
LECTURA, ESCRITURA Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS.

SOBRE ZORROS, HUMANOS Y PAPELES ESCRITOS

Por Alicia Esther Pereyra

Quienes trabajamos en la enseñanza de la lengua, más de una vez nos encontramos con una expresión metafórica al momento de caracterizar la lectura y la escritura en general, y la literaria en particular: los expertos aluden a la “construcción de sentidos”. Repensarla exige atender particularmente los dos conceptos y sus articulaciones; entonces, puede decirse que construcción da cuenta de procesos activos desarrollados y transitados por los alumnos y alumnas, desde donde manifiestan, exteriorizan e intentan comunicar su interioridad intelectual y emocional, trayendo imágenes, ideas, informaciones, valoraciones, sentimientos, emociones, que van siendo moldeados a través del discurso narrativo. Por su parte, la noción de sentido alude, de acuerdo con Amado (2003), a construcciones específicas, desde las posibilidades reales en el momento de leer y escribir, las que dependen de la cultura, en tanto comunidad de significados de pertenencia y espacio de interpretación de una cosmovisión compartida.

Desde esta perspectiva, podemos decir que construir sentidos supone un conocer que se despliega en ese cruce de saberes en torno de la lectura, la escritura y lo literario, y la realidad en la que el alumno o la alumna se posiciona, de acuerdo con Cuesta (2001) inscripto en su idiosincrasia – en relación con su particularidad, la que remite a su biografía como historicidad – pero simultáneamente compartido – atendiendo accesos y apropiaciones de índole social y cultural. Por ello, posibilita la instalación de experiencias subjetivas, culturales y sociales, y acerca otras culturas, que antes que opacar, complejizan y enriquecen la tarea escolar, dando cuenta de saberes provenientes de los más diversos campos y las más variadas prácticas.

Este análisis general en torno de la construcción de sentidos, si bien puede parecer inicialmente alejado de la cotidianeidad del aula, es susceptible de ser inscripto en prácticas concretas, y es por ello que constituye el eje de la experiencia a

desarrollar. Así, mi propósito reside en dar a conocer una manera posible de volver legible esta metáfora, y así, también, permitir que otros, mis colegas, descubran o revisen nuevos elementos para resignificar nuestro quehacer docente en el área.

Mi tarea, como responsable de la enseñanza desde el área de Lengua en un cuarto año de una escuela pública, se organizó sobre tres actividades básicas, engarzadas y desarrolladas en el devenir del ciclo, siendo éstas leer literatura, para luego escribir literatura, y finalmente leer literatura; una cuestión que consideré relevante es la circularidad que esta tarea supone. Dicho de otra manera, luego de una práctica de lectura compartida, desde la que se establecían las condiciones para la construcción colaborativa de redes de relaciones entre experiencias y saberes específicamente literarios, la propuesta confluía en la escritura literaria, a través de textos que luego eran revisados y comentados, alentando constantemente su revisión. Si bien suele consistir una actividad que se promueve en la escuela, la diferencia radica en que ésta se inscribió en la lectura realizada previamente, desde donde se recuperaron tanto nociones y saberes teóricos como conocimientos de mundo, los que se desplegaron en los escritos que los alumnos y alumnas elaboraron. Es decir que, luego de leer grupalmente el texto de autor, éste se constituyó en un ancla o puente desde donde se generó la práctica de escritura, que luego fue susceptible de ser leída como texto literario.

La modalidad, entonces, se sostuvo desde tres momentos. Inicialmente, una práctica de lectura compartida, entendiéndola por ella, siguiendo a Bombini (2002), la creación de un espacio que habilita la interpelación de maneras diversas a los textos, orientados a que éstos interpeleen de una nueva manera a los lectores, atendiendo las redes de relaciones intertextuales y extratextuales que activan mecanismos de lectura e interpretación. Desde allí, se identificaron y analizaron elementos propios de la teoría literaria, aquellos que propician la comprensión y afinan las interpretaciones, para posteriormente proponer la escritura de un texto literario desde una consigna que recuperase algún aspecto significativo del texto leído. Finalmente, cada autor leyó su escrito, con la intención de instalar un momento de comentarios y sugerencias, que

operase como instancia de evaluación y autoevaluación. Los compañeros y compañeros, posicionados en el lugar del lector, compararon sus propios escritos con el leído, se sorprendieron, se maravillaron, se asombraron, pero también revisaron, cuestionaron y corrigieron, adoptando simultáneamente la mirada de un lector y de un escritor.

