginar otras escenas en las que sea posible, como señala María José Bravo, «aprender a leer la lengua al leer un texto» (2012: 70).

Aprender a leer la lengua al leer un texto transformará la relación entre esos contenidos escolares de lengua y esos otros vinculados con la literatura, para poder pensarlos con relación a las prácticas del lenguaje e imaginarlos como una cómoda ventana para mirar los textos. Una cómoda ventana que, transformada en un libro, en esa *Antología gramatical* que proponíamos más arriba, puede echar a rodar, a hacer reír a otros, a invitarles a pensar en las complejidades de la lengua que hablan todos los días.

Bibliografía

Alvarado, Maite

2001 «Enfoques en la enseñanza de la escritura», en *íd.* (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 13-52.

2013 *Escritura e invención en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Alvarado, Maite y Cortés, Marina

2001 «La escritura en la universidad. Repetir o transformar», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n°1, septiembre, pp. 19-23.

Alvarado, Maite y Pampillo, Gloria

1994 *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Barthes, Roland

1993 *El placer del texto y Lección inaugural*, México, Siglo Veintiuno.

Bello, Andrés

1951 *Obras completas*, Ministerio de Educación, Caracas.

Bergson, Henry

1996 *Introducción a la metafísica. La risa*, México, Porrúa.

Blaisten, Isidoro

1991 «El principio es mejor», en *íd.*, *El mago*, Buenos Aires, Emecé.

Bombini, Gustavo

2006 *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (coords.)

2017 *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escue-*

la secundaria y el nivel superior, Buenos Aires, Biblos.

Bourdieu, Pierre

1995 *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.

Bravo, María José

2012 «La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura», en Bixio, Beatriz *et al.*, Bombini, Gustavo (coord.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*, Buenos Aires, Biblos.

Bronckart, Jean Pierre y Schneuwly, Bernard

1996 «La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año III, n° 9, julio.

Brown, Fredric

2007 «El fin», en Delucchi, Silvia y Pendzik, Noemí, *En frasco chico. Antología de microrrelatos*, Buenos Aires, Colihue.

Cortázar, Julio

1967 «Por escrito gallina una», en *id.*, *La vuelta al día en ochenta mundos*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

1971 «Algunos aspectos del cuento», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, n°255, marzo, pp. 403-416.

1983 «Pida la palabra pero tenga cuidado», en *id.*, Último round (tomo II), México, Siglo Veintiuno.

Dayán, Eduardo y Planas, María Cristina (comps.)

1987 *Cuentos. Selección para primer nivel (III)*, Buenos Aires, Colihue.

Demonte, Violeta

2006 «La gramática ubicua, o cómo se miran los textos a través de la gramática», en Sedano, Mercedes; Bolívar, Adriana y Shiro, Martha (comps.), *Haciendo Lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, pp. 177-190.

Di Tullio, Ángela

1997 *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.

Eco, Umberto

1986a «Lo cómico y la regla», en *id.*, *La estrategia de la ilusión*, Buenos Aires, Lumen-Ediciones de la Flor, pp. 368-378.

1986b «La novela como hecho cosmológico», en *id.*, *Apostillas a El nombre de la rosa*, Buenos Aires, Lumen-Ediciones de la Flor, pp. 27-34.

Finney, Walter Braden

1987 «El maravilloso adjetivero de mi primo Len», en Dayán, Eduardo y Planas, María Cristina (comps.), *Cuentos. Selección para primer nivel (III)*, Buenos Aires, Colihue.

Flaubert, Gustave

1947 *Madame Bovary*, Buenos Aires, Losada.

Flower, Linda y Hayes, John

1981 «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, n° 32, diciembre, pp. 365-387.

García, Edgar Alan

2007 «El Zoo-ilógico», en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina), *Leer por leer. Textos para leer de todo, mucho y ya*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002389.pdf>>.

García, Eduardo

1997 «La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?», en Rodrigo, María José y Arnay, José (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, pp. 59-80.

Gaspar, María del Pilar y Otañi, Laiza

2001 «Sobre la gramática», en Alvarado, Maite (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 75-112.

2007 «Elementos teóricos para pensar una didáctica alternativa de la gramática», en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, El Hacedor.

Goldsmith, Kenneth

2015 *Escritura no-creativa: gestionando el lenguaje en la era digital*, Buenos Aires, Caja Negra.

González Velasco, Carolina

2014 *Sobre el Ciclo Inicial: la experiencia en UNAJ*, documento interno de trabajo, Instituto de Estudios Iniciales, Universidad Nacional Jauretche.

