

De la narración oral y la promoción de la lectura

En la tarea de formar lectores y en particular en el marco de lo que solemos llamar promoción de la lectura, muchas veces se usa la narración oral como una herramienta, un instrumento útil. La narración oral de cuentos, se sabe, suele provocar en los chicos que los escuchan (si se les muestra o informa sobre el libro que es fuente del relato) el deseo de leer el libro; tal vez, porque acceder a la historia escrita, que está allí fija, imperecedera, es un modo de apropiarse de esas palabras que, una vez escuchadas, se esfumaron o quedaron solo en retazos.

El acto en el que un maestro, un bibliotecario, un invitado a la escuela o cualquier mediador en cualquier ámbito escolar o comunitario cuenta cuentos a un grupo de chicos es, además, un momento vivo de encuentro; un momento en el que el cuento se escucha y se ve en el cuerpo del que narra. Esa proximidad física, esa calidad de “en vivo” (lo que muchos de los estudiosos de la oralidad llaman *performancia*) es un plus que aporta emoción y genera entusiasmo. Un narrador, un lector en voz alta y sus libros, la presentación que pueda hacer del texto, del autor o del género funcionan realmente, la mayoría de las veces, como invitaciones muy potentes a leer. Es decir que estas formas de la oralidad son puentes hacia la literatura escrita y, al menos idealmente, hacia la escena considerada en general la más deseable del lector solo con su libro, embebido en la lectura.

Frente a esta verdad, cabría cuestionar un par de cosas. No la efectividad de la narración oral y la lectura en voz alta en relación con su potencialidad de seducción hacia los libros, sino su carácter eminentemente utilitario. Tal vez convenga revisar esta mirada utilitaria sobre la narración oral. Imagino que, probablemente, ningún narrador oral se dedicaría a ese oficio si pensara que su única función es la de contar para que después sus oyentes llegaran a lo verdaderamente bueno e importante, que es que lean por su cuenta.

Entonces, sin desvalorizar en absoluto estas prácticas que he mencionado, quiero proponer que consideremos la oralidad y la narración oral desde una perspectiva algo más abarcadora.

Por otra parte, también habría que revisar esta imagen del lector enfrascado en su lectura. La imagen ideal del lector solitario, generalmente en su casa y por qué no a la luz de una lámpara, es en realidad una imagen “de clase media” -o burguesa si se prefiere- que restringe, con su sola presencia en el imaginario, el acceso de grupos que no tienen la privacidad como posibilidad (por razones materiales) o como elección (por razones culturales).

Con esto *no quiero decir que debemos abogar por una escena única* y contrapuesta a esa “imagen burguesa” en pos de una opuesta que sería la escena popular colectiva. No. Creo que, en todo caso, habrá que concebir diversas escenas que permitan establecer un escenario más democrático, más inclusivo y heterogéneo. Diversas escenas posibles para que los lectores las recorran, se las apropien y las elijan.

De las dicotomías

En principio, vale la pena apuntar que existe una vinculación inmediata, tradicional en cierto sentido, de la narración oral y la lectura en voz alta con las prácticas de la enseñanza en los primeros años de la escolaridad: los docentes de educación inicial cuentan cuentos a los chicos; también durante algunos primeros años de la escuela primaria se les suele leer en voz alta, igual que sucede -aunque menos a medida que los alumnos van siendo más grandes- en los últimos años de la primaria y a veces un poco en los primeros de la secundaria.

La narración oral y la lectura en voz alta son modos de compartir y de acercar la literatura a los alumnos con la intención, en última instancia, de que luego lean por su cuenta. Tal vez esta no sea la única razón, pero parece más o menos evidente que se les cuenta o leen relatos cuando los niños todavía no saben leer por sus propios medios y, a medida que van aprendiendo y pueden enfrentar solos las páginas escritas, les corresponde acceder a los relatos casi exclusivamente desde la escritura. Esto parecería colocar a la narración oral en un lugar signado desde un déficit: la oralidad aparece porque aún *falta* la escritura.

El problema de pensar la oralidad desde el lugar de la falta está asociado a una idea que no viene solamente de la escuela sino que atraviesa las discusiones de los estudios sobre oralidad y escritura.

La definición de oralidad ha estado supeditada, en general, a su relación de *oposición* con la escritura. Revisemos algo de ese panorama.

El antropólogo Jack Goody desarrolló sus investigaciones en polémica con los antropólogos que consideraban en el siglo XIX que había mentes primitivas y mentes civilizadas y, en ese sentido, naturalezas inferiores y superiores en diferentes sociedades. Para eso, Goody propuso que, en realidad, las diferencias entre las sociedades se debía a que algunas habían desarrollado la escritura (específicamente la escritura con un alfabeto como el que conocemos nosotros) y otras que no. La escritura es, para este investigador, una tecnología del intelecto, determinante en el tipo de constituciones de las instituciones en una sociedad.

Por su parte, Walter Ong continúa la línea de investigación de Goody con un énfasis mayor en el análisis cognitivo de las características de las personas que manejan la escritura y las de quienes no. En líneas generales, Ong sostiene que la escritura, como tecnología internalizada, reestructura la conciencia y crea con su aparición y afianzamiento un nuevo tipo de pensamiento que se expresa en un lenguaje más abstracto, menos sujeto al contexto, que es la base del pensamiento analítico. Por el contrario, las culturas orales primarias (es decir aquellas que no manejan en absoluto la escritura) tienen un tipo de pensamiento arraigado en el contexto, en lo situacional inmediato y, en tanto no puede objetivar el lenguaje en la escritura, no pueden acceder al mismo tipo de pensamiento analítico. La oralidad secundaria es, para Ong, aquella oralidad de las culturas modernas que usan la escritura y que tiene base en textos escritos.