Una de las experiencias concretas se inició desde la lectura de un texto recopilado por Borges y Bioy Casares, titulado “Historia de zorros” en español, y “Ling kuai lu” en su idioma original, y escrito por Niu Chiao en el siglo IX. Refiere a un personaje central, Wang, que en una ocasión descubre a dos zorros en actitudes humanas, como leyendo una hoja de papel y burlándose de lo allí escrito. Ante esta situación inédita, los ataca con un arma, quitándoles esa hoja, escrita con caracteres ininteligibles; luego se dirige a una posada, en la que es confrontado de manera solapada por un hombre con aspecto extraño, que intenta sustraerle el papel, hasta que se descubre que se trata de un zorro metamorfoseado, y es forzado a huir. Así, en numerosas ocasiones los zorros intentan recuperar esa hoja, causando disgustos y malos entendidos familiares, hasta que reaparece un hermano de Wang, dado por muerto, que afirma conocer la causa de la desdicha generalizada, centralizada en el papel. Al entregárselo, afirma “Al fin he recobrado lo que buscaba”, y, convirtiéndose en zorro, huye.

Durante la práctica de lectura, me pareció necesario atender cuatro elementos que se enmarcan en la teoría literaria, que iban siendo abordados desde el inicio, y que apuntalaron la construcción de sentidos por parte de los lectores, relativos, siguiendo los aportes de Pampillo y otros (2004), a la noción de ficción, los géneros discursivos literarios – con especial énfasis en el género fantástico-, los dos niveles narrativos, priorizando el nivel de la historia, y la construcción del verosímil.

En relación con la noción de ficción, y ante los silencios, los comentarios y los interrogantes de los alumnos y alumnas en este ejercicio del pacto lector, se reconoció como elemento central de todo género literario su carácter ficcional; así, la literatura es invención, y no se vincula con la falsedad o mentira, sino con la recreación de un mundo con legalidad propia, lo que permite una mirada desde parámetros más

amplios, más lúdicos, y también más significativos. Respecto de los géneros discursivos literarios, se mencionaron y caracterizaron determinados enunciados - frases o sus conjuntos con un significado socialmente construido-; por su parte, la noción de lo fantástico en términos de género discursivo literario permite atender su particularidad, en tanto expresa, de acuerdo con Sardi (2003), una ruptura del orden reconocido, una irrupción de lo inadmisible que se desarrolla dentro de las formas esperables de la cotidianeidad. Esa forma especial de extrañamiento que se establece desde el género suele manifestarse a través de personajes, acciones y situaciones que transgreden el orden “normal” de la vida cotidiana; en este caso, las actitudes humanas de los zorros, sus posibilidades de metamorfosis y la especial astucia aparecieron como elementos propios del género, expresados a través de enunciados particulares que se encuentran a su vez orientados a dar cuenta de la construcción del verosímil.

Tales elementos y su identificación y revisión desde la práctica de lectura son los que operan como facilitadores en términos de construcción de sentido. En la medida en que se pusieron en evidencia, se plantearon como problemáticos, se analizaron, ejemplificaron, compararon y contrastaron, los alumnos y alumnas fueron reconstruyendo, entonces, qué quiso decirse a través del texto, en tanto interpelación, pero además qué quiso decir para cada uno de ellos, cómo se significa y desde dónde.

Otro de los elementos trabajados remitió al reconocimiento del nivel de la historia, a fin de atender en su especificidad la secuencia de acciones, lo que aportó claridad respecto de la situación inicial y la complicación, para luego direccionar la atención en el papel robado, el que constituye el eje de la historia, y la resolución, a través de su recuperación. Desde allí, expresaron repetidas veces curiosidad en torno de lo que en él aparecía, rastreando su descripción como “caracteres ininteligibles”. No fue necesario buscar en el diccionario, ya que algunos pudieron inferir, y así lo plantearon, que no podía leerse; es decir, los humanos desconocían esos caracteres. *“Debe ser alguna escritura de los zorros, por eso Wang no lo (a) podía leer”*- dijo Hernán.

Elaboré, por tanto, una propuesta individual de escritura sobre la base de ese enigma, que había movilizó tan marcadamente al grupo: “¿Qué decía en ese papel

que Wang quitó a los zorros?” La tarea de desvelarlo constituyó, entonces, el eje de la escritura. Para ello, fue necesario establecer el tema, para luego elaborar planes de acción en torno de la tarea escritural; es decir, imaginar lo que decía, y luego establecer las líneas que organizaban su plasmación por escrito, sin perder de vista la importancia concedida por los zorros, y de allí el afán por esa recuperación.

