ESCRITURA Y CREATIVIDAD EN COMUNICACIÓN

Irene Klein Compiladora

SIC
SOCIALES INVESTIGA EN COMUNICACIÓN

ccom
Ciencias de la Comunicación - UBA

UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCRITURA Y CREATIVIDAD EN COMUNICACIÓN

Irene Klein
Carlos Aldazábal
Fernanda Aren
Osvlado Beker
Carolina Bruck
Laura Di Marzo
Magdalena Giovine
Betina Gonzalez
Alicia Méndez
Silvana Meta
Alicia Montes
Ana Sarchione
Adriana Semelman
Patricia Somoza
Teresita Vernino

SIC SOCIALES INVESTIGA EN COMUNICACIÓN
ccom Ciencias de la Comunicación - UBA
UBA Sociales FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Klein, Irene
Escritura y creatividad en comunicación / Irene Klein ; compilado por Irene Klein. - 1a ed. compendiada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 2017.
Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-29-1633-0

1. Comunicación. 2. Estudios Culturales. I. Klein, Irene, comp. II. Título.
CDD 302.222

Material diseñado por la Secretaría de Proyección Institucional.
Diseño editorial: **Diego Sztajn**

Facultad de Ciencias Sociales - UBA // Santiago del Estero 1029, CABA
4508-3800 int 100 - proyeccion@sociales.uba.ar

ÍNDICE

El texto como comunicación viva. El taller de escritura en la Carrera de Comunicación, Irene Klein

Prólogo, Irene Klein

I. **Escritura de Ficción**

1. ¿Qué vuelve “narrable” a un relato? Narratividad y ficción. Irene Klein
2. Los bordes de la ficción: el extrañamiento de lo cotidiano, Ana Sarchione. Adriana Semelmann
3. El cuento: Los efectos de realidad: construir el verosímil y dialogar con lo real en un cuento, Carolina Bruck
4. Poesía y narración: la observación como principio de escritura, Carlos Aldazábal
5. La novela: Siete historias sin espacio propio: enseñar a escribir novelas en la Universidad, Betina González

II. **Escrituras acerca del otro**

La crónica urbana
1. Crónica, realidad y ficción: un relato destotalizador de lo cotidiano, Alicia Montes
2. La ciudad escrita: reflexiones sobre el abordaje y la redacción de Crónicas Urbanas en el Taller, Osvaldo Beker.
La entrevista y la investigación
3. La entrevista: en búsqueda del relato perdido, Laura C. Di Marzo,

III. **Escrituras del yo**

El diario de escritor
1. El diario de escritor: en tránsito hacia una poética de lo provisorio, Alicia Méndez
La autobiografía
2. Hacia la autobiografía: dos secuencias didácticas, Teresita Vernino, Fernanda Aren, Patricia Somoza, Magdalena Giovinne y Silvana Meta,

Prólogo

El texto como comunicación viva.
El taller de escritura en la Carrera de Comunicación - Irene Klein

Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de comenzar a escribir, nunca tendría el valor de emprenderlo. Sólo lo escribo porque todavía no sé exactamente qué pensar de eso que me gustaría tanto pensar. De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso. - Foucault [1]

Escribir, pensar, experimentar

En el epígrafe que encabeza este texto, Foucault sostiene que la escritura de un libro es una experiencia que transforma. No escribe para comunicar lo que ya piensa antes de escribir sino porque aún no sabe qué pensar de aquello que quiere pensar.
Desde esa misma perspectiva, concebimos, como docentes de taller, la escritura: como una experiencia en la que el sujeto, en la medida que escribe -y porque escribe-, reflexiona, piensa, indaga, cuestiona, descubre, en suma, transforma su modo de percibir y pensar el mundo. Escribir no es expresar ni reproducir lo que se sabe sino un proceso por el que se piensa acerca de lo que se cree saber o se quiere saber. El taller de escritura se constituye como un espacio de experimentación en el que no se reproducen ni aplican teorías para confirmar lo que ya se sabe sino para encontrar nuevos modos de decir y pensar el mundo. Desde esa perspectiva, proponemos la creatividad en la escritura.

La historia

El taller de escritura no es una materia sino un proyecto académico. Tiene su origen en 1974, es decir, mucho antes de la creación de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, cuando , por iniciativa de los estudiantes, el profesor Noé Jitrik creó el taller de escritura experimental en la cátedra de Literatura Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras que fue coordinado por Mario Tobelem. Cuando el taller fue expulsado de la facultad por la intervención de Ottalagano, siguió funcionando independientemente con el nombre de Grafein.
"Elegir el nombre fue una ardua tarea – recuerda Alcira Bas (2015) , integrante de Grafein y docente de la materia Taller de Expresión de la Carrera de Ciencias de la Comunicación - que compensó el orgullo de encontrarlo como una inventio colectiva. Fue elegido especialmente por ser la primera persona del verbo "escribir" en griego, grafo; es decir grafein significa "yo escribo", y esa primera persona

[1] en Trombadori, Duccio (2010): Conversaciones con Foucault, Amorrortu, Bs. As. p. 42

sonó a la reafirmación, al desafío de un yo que puede escribir. Pensar en grafo remitía necesariamente a imagen, por lo que la terminación ein se consideró –en su momento- la más apropiada."

El término "escritura", novedoso para el ámbito universitario, " constituyó algo así como el flequillo de los Beatles para lo más vetusto de la intelectualidad de Letras ", recuerda Gloria Pampillo (Alvarado, Pampillo, 1988:15) . El reciente desembarco desde Francia de las ideas postestructuralistas que cuestionaban la crítica literaria tradicional, produjo un cambio fundamental de perspectiva. Las nociones de "obra", "creación" y "significado" fueron reemplazadas por las de "texto", "producción" y "significación". Con Grafein nace un nuevo concepto de taller: a diferencia del "taller literario", centrado en la figura de un escritor consagrado que legitima con su obra el trabajo de sus alumnos, en los "talleres de escritura" se desmontan los mecanismos de construcción de los textos y se propician situaciones de producción a través de consignas entendidas como pre-textos, disparadores de problemas y procedimientos, y estrategias para conjurar el temor a la página en blanco.

En el grupo de Grafein, junto a Alcira Bas, estaban Maite Alvarado y Gloria Pampillo. Ambas compartieron la tarea de renovar el campo de la enseñanza de la escritura en la Argentina. Ya egresadas de la carrera, hacia 1984, comenzaron a dictar juntas un taller de escritura en la Facultad de Filosofía y Letras. Los libros "El taller de escritura" (Plus Ultra, y "Con las manos en la masa" que publicaron pueden ser considerados programáticos porque sientan las bases del taller de escritura. Por esos mismos años, Pampillo y Alvarado integraron la por entonces nueva cátedra Taller de Expresión I en la Facultad de Sociales de la UBA, uno de los poquísimos espacios curriculares en donde, aun hoy, se trabajan y alientan las prácticas de escritura en la universidad.

El taller de escritura

Tal como lo entendían Gloria y Maite en el libro "Las manos en la masa", un taller de escritura es una modalidad de aprendizaje grupal de la escritura, con un coordinador que propone ejercitación, y en la que el grupo de pares – y no solo el docente- funcionan como lector crítico de los textos producidos. La materia que hoy tengo a cargo, mantienen la misma dinámica. Las estrategias necesarias para la producción de los textos se adquieren solo a través de una práctica, de allí que sea la modalidad de taller, espacio en el que se lee, produce y reflexiona sobre los textos propios y los ajenos, el ámbito privilegiado para llevarla a cabo. A diferencia de otras asignaturas de una carrera, el taller no se funda en la exposición que un docente realiza frente a los estudiantes sino en la dinámica interactiva o dialógica entre estudiante y docente. "La simetría lograda en el proceso de enseñanza y aprendizaje invita al profesor a resolver los ejercicios en paralelo con los alumnos, abriéndose a una instancia novedosa de conocimiento." (Labarthe, Vásquez, 2016)

Concebimos la praxis de escritura como un proceso de resolución de problemas y de descubrimiento en el que el escritor toma decisiones en función de determinados objetivos. De allí que intentamos que el punto de partida de la producción de los estudiantes sea un desafío cognitivo.
El personaje Galileo Galilei de la obra homónima de Bertold Brecht asegura que "la distancia más corta entre dos puntos, cuando aparece un obstáculo, es la línea curva" (Brecht, 1985: 161), y que esa perífrasis produce conocimiento. "El gran artista , dice André Gide, es aquél a quien el obstáculo le sirve de trampolín". Las consignas que proponemos a los estudiantes actúan de ese modo: como obstáculo, perífrasis o trampolín que exige al escritor, en la medida que debe sortear costumbres, hábitos, preconceptos, transformar su modo de percibir el mundo.