Grafein

- 1981 *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena.
- Hamon, Philippe
1991 *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Edicial.
- Hernández, Felisberto
1998 «Explicación falsa de mis cuentos», en *id.*, *Obras completas. Volumen 2*, México, Siglo Veintiuno.
- Klein, Irene
1997 *Cuentos de estación*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Kohan, Martín
1994 *Muero contento*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Manacorda de Rosetti, Mabel
1964 *La gramática estructural en la escuela secundaria. Su valor formativo*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Mancovsky, Viviana y Más Rocha, Stella Maris
2019 «Los inicios a la vida universitaria: un encuentro posible de intereses comunes», en *id.* (eds.), *Por una pedagogía de «los inicios». Más allá del ingreso a la vida universitaria*, Buenos Aires, Biblos, pp. 4-10.
- Maslíah, Leo
1996 «70 verbos», en *id.*, *La buena noticia y otros cuentos*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
2007 *La tortuga y otros cuentos*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Monti, Claudia Andrea
2003 «La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, año I, n° 2, noviembre, pp. 87-101.
- O'Connor, Flannery
2017 «El arte del cuento», en blog Eterna Cadencia [trad. de Leopoldo Brizuela, publicado originalmente en *Cómo se escribe un cuento*, Buenos Aires, El Ateneo, selección, prólogo e introducciones de Brizuela, 1993]. Disponible en: <<https://www.eternacadencia.com.ar/blog/taller-literario/item/el-arte-del-cuento.html>>.
- Pampillo, Gloria
1985 *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra.
2001 «El relato: ser fiel a la historia», en *id. et al.*, *Permítame contarle una*

historia. Narración e identidad, Buenos Aires, Eudeba.

Perec, Georges

1986 *Pensar/Clasificar*, Barcelona, Gedisa.

1988 *La vida instrucciones de uso*, Barcelona, Anagrama.

Rep, Miguel [@miguelrep]

2020a Recuperado el 18 de abril. Disponible en: <<https://twitter.com/miguelrep/status/1251554678594252801/photo/1>>.

2020b Recuperado el 11 de agosto. Disponible en:<<https://twitter.com/miguelrep/status/1293041165978279936/photo/1>>.

Rinesi, Eduardo y Schuster, Federico

2017 «La Universidad argentina está en medio de una tensión entre dos proyectos», diálogo entre los dos autores, en *Revista Ciencias Sociales*, n° 94, agosto, pp. 4-11. Disponible en:<<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/01-dialogo-Rinesi.pdf>>.

Rockwell, Elsie

1992 «Los usos magisteriales de la lengua escrita», en *Nueva Antropología*, vol. XII, n° 42, julio, pp. 43-55.

Rodari, Gianni

1999 «Qué pasaría si...», en íd., *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.

2005 *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.

Sánchez, Claudio H.

2008 «Pasajeros del tiempo», en Suplemento «Futuro», *Página/12*, 16 de agosto. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-1981-2008-08-16.html>>.

Sarlo, Beatriz

2003 «Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, año I, n° 2, noviembre, pp. 13-23.

Tardieu, Jean

2003 «Petits problèmes et travaux pratiques», en íd., *Le Professeur Froepel*, París, Gallimard.

Tobelem, Mario

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

Verissimo, Luis Fernando

1987 «Sexa» [trad. de Andrea Diessler], en Dayán, Eduardo y Planas, María Cristina (comps.), *Cuentos. Selección para primer nivel (III)*, Buenos Aires, Colihue.

Sobre las autoras

ALCIRA BAS es profesora en Letras (UBA). Formó parte del grupo fundador de Grafein y participó del libro que dio a conocer el método Grafein. Se especializó en la formación de coordinadores de talleres de escritura y fue docente en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y, actualmente, en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Se desempeñó como periodista en la editorial Abril. Trabajó en el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación y actualmente forma parte de la producción de materiales educativos del mismo Ministerio. Es coautora de *Escribir: apuntes sobre una práctica* (Eudeba, 2010) y de numerosos artículos sobre la escritura y sus misterios.

ROMINA COLUSSI es profesora y licenciada en Letras (UBA). Es docente del Taller de Lectura y Escritura, de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza en las carreras de Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y en el IES N° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo». Es coautora de *Leer con la ESI. La enseñanza de la literatura en debate* (El Hacedor, 2024) y *Uno que dé miedo. El género terror en la escuela* (El Hacedor, 2021). Ha publicado artículos de la especialidad en libros como *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente* (2012), en *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (2017) y en *Por una pedagogía de «los inicios». Más allá del ingreso a la vida universitaria* (2019).

En *La marca Grafein en los talleres de escritura*, Alcira Bas y Romina Colussi aspiran a mucho más que contar la historia de un laboratorio de escritura creado hace medio siglo y con ramificaciones múltiples en distintos ámbitos. Más bien, las autoras van detrás de las huellas que dejó ese taller a la hora de pensar técnicas de creación de textos en nuestro país y la región, volviendo la vista atrás para proyectarla hacia el futuro. Grafein, que en griego significa «yo escribo», nació en 1974 como un laboratorio de producción de textos dentro de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Su principal apuesta ha sido siempre pensar la escritura, ya no como un medio para narrar o expresar ideas, sino como algo que en sí mismo produce una materia. Mediante un curioso vaivén, las consignas que se les plantean a los y las participantes dan pie a un recorrido lúdico y reflexivo hacia los misterios de su propia lengua. Al narrar las peripecias y enfoques de muchos espacios que desde entonces incorporaron esa «marca Grafein», Bas y Colussi buscan entender los alcances de esa idea de laboratorio de escritura en contextos diversos: del manual ministerial al taller informal, del aula de escuela a los cursos de capacitación docente. Quizás una de las claves esté en que, tal como ellas mismas escriben, «en Grafein nada se da por sabido ni por acabado».