Los primeros borradores dieron cuenta del carácter enigmático del escrito, pero además incluyeron aspectos no previstos, entre ellos la cuestión del formato, o género discursivo epistolar como estructurante del texto que aparecía en el papel.

En este sentido, varios alumnos y alumnas seleccionaron el modelo de “la carta”, otros eligieron una forma aún más original, aludiendo a un tipo de conjuro mágico – y para ello retomando saberes provenientes de la lectura de cuentos maravillosos, o traducciones generadas desde la expectación de los géneros discursivos vinculados con la narrativa que la televisión o el cine genera. Incluso pudo observarse la sofisticación que supuso la invención de un código particular – a través de juegos con el abecedario, invirtiendo las letras, o de grafías que representaban letras - que necesitaba ser traducido al español para su interpretación. También puede mencionarse el trabajo de una de las alumnas, Dana, quien diseñó una especie de pergamino, en el que insertó un conjuro, haciendo uso de palabras cabalísticas.

Ahora bien, en relación con el sentido atribuido al escrito, remitía, casi con exclusividad, en el interés por dar cuenta de los motivos – ocultos, extraños, “fantásticos”- por los que éste fue cuidado tan celosamente por los zorros. Pudimos reconocer, como coincidencia casi absoluta, explicaciones en torno de la especificidad de ese poder especial de los zorros; en los escritos aparecieron múltiples versiones en torno de “algo”- *“Un poder”*, decía María Belén; *“Una magia única”*, expresaba Laura; *“Saber más cosas que los humanos”*, explicaba Franco; *“Ser superiores”*, entendía Facundo- que les permitía mantener oculta una forma de vida donde era posible – de hecho, una práctica constante – comunicarse entre sí y transmutar, adoptando la forma

humana. La idea de un poder oculto, un super- poder, es entonces el que les otorga predominancia respecto de los demás seres, entre ellos, los humanos.

Resulta interesante mencionar toda la rica tradición no sólo nacional, sino universal, desde la que se postula y sostiene una valoración diferenciada en torno del zorro; basta mencionar los mitos y leyendas desde donde se lo caracteriza principalmente desde un atributo distintivo: la astucia. Analizando entonces los escritos, puede considerarse que los alumnos y alumnas, desde diversas instancias narrativas, tanto orales como escritas, recuperaron esa característica distintiva atribuida social y culturalmente al personaje. Al respecto, dice Roldán (1999) que las historias del zorro recorren y recorrerán todos los lugares del mundo, ya que de boca en boca y en todos los idiomas, se han contado sus aventuras, caracterizándolo como pícaro, mentiroso y hábil. Complementariamente, la narrativa oriental le otorga un status diferenciado; al respecto, puede leerse en una nota al pie en una de las obras de Akutagawa: *“En el antiguo Japón, existía la creencia popular de que el zorro tenía un poder superior y poseía la facultad de metamorfosearse”*.

Espacio y tiempo nos separan, pero, a partir de una propuesta pedagógica, fue posible recrear parte significativa de aquella leyenda oriental, y construir sentidos orientados hacia la explicación de esos poderes, desde su coincidencia con la literatura de tradición oral local, por un lado, y ciertos elementos recuperados desde la expectación o escucha de narraciones diversas relativas a seres con poderes o súper-poderes, uno de los verosímiles más comunes en torno de la literatura infantil. Y aquí es donde la metáfora comienza a tornarse evidente, en la medida en que permite vislumbrar un aspecto de la realidad bajo otra luz y desde otro lugar. Un sentido amplio fue construyéndose, desde la lectura hacia la escritura, que se encontraba latente en esos conocimientos y saberes que los alumnos y alumnas han ido apropiando durante sus diversas prácticas culturales: conversar con personas que han vivido o viven en el ámbito rural, ver televisión, leer historietas, revistas y libros, asistir al teatro de títeres, entre otros. Escudriñados, ampliados y enriquecidos, se fueron

plasmando en los distintos escritos, centrados en este poder especial atribuido al zorro, que a su vez se vincula con la narrativa de tradición oral, no sólo occidental sino además oriental.

Luego de leer, puntillosamente, la totalidad de los escritos – porque se fue constituyendo una demanda constante, ya que todos querían convertirse en escritores reconocidos por su público – pasamos a una segunda instancia, vinculada con el análisis más exhaustivo en relación con parámetros gramaticales. Para ello, seleccioné dos de los escritos que consideré representativos de uno de los problemas más comunes que se presentan al momento de evaluar desde una perspectiva gramatical: el uso de los signos de puntuación. La importancia de su uso y utilización reside, siguiendo a Alvarado (1997) en que permite subdividir el texto según su estructura semántica y sintáctica, facilitando entonces la comprensión e interpretación, de allí que se instale desde una actividad concreta, y no desde actividades aisladas y escindidas de las prácticas escriturales habituales.

Las actividades desprendidas de la anterior se encontraron centradas en la revisión de estos escritos. Transcribí en el pizarrón partes de cada uno de los textos, y grupalmente, a lo largo de un encuentro, atendimos en el primero aquello susceptible de ser corregido, mirando exclusivamente si convenía y por qué cada uno de los signos utilizados, intentando atender el sentido de lo que se quiso decir, proponiendo la colocación de otros signos que permitiesen leer de manera más completa y fluida, como propósitos que apuntan fundamentalmente a revisar aquellos elementos que construyen la textualidad. Luego, transcribí la versión original y la corregida, para finalmente ofrecer párrafos del segundo escrito, que serían revisados por grupos de dos alumnos o alumnas, y finalmente expuestos al grupo clase. La consigna remitió a la elección y uso de cada uno de los signos, y su justificación; a su vez, se evidenció que no existía una única manera, sino que, justamente, era posible construir diversas versiones que retomaran el texto original, sin destruir o quebrar el sentido que se intentó construir.

Resultó llamativa la habilidad general en la detección y corrección, así como la generación de propuestas y reformulaciones posibles que los alumnos y alumnas esbozaban; esto me llevó a repensar y detenerme en la evaluación y observar entonces que, si bien los alumnos y alumnas saben lo suficiente – y aún más – en torno del uso de los signos, y lo que representan, pareciera que las dificultades se plantean exclusivamente en la instancia de revisión, que requiere de una mirada objetivada y externa sobre lo propio. De allí que se instaló como imprescindible en relación con las tareas que, desde la propuesta, se siguieron desarrollando, pudiendo evidenciarse a posteriori ejercicios más completos, argumentados y diversos, en torno de la lectura de los escritos ajenos y propios, y su revisión, retomando puntos clave de la resolución de problemas, colocándolos como problemas retóricos.

La experiencia narrada no pretende convertirse en una panacea, un único modo de abordar y desarrollar los contenidos que se presentan para un cuarto año, sino que se presenta como una propuesta que permite profundizar y ampliar aquello que los docentes sabemos en torno del área Literatura en confluencia con lo que sabemos en torno del área Lengua, constituyendo articulaciones entre ambas, y situando al alumno y la alumna como centrales en estos procesos, ya que, como vimos, ellos también saben, y mucho. Su socialización a través de una modalidad novedosa brinda la posibilidad de contar pero fundamentalmente revisar lo trabajado, objetivando entonces la tarea, de forma tal de construir, desde la propia práctica, mejores propuestas. Entiendo que éstas se inscriben en esa “utopía indispensable” que los docentes históricamente compartimos.

Obras literarias mencionadas

Akutagawa, Ryunosuke (2003) *Rashomon y otros relatos*. Buenos Aires: Longseller.

Borges, J.L., Bioy Casares, A., Ocampo, S. (2003) *Antología de la literatura fantástica*. Buenos Aires: Sudamericana.

Roldán, Gustavo (1999) *Cuentos del zorro*. Buenos Aires: Cuentamérica.

Bibliografía consultada

Alvarado, Maite (1997) "Escritura e invención en la escuela"; en *Los C.B.C. y la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: A-Z.

Amado, Elba Rosa (2003) "Volver a leer". Ponencia presentada en el marco del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, Subsecretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, julio.

Bombini, Gustavo (2002) "Prácticas de enseñanza / prácticas de lectura de literatura: nuevas perspectivas"; en *Textos en contexto 5*. La literatura en la escuela. Buenos Aires. Asociación Internacional de lectura en Lectura y Vida.

Cuesta, Carolina (2001) "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura"; en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 1, nro. 1. Buenos Aires: El Hacedor.

Pampillo, Gloria, y otros (2004) *Una araña en el zapato*; Comunicación y Estudios Literarios. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Sardi, Valeria (2003) *La ficción como creadora de mundos posibles*. Buenos Aires: Longseller.

ALICIA ESTHER PEREYRA