Teoría y práctica en el taller

Todo profesor de taller debe ser, fundamentalmente, un sujeto creativo o, en términos de Foucault, menos un teórico que un experimentador. Esto no implica la ausencia de teoría. Pero las distintas teorías no actúan como guía para la escritura sino que se constituyen en un campo fértil de incitaciones para la escritura, las que son formuladas a la manera de propuestas o consignas. Esta modalidad proviene de la convicción y de la experiencia de que aquellas consignas que resultan productivas encierran un modo de ser de la escritura que aún no ha sido revelado o conceptualizado.
La materia Taller de Expresión, desde hace algunos años, se estructura no solo en base a clases prácticas, sino también a clases teóricas. No es fácil dar teoría en una materia estructurada a modo de taller. El desafío consiste fundamentalmente en brindarles a los estudiantes entre la teoría que se expone y la práctica de escritura de ficción que abordan una vinculación significativa y productiva: ofrecer herramientas para que puedan pensar los textos que leen a la luz de su propia práctica de escritura y para que puedan reflexionar sobre la realidad representada en los textos. (Klein, 2015)
Las clases de taller, tanto teóricas como prácticas, privilegian la modalidad dialógica entre estudiante y docente a fin de construir un ámbito en el que un conjunto de sujetos interactúa con sus propias experiencias, lectura, historias, con la única certeza de que no hay certezas.

La escritura

Concebimos la escritura como proceso. Fueron John Hayes y Linda Flowers (USA, 1980,1980a, 1980b, 1981, 1987) y Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (Canadá) los que dieron a conocer dos modelos cognitivos de los procesos de composición. A pesar de muchos cuestionamientos, varias de sus premisas continúan siendo clave tanto en la producción como en el aprendizaje del escrito.

Hayes y Flower describen el proceso de escritura como un conjunto múltiple de procesos recursivos que debe orquestar u organizar el escritor a fin de dirigirlos hacia determinados objetivos. El modelo que proponen nos permite reconocer de qué modo inciden en el proceso cognitivo aquellos procesos propios de la escritura, tales como la planificación, la revisión y la corrección, procesos que en el discurso oral están ausentes. Una evaluación constante del texto en relación con los objetivos propuestos y la generación de ideas que, a menudo, surge del mismo proceso de evaluación permiten revisar, adaptar o fijar nuevos y más complejos objetivos. De ese modo, la escritura se convierte en un espacio de exploración, búsqueda y descubrimiento, es decir, en el camino hacia el conocimiento.
Un buen escritor es aquel que tiene en cuenta la situación comunicativa en la que se inscribe su texto y considera al problema retórico como parte fundamental del proceso. Este escritor se plantea las siguientes elecciones: para quién escribe; qué representaciones quiere suscitar en el lector; qué rol enunciativo asume; qué objetivo persigue; y qué efecto pretende lograr con su texto. Un buen escritor, finalmente, es aquel que es capaz de re-diseñar o modificar sus objetivos en función de los problemas retóricos con los que se enfrenta en el curso de su escritura.
En Surpassing ourselves (1993), Scardamalia y Bereiter argumentan que el desarrollo de las destrezas y la transformación del conocimiento son posibles si se los expone a los estudiantes a una variedad de contextos similares en los cuales puedan transferir destrezas pero en los que deban componer un nuevo esquema estructural en lugar de recurrir a un esquema de estructuras establecidas.
A lo largo del proceso de escritura, los escritores pueden acrecentar y transformar su comprensión acerca de lo que están escribiendo. Esta posibilidad que ofrece la escritura, diferenciaría, según Scardamalia y Bereiter (1992), dos procesos de escritura en relación a la manera en que se introduce el conocimiento. Solo se transforma el conocimiento e cuando ocurre una interacción dialéctica entre dos espacios: el de contenido (lo que él conoce sobre el tema como también las creencias, hipótesis acerca de él) y el retórico (sus representaciones sobre el texto que tiene que escribir y sus objetivos de escritura respecto de un destinatario). Este esfuerzo combinado requiere de un proceso dialéctico de reflexión que no aparece en las tareas de escritura simples.

La narración

Los relatos dan cuenta de acciones humanas; no juzgan, no argumentan: narran. A diferencia del conocimiento no narrativo," que intenta sacar a luz lo universal trascendiendo lo particular, el conocimiento narrativo, al observar con detenimiento cómo se debaten los seres humanos bajo sus condiciones de vida, intenta sacar a luz lo universal de la condición humana al revelar lo particular" sostiene Rita Charon (en Hustvedt, 2010:36), doctora en medicina de la Universidad de Columbia, que dirige charlas de Narrativa médica con el fin de

devolver el relato oral al ámbito de la medicina clínica. Sin el relato, afirma, la realidad del padecimiento de cada persona se pierde. La definición que propone permite distinguir el relato de los grandes hechos que cuenta la Historia de aquel que narra los pequeños hechos como experiencia de lo real.
A diferencia de la escritura académica, que suele recurrir a la tercera persona para adoptar una voz distante e impersonal, y a la ciencia, en donde el sujeto es anónimo y normativo, la experiencia en primera persona es vital para la narrativa. Siempre hay un agente cuya subjetividad e intencionalidad son parte del movimiento de la historia, que es narrada desde una perspectiva u otra.
En tanto el hombre da a la experiencia, o sea al modo en que se vincula con el mundo, forma de relato, la narración se constituye en uno de los modos fundamentales de organización de su discurso y en el esquema mental que le permite comprender e interpretar el mundo. La narración es, en síntesis, un medio de conocimiento. De allí que la narración – literaria, ficcional, autobiográfica - sea uno de los ejes centrales de nuestra materia.

La narración ficcional en Ciencias Sociales

"Nunca pude diferenciar con claridad la literatura de otros quehaceres políticos, cotidianos o científicos", escribió alguna vez Aníbal Ford (Ford, 1992:12), escritor y docente de Ciencias Sociales. Es interesante que un teórico de la comunicación instaure la literatura en un nivel de igualdad con otras áreas de saber cercanas a la verdad y a acciones concretas vinculadas a la realidad. No suele ser una representación muy extendida de la ficción, sobre todo en el ámbito de la ciencias sociales, ya que se la suele concebir como producto de la fantasía y de la imaginación.
Desmontar esa premisa que concibe a la ficción como evasión de la realidad y opuesta a la verdad, posibilita a su vez generar nuevos cuestionamientos: ¿son ciencias los estudios sociales?, ¿brindan certezas?, ¿dan cuenta de la verdad?
La práctica de escritura ficcional que proponemos en la materia puede inscribirse en un debate que, desde hace cuarenta años, resurge regularmente en el ámbito literario y en el de las ciencias humanas alrededor de la noción de ficción y su rol cognitivo y epistemológico. Desde los años 70 la noción de ficción está en el centro de las reflexiones epistemológicas, momento en que el paradigma positivista que dominaba hasta ese momento las ciencias humanas, comienza a ser puesto en duda (Bonoli , 2007). El cambio de paradigma genera a su vez cambios sensibles en la concepción del lenguaje y su funcionamiento epistemológico: de una concepción que veía el lenguaje como instrumento neutro y transparente a través del que uno trasmite representaciones adecuadas a la realidad a una concepción que concibe el lenguaje como espacio complejo de construcción de conocimiento. En ese contexto, revolucionario en términos kuhnianos, señala Bonoli (Bonoli, 2007) , las fronteras entre diferentes géneros textuales y diferentes prácticas de escritura (etnográfica, la historia de vida, la ficción) se vuelven más porosas.

El trabajo con la escritura de narración ficcional es un trabajo sobre el lenguaje, la imaginación, la percepción. Historiadores como Haydn White subrayan la necesidad de recurrir al lenguaje figurativo para volver inteligible el pasado, configurar la experiencia y darle sentido. La importancia de la ficción , resume Borutti (Borutti, 2003, en Bonoli, 2007) radica en el poder ontológico de la configuración.
Partimos de una concepción de la ficción que, definida por Paul Ricoeur , Thomas Pavel, Pierre Bange, Wolfgang Iser, desde los campos de la filosofía, la antropología y la estética analítica, enfatiza su dimensión epistemológica o sea su función cognoscitiva. Según Iser (Iser, 1997:63), la ficcionalización comienza allí donde el conocimiento termina. En tanto no es necesario inventar lo que se puede conocer, son las fronteras del conocimiento, sus límites, los que activan la ficcionalización. La ficción es entonces un modo de indagar, de construir una hipótesis sobre lo real:

Así cuando se describe la ficcionalización como acto de transgresión debemos tener en cuenta que la realidad que se ha visto sobrepasada no se deja atrás, permanece presente, y con ello dota a la ficción de una dualidad que puede ser explotada con propósitos distintos (Iser, 1997:44) .