Estos estudios fueron y siguen siendo reveladores respecto del papel de la escritura como tecnología y muy ricos en cuanto a la explicación de los modos en que los pueblos ingresaron a la escritura y la lectura de lo escrito hasta su internalización, que derivó en lo que hoy conocemos como lectura silenciosa.

Sin embargo, es interesante conocer lecturas críticas de estas investigaciones que sostienen que el acento en la diferenciación entre oralidad y escritura terminó resultando en una divisoria que no consideró los usos sociales de la escritura, la lectura de lo escrito y la oralidad, sino que tendió a ser universalizante en la medida en que puso énfasis en las características de la escritura como tecnología (es decir, en la escritura

como una suerte de artefacto con su propia mecánica, con una “verdad” de funcionamiento intrínseca). Corrientes con base en estudios etnográficos y sociolingüísticos criticaron el modelo que opone oralidad y escritura y propusieron concebir los vínculos entre una y otra en relación con las estructuras sociales. Concluyen que la especificidad que Ong le atribuye al lenguaje y el pensamiento derivados de la escritura como tecnología es, en realidad, un modo particular de usar el lenguaje y un modo particular de pensar que tiene validez en los ámbitos escolares o académicos pero que no se corresponde con las prácticas y concepciones reales de los hablantes fuera de la escuela. Conciben, entonces, las prácticas letradas en un sentido más amplio, vinculadas con usos y contextos sociales. Les interesa, particularmente, estudiar cómo en distintas culturas las prácticas letradas dominantes se imponen incluso a través de prácticas orales.

Esta brevísima reseña acerca del modo en que diferentes investigadores se acercaron al tema pretende mostrar cómo es que llega y se sostiene en la escuela una diferenciación radical entre oralidad y escritura y se le asigna únicamente a la escritura el papel de ser portadora de un pensamiento más desarrollado así como de un lenguaje más rico.

Con esta observación no pretendo decir que debemos dejar de enseñar a escribir para respetar formas orales que serían más auténticas porque estarían alejadas de lo escolar; en absoluto. Por empezar, porque cualquier práctica discursiva, sea esta oral o escrita, es una práctica social e históricamente constituida (por lo tanto, no se trata de defender una espontaneidad que no existe) y porque, además, en las luchas contra la marginación no hay nada de la cultura dominante a lo que los grupos marginados no deban acceder. Digo, sí, que si consideramos la oralidad únicamente como subsidiaria directa de la escritura y, sobre todo, como una forma incompleta o deficitaria, perdemos de vista una dimensión cultural que es constitutiva de los sujetos y, de ese modo, estamos más lejos de evitar la exclusión.

La lectura del texto escrito se concibe, en nuestros días, como lectura silenciosa e individual. Pero esto no fue siempre así. Inicialmente, la escritura fue considerada meramente como un registro para fijar aquello que sería comunicado en voz alta. Y más aún, durante la Antigüedad y la Edad Media quienes sabían leer, cuando lo hacían en soledad, pronunciaban las palabras en voz alta por la sencilla razón de que era una práctica cultural antiquísima que no podía desaparecer de un día para el otro (ni de un siglo para el otro, evidentemente). La investigadora española Margit Frenk, cuenta en su libro *Entre la voz y el silencio* una muy interesante anécdota. Cito: “El *legere in silentio* siguió siendo excepcional durante la Edad Media, posiblemente hasta el siglo XV: la gente no sabía hacerlo, aún cuando quería. Hay a este respecto una bonita anécdota de comienzos del siglo XIII: Ricalmo, abate del monasterio cisterciense de Schönthal, en Alemania, autor del más completo manual de demonología, confesó lo siguiente:

“Cuando estoy leyendo directamente del libro y sólo con el pensamiento, como suelo hacerlo, ellos [los diablos] me hacen leer en voz alta palabra por palabra, privándome de la comprensión interior de lo que leo y para que pueda penetrar tanto menos en la fuerza interior de la lectura cuanto más vierto en el lenguaje externo.” (Frenk, 1997: 9)

El semiólogo francés Roland Barthes, en un artículo llamado “Escribir la lectura”, pregunta: “¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de leer levantando la cabeza?” (Barthes, 1987: 35) Y propone que, en esa

lectura, el lector escribe un nuevo texto, el texto de sus asociaciones que nunca son locas o disparatadas sino que siempre, por lejanas que parezcan al texto, vienen de él y van hacia él porque todos los lectores estamos inmersos en la trama milenaria de la narración y, desde sus reglas, leemos. Esta idea de Barthes es muy rica porque nos invita a independizarnos de la idea de que puede haber una verdad en la interpretación de un texto; por ejemplo, aquello que el autor quiso decir o que dice la crítica o que dice el manual escolar.

Y Barthes propone esto en esta instancia solitaria, individual, de lectura. Una experiencia culturalmente relevante, sin dudas. ¿Pero es la única posible? ¿Es necesariamente la más potente en una situación como la escolar?

En un aula o en otro espacio donde un grupo de personas puede compartir un texto, la escena es fundamentalmente colectiva. Y en ese colectivo hay un potencial, que es el de las interacciones. Lo que Barthes propone como lectura puede ser, en la escuela, pensado en dos pasos para los cuales la oralidad nos presta su sentido. Por una parte, el comentario del texto: el intercambio entre los lectores acerca del sentido. (Menciono esto ahora, pero lo retomaré después.) Por otra parte, la lectura en voz alta: alguien que lee para los demás. La lectura en voz alta no es solo un facilitador en tanto el lector aporta su interpretación al texto; tiene el valor de remitir a otras escenas, en las que el relato fue un obsequio.

De esas escenas y de su valor cultural quiero hablar ahora.

Del ingreso a la ficción

Cuando yo era chica, mi mamá me contaba, a la noche, con la luz de la pieza apagada, la historia de Alicia en el País de las Maravillas. Yo no sé si ella alguna vez leyó la novela de Lewis Carroll; no sé si su mamá, un hermano mayor o una monja del colegio en el que estuvo pupila alguna vez le narraron la historia. No sé si leyó alguna versión de esa novela en *El tesoro de la juventud*, libro de cabecera en la niñez de mi madre (libro que yo imaginé, durante muchos años de mi infancia, fuente de todas las historias). Es decir, no sé cómo llegó ese clásico de la literatura a manos, vista u oídos de mi madre.

En todo caso, sabemos que hay historias que, más allá de que puedan ser leídas y disfrutadas en la materialidad de su lenguaje (como es el caso de la novela de Carroll, plagada de juegos de palabras, ironía y absurdo), muchas historias trascienden de boca en boca, como significados culturales relevantes: eso sucede con los cuentos tradicionales y las leyendas locales, pero también con los clásicos. ¿Cuántos de nosotros conocimos la historia de Romeo y Julieta antes de leer la obra de teatro y sin haber visto alguna de las versiones filmicas o una puesta teatral? Nombro la obra de Shakespeare; pero sucede lo mismo con muchos otros textos: los mitos grecolatinos nos llegan en versiones sin que leamos necesariamente las *Metamorfosis* de Ovidio, o, aunque sea vagamente, la historia del Quijote, por citar algunos ejemplos.

Así que no sé cuál fue la fuente de mi mamá en su conocimiento de *Alicia*. Sé que mi mamá atendía un quiosco en mi casa y que, probablemente por eso, las aventuras de esta Alicia que ella me contaba transcurrían en un mundo de árboles de chocolatines Jack y cataratas de Fanta Naranja y Coca Cola. Sé que Alicia llegaba a este paraíso a través del espejo (por eso yo amaba el botiquín del baño) y sé que estaban el conejo y la Reina de Corazones. Lo demás de ese relato nocturno ya no lo recuerdo. (Pero hoy tengo varias ediciones de Alicia, las obras completas de Carroll y toda una suerte de *merchandising* literario como cartas, alhajeros, protectores de pantalla para la

computadora y postales. Creo que ahora colecciono estas cosas como de chica coleccionaba todas las noches las palabras de mi mamá.)

No recuerdo muchos detalles de la historia pero sí recuerdo la voz de mi mamá en la oscuridad. Recuerdo con enorme nitidez lo que yo veía mientras ella contaba. Recuerdo la emoción y la maravillosa sensación alucinada. Sé que yo estaba convencida de que, de algún modo, era Alicia; de que yo *podía* ser Alicia y algún día atravesar el espejo. Realmente lo creía. Y esto era así porque, efectivamente, aunque me llamo Silvia, era Alicia: todas las noches, nacía para mí en la voz de mi mamá un mundo paralelo. Con su relato, yo atravesaba el espejo y entraba ritualmente en la ficción. Como entraba cuando, también mi mamá, me contaba la historia del Rey David o la de mi tatarabuelo el carabinero del Sur de Italia; la historia de Pedro y el Lobo y también la de mi tío Orestes; las historias de mis bisabuelos maestros en la Patagonia a principios de siglo, la de la piedra movediza de Tandil cerca de cuyos restos mi abuela daba clases (relatos merced a los cuales –estoy segura- elegí la profesión docente).

Narraciones todas. Palabras trabajadas artesanalmente por mi mamá para crearme mundos.

Hace poco, profesores que asisten a un taller que coordino en el Instituto del Profesorado Joaquín V. González contaban sus biografías como lectores. Una de ellos, María Cristina, decía que las historias familiares que le contaba su papá se mezclaban, en su recuerdo, con los cuentos. Y es que en esas historias, en esas narraciones orales, está el ingreso a la literatura. En la creación de mundos, en la narración y la manipulación de las palabras está el primer encuentro estético con el lenguaje. En esas historias y en las canciones y las rimas infantiles.

Quiero detenerme un poco en esta idea de lo estético. La palabra *estética* tiene origen en el griego *aisthesis* que significa sensación; es decir que las narraciones de mi madre y las de los padres o abuelos de ustedes en la infancia fueron, para ustedes, para mí, apropiaciones estéticas de la cultura; es decir, apropiaciones sensoriales del mundo, de los mundos, de esquemas de valores, apropiaciones de posibilidades de la vida, de lo que existe (léase entre lo que existe tanto tíos y viajes de abuelos cruzando el Atlántico o tranvías y cocinas a leña, como duendes, brujas y gatos de Cheshire o palabras sin sentido aparente como en “ética pelética tarim pum plética, pelada, peluda, tarim pum pluda...”); formas vívidas de percibir el mundo y, por eso, de conceptualizarlo. Conocer, de este modo, es conocer por el afecto, por la emoción.

Decía Baumgarten, un filósofo alemán, que la estética debía ser una disciplina independiente dentro de la filosofía porque se ocupa de la belleza, y la belleza es el producto subjetivo de la sensación. Pensaba la estética en oposición a la lógica, concebida esta como ciencia del pensamiento. Conceptos como el de estética y belleza suelen usarse para hablar de las artes “nobles”, suelen usarse para hablar de las producciones artísticas prestigiosas y no populares. Comento esto porque yo voy a desviar el uso: voy a decir que también la narración de nuestros padres o abuelos son productos estéticos y voy a decir, como ya sabemos todos, que en realidad la belleza es un concepto variable y definible por criterios históricos, sociales y culturales: probablemente no sea bello para mí lo que puede ser bello para un varón toba ni sea bello para ambos lo que era bello diez siglos atrás en algún otro lugar del mundo. En resumen, que no hay posibilidad universal de lo bello.

Hecha esta aclaración, agrego otra. Por qué me detengo en esta idea de lo estético como rama que se ocupa de la belleza y en la belleza como producto subjetivo de la sensación. Porque me parece interesante pensar que lo estético nos permite conocer el mundo por una vía diferente de la estrictamente racional. Dicho de otra manera y en relación con el tema de esta charla, las narraciones y juegos orales conllevan y suscitan

emociones, y esas sensaciones, esos afectos son lo que consideramos bello. Sería asunto de una estética el análisis de una historia en la voz del que la cuenta, articulada con *unas* palabras determinadas, *unos* tonos, *unas* pausas y *unos* acentos. En esa producción intersubjetiva está la transmisión y apropiación de la cultura que no es meramente el contenido, por decirlo así, de lo que nos cuentan sino el acto mismo de que nos cuenten, la manipulación del lenguaje y de los significados culturales.

Entonces, estoy proponiendo pensar lo estético en las narraciones orales espontáneas desde la perspectiva de lo emocional, sensitivo y afectivo como forma de conocimiento. Todos acordamos en que es bueno que los adultos cuenten cuentos a los niños. Todos acordamos en que los lazos afectivos nos salvan, nos protegen, nos fortalecen y que sin ellos nos desvanecemos. Acordamos, más o menos intuitivamente, en que existe alguna relación, en la infancia sobre todo, entre el arte (o simplemente los cuentos) y el afecto. Recuerden, por ejemplo, ahora mismo, a su mamá, a su papá, un tío, un abuelo, un vecino que les contara, que les leyera, que les cantara. Recuerden su voz y sus brazos o su falda o sus gestos. Seguramente, están evocando escenas de afecto y tanto o más que los personajes del relato y la melodía de la canción aparece una emoción, un recuerdo como emoción.

Les propongo seguir dándole vueltas a esto de lo emotivo y afectivo, que no es solo el quererse mucho y tratarse bien; digo lo afectivo en sentido amplio, como propone mi viejo diccionario *Magister*, el afecto como “cualquier pasión del ánimo”. La palabra *afecto* está vinculada con el verbo *afectar*. Cuando nos cuentan y nos cantan somos afectados por la sensación que trae el canto o el cuento; quedamos afectados, comprometidos por el relato o la canción. En este sentido, podemos seguir jugando con las vecindades lingüísticas y decir que estamos, por estas producciones estéticas orales, siendo afectados a una cultura.

Acerca de tomar la palabra

¿Qué otras cuestiones que nos importan a los docentes están involucradas en la circulación oral de la palabra? ¿Qué otras cuestiones que nos importan a los docentes que nos ocupamos específicamente de la literatura y, más ampliamente, del lenguaje?

En principio, asumo que todos nos dedicamos a la educación porque creemos que también desde la escuela y desde otros espacios de la comunidad, algo de la realidad social (o mucho, tal vez) puede transformarse. Supongo que nos preocupa la exclusión social, el acceso negado a grandes sectores de la población a los bienes culturales y nos preocupa cómo revertir los procesos de exclusión.

Propongo, entonces, que pensemos el papel de la oralidad en esta tarea de educar para luchar contra la marginalidad a la que son sometidos en mayor o menor medida muchos ciudadanos.

En relación con el lenguaje, una tarea fundamental de la escuela debe ser dar la palabra o, yendo un poco más allá, trabajar para que quienes asistan a la escuela puedan tomar la palabra.

¿Qué es o qué puede ser, entonces, un espacio para la narración oral? Puede ser el momento en el que el maestro cuenta un cuento, por supuesto. Pero también el momento en que el maestro, el profesor, el bibliotecario o cualquier mediador cuenta para que también los chicos (o los grandes) cuenten. ¿Y por qué? ¿Por qué tendrían que contar todos?

Porque la escuela (aunque no solo ella, claro está) debería proveer un espacio para todos y, especialmente, para quienes no tienen voz en otros ámbitos: los marginados económicamente, los inmigrantes (y, entre ellos, sobre todo los inmigrantes de países

límites), los migrantes que llegan de distintas provincias del país a nuestra ciudad, las mujeres más que los varones, los chicos y los viejos más que los adultos, y otros grupos que ustedes podrán agregar. Que la escuela les dé un lugar para contarse y ser escuchados, para escucharse en medio de los relatos de otros, es un modo de legitimar su palabra y de avalarlos para que construyan una identidad que no esté signada por la marginación.

Para pensar algo de esto, les propongo compartir algunos testimonios que nos pueden mostrar el sentido que ha tenido la narración para distintas personas.

Juana La Rosa, como otros talleristas en otros lugares del país, en el 2001 estaba, como parte del equipo del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación, formando en la localidad de William Morris (en el partido de Hurlingham, provincia de Buenos Aires) a un grupo de adultos mayores para que fueran narradores orales y lectores en voz alta y les acercaran relatos a chicos de escuelas. Y así sucedía. De hecho, los chicos esperaban siempre entusiasmados a estas mujeres que contaban y leían y las conocían por sus nombres y por sus cuentos. Me acuerdo de una vez que entré con ellas a una escuela y unos quince chicos se les abalanzaron y, mientras se colgaban abrazándolas del cuello y las besaban, les decían cosas como: “Hola, vos sos la abuela Inés, que nos contaste el cuento del señor de los sombreros y ella es Mirta. Hola, Mirta ¿trajiste el libro de la bruja?”

Las mujeres y algunos pocos varones se formaban para ser mediadores de lectura, pero, además y en ese proceso, se contaban historias de sus vidas y, en esas narraciones, se descubrían unos a otros y a sí mismos; reelaboraban su experiencia y les asignaban sentidos; narrar es, de hecho, un modo de hacer existir como una totalidad con sentido hechos que, en la vida, existen aislados; la narración organiza los hechos y, en ese movimiento, los explica. Como afirma Jean Adam: “...todo relato constituye de algún modo un medio para reflexionar sobre las vivencias de las personas y para reordenarlas. El relato interroga en profundidad el actuar humano, sus motivaciones, sus objetivos, su ética. La realidad tiene una existencia menos precaria cuando se relata.” (Adam y Lorda, 1999)

¿Por qué contar, entonces? Porque así, narrando, estas personas se reconocían parte de una generación, de una o varias culturas y, al tomar la palabra, dejaban de estar -como ellos mismos enfatizaban- arrumbados en algún rincón de la casa. Algo cambiaba para todas las personas que participaban de estos talleres; adultos mayores del modesto barrio de William Morris, de Temperley y San Martín o mujeres de todas las edades en San Miguel de Tucumán y sus barrios periféricos, en un taller coordinado por Elba Amado de Nieva y Sonia Saracho, también integrantes del Plan Nacional de Lectura.

Juana La Rosa, además de ser un excelente narradora oral que sabe contar muy bien, es una excelente tallerista que sabe escuchar muy bien. Ella registró, entre otros, estos comentarios de mujeres que participaban del taller, que se desarrollaba en una EGB del barrio.

Alicia comentaba en un encuentro en julio del 2001: “Mi papá, de 94 años, que es un gran contador de experiencias, era un gran aventurero y tiene mucho para contar pero yo me aburro de escuchar siempre lo mismo y le digo basta papá, pero un siquiatra me dijo que contar a esta edad es un mecanismo de defensa, lo instala en la vida.”

La directora de la escuela, que a veces participaba de las reuniones, dijo: “Quiero que los maestros convoquen a los abuelos de los chicos, ya que en las casas hay problemas de violencia y los abuelos son buenos referentes. Es bueno poner afuera la expresión, la palabra, así el abuelo demuestra que hay vida. El anonimato mata.”

Contar y ser escuchado es, sin dudas, una manera de ser reconocido, o sea, de evitar el anonimato (que es una de las formas de la marginación, el no existir para los

demás). Tesi, una de las integrantes más jóvenes del mismo grupo, contando los propios y escuchando los relatos de los demás, una vez destacó “narrar cosas de uno puede transformar”. Creo que la transformación fundante en estos talleres fue la de tomar la palabra. M. Massi sostiene que, en el discurso autobiográfico, “el sujeto afirma su derecho a la palabra y legitima sus textos. Construye así un conjunto de caracteres y circunstancias que lo distinguen de otra persona, una identidad con una impronta única e irrepetible.” (Massi, 1999)

El filósofo Walter Benjamin, en un famoso artículo titulado “El narrador”, comenta que la narración es una forma artesanal de la comunicación y explica que su transmisión oral está asociada a los momentos en que varios trabajadores manuales comparten la tarea. Es decir que él ubica la narración (como relato breve, ligado de algún modo a la experiencia de una comunidad) en la comunicación colectiva. Y dice: “Quien oye un relato participa de la comunidad de los narradores.” (Benjamin, 1986: 195) Esto significa concebir la narración como un espacio colectivo, en el que tanto el que cuenta como el que escucha se relacionan en esa comunidad establecida por el relato y por el acto mismo de la narración. Podemos pensar que contar historias es un modo de configurar colectivos y pertenecer a ellos; un modo de constituir de forma evidente una comunidad y de conocer y reconocerse en una cultura.

Ahora bien, no se trata de que lo colectivo borre al sujeto y en las narraciones se transmitan simplemente lo que de habitual llamamos tradiciones. Como toda artesanía, la narración es un producto cultural: es decir un producto de la comunidad y a la vez del narrador. Benjamin dice: “La narración, tal como se desarrolla en el círculo de los artesanos –sean campesinos, marinos y, luego, en las ciudades- es también ella una forma artesanal de comunicación. No hace hincapié en transmitir el puro ‘en sí’ del asunto, como lo pretende una información o un informe. Hunde, más bien, el tema en la vida misma del informante, para luego volver a extraerlo de ella. De ahí que en la narración permanezcan las trazas del narrador, como en el barro del ceramista quedan las huellas de sus manos.” (Benjamin, 1986: 196)

Espero no cansarlos; pero quiero compartir otro testimonio del grupo de William Morris. Escuchemos cómo Elsa, recordando su infancia, cuenta una historia que es la suya y es la de una comunidad. Cito a Elsa: “En el galpón había una cocina y a la hora de la siesta nos escapábamos con mi hermana para hacer pochoclo. Le robábamos cinco centavos al abuelo para irnos al kiosco que estaba muy lejos. De noche nos escapábamos y nos tirábamos por el terraplén a cazar vizcachas con gomeras, en el sur de San Luis. Mis abuelos eran indígenas; mi abuela me contaba de cómo se escapaba de los militares para que no la cazaran. Y mi abuelo ¡todo lo que me transmitió! Un día le pregunté que dónde estaba Dios y me dijo mire m’hijita el resplandor entre los árboles, ahí está Dios; ve los peces en el agua, ahí está Dios.”

Cuántas cosas cuenta Elsa sobre nuestra historia: no solo sobre su vida, sino sobre el mundo del que formamos parte. Su infancia cazando vizcachas, su abuela indígena huyendo de los militares, su abuelo haciendo teología lejana de la oficial católica. Es necesario que estas cosas sean dichas y escuchadas para que existan, para que tengan entidad social. Una cultura se conforma de modo complejo y en tensión, en conflicto. En la conformación móvil de una cultura se enfrentan grupos; algunos logran la hegemonía; otros tienen lugares periféricos y algunos más, marginales o excluidos. La narración como ejercicio de las voces que en su interacción disputan significados es relevante en esta lucha si consideramos la definición de cultura que propone el inglés Raymond Williams: “La cultura es ese proceso global a través del cual las significaciones se construyen social e históricamente”. (Williams, citado en Méndez, 1999: 140)

Veámoslo en una experiencia reciente. Hace pocos días, estuve con mi colega del Plan Nacional de Lectura, Alicia Serrano, en Chaco, en un encuentro con docentes de toda la provincia. Un profesor que trabaja en un pueblo muy aislado y que da clases a alumnos wichíes describía lo difícil que era para él trabajar con ellos (jóvenes de unos 20 años que cursan el octavo año de EGB). Ese docente contó que había puesto sobre la mesa el conjunto de libros de la Colección *Libros Ilustrados*¹ y les había dicho a los muchachos, a modo de invitación: “hagan lo que quieran”. Ellos habían hojeado con entusiasmo; habían elegido algunos cuentos que, según el profesor, no entendían y, sin embargo, querían seguir leyendo. No se habían animado a leer en voz alta por miedo a equivocarse; se habían reído de las ilustraciones, de algunos títulos; habían hecho algunos comentarios entre ellos. Sí habían escuchado la lectura que el docente había hecho de “Pedro Urdemales”, el relato que, según el profesor, les había interesado.

La escena parece rica, variada, llena de confianza y de posibilidades; sin embargo, el profesor veía –y eso era lo que nos contaba– el choque, la resistencia; solo había escuchado el silencio de lo que no les había podido hacer decir a sus alumnos. Comentaba que había sido, como siempre, casi imposible arrancarles alguna palabra, que eran muy celosos de su idioma, que tenían incorporada la cultura de la comodidad y que, aunque estaban en conflicto con el blanco, recibían todas las cosas que les daban y podían beneficiarlos. Decía también que vivían su propia cultura y no le atribuían ningún valor a la educación; que él trataba de decirles que si estudiaban podían tener otro futuro, pero que ellos no tenían ninguna visión de futuro.

Más tarde, este docente se acercó a charlar conmigo y, entre otras cosas, me contó que un día reunió a estos jóvenes wichíes bajo un árbol muy lindo que tienen en la escuela y les contó cuentos (cuentos que habían sido importantes para él en su infancia; los que le habían contado a él). Empezó con “Caperucita Roja”, relato que los alumnos solo conocían de nombre. Y se cautivaron. Les contó algo más y, entonces, ellos se fueron animando a contar otras historias: sobre el lobizón, sobre un ánima de una laguna cercana y sobre otras apariciones que no recuerdo.

Creo que estas escenas exponen la disputa cultural compleja que se desarrolla en el lenguaje, y no me refiero solo a la diferencia de lenguas; hablo de lo que se dice y se pide que el otro diga; de lo que se cuenta y de lo que se calla. Un poco apresuradamente, yo leo en esta situación que les conté una disputa en la que el profesor tenía una cuota de poder y los alumnos otra, históricamente muy desparejas, claro; pero digo también que el profesor no era la voz de la hegemonía; era algo más contradictorio y menos definible. Leo una voluntad de comunicarse, en una ocasión violentamente, haciendo avanzar un territorio sobre otro y, en otra, la del árbol, intercambiando relatos, cediendo en una situación más igualitaria el dominio de la voz y el del silencio. No creo que sea casual que esa comunicación posible entre este profesor y sus alumnos se haya dado en la narración. Ese lugar para contar no anula el conflicto, no lo resuelve, pero abre el terreno a la negociación; terreno que en cambio se cierra cuando, en términos más hostiles, la voz del profesor desacredita la cultura wichí y cuando los alumnos optan por el silencio. Creo que estas escenas tienen que ver con el desafío de proponerse hacer lugar a la palabra de todos.

Hay otras razones más por las que contar puede significar también tomar la palabra. En la práctica del narrador hay una producción de un nuevo texto (ya sea que su fuente sea un texto escrito, oral o su propia experiencia) que conlleva un trabajo de exploración de los aspectos materiales del lenguaje, un trabajo sobre las palabras, la

¹ Colección de libros de literatura de diversas épocas y países, editados en un formato no convencional, ilustrados. El Plan Nacional de Lectura distribuyó estos libros en todas las escuelas públicas del país.

sintaxis, la entonación, el ritmo, los silencios; un modo particular de generar una acción vertiginosa o suspenso o lentitud y clima.

Las narradoras de William Morris y de Tucumán de las que hablé antes creaban y recuperaban sus relatos de vida, leyendas, cuentos tradicionales, canciones y refranes de tradición oral y también accedían a libros, fundamentalmente de cuentos. Para muchas de ellas, ese acceso era una innovación o la recuperación de un tipo de práctica que habían dejado muchos años atrás con la escuela. Ellas disfrutaban de sentirse útiles y esperadas en la escuela o en los centros comunitarios a los que pertenecían; y justamente por eso, disfrutaban del hecho mismo de contar, de aprender a manipular las palabras y los silencios, de aprovechar y explorar su voz y sus gestos, de elegir qué contar, qué omitir. Sabían que tenían un *conocimiento* y con eso un *poder* específico (ganado, trabajado) cuando elegían cómo iban a presentarse frente a los chicos (lo hacían en general contando alguna pequeña cosita sabrosa de su vida), un conocimiento específico cuando elegían un cuento y se preguntaban por los temas, la extensión, la complejidad. Es decir que desarrollaban una actividad muy creativa que las fortalecía como dueñas de su palabra.

Elba Amado, la coordinadora del taller en Tucumán, recogió estos testimonios de las participantes:

“Este curso me sirvió para aprender cómo crecer, leer mejor, me ayudó a desenvolverme frente a los niños y los grandes, es una experiencia maravillosa. Agradezco que haya gente que piensa que podemos rescatar nuestra historia y raíces, los cuentos y cantos de nuestros abuelos.”

“...me sentí estimulada, integrada y distendida, y acompañada con las técnicas que usamos pude palpar y encontrarle sentido a la narración, de tal forma que más allá de gustarme me posibilitará que lo aprendido pueda volcarlo en las instituciones de mi comunidad: comedores infantiles, guarderías, centros vecinales. Sugiero que estos cursos tendrían que tener mayor difusión y ser dictados en instituciones de los barrios, ya que existe un gran número de personas deseosas de aprender...”

“A través de las clases fue quitándome los miedos y las inhibiciones que tenía al comienzo. Creo, o por lo menos eso siento, aprendí a narrar. Este taller significa para mí seguir aprendiendo cada día un poco más y a la vez poder devolver a nuestro prójimo lo mucho que hemos aprendido.”

“En el curso aprendí a comunicarme de nuevo con tantos libros ya olvidados... Enriquecí como persona en saber que yo puedo contar cuentos a niños.”

Creo que en todos los comentarios se evidencia el valor que se le da tanto al hacer este uso creativo de la palabra como al sentido multiplicador de la experiencia que redunda en un trabajo para la comunidad.

Juana La Rosa, por su parte, recogió estos comentarios sobre la experiencia del taller:

“Qué hermoso es esto, llenar nuestro espíritu de los recuerdos de la infancia, adolescencia y el grupo, rico en sabiduría, y aprender de los demás tantas cosas que uno lo puede incorporar a sus relatos. El grupo es rico en espíritu. Gracias Juana por todo lo que nos das.” *Chela*

“Hoy Juana nos ha regalado una cajita para guardar nuestro sentir que está motivada por los recuerdos de mi infancia para seguir adelante y crear mi imaginación. Gracias Juana.” *Doris*

“Gracias por el milagro de hacernos sentir vivos y útiles.” *Mirta*.

“Hoy siento que este taller me dará una forma de canalizar mis ganas de expresarme, de brindarme a los demás, ya sean niños o gerontes, a quienes les pueda contar mis vivencias recreadas en las narraciones.” *Nora*

Me parece muy notorio cómo aparece, además de la emoción, la clarísima conciencia de que la vida se mezcla, en su tarea de narradoras y lectoras, con la artesanía de la palabra; es decir, cómo se reconocen como creadoras. Repito pasajes que para mí son muy claros en este sentido: “contar mis vivencias *recreadas* en las narraciones”, “seguir adelante y *crear mi imaginación*”, “aprender de los demás tantas cosas que uno lo puede incorporar a sus relatos”.

También Juana La Rosa registró estos testimonios:

"Todo está en la vida", dijo el primer día Carmen y, otro día, al escuchar a una compañera, Fortunato acotó: “todo está en los cuentos”.

Estas reflexiones acerca de la narración como reelaboración de la experiencia, en su dimensión cultural, tienen que ver con la necesidad a la que alude la antropóloga francesa Michèle Petit cuando dice, en su libro *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, refiriéndose a la tarea de los docentes al acercar a los alumnos a la literatura: “hacerles sentir que la necesidad del relato constituye nuestra especificidad humana, y que desde los albores de los tiempos los seres humanos han narrado y escrito historias que se han transmitido de unos a otros”. (Petit, 2001: 63)

Del diálogo

Hablamos con bastante detalle de la narración oral; pero hay otras formas de la oralidad que no son menos potentes.

Un educador español llamado Ramón Flecha cuenta su experiencia en un centro de educación de adultos que surge como parte de un proyecto de educación popular en un barrio de obreros y desocupados. Flecha (1997) expone en su libro *Compartiendo palabras* los principios de lo que él llama el aprendizaje dialógico y narra la historia de vida de cuatro de los participantes en las tertulias literarias que él promueve.

Adultos analfabetos o que están alfabetizándose; adultos que no han tenido voz en otros espacios académicos se reúnen a leer y comentar libros de literatura que van eligiendo entre todos. Asombra su canon: no tanto los poemas de los españoles como García Lorca o Miguel Hernández como el *Ulyses* de James Joyce, cuentos de Borges, novelas de Zola, Balzac y Víctor Hugo. El grupo elige estos textos porque quieren acceder a lo que les está vedado, a lo que otros –y evidentemente ellos mismos– consideran prestigioso.

El aprendizaje dialógico se basa en un principio relativamente simple: todos los integrantes de la tertulia deben participar con los mismo derechos. El coordinador no puede ejercer autoridad desde su posición académica sino que debe limitarse a opinar y discutir como uno más y a propiciar la participación de todos. Cada participante, en cada encuentro, toma un fragmento de la obra que están compartiendo y desde allí plantea sus opiniones e hipótesis, de modo que van dialogando a partir de esa selección que cada uno aporta (pues intentan lograr que todos participen y nadie monopolice la palabra).

Esta experiencia parece propia de la educación popular. Cabe preguntarse si es válida para la educación formal. ¿Podrá existir el diálogo igualitario en la escuela? ¿Debería existir o no es compatible con la enseñanza?

Un grupo de profesores, que asisten al Taller para docentes iniciadores en la lectura literaria², acuerdan realizar un experimento de laboratorio: darles un cuento a sus

² Esta taller es coordinado por mí y por Laura Di Marzo en el ISP Dr. Joaquín V. González en el marco del proyecto de investigación “Lectura y experiencia: estrategias para la formación del profesor de lengua y literatura” de la Unidad Interdepartamental de Investigación de dicha institución, dirigido por las profs. Isabel Vassallo y Elisa Salzmán.

alumnos para que lo lean y dejarlos hablar; intervenir solamente para propiciar la participación. Les avisan a sus alumnos que van a hacer el experimento. La prueba sucede en dos cursos de EGB 3 y en un instituto de formación docente, todas instituciones del Gran Buenos Aires. Los docentes registran por escrito, lo más minuciosamente posible, la experiencia.

Los alumnos hablan, se hacen preguntas entre ellos. Comentan hipótesis y se responden unos a otros. Discuten y van al texto para buscar apoyo a sus ideas. En un curso, alguno, sin que nadie lo oriente en ese sentido, decide que el modo de leer va a ser haciéndole preguntas al texto; así que las verbaliza y trata de responderlas. Cuenta con el apoyo de algunos compañeros que lo siguen; otros se burlan. Él se queda en el recreo buscando más preguntas: el significado de una palabra, el motivo de alguna acción, las implicancias de una descripción enigmática.

En los tres cursos, los alumnos dicen que les gustaron los cuentos y la clase.

Guillermo, uno de los profesores, al escuchar admirado la lectura del grupo que va tramando y destramando colectivamente un cuento de Borges, escribe en su registro: “Prometí para mis adentros reprimir a ese enano fascista que me convierte en un aclarador profesional y, por lo tanto, en un aguafiestas.” Cecilia, otra de las profesoras, escribe en su registro: “Les leo el cuento. Escuchan con atención. Los escucho a ellos... Dicen. Dicen bastante más de lo que me esperaba.” La lectura puede ser, después de todo, una experiencia colectiva.

Los tres profesores se asombran de todo lo que han dicho sus alumnos. Comentamos que si los docentes y mediadores de lectura tenemos que aprender, siempre, a intervenir, aprender a decir, a preguntar, tenemos también que aprender a escuchar, con el oído muy aguzado.

La experiencia realizada fue, como dije, un experimento. No se trata de que los docentes dejemos de hablar, de aportar a las lecturas, de intervenir activamente; se trata, en todo caso, de escuchar a los lectores y de considerar la lectura también como un modo de tomar la palabra, de constituir en el aula lo que Graciela Montes llama una “sociedad de lectura”. Confiando en esa posibilidad, Montes (2004) dice: “...algo nuevo ha sucedido en el aula. Han tenido lugar ciertos acontecimientos. A lo largo de muchas lecturas compartidas, eligiendo a veces bien y otras veces no tan bien, escuchando lo que tienen para decir los lectores, dándoles la palabra, permitiendo también que le pongan voz al texto, comentando, relejendo, haciéndose preguntas, acotando, remitiéndose a otros textos, cruzando hallazgos, hipótesis, fantasías, el maestro habrá estado contribuyendo a la formación de una sociedad de lectura.”

Más allá de la posibilidad de la lectura solitaria, y sin desestimarla en absoluto, nos interesa acá la lectura como actividad social de negociación de significados; la lectura como una práctica polémica, colectiva, multívoca, polifónica. Y no la lectura como reproducción de un sentido, incluso cuando ese sentido pueda ser el más inteligente y hermoso que podamos concebir: el que trabajó el docente, el que elaboró el crítico, el que autorizó la costumbre. Más que la interpretación como producto y punto de llegada, nos interesa el transcurrir de producción de sentidos: el trabajo de interpretación, compartido.

Bibliografía

- ADAM, J.M y LORDA, C. U. (1999) *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel.
- BARTHES, Roland (1987). “Escribir la lectura”, en *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.
- BENJAMIN, Walter. (1986) “El narrador”, en *Sobre el programa de la filosofía futura*. Barcelona, Planeta – De Agostini.
- FLECHA, Ramón (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FRENK, Margit. (1997) *Entre la voz y el silencio*. Madrid, Centro de Estudios Cervantinos.
- MASSI, M. P. (1999) “Identidad, alteridad y polaridad. Una aproximación al discurso autobiográfico televisivo” en *Discurso y sociedad*; Vol.1, Nº 4, Barcelona: Gedisa.
- MÉNDEZ, Alicia. (1999) “La narración oral en el marco de una teoría de la comunicación: los *Cultural Studies*”, en PAMPILLO, GLORIA y OTROS. *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires, Eudeba.
- MONTES, Graciela (2004) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (En prensa.)
- ONG, Walter (2000) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, Michèle. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- VICH, Víctor y ZAVALA, Virginia (2004) *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires, Norma.