

## **El club del julepe: escenas de lectura y escritura alrededor del terror**

**Romina Colussi  
(UBA-ENS N°3)**

### ***Resumen***

El presente trabajo se propone narrar y analizar una experiencia de lectura y escritura desarrollada durante la residencia de alumnos del Profesorado de Educación Primaria. Dar cuenta, en definitiva, de una experiencia que invita a repensar la organización de los contenidos escolares, de la mano de las propuestas de lectura y escritura desafiantes para un proyecto alfabetizador –centrado, prácticamente, en el plano de lo lingüístico- en tanto, ilumine la diversidad de modos y recursos semióticos desplegados en la construcción de algunos relatos ficcionales.

***Palabras clave:*** Lectura - escritura - formación docente - multimodalidad

## La introducción de un texto y de una práctica...

La primera vez que vi estas imágenes fue hace un año, en la casa de un hombre llamado Peter Ford. Aunque el señor Peter Ford ahora está jubilado, en otro tiempo trabajó para un editor de libros para niños, seleccionando las historias y las imágenes que luego se convertirían en libros.

Hace treinta años llegó un señor a la oficina de Peter Ford y se presentó como Benito Maciel. El señor Benito Maciel le contó que había escrito historias y sacado muchas fotografías para cada uno de ellas. Había llevado solo una imagen de cada cuento para ver si a Peter Ford le gustaba su trabajo. Peter Ford quedó fascinado con las imágenes. Dijo a Benito Maciel que le gustaría leer los cuentos lo antes posible. El artista quedó en llevárselos al día siguiente por la mañana y le dejó todas las imágenes a Peter Ford. Sin embargo, no regresó al día siguiente ni el día después de ese. Nunca más volvió a oír de Benito Maciel. A lo largo de los años, Peter Ford trató de averiguar quién era Benito Maciel y qué le había sucedido, pero no pudo descubrir nada. Hasta la fecha, Benito Maciel sigue siendo un misterio absoluto...

La extensa cita pertenece a la “Introducción” de una antología de relatos breves elaborada por los alumnos de 7° grado de la Escuela Pedro de Mendoza ubicada en el barrio de La Boca (CABA). Una antología inspirada, según declara la portada, en la lectura de *Los misterios del señor Burdick* de Chris Van Allsburg (1996). Es una “Introducción” escrita por un alumno del Profesorado de Educación Primaria –después de su residencia en el área de Prácticas del Lenguaje- e inspirada en otra firmada por el propio Van Allsburg. En *Umbrales*, Gerard Genette (2001), sostiene:

Un texto raramente se presenta desnudo, sin el refuerzo y acompañamiento de un cierto número de producciones verbales o no... que no sabemos si debemos considerarlas o no como pertenecientes al texto, pero que en todo caso lo rodean y lo prologan precisamente por *presentarlo*, en el sentido habitual de la palabra, pero también en su sentido más fuerte: por *darle presencia*, por asegurar su existencia en el mundo, su “recepción” y consumación, bajo la forma... de un libro. (p. 7)

Entre esos acompañamientos o paratextos de la obra se destacan—las ilustraciones, el título, el prólogo, los epígrafes y el nombre del autor—. Los paratextos o umbrales del texto representan, a su vez, una zona de transición pero, también, al decir de este autor, de transacción. Un lugar privilegiado para delinear una pragmática y una estrategia respecto de una lectura más o menos esperada. Son esos umbrales los espacios donde los lectores encontramos instrucciones de uso o de lectura, sin los cuales, no sabríamos, en algunas situaciones, de qué modo leer ese universo narrativo.

En el caso de este texto, los umbrales a cargo del autor —introducción y título— definen de modo particular un instructivo de lectura. Empecemos, entonces, por el primero que funciona casi como un prólogo a la obra. Si bien es un paratexto que, en general, se escribe al final del recorrido representa uno de los primeros umbrales que debe atravesar un lector a partir del cual puede ingresar o retroceder hacia el universo ficcional que plantea la lectura del texto. La introducción a cargo del docente funciona como prólogo a la lectura de los textos escritos por los alumnos, después de haber leído y/o escuchado cuentos de terror de diversos autores y en diversos formatos pero, también, de haber resuelto diferentes consignas de escrituras que fueron complejizando y armando entre todos una teoría del género. Este paratexto, a su vez, presenta respecto del original, algunas transformaciones. En primer lugar, la referida a los nombres de los personajes: Peter Wenders se transforma en Peter Ford y Harris Burdick, en Benito Maciel quien dará, a su vez, lugar a un nuevo título: *Los misterios del señor Benito Maciel*.

La otra modificación respecto del original se asocia a la técnica utilizada para captar las imágenes: mientras que en la versión original se trata de ilustraciones hiperrealistas e inquietantes en blanco y negro, en la reescritura, se mantiene la estética de la imagen en blanco y negro con un juego de luces y sombras pero, en lugar de ilustraciones, se trata de fotografías elegidas por los alumnos que por algún motivo, como las imágenes del original, resulten inquietantes.

Por último, elide los dos últimos párrafos del original que es, en definitiva, los que funcionan como pretextos privilegiados para pensar la consigna de escritura que organizara

y diera entidad a esta producción colectiva. Es, además, en esa introducción donde el lector descubre la necesidad e importancia del paratexto respecto de la lectura de una obra. Una obra organizada alrededor de otros paratextos - lingüísticos e icónicos- , y que, paradójicamente, son los que definen el texto.

Leemos, en la versión original, al finalizar la “Introducción” la presencia de otro misterio que se suma al de la desaparición del autor de las imágenes, Harris Burdick. Leemos en Chris Van Allsburg (1996):

Su desaparición no es el único misterio que dejó. ¿Qué historias acompañaban esos dibujos? Hay algunas pistas. Burdick escribió un título y un epígrafe para cada ilustración. Cuando le comenté a Peter Wenders cuán difícil era mirar las imágenes y sus epígrafes sin imaginar un cuento, sonrió y salió de la habitación. Regresó con una caja de cartón cubierta de polvo. Contenía docenas de historias, todas inspiradas por los dibujos de Burdick. Habían sido escritas hacía años por los hijos de Wenders y sus amigos. Pasé el resto de mi vida leyendo estas historias. Eran sorprendentes; algunas extravagantes; otras divertidas y algunas francamente espeluznantes. Con la esperanza de que inspiren a muchos niños, los dibujos del señor Burdick se reproducen aquí por primera vez. (p. 1)

### **La lectura y escritura como pretexto de otra escritura**

Vayamos por un momento a otro tipo de introducción: al de una práctica de enseñanza dentro del recorrido de los alumnos que cursan el Profesorado de Educación Primaria en un Normal (PEP). Los alumnos del PEP ingresan en diferentes instancias a las instituciones para realizar observaciones y prácticas. En este trabajo me voy a centrar en aquella práctica de enseñanza que presentan una particularidad: la de realizarse acompañada de la cursada del Taller de Diseño de Enseñanza de la Lengua. El Taller de Diseño de Enseñanza de la Lengua es un espacio que los alumnos del Profesorado de Educación Primaria cursan en paralelo a los Talleres de Residencia (5 y 6). Es decir, es un espacio al que asisten cuando están, prácticamente, finalizando la cursada de la carrera. En esta instancia de residencia la estadía en las escuelas transcurre en el mes y medio a diferencia de las prácticas anteriores que no superan las dos semanas.

Permanecer durante un periodo prolongado en un curso de nivel primario es una oportunidad privilegiada para pensar la práctica docente desde un lugar diferente al que podría proponer una estadía más breve. En esta ocasión, invité a los residentes del Taller de Diseño a repensar los contenidos escolares que les asignaran para que pudieran reacomodarse en un proyecto de lectura y escritura sostenido a lo largo de ese periodo y que las producciones resultantes pudieran ser publicadas en algún tipo de edición que podría ir discutiéndose con los alumnos.

Repensar los contenidos escolares, en este caso, los cuentos de terror para organizar el género a partir del trabajo en clase estructurado en un proyecto de lectura y escritura sostenido a lo largo de casi un mes y medio de trabajo resulta un verdadero desafío tanto para los residentes como para los alumnos que más o menos están acostumbrados a clases aisladas y a la escritura al servicio de evaluar la comprensión de algún contenido explicado con anterioridad.

Para los primeros, porque exploran la multiplicidad de géneros y de soportes –la escritura, la imagen, lo audiovisual- en los que el terror se presenta. Para ello, organizamos encuentros en la biblioteca y en el aula donde se mostrara la variedad de materiales y estilos con el propósito de encontrar uno propio a la hora de resolver las restricciones planteadas por las consignas de escritura. Esas mismas restricciones varían en vistas de la escritura de géneros cada vez más complejos.

Para los alumnos, porque advierten que a las propuestas de los docentes se pueden sumar sus sugerencias acerca de cómo resolver una determinada restricción o acerca de otras lecturas que originalmente no están en el proyecto. A modo de ejemplo, en una clase la lectura de Liniers y su *Lo que hay antes de que haya algo (uno de terror)* (2007) convocó las leyendas urbanas que ellos conocían y, de pronto, el aula se pobló de relatos y seres cuya existencia o no discutían desde la experiencia personal con esas historias.

Pero, también, ocurre un movimiento en relación a las producciones escritas. El docente deja de ser el único destinatario que tacha y/o corrige las faltas de ortografía y, en su

lugar, surgen los comentarios para señalar las decisiones de escritura acertadas, en vistas de un determinado efecto, o para sugerir opciones para mejorar esos borradores. Los textos ahora tienen que ir acomodándose a otros destinatarios, en tanto, se leen y comentan en el grupo y no solo por un docente que hace sugerencias.

De a poco, los alumnos se comprometen no solo con sus propias producciones sino también en escuchar y comentar las de sus compañeros, teniendo en cuenta el armado de esa antología final. Un producto que adquiere un sentido de pertenencia, como lo demuestra, entre otras cosas, la elección de los títulos a cargo de los autores de las antologías de terror: *Los misterios del señor Benito Maciel* -en clara alusión al artista plástico referente de La Boca pero también a la pertenencia geográfica de donde proviene la mayoría de los chicos- y *El Julepario* -que es la otra antología que juega con las voces lunfardas -un contenido convocado por el comentario en uno de los talleres-.

Los encuentros destinados a la producción de estas antologías estuvieron organizados en mesas de libros para explorar la diversidad de autores y de textos en relación al género, en la lectura de narraciones de cuentos y leyendas rurales y urbanas que trajeron los alumnos, en la escucha de narraciones orales a cargo de los docentes del curso, en la lectura de algunos libros álbum pero, también, en la proyección de algunos videos que trabajaban con la transposición de los cuentos de Edgar A. Poe y otros en los que Alberto Laiseca los narraba oralmente. Dicho de otro modo, Elsa Bornemann y su *¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo)* (1988), María Teresa Andruetto con su “La mujer del moñito” (1993), Liniers con su *Lo que hay antes de que haya algo (uno de terror)* (2007), *Chumba la cachumba*, (1995) Stephen King y sus “Diez ositos del miedo” (1994) , Edgar Allan Poe y su “Corazón delator” (1990) en versión digital, C. V. Allsburg con sus *Los misterios del señor Burdick* (1996) en formato libro álbum pero también en formato “booktrailer”, Graciela Montes y su *Tengo un monstruo en el bolsillo* (1999), Ana María Shua con *La fábrica del terror* (1990), W. W. Jacobs con su “La pata del mono” (1902) narrado por Alberto Laiseca (2008) fueron algunos de los títulos compartidos en el grupo para problematizar desde la lectura, la escritura y el comentario de las producciones las características del género.

## Y, al final, hay que “anudar”...

En otro relato del género plantea Olga Drennen (2012):

Pero ahora no voy a decir nada porque si no, van a empezar otra vez con que en esa esquina tampoco vive nadie, que es un terreno baldío, lleno de ratas. Van a decirme que termine con Riqui y con la chica del moño, que no existen. Mejor no digo nada. Mejor no les digo lo de los zapatos negros que veo flotando en el aire, que yo también oigo huesos que crujen. Mejor no les digo que de noche alguien me llama con la voz de Riqui. Nadie va a creerme.

Mejor no digo nada.

Sí, mejor me callo. Mejor, mejor me callo. (p. 52)

Esta cita la encontramos al final del cuento “Mejor me callo”, una de las lecturas sugeridas por el *NAP 5* (Serie Cuadernos para el Aula). Probablemente, su lectura evoque muchas otras similares en las que se cuenta alguna desaparición, sin embargo, también es, como señala María Teresa Colomer (1996), un tipo de final que deja al lector “sonriente o soñador sin poder precisar qué ha pasado y qué no en la historia que acaba de terminarse”. Quizás, a esta incertidumbre, podríamos sumar la de un leve escalofrío al enterarnos por la narradora que lo que decide callar es lo mismo que unas líneas le había relatado Riqui, antes de su extraña desaparición. Pero, como este no es el final de un cuento de terror, que se propone dejar abierta la acción para jugar con las expectativas del lector, iré “anudando” – para que no me ocurra lo de a Godofredo, que obsesionado por el moñito negro desoye las advertencias de su amada, cuando desata el nudo de la joven y su cabeza cae rodando las escalinatas- algunos conceptos que me ayuden a iluminar la experiencia que elegí compartir.

La experiencia de trabajo alrededor del género con el libro álbum y, en particular, con *Los misterios del señor Burdick* (1996) propone varios descentramientos en relación a las prácticas de enseñanza dentro del área de las Prácticas del Lenguaje.

En primer lugar, un descentramiento respecto de la enseñanza de un saber escolar - el género de terror, asignado por el docente del curso-. La posibilidad de pensar en un

proyecto de lectura y escritura en torno al género permite discutir y problematizar con los alumnos porque leen y escriben – y acá aparecen otros contenidos que son prácticas pero también saberes disciplinares- una multiplicidad de textos que las mismas prácticas interpelan. Leer literatura y reconocer las reglas del género al leer y/o escuchar los textos literarios; leer la lengua porque se leen unos textos literarios que trabajan de manera particular los contenidos gramaticales, como también, leer otros recursos dada la especificidad del objeto libro álbum–como lo es la imagen, el color, las fuentes, el espacio, entre otros- resulta una experiencia novedosa en relación a ciertas prácticas más o menos cristalizadas en la cotidianidad del escenario escolar.

En segundo lugar, proyecto enfocado en la reescritura de este objeto plantea un correrse del lugar privilegiado que tienen los recursos lingüísticos en la construcción de significados propuestos por las lecturas y escrituras escolares. En general, las prácticas en el escenario escolar colocan a la escritura en un lugar central, sobre todo, en relación a las instancias de evaluación. Pero, además, podríamos agregar que lo lingüístico domina prácticamente el blanco de la página que, en ocasiones, suele aparecer acompañado de alguna ilustración. Es decir, lo cotidiano de las prácticas resulta una lectura de textos más o menos ilustrados donde la imagen funciona para duplicar el sentido de lo que transmite del modo lingüístico.

En contraposición, la lectura del libro de Van Allsburg, constituye una invitación a detenerse en los modos complejos en que imagen y texto se ensamblan para representar y construir un sentido determinado. Si bien podríamos pensar que esta es la característica del género en el que se inscribe –el del libro álbum- la singularidad de este relato reside precisamente en esa ausencia o misterio de la que se da cuenta en la introducción con la que abrí el relato de esta experiencia. Este relato explota de manera privilegiada aquellas zonas que en otros textos identificamos como de transición o de transacción, es decir, sus umbrales. En otros términos, son los propios umbrales –título, epígrafe e imagen- de un texto ausente –por aquella misteriosa desaparición explicada en la introducción- los que impactan en la particular forma de construir significado al que invita este texto. Y, esto ocurre, porque en el espacio de lectura en que aparece el modo lingüístico predomina el

blanco de la página pero, a su vez, porque teniendo el ojo acomodado al orden de lectura impuesto por la página de un libro el lector –el que va de izquierda a derecha- el lector advertirá que, al blanco de ese primer momento le seguirá una imagen -en blanco y negro- que ocupa prácticamente la totalidad del espacio en blanco dejando solo un lugar para el borde de la imagen. Es decir, la relación particular entre el texto y la imagen modifica la representación más canónica de la escritura respecto de su poder de significación. La escritura, en esta instancia, queda descentrada, reducida en el espacio de la página en blanco que parece enmarcarla pero, también, reducida a una sintaxis sencilla aunque no por eso menos sugerente respecto de otras escrituras más complejas.

Asimismo, la manera particular en que el modo lingüístico se combina con la imagen para la construcción de un sentido determinado proponen otro tipo de descentramiento respecto de la narrativa como un suceso lineal que es el que, frecuentemente, presenta el texto escrito sobre una página. Esta propuesta de lectura y escritura particular, siguiendo a Carey Jewitt (2005), resulta, además, una invitación para “fragmentar la noción de narrativa lineal y [alentar] a los lectores a verse a sí mismos como escritores. Al hacerlo, estos textos ‘deshacen’ las formas literarias de clausura y narrativa”. Los lectores de este relato -inspirados en esas misteriosas desapariciones- escriben para esta antología historias alrededor de las imágenes seleccionadas –algunas de las cuales tienen una estética o un relato similar al del libro - y, en general, estas historias responden a la lógica del microrrelato. Es decir, se trata de relatos breves que cuentan de manera fragmentaria, despojada, una historia y, sobre todo, lo hacen por el camino de la elipsis más que por el de la escena. De relatos que exploran, desde la escritura, una manera de construir el relato que, del mismo modo que lo hace el texto de Van Allsburg, nos colocan ante una forma de leer que sacude aquellas otras más rutinarias.

Finalmente, quisiera plantear en un tercer descentramiento que dialoga con los dos mencionados recientemente –el vinculado a la práctica de enseñanza y a la lectura y escritura escolar - me refiero al de una alfabetización, entendida como proyecto escolar. Proponer la lectura y escritura como prácticas multimodales resulta un desafío respecto de un proyecto alfabetizador tradicional centrado en lo lingüístico. Pensar en un proyecto

alfabetizador de manera ampliada al incorporar otros recursos semióticos e indagar en sus posibilidades de significación evidencia la complejidad que se oculta detrás de lo sencillo que podría resultar, a primera vista, la lectura de este texto. Una experiencia que, en definitiva, impacta en las formas de leer y escribir más tradicionales por el desafío en los modos de significar que despliega en la construcción de esas mismas prácticas. Pensar, por último, en un proyecto alfabetizador que asuma la lectura y escritura como prácticas socio-culturales pero, también, multimodales podría provocar cierto julepe; sin embargo, es una experiencia a la que vale atreverse, sobre todo, si acordamos en que el saber escolar puede dialogar y complejizar los saberes que traen los jóvenes por andar circulando en los confines de otras y nuevas tecnologías.

### ***Bibliografía***

- Andruetto, M. T. (1993). “La mujer del moñito”. En *El anillo encantado*. Buenos Aires: Sudamericana. Recuperado de: [www.avataresletras.com.ar/universo-cuento/13-extranos-mujer-mono.html](http://www.avataresletras.com.ar/universo-cuento/13-extranos-mujer-mono.html).
- Anónimo. (1995). *Chumba la cachumba*. Ilustrado por Carlos Cotte. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Bornemann, E. (1988). *¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo)*. Buenos Aires: Editorial Rei.
- Colomer, M. T. (1996). “Cómo terminan los cuentos”. En *Espacios para la lectura 2*. México: FCE. Recuperado de: [www.documents.mx/documents/colomer-teresa-como-terminan-los-cuentos.html](http://www.documents.mx/documents/colomer-teresa-como-terminan-los-cuentos.html).
- Drennen, O. (2012). “Mejor me callo”. En *Sombras y temblores* (p. 47-52). Buenos Aires: Quipu.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: FCE.
- Jacobs W. W. (1902). “La pata del mono”. Recuperado de: [www.ciudadseva.com/texto/la-pata-de-mono](http://www.ciudadseva.com/texto/la-pata-de-mono).

- Jewitt, C. (2005). "Multimodalidad, 'lectura' y 'escritura' para el siglo XXI". *Discurso: Los estudios realizados en las políticas culturales de la educación, Vol. 26* (N° 3), 315-331.
- King, S. (1994). "Los diez ositos del miedo". Recuperado de: [www.documents.mx/documents/10-ositos-del-miedo-stephen-king.html](http://www.documents.mx/documents/10-ositos-del-miedo-stephen-king.html).
- Laiseca, A. (2008). "La pata del mono por Alberto Laiseca". Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=SR9QrwoIzD8](http://www.youtube.com/watch?v=SR9QrwoIzD8).
- Liniers. (2007). *Lo que hay antes de que haya algo (uno de terror)*. Buenos Aires: Pequeño Editor.
- Montes, G. (1999). *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Poe, E. A. (1990). "El corazón delator". Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=C\\_FKdXfA\\_H0](http://www.youtube.com/watch?v=C_FKdXfA_H0).
- Shua, A. M. (1990). *La fábrica del terror*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Van Allsburg, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. México: FCE. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=IXe2WYxLicE](http://www.youtube.com/watch?v=IXe2WYxLicE).