Según Schaeffer, un modelo ficcional es siempre de facto una modelización del universo real. Accedemos a la ficción con las mismas competencias mentales y representacionales que nos sirven para representarnos la realidad. Incluso las más fantásticas ficciones que podamos inventar siempre serán variantes de lo que significa para nosotros que algo “sea una realidad” (Schaeffer, 1999: 218). En este punto coinciden también los estudios de U. Eco sobre la narración, ya que, según este autor, hasta los mundos narrativos más imposibles tienen como fondo lo que es posible en el mundo que concebimos como real. Las entidades y situaciones que no son explícitamente nombradas y descritas como diferentes del mundo real son entendidas a partir de las leyes que aplicamos a la comprensión del mundo real (Eco, 1994: 101).
La narración de ficción construye un modelo análogo del universo real, esto permite, como en todos los modelos, conocer la estructura y los procesos internos de la realidad y manipularla cognitivamente.
Una zona importante de la reflexión teórica sobre las Ciencias Sociales (Hayden White, 2003; Clifford Geertz,) muestra la presencia de procedimientos de la ficción como modo de construir conocimiento. A partir de una larga experiencia en talleres universitarios y de investigaciones realizadas (Desarrollo de las competencias escritoras en textos narrativos de ficción, 2001-2002; Función cognoscitiva de la narración de ficción , 2007-2008; La función epistémica de la ficción narrativa, 2008-2010, La narrativa de ficción en población en contexto de vulnerabilidad social, 2010-2012) podemos afirmar que la lectura y escritura de narraciones de ficción estimula la reorganización y reelaboración del pensamiento, el desarrollo

de una capacidad crítica y la generación de conocimiento. La investigación actual , Estudio y evaluación de la enseñanza de escritura creativa en la universidad: desarrollo de la creatividad y las competencias léxico-gramaticales en los alumnos de Ciencias de la Comunicación se propone como un diseño experimental que tiene como objetivo estudiar la incidencias concretas de la didáctica de la escritura creativa en los alumnos universitarios.

Recorrido teórico

Desde los inicios de la materia, cuando Gloria Pampillo y Maite Alvarado elaboraron la propuesta, el análisis de los relatos literarios es abordado fundamentalmente desde la narratología. La narratología es una teoría de la narración que estudia la estructura interna del relato literario. En el conjunto de elementos que constituyen a la estructura narrativa, la estructura interna hace a la cualidad diferencial de lo literario. Fundada en un enfoque inmanente al texto, el análisis que propone la narratología favorece la explicación y la comprensión de los recursos de la narración. Como todo acto discursivo, una obra literaria es una estructura verbal intencional que comunica un contenido a través de una organización verbal, y un análisis inmanente centrado en los aspectos de la lengua, ayuda a los alumnos a leer los matices de significación de sus elementos formales (Pampillo, 2004:12). Brinda elementos para distinguir la historia, lo narrado de la narración, el qué del cómo, primer paso para formar un lector activo y crítico. También un escritor que pueda hacer un uso intencional de determinados recursos en función del efecto o el sentido que quiera enfatizar en su relato. De allí que la narratología haya ocupado y sigue ocupando un lugar central en las clases teóricas de la materia.
Sin embargo, un modelo analítico descriptivo tiene sus limitaciones. Una de las críticas que ha recibido la narratología en su formulación tanto formalista como estructuralista ___ sostiene Schaeffer__ es su tendencia matematizante:

Muchos de los autores consideraban como el gran logro llegar a complicadas fórmulas de carácter matemático que darían cuenta de la actividad narrativa. Rápidamente se llegó a entender que eso no nos servía para nada o que otorgaba un saber de carácter tan general que no era directamente productivo para lo que es el trabajo de análisis concreto con los textos (Schaeffer, 2013: 27)

El modelo analítico descriptivo corre el riesgo de ser convertido en normativa, en un conjunto de herramientas o recursos que se reconocen en el texto. El análisis no consistiría entonces más que en relacionar el texto con la teoría sólo para volver a confirmarla.
La ilusión cientificista que promueve el modelo se corresponde con una postura en relación a la problemática del conocimiento y de la verdad. Desde el enfoque epistemológico en el que se funda el estructuralismo, la “verdad” estaría contenida en el objeto a conocer: la interpretación consiste en el intento de acceder a ese

objeto para conocerlo y llegar a la verdad. El rol del observador asume de ese modo un rol pasivo.
¿Esperamos que el estudiante actúe como observador pasivo? ¿El análisis de los relatos se limita a reconocer y describir los recursos narrativos que aparecen en el texto? ,¿una teoría de análisis literario puede promover el proceso de comprensión de un relato? , ¿cuáles son los alcances y las limitaciones de un enfoque descriptivo de los hechos literarios, como el que propone la narratología, para promover la escritura de ficción? , fueron algunas de las cuestiones que nos fuimos planteando y que nos exigieron abordar nuevas teorías y análisis del fenómenos literario.
La concepción dialógica del lenguaje que propone el grupo de Mijail Bajtin nos permitió abordar el problema del sentido en relación al contexto sociohistórico e histórico cultural. El cambio del paradigma lingüístico por el fenomenológico _hermenéutico, en la línea de pensamiento de Paul Ricoeur, nos posibilitó trascender el análisis inmanente que propone el modelo, es decir, los aspectos internos del texto, para atender las experiencias, conocimientos, disposiciones y estructuras cognitivas del lector, es decir, a aquellos factores extratextuales de la construcción de sentido que el modelo estructuralista no contempla. (Schaeffer ,2013:.210)
En términos de Ricoeur (1995), si bien el texto tiene relaciones internas, una estructura , o sea un sentido, encuentra un significado en la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, es decir, cuando tiene una realización en el discurso propio del sujeto que lee. El proceso de ficción no se detiene en el texto y no se completa hasta que el lector lo recibe desde su particular situación individual y sociocultural. Roman Ingarden como Wolfgang Iser y Paul Ricoeur acuerdan en que el efecto producido por el texto sobre el receptor es un componente intrínseco de la significación actual o efectiva del texto. “El texto __ señala Ricoeur (1995:139-140)__ solo se hace obra en la intersección de texto y receptor.” Esta perspectiva nos permitió instalar el estudiante en otro lugar: ya dejaba de ser un analista pasivo para interactuar con los sentidos del texto desde su propia experiencia como lector y escritor de ficción.
Por lo tanto, como lectores – afirma Ricoeur- podemos permanecer en el lugar del texto y en la clausura de ese lugar y el texto no tiene afuera (lo explicamos por su estructura, sus relaciones internas) , como lo propone el estructuralismo o podemos levantar la suspensión del texto y restituirlo a la comunicación viva: como palabra dirigida a alguien a propósito de algo. La acción humana está abierta para todo aquel que sepa leer y se pregunta qué es el hombre.” (Ricoeur, 1995:135)

Bibliografía

Bas, A. (2015), , “Talleres de Escritura: de Grafeinal taller de Expresión” en Un número necesario: Gloria Pampillo (1928-2013), Traslaciones, Vol.2. Nùm.13

Bonoli, L. (2007), « Fiction, épistémologie et sciences humaines », A Contrario, vol. 5, N° 1, pp. 51-66.

Bronckart, Jean Paul (1985) Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?, Paris, Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .

Borutti, S., « Fiction et construction de l’objet en anthropologie », in Francis Affergan, Silvana Borutti et al. (dir.), Figures de l’humain. Les représentations de l’anthropologie, Paris : Édition de l’École des Hautes Études en Sciences sociales, 2003, pp. 75-99.

Ford, Anibal (1994). Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis. Buenos Aires, Amorrortu ediciones. Klein, I. (2015), La teoría en la pràctica de escritura de ficción Un número necesario: Gloria Pampillo (1928-2013), Traslaciones, Vol.2. Nùm.13

Labarthe, J.T,, Vásquez L. H, (2016) , “Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa”, en Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, no.31 Rosario jun. 2016, versión On-line ISSN 1852-4508

Hustvedt, Siri (2010), La mujer temblorosa o la historia de mis nervios, Barcelona, Anagrama.

Martínez, M. y Scheffel, M. (2011), Introducción a la narratología. Hacia un modelo analítico-descriptivo de la narración ficcional, Buenos Aires, Las cuarenta.

Iser, Wolfgang, (1997)“ La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias” en Teorías de la ficción literaria , comp. A.G.Dominguez, Madrid, Arco libros.

Pampillo, Gloria (y otros) (1991) , Permítame contarle una historia, Buenos Aires, Eudeba.

----------(2004), Una araña en el zapato, Buenos Aires, Libros de la Araucaria.

Ricoeur, Paul, (2001) Del Texto a la acción, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

---------- (1995) Tiempo y Narración I , México, Siglo veintiuno.

Schaeffer, J.M. , (2005), « Quelles vérités pour quelles fictions ? », L’Homme 3/2005 (n° 175-176), p. 19-36

URL : www.cairn.info/revue-l-homme-2005-3-page-19.htm.

Prólogo

Fruto de una experiencia de muchos años, el libro reúne trabajos de investigación en torno a la enseñanza de la escritura en la Universidad. Estructurado en tres partes, Escritura de ficción, Escritura acerca del otro, Escritura especulativa y Escritura del yo, cada autor y cada autora describe una experiencia de escritura en base a un género, explicita metodología, objetivos y marco teórico.

En Escritura de Ficción, Irene Klein (¿Qué vuelve "narrable" a un relato? Narratividad y ficción), introduce el concepto de narratividad para reflexionar acerca de los criterios para considerar el grado de creatividad de un relato .
Ana Sarchione y Adriana Semelman (Los bordes de la ficción: el extrañamiento de lo cotidiano) describen una propuesta de escritura de textos que rompen con la modalidad del verosímil realista y responden a una lógica narrativa y a una motivación interna al texto.
Carolina Bruck (Los efectos de realidad: construir el verosímil y dialogar con lo real en un cuento) analiza el el modo en que se produce el vínculo entre literatura y realidad, su carácter de construcción, las mediaciones que implica.
Carlos Aldazábal (Poesía y narración: la observación como principio de escritura) narra la experiencia de la escritura de novela a partir de la observación y la lectura de poesía.
Betina González (Siete historias sin espacio propio: enseñar a escribir novelas en la universidad) explora los imaginarios o formas de interpelación de lo real que se ponen en marcha en los estudiantes a la hora de pensar ideas para una novela.
En Escritura acerca del otro, Alicia Montes y Osvaldo Beker analizan la escritura de la crónica urbana.
Alicia Montes (Crónica, realidad y ficción: un relato destotalizador y polifónico de lo cotidiano) describe y reflexiona sobre un género que fundamentalmente puede pensarse como una estrategia narrativa a través de la cual se pone en el centro lo marginal y se construye un espacio para las voces acalladas y los aspectos de la realidad marginalizados.
Osvaldo Beker ("La ciudad escrita": reflexiones sobre el abordaje y la redacción de Crónicas Urbanas en el Taller) analiza las operaciones y en que los alumnos "hacen suyas" las construcciones sobre el espacio urbano y el proceso de surgimiento de nuevos sentidos.
Laura Di Marzo (En búsqueda del relato perdido) presenta la experiencia del trabajo de la investigación que sobre narraciones orales realizan los estudiantes a partir de la entrevista como estrategia básica de la investigación.
En La escritura del yo, Alicia Méndez , (El diario de escritor: en tránsito hacia una poética de lo provisorio) analiza las representaciones que tienen los estudiantes sobre la tarea de escritura como el proceso de autoconocimiento que implica convertirse en escritor.
Fernanda Aren, Magdalena Giovine, Silvana Meta, Patricia Somoza y Teresita Vernino, (Hacia la autobiografía: dos secuencias didácticas) describen dos propuestas de escritura de uno de los géneros que desde hace mucho tiempo trabajamos como texto inicial: la autobiografía. El género introduce aspectos necesarios para quien se inicia como escritor de cualquier historia ficcional o referencial: ¿es la autobiografía un texto ficcional o realista? , ¿lo verdadero se

identifica con lo real?, ¿son reales los hechos porque ocurrieron o porque se les impone una forma que solo poseen las historias y no la realidad como tal?

En suma, en este libro se reflexiona sobre la creatividad y la capacidad crítica, la investigación y la observación como prácticas que acompañan al proceso de escritura narrativa.
Escribir este libro da cuenta de una larga experiencia, escribirlo también: implicó relatar y recordar una historia que empezó muchos años atrás, la que nos ha constituido en quienes somos hoy. Alentamos a nuestro lector a que participe de la experiencia de la escritura, una suerte de viaje que es impulsado menos por el deseo de arribar a un puerto conocido que de emprender la aventura de la travesía.

I.K.

I ESCRITURA DE FICCIÓN

1 ¿Qué vuelve “narrable” a un relato? Narratividad y ficción

Irene Klein
UBA
ireklein@gmail.com

Resumen:
Desde hace muchos años, apostamos a la escritura de narración ficcional convencidos de que promueve el desarrollo del pensamiento creativo y crítico y que posibilita un avance del conocimiento en términos de producción –y no de reproducción mimética— de ideas. Desde esa perspectiva, nuestro objetivo es estimular la creatividad, desarrollar la capacidad de configurar relatos que impliquen, en términos de Ricoeur (Ricoeur, 1999), una innovación semántica o redescripciòn del mundo.
¿A què nos referimos cuando hablamos de creatividad y de una re descripción del mundo? ¿Qué esperamos de un relato, qué características debe presentar para ser considerado un “ buen” relato?

Palabras clave:
Escritura – narración ficcional – narratividad - creatividad

Abstract:
For many years we teach fictional narrative writing because we are convinced that it promotes the development of creative and critic thinking and enables the progress of knowledge in terms of production of ideas instead of mimetic copy. From that perspective our objective is to stimulate the creativity, develop the ability to configure stories that imply a semantic innovation or a re-description of the world, in the words of Ricoeur (Ricoeur, 1999).What do we refer to when we talk about creativity and a redescription of the world? What do we expect from a story? What characteristic must the story have to be considered a good story?
Key words
Writing – fictional narrative- narrativity - creativity

“La verdadera originalidad no busca una nueva forma, sino una nueva visión”
Edith Wharton

“Contabilidad” y “narratividad”: la narratologìa postclásica

Ante la pregunta acerca de qué se narra, qué hechos consideraban los estudiantes

que son “contables” o “narrables”, una alumna recordó que había presenciado recientemente un asalto. Evidentemente, un asalto es un hecho que amerita ser narrado, sobre todo si somos testigos o víctimas. Sin embargo, no era estrictamente el asalto lo que a la alumna le interesaba narrar sino lo que ocurrió después de que la policía redujera al asaltante: este cayó sobre la vereda, muy cerca de donde estaba ella y por un instante, que fue fugaz, la mirada de él y de ella se encontraron. Era este último hecho lo que la alumna quería recuperar en su relato. “Esa era la historia, dijo, que llevo conmigo y que trato de narrar a todos sin poder traducirla en palabras”. Esa fracción de segundo, inefable, en que las dos miradas se encontraron, sustrae el relato de lo que podríamos llamar lugar común o convención del género “asalto” que brinda una trama más o menos previsible. Por lo tanto, que el hecho sea narrable no garantiza que el relato sea interesante o promueva la atención. Para que lo sea, debe presentar algo que lo sustraiga de lo esperable de ese tipo de relatos. Spielberg, que de esto sabe y mucho, no eligió para contar las atrocidades de la guerra en la película El caballo de Guerra, las imágenes de batalla o de campos de exterminio, sino de la tortura infringida a un caballo, probablemente porque el espectador , ya acostumbrado a las imágenes de la guerra, le dejan de conmover. La elección de una imagen o perspectiva singular sobre un tema conocido promueve una nueva visión sobre los hechos, despierta una mirada que, ante hechos repetidos o conocidos, tiende a naturalizarlos. (Klein, 2016)

De esto puede derivarse una primera reflexión: lo que es narrable –como lo es un asalto -, por lo general no suele garantizar un relato de gran narratividad. A què llamamos relato narrable, a què narratividad?

Si bien guiamos el proceso de escritura ficcional fundamentalmente desde el modelo de análisis propuesto por la narratologìa –tal como lo señalamos en el Prólogo_ y trabajamos los recursos narrativos que describe Gerard Genette como decisiones que, en relación al tiempo, a la voz, a la perspectiva, toma el escritor para dar sentido al relato, el concepto de narratividad, que se inscribe en la teoría de la narratología postclásica, resulta particularmente útil para trabajar otros aspectos que la narratología clásica no contempla.

La categoría de “narratología postclàsica” surge en 1997 con el artículo “Scripts, secuencias, historias: elementos de una narratología postclásica” de David Herman, en el que se establece una diferenciación entre ambas teorías, la narratología clásica y la postclásica. Si la primera se basaba fundamentalmente en la lingüística estructural, la postclásica incorpora elementos provenientes de otras ciencias, tal como la lingüística computacional, el análisis conversacional, la sociolingüística, la psicolingüística, las ciencias cognitivas y textuales. El objetivo que la guía es abordar las cuestiones en torno al relato, sobre todo, qué hace que un relato sea “narrable” y en qué consiste la narratividad, es decir, qué elementos aumentan o disminuyen la narratividad de un relato. En consonancia con estas preguntas, su interés se centra también en aspectos que la narratología clásica no había tenido en cuenta como la relación entre estructura y forma semiótica;

la interacción entre la enciclopedia o conocimiento de mundo; la función y el significado de un relato; la dinámica y el proceso de la narración; la influencia del contexto, el rol del receptor, etc.
De allí que, en función de los elementos nuevos y dinámicos que se integran a la narratología postclásica, algunos autores hablen de un segundo giro narrativo en ciencias sociales (Georgakopoulus, A., 2006, en Herman, 2009), en referencia al giro narrativo que se dio a partir de los 60 cuando el concepto de narrativa se extendió hacia el ámbito de la psicología, la educación, las ciencias sociales, el pensamiento político, la investigación en salud, las leyes, la teología y las ciencias cognitivas (Hyvärinen, 2006:20 en Herman,2009: 24)
La narratologìa postclásica fue llamada también narratología cognitiva en tanto atiende al proceso cognitivo que subyace a la construcción de los mundos narrativos, proceso que sostiene la comprensión narrativa del que lee, ve, escucha o construye un relato. A partir de la reflexión acerca del modo en que incide en la comprensión lectora la enciclopedia o conocimiento de mundo, se introducen los conceptos de tellability ("contabilidad") y narrativity ("narratividad"). La "contabilidad" se ha definido como aquello que convierte un evento o configuración de eventos en algo relevante para contar –es decir, algo contable o narrable, como lo es el asalto- en una determinada situación comunicativa (Herman 2002a:100-5; Labov 1972; Labov y Waletzky 1967; Norrick 2007; Prince (1987) 2003; Ryan 1991, 2005c en Herman, 2009:135). En lugar de atender a cómo se estructuran los relatos para volverlos más interesantes, la tellability promueve la pregunta acerca de qué vale la pena contar, a quién y en qué circunstancias (Polanyi, 1979: 207, en Herman, 2009: 134). Por el contrario, la narratividad se ha definido como la propiedad en virtud de la cual un texto o un discurso dado es más o menos fácilmente interpretado como un relato (Fludernik 1996, Herman 2002a:100-5; Prince 1999, 2003, 2005; Sternberg 1990, 2001, en Herman, 2009:135).
Volviendo a la anécdota de la alumma, el asalto es narrable porque la cultura ya lo ha previamente articulado como relato. Un sistema simbólico confiere a las acciones una primera significación porque son considerados por la comunidad de lectores como historias legibles: estas historias son "dignas de contar" porque su significación puede ser descifrada por los demás actores del juego social. Esta red simbólica no solamente asegura la legibilidad e interpretación de las acciones sino permite juzgarlas en función de una escala preferentemente moral. De allì que podrìamos vincular el concepto de tellability con el de mìmesis I, tal como lo propone Ricoeur en Tiempo y Narración (1995) , o sea el " antes" de la configuración, que abarca la precomprensión de la experiencia vinculada a la vida cotidiana.
Las situaciones y los hechos pueden ser más o menos narrables (tellable), pero el modo en que son narrados pueden ser más o menos procesados se manera narrativa, es decir, exponen diferentes grados de narratividad. La narratividad puede ser pensada en términos de mìmesis II, como proceso de la

configuración que permite, en tanto síntesis de lo heterogéneo, que la sucesión de acontecimientos de una historia se constituya en una totalidad.
Pensar el relato desde su posibilidad narrativa nos lleva a un análisis del relato que no solo atienda a los recursos que describe la narratología clásica sino a los modos en que ese relato genera sentido y promueva la participación del lector. Porque, si bien podemos analizar el encuentro de las dos miradas en términos de temporalidad y perspectiva – es una escena narrada desde una focalización interna- , podemos pensarla también como el tiempo subjetivo de la conciencia, o tiempo interno de la percepción: el tiempo de la escena intenta reproducir la intensidad que ese momento posee para el personaje y el narrador deba narrarlo de modo que el lector comparta esa vivencia. La elección de la temporalidad y la perspectiva está en función de este último objetivo. Pensarlo de esta manera, es decir, corriendo el acento de la descripción del relato a la participación del lector, implica una lectura renovada de la narratología clásica tal como lo propone la narratología cognitiva.

El lugar comùn

Desde el campo de la inteligencia artificial, la narratología postclásica describe las estructuras de conocimiento en términos de marco, esquema y script, es decir, como modelos de la memoria que usan los humanos para interpretar experiencias cotidianas (Schank and Abelson, 1977). La mente, modela un vasto pero no infinito número de repertorios experienciales de tipo dinámico (lo que nos permite saber, por ejemplo, cómo se desarrollan de manera usual los hechos en ocasiones comunes y corrientes, tal como la visita al peluquero, las fiestas de cumpleaños) o estático (lo que permite distinguir, por ejemplo, una silla de una mesa). (Gonzalez, Klein, 2016)
Los científicos cognitivistas reconocieron que el conocimiento estereotipado reduce la complejidad y la duración del procesamiento de tareas vinculadas a la percepción, la inferencia. Comprender puede ser descripto como un proceso en el que la gente vincula, asocia lo que ve o escucha con grupos de acciones previas almacenadas que han experienciado.
Desde esta perspectiva, las situaciones y los eventos estereotípicos se almacenan en la memoria para guiar interpretaciones del mundo. El conocimiento estereotipado, entonces, reduce la complejidad y la duración del procesamiento de tareas vinculadas a la percepción y la inferencia. Traducido al procesamiento narrativo, la presencia de estereotipos almacenados como scripts, permiten a los lectores de un texto esbozar inferencias textuales, reconocer géneros y acciones , y reduce el esfuerzo cognitivo en la construcción de historias. De allí que se tienda a reproducir lo que una cultura – sobre todo impuesta por las massmedia (crónicas policiales, noticias) - impone como relato contable (tellable).
Eso explica por què los estudiantes, frente a la tarea de elegir una historia para escribir un relato de ficciòn, suelen recurrir a los relatos que circula por los

medios de comunicaciòn. Pero es la anécdota de la mirada que se cruza la alumna con el asaltante , ese momento epifánica en el que a ella se le revela algo que se resiste a ser explicado, lo que es particularmente propicio para armar un relato de ficción . Con ese material –lo que no se sustrae de la lógica racional- armó Cortázar su fantástica.
Podríamos considerar entonces que la creatividad o los relatos de mayor narratividad son aquellos que implican horizontes ligeramente diferentes de los scripts culturales compartidos, tal como afirma Hyvärinen (2008). Para este autor, la narratividad se basa en el procesamiento de una cantidad de scritps culturales. Scripts no son historias o narraciones, afirma, porque , tal como sostiene Jerome Bruner (1991), la narratividad exige tanto "canonicity" (canonicidad) como breach" (ruptura).

Criterios de narratividad

Lo que distingue los dos tipos de relatos – el de la mirada del de un asalto, por ejemplo- , es decir, un relato de baja narratividad de un relato de alta narratividad es, fundamentalmente, que en el primero se reproduce una experiencia ya representada culturalmente, en el segundo, lo narrado es trasmitido como experiencia, en términos de Ricoeur, se redescribe o refigura la experiencia.
De modo similar, cuando Mònica Fludernik define la narratividad, la hace desde el criterio de la"experiencialidad" (experientiality) :
"Para el narrador la experiencialidad de la historia reside no solo en los hechos por si mismos sino en su significado emocional y naturaleza ejemplar. Los hechos se vuelven contables precisamente porque ellos han comenzado a significarle alto al narrador en un nivel emocional. Es la conjunción entre la experiencia revisada, reorganizada y evaluada ("point") lo que constituye a la narratividad". (Fludernik , 2003, en Herman, 2009:24).
Para Herman, es la experiencia como vivencia singular lo que distingue toda narración de otros discursos, como por ejemplo el de la explicación científica:
«Más que concentrarse en situaciones generales abstractas, las narraciones recogen lo que les ocurre a personas concretas –y como es para ellos la experiencia de esos sucesos– en circunstancias particulares y con consecuencias específicas. En otras palabras, la narrativa es una estrategia básica del ser humano para enfrentarse al tiempo, a los procesos y al cambio –una estrategia que contrasta, si bien en ningún caso es inferior, con los métodos de explicación "científicos" que caracterizan fenómenos como instancias particulares de leyes generales. La ciencia explica los procesos atmosféricos que deben tener lugar para que una precipitación tome la forma de nieve en lugar de lluvia; pero es necesaria una narración para expresar como es caminar por el camino de un parque sobre nieve recién caída mientras la tarde deja paso al anochecer a finales de otoño de 2007.» (Herman, 2009:2)
Para medir el grado de narratividad de un relato, Herman (Herman, 2009: 14)

parte de la premisa que hay modos de representación que son prototípicamente narrativos y que hay propiedades críticas que pueden ser identificadas y que están asociadas a esos modos de representación. La narratividad de un relato se vincularía, para esta autor, con el grado en que las expectativas –en función de la storyline_ han sido transgredidas. Las expectativas estarían estrechamente vinculado a la tellabily. Herman esboza una suerte de diagnóstico en el que describe las propiedades de los textos que desempeñan una función narrativa y que constituyen los elementos básicos de lo narrativo. En función de ello, establece el grado en el que cada una de esas propiedades dan lugar a instancias más o menos prototípicas de lo narrativo.

Según este autor, una narración prototípica se define en función de : (i) la situacionalidad, (ii) la secuencia de hechos, (iii) la representación de un mundo y la disrupción de ese mundo, y (iv) el còmo es. (Herman, 2009: 30)

(i) Una narración prototípica puede caracterizarse como una representación que está situada en –y debe ser interpretada a la luz de- un contexto discursivo específico o momento en que fue contada.

(ii) La representación, además, lleva a los intérpretes a producir inferencias respecto a un curso temporal estructurado de eventos concretos.

Llegado el momento, estos eventos producen una perturbación o desequilibrio en un mundo narrativo (storyworld) en el que están implicados seres humanos o agentes pseudohumanos, independientemente de que ese mundo se presente como real o ficcional, realista o fantástico, recordado o soñado, etc. La tellability o contabilidad se vincularìa con los simples procesos temporales, la narratividad con las perturbaciones narrables.

(iii) La representación además transmite la experiencia de vivir en este mundo narrativo en curso (storyworld-in-flux), subrayando el efecto de los eventos en las consciencias, reales o imaginadas, que se ven afectadas por los acontecimientos.»

Herman (Herman, 2009: 144) subraya este último punto, “como es para”. La narrativa, según este autor, está vinculada a la qualia, término que usan los filósofos de la mente para referirse a la idea de “como es” para alguien o algo que tiene una experiencia particular. Para la filosofía de la mente, las propiedades de las experiencias sensoriales no son cognoscibles, no tenemos una experiencia directa de ellas; por lo tanto, son también incomunicables. Los qualia serían entonces las cualidades sensoriales subjetivas (como: la rojez de un objeto rojo) que acompañan nuestra percepción, es decir, el enlace explicativo que existe entre las cualidades subjetivas de nuestra percepción y el sistema físico que llamamos cerebro. Según Herman, en tanto rrepresentan la cualidad subjetiva de las experiencias individuales, permiten distinguir una narración de baja densidad, como la crónica o el informe, de narraciones de alta densidad narrativa.

Otro autor, Prince, sugiere que la narratividad se vincula, entro otros factores, al grado de especificidad de los hechos representados y a que estos estén presentados como un todo, que exista un tema continuo y relaciones causales verosímiles. La narración exige “la representación lógicamente coherente a al

menos dos hechos asincrónicos que no se presuponen ni se implican el uno al otro (Prince, 2007 en Baroni, 2013:275). Por lo tanto, un encadenamiento previsible y banal no provee de interés narrativo, reduce la narratividad del relato. Estos criterios con los que cada autor intenta definir el grado de narratividad de un relato son coincidentes con los proponemos cuando guiamos el proceso de escritura de los estudiantes. Consideramos que poseen mayor grado de narratividad, fundamentalmente, los relatos que:

1) están configurados de manera cronológica y casual como un todo: lo que exige al escritor que busque una relación significativa entre todos los elementos ya que, sobre todo en un cuento, no debe haber ninguno que no sea funcional a la trama y al sentido. La noción de configuración, en términos de Ricoeur, insiste en la "figura" y de lo que se vuelve posible de ser tomado como una totalidad a partir de su punto final. Se pasa de la lógica prospectiva de la intriga a la retrospectiva de la configuración (en este sentido, la inclusión de objetos catalizadores de sentido, escenas epifànicas actúan como síntesis de lo heterogéneo

2) presentan personajes concretos en situaciones concretas: lo que exige al escritor evitar las abstracciones y las generalizaciones. Como bien recuerda la escritora Flannery O´Connor: " Un cuento es un acontecimiento dramático que implica a un persona en tanto persona en tanto individuo, vale decir, en tanto comparte con todos nosotros una condición humana general y en tanto se halla en una situación específica" (O´Connor, 1993 :204)

3) reproduzcan una experiencia de manera vívida : lo que exige al escritor representar las acciones de modo que el lector experimente sentimientos y situaciones concretas; es decir, mostrando sin decir, anteponiendo el modo del " showing" al de "telling";

4) que "intriguen" al narratario: lo que exige al escritor:

incluir elementos disruptivos o heterogéneos, en términos de Ricoeur; producir , en términos de Todorov, un desequilibrio a partir del equilibrio inicial;

sorprender al lector con acciones y hechos imprevisibles ;

seducir al lector retaceando la información para suscitar el interés y promover una participación activa del lector:

5) que eviten el lugar común.

Este último punto es el más complejo y es el desafío que enfrenta todo escritor. La narratividad, tal como lo demostramos en la anécdota del asalto, se vincula fundamentalmente con la posibilidad de sortear la expectativa del lector, romper con la previsibilidad de la trama, elemento constitutivo de la tellability. A través del proceso de escritura que el estudiante realiza en la materia, intentamos que vaya reconociendo o tomando conciencia de los lugares comunes que arrastra todo escritor sobre todo el incipiente. Estos lugares comunes funcionan como textos previos, términos o predicados que la tradición guarda y propone como lugares del entendimiento y la "transparencia" comunitaria, Cosificados por la tradición, los lugares comunes usados inadvertidamente se transforman en

lugares de comodidad, en modos de no interpelar lo real como un dado, y por eso, creemos, son las zonas problemáticas que una imaginación productiva tiende a cuestionar, socavar, recrear.
Veamos un ejemplo.
Una consigna de escritura pedía que escribieran un relato en el que alguien desde la ventana de un departamento observara una escena extraña en el departamento de enfrente. El relato solo debía dar cuenta de las acciones que veía el vecino indiscreto, prescindiendo de los ruidos, las voces de los personajes involucrados. El objetivo de la consigna era promover un relato atento a la descripción de las acciones pero que generara interés por lo que la escena sugería sin revelar.
Un estudiante escribió un relato en el que un chico ,Matías, va al colegio, juega con su compañero Rafael, cuyos padres están por separarse. Rafael rompe un vidrio y es castigado por la directora con una suspensión. La escena siguiente muestra a Rafael aburrido en su casa, apuntando a las palomas con una gomera. Entonces ve , a través de su ventana, que en el departamento de enfrente el vecino – cuyamujer siempre le ragala mentitas- le grita a alguien. Rafael ve por momentos al hombre, por momentos a la mujer e imagina la pelea entre ellos. La escena que sigue muestra a Rafael con el vecino en la calle. Es el vecino esta vez, no su mujer, él que le da mentitas a Rafael. Rafael le pide llorando que no se separe de su esposa, como sus padres.
Como vemos, el alumno intenta configurar un relato de manera cronológica y casual como un todo pero tropieza básicamente con dos problemas:
1) la elección de la focalización o perspectiva. La elección de un narrador omnisciente o focalización cero que fluctúa con una focalización interna le quita enigma: el narrador sabe todo. Los hechos no son presentados desde una mirada infantil impedida, una manera singular de ver los hechos que reproduzca el modo en que los vive sino de alguien que conoce todo sobre todos los personajes. El relato es de baja narratividad en tanto no retacea la información ni trasmite el sentido de una experiencia.
2) el lugar común, la previsibilidad de la trama. Los padres separados funcionan como una motivación débil de la acción y le quita misterio.
El estudiante encontró, en el proceso de la reescritura, un modo interesante de resolverlo. Centró la focalización en Rafael, quitó la escena inicial de Matías porque entendió que no cumplía una función en la trama y la información de los padres que estaban por separarse. Lo que ve Rafael en la ventana es a la pareja de vecinos, a él y a ella de manera separada y observa como el hombre se pone una peluca. Descubre, cuando lo encuentra al día siguiente y es él y no la mujer el que da las mentitas, que el vecino y la vecina se tratan de la misma persona porque al vecino le gustaba disfrazarse de mujer.
Si en la primera version, la historia era de “baja narratividad”, porque carece de sorpresa, de evento sorpresivo, en la segunda aparece un hecho que sustrae la trama de la previsibilidad porque rompe con los lugares comunes de los guiones sociales. La elección del punto de vista, de hechos que lo sustraen de un relato

previsible, el proceso de descubrimiento que realiza el niño, el relato ofrece una mirada nueva y se constituye en lo que llamamos un relato de iniciación.
Cuando estamos frente a una anécdota con un claro punto de giro, una sorpresa o una transformación imprevista, estamos frente a un tipo de historia llamada "the event story" o la "historia-evento". Según Hühn (2007) las historias-evento captan, enganchan, involucran emocional e intelectualmente a los lectores o a su audiencia con más potencia que aquellas que carecen de esa característica. Según este autor, es el acontecimiento, la sorpresa ligada al evento lo que determina la alta contabilidad o tellability de ese tipo de historias, mientras que las que carecen de ese elemento son historias de baja contabilidad. Por eso Bruner ya insistía en que "para que una historia valga la pena de ser contada debe tratar de cómo desafía a los guiones o géneros previos, los trasciende, los violenta o los desvía".

Conclusiones

Siguiendo a Ricoeur (Ricoeur, 1995: 9) , que señala que la puesta en intriga se vincula con la "imaginación productiva" , de la que nace una " innovación semántica", se puede afirmar que los relatos no son una mera imitación de la acción sino una exploración de las posibilidades virtuales de la acción. El mundo de ficción es, como señala Ricoeur (Ricoeur, 1995:85), un laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad. Este modo de pensar la "imaginación productiva" y de evaluar la creación de tramas en los alumnos nos permite, además, problematizar la vieja noción de "mimesis" como único modo del realismo literario.
Ayudar al estudiante a construir relatos en los que lo narrado se trasmite como experiencia y en los que la intriga oriente la recepción del relato en dirección a un desarrollo incierto ayuda a construir relatos de mayor narratividad. Al ensayar configuraciones posibles de la acción en un texto ficcional, el escritor elabora lo conocido y aceptado por la sociedad y propone nuevas hipótesis. Sólo así lo nuevo, en términos de una pregunta y no de una afirmación (el "que pasaría si" que alienta en todo texto ficcional) se configura como un intersticio, una intervención del que escribe sobre el texto de lo real ya conocido.
Narrar -sostiene Saer (2004)-no consiste en copiar lo real sino en inventarlo, "en construir imágenes históricamente verosímiles de ese material privado de signo que, gracias a su transformación por medio de la construcción narrativa podrá por fin, incorporado en una coherencia nueva, coloridamente, significar."

Bibliografía

Baroni, R (2013), “Le récit dans l´image: séquuence, intrigue et configuration”, in Images et Récits. La fiction à l´epreuve de l´intermédialité, B. Guelton (dir.), Paris, L´Harmatten, p. 97-116

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry, 18(1), 1-21. http://www.jstor.org/stable/1343711

Herman, David (1997), “Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology”, PMLA Vol. 112, No. 5 (Oct., 1997), pp. 1046-1059. 1046-59 et Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis, Columbus: Ohio State University Press. http://www.jstor.org/stable/463482

Herman, D. (1997). “Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology”, Publications of the Modern Language Association of America 112(5):1046 , October 1997 http://www.vox-poetica.org/t/articles/schaeffer.html

---------- (2009). Basic Elements of Narrative, Wiley-Blackwell, Oxford.

Hühn, Peter: “Event and Eventfulness”. In: Hühn, Peter et al. (eds.): the living handbook of narratology. Hamburg: Hamburg University Press.

Hyvärinen, Matti (2008) ,| “Analyzing Narratives and Story-Telling”, Chapter 26, in The SAGE Handbook of Social Research Methods, Pertti Alasuutari, Leonard Bickman & Julia Brannen, I http://dx.doi.org/10.4135/9781446212165.n26

Klein, I. (2016), “Escritura de ficción: narratividad y lugar común”, II Simposio Internacional Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura, 26 de octubre 2016, Universidad de Cuyo (en prensa)

Klein, I, ,Gonzalez, B, (2016) “Una propuesta de estudio y evaluación de la enseñanza de escritura creativa en la universidad”, II Simposio Internacional Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura, 26 de octubre 2016, Universidad de Cuyo (en prensa)

Prince, Gérald (2006) « Narratologie classique et narratologie post-classique », Vox poetica http://www.vox-poetica.com/t/prince06.html

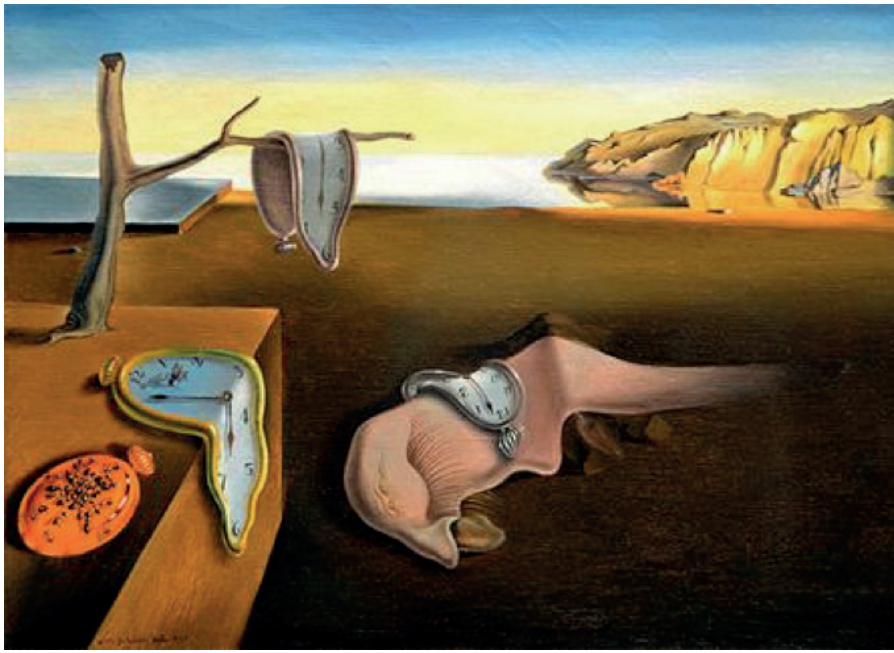
O´Connor, Flannery.(1993) “El arte del cuento” en: Leopoldo Brizuela (comp.), Cómo se escribe un cuento. Buenos Aires. El Ateneo.

Ricoeur, Paul, (1995) Tiempo y Narración I, II, III , México, Siglo veintiuno.

Saer, J.J. (1997), “El concepto de ficción”, Punto de vista, Año XIV,N.40, julio-septiembre 1991, Buenos Aires, Argentina

Consigna

La imagen de Salvador Dalí, “La persistencia de la memoria”, alude a un mundo en donde el tiempo es diferente: elástico, lánguido, disperso. Como los surrealistas, le proponemos que, en tan sólo una carilla, apele a la profusa cantera de los sueños y escriba una historia en la que los parámetros temporales sean otros.



2 Los bordes de la ficción: el extrañamiento de lo cotidiano

Ana Sarchione
UBA
anasarchione@gmail.com

Adriana Semelman
UBA
asemelman@hotmail.com

Resumen
Las capacidades de la ficción para configurar un saber sobre el mundo han sido objeto de estudio de diversas disciplinas y diferentes teóricos durante el s. XX; una dimensión epistemológica que exploramos deliberadamente en los talleres de lectura y escritura.
En este sentido, las vanguardias estéticas del siglo XX han aportado preciado material para posibilitar esta aproximación, otorgando innumerables recursos para potenciar ese vínculo tan específico entre pensamiento, ficción y cultura. Así, la enseñanza de la escritura encontró en las propuestas de los artistas vanguardistas diversas razones para propiciar la creación de textos que desafían los criterios de verdad y desnaturalizan lo naturalizado
Los ejercicios de escritura que refiere este artículo parten de lecturas de textos de las diferentes escuelas vanguardistas con la intención de que, al propiciar la innovación, la irreverencia, el camino inverso, la rebelión contra lo dado, surja la tan ansiada libertad de pensamiento y, consecuentemente, la de expresión.

Palabras clave: Vanguardias estéticas, prácticas de escritura y lectura, ficción, pensamiento, cultura.

Abstract:
The capabilities of fiction to constitute a knowledge over the world have been an object of study of several disciplines and theoreticians throughout the twentieth century; an epistemological dimension that we deliberately explore in the reading and writing workshops.
In this sense, the aesthetic vanguards of the twentieth century have contributed with precious material to enable this approximation, providing countless resources to potentiate this very specific link between thought, fiction and culture. By doing so, the teaching of writing has found in the vanguard artists' proposals various reasons to stimulate a literary creation that defies the criteria of truth and denaturalizes what is natural.
The writing exercises referred to in this article come from readings of texts of

the different vanguard schools with the intention that, through encouraging innovation, irreverence, the reverse path, and rebellion against what's given, arises the so longed for freedom of thought and, subsequently, freedom of expression.

Key words: Aesthetic vanguards, writing and reading practices, fiction, thought, culture.

Las vanguardias estéticas del siglo XX han aportado a las lecturas y escrituras del Taller excusas para el acercamiento a los textos literarios y recursos para potenciar la relación entre ficción y pensamiento. Nos permitieron también, propiciar la vinculación personal y colaborativa entre los miembros de cada grupo de estudiantes, mediante el desconcierto y la hilaridad que genera el absurdo de la mayoría de las propuestas inspiradas en sus diferentes escuelas estéticas.

Algunos de los principales efectos que tiene el acceso a estos textos desacartonados, que se mueven en las antípodas de los géneros académicos conocidos, son el cese instantáneo de la solemnidad, el reconocimiento de la lectura como un acto placentero y la percepción de la escritura –que tantos talleristas abordan con inseguridades y reverencial temor- como una actividad que puede ser además, lúdica y gozosa.

Y por allí, en medio de sinsentidos, contradicciones, juegos de palabras, y exigencias extremas de consignas que obligan al quiebre de la normativa, asoman significados desopilantes que ayudan a sacudir anquilosadas estructuras en las cuales forma y pensamiento se confunden en unidades de difícil separación.

La escritura busca una dimensión ficcional

Las múltiples formas en que se manifiesta la escritura académica son reguladas por pautas estrictas de formalización textual, por las cuales el lenguaje queda sometido a encuadres que buscan la preeminencia del referente. Un complejo proceso que conduce al sujeto a permanecer oculto bajo esa superficie en donde el significado es empujado hacia estructuras monosémicas.

Algunas de las razones que llevaron a la cátedra a incluir la ficción en las prácticas de lectura y escritura se encuentran vinculadas a la necesidad de ofrecer otros modos de acceso al conocimiento. La fenomenología, la antropología social o la teoría comunicacional de la argumentación, saberes que provienen de otros campos de las ciencias humanas, posibilitaron no sólo la reflexión en torno a su dimensión epistemológica sino que visibilizaron la existencia de un vínculo entre esta configuración del lenguaje y su relación con la vida del lector. Los aportes teóricos de Paul Ricoeur, Wolfang Iser y Robert Iauss validaron las posibilidades cognoscitivas de la ficción y su potencialidad para generar cuestionamientos acerca del tipo de realidad que el modelo social construye. Iser dirá que ese 'como si' de las ficciones es una condición indispensable de la cognición humana y, por lo tanto, éstas encerrarían la posibilidad de construir una visión de mundo diferente, la percepción de otros mundos posibles. Pensada así, la escritura ficcional adquiere una nueva dimensión que reconoce la existencia de un sentido

que no se manifiesta al lector en una lectura primera sino que se produce en las fisuras entre lo real y la ficción, un constructo que resulta de las innumerables posibilidades que se originan en la configuración de este tipo de textos:

> Las ficciones literarias incorporan una realidad identificable, sujeta a una remodelización imprevisible. La realidad velada u ocultada no desaparece, se mantiene presente. Creamos nuevos mundos desde la experiencia y todos estos mundos conviven en un dinámico proceso que no tiene ni principio ni fin. (Iser, 2004: 94)

La comprensión de este carácter de las ficciones generó el planteo de una serie de posibilidades didácticas que, complementadas con las estrategias estéticas de las vanguardias, derivaron en la elaboración de propuestas de escritura que intentaron desarticular lo naturalizado y desafiar los criterios de verdad y mentira. Las eventuales rigideces de estas categorías se disuelven cuando nos adentramos en las particularidades de un lenguaje que da cuenta de una compleja combinación de culturas, ideologías, modos de percibir el mundo y diversas prácticas culturales. Como lo ha expresado Thomas Pavel, "el mundo no es sólo lo que percibimos, sino que incluye las muchas otras realidades que no responden a la lógica que nos gobierna". (Pavel, 1995)

Al revisar la historia de las vanguardias estéticas del siglo XX, se comprende mejor cómo fue que sus novedosas representaciones impactaron en la manera de pensar el arte y la vida, y por qué generaron cambios capaces de conmover los cimientos sociales, políticos y culturales de su época.

Con las primeras manifestaciones de los dadaístas y surrealistas apareció una nueva subjetividad que empujó a los artistas a explorar caminos desconocidos de la experiencia: una nueva imagen de mundo expresó el pensamiento de estas asociaciones; el arte expresó abiertamente su intención política al delinear su objetivo de provocar a la burguesía cuestionándola en sus valores y en su ideología.

A partir de las tensiones políticas que atravesaban Europa a comienzos del siglo XX, artistas e intelectuales de Berlín, Zurich y París consideraron liquidadas las grandes certezas que habían sostenido el mundo cultural burgués y, frente a la caída de paradigmas que representó la primera guerra mundial, buscaron nuevas estrategias para expresar el sinsentido que atenazaba a la sociedad europea: el dadaísmo llevó al límite su postulado de que, si el lenguaje no había servido para evitar la masacre, era inútil apelar a su uso convencional como bien señaló Bretón, en 1924, empezaban a desconfiar de las palabras. Convocaron al balbuceo, a la fragmentación, a destruir todo, a abandonar creencias y certezas. Fue tan intenso su propósito de poner en evidencia la ausencia de horizontes a través de gestos nihilistas que convocaban a la desintegración, que finalmente ésta alcanzó en 1924 a su propio movimiento, como planteó Breton mientras se alejaba del dadaísmo, en *Déjenlo todo: Dejen Dada, Dejen a su esposa, dejen a su amante, Dejen sus esperanzas y sus temores* [2] (Fragmento)

Toda la gran promesa de la Modernidad racional, civilizatoria, humanística, utopizada desde el siglo XVIII, sistematizada a lo largo del siglo XIX, quedaba destrozada por una guerra en donde economía, ciencia, técnica y cultura habían contribuido a la gran matanza (Casullo, 2009: 76)

El intento de provocar llevó a los dadaístas a organizar actos furibundos en los que su rechazo no era únicamente hacia las obras de arte que habían servido para consolidar el punto de vista de la clase dominante, sino contra el funcionamiento de las instituciones consagradas por la burguesía.

Sus planteos los llevaron a revisar la noción de autor único, a través de la producción de obras colectivas que exaltaban el trabajo del artista y cuestionaban la idea romántica del genio creador; también fue explorada críticamente la noción de obra que, en casos como los del dadaísmo o del surrealismo -que surgió en 1919- se mezclaba con producciones que iban más allá del objeto artístico al que también cuestionaron: : intervenciones sobre obras de otros artistas, como La Gioconda con bigotes, de Duchamp, en 1924, utilización de objetos fabricados en serie para interpelar a las academias y a los museos encargados de dictaminar sobre la calidad de las obras, como fue el caso del urinario que Marcel Duchamp envió a la exposición de Nueva York, en 1917.

Podemos decir que el surrealismo nace del cadáver dadaísta; los planteos de destruirlo todo eran cuestionados por gente como Breton que pretendía un movimiento que, sin renunciar a la denuncia, fuera más propositivo; en su primer manifiesto de 1924, André Breton y Philippe Soupalt defienden el automatismo psíquico puro y proponen el olvido de toda preocupación estética o moral como medio para acceder al funcionamiento real del pensamiento o, a esa parte del psiquismo que puede considerarse la otra cara de la lógica racional: el subconsciente, lo maravilloso, el sueño, la locura o los estados de alucinación, lo onírico, las ensoñaciones, los deseos.

Por esos mismos años, el sistema cultural se vio también sacudido por las propuestas de un grupo de artistas e intelectuales que fundan el Colegio de Patafísica que, integrado a las ideas de las vanguardias, intenta trascender los límites de la ideología positivista a la que considera insuficiente para abordar ciertas realidades, por lo cual propone construir un sistema de pensamiento que dé cabida a todas las creencias universales no probadas. El inspirador de esta escuela es el dramaturgo, poeta y narrador francés Alfred Jarry que había escrito, en 1898, Gestas y opiniones del doctor Faustroll, patafísico. Esta obra, publicada en 1911, cuatro años después de la temprana muerte de Jarry, es tomada como referencia más tarde por los artistas admiradores de su obra, quienes crean este colegio e identifican a la 'Patafísica como la Ciencia de las soluciones imaginarias.

Cuando era un adolescente estudiante del Liceo, Jarry creó una figura grotesca y monstruosa -a la que llamó padre Ubú, parodia de los acomodaticios y aquiescientes burgueses- que terminó convirtiéndose en símbolo de todo el movimiento intelectual y artístico de posguerra. Un personaje que expresará los presupuestos rupturistas de las vanguardias a través de las múltiples formas que, en una mezcla alocada de lenguaje culto y popular, su figura esperpéntica

pone en funcionamiento. Es un pequeño cretino que tiene la habilidad necesaria para sobrevivir en un mundo que homogeneiza y generaliza el orden de todas las cosas. Para deconstruir el sistema de pensamiento burgués, Jarry concibió diversos procedimientos narrativos capaces de desarticular el orden naturalizado: la cita culta mezclada con lenguaje procaz, la estructura narrativa del drama clásico con el humor arbitrario, la ironía elegante con la grosería[3] (Ferrer: 1996).

La cosmovisión patafísica privilegia la anomalía, la excentricidad, la exageración, la curiosidad, la celebración de la vida, la búsqueda de lo particular más allá de lo universal, la sustancia resaltada en el detalle. Una serie de principios que acepta como verdadero todo aquello que no alcanza estatuto universal; sus concepciones se tornan novedosas porque les exigen a los integrantes de esta escuela la creación de una física y de una nueva ciencia: un sistema de pensamiento que se convertirá en herramienta metodológica para el estudio de las excepciones de la regla y la individualidad diferenciada de los hombres.

Afianzados en esta visión de mundo, dictan leyes específicas para el funcionamiento del Colegio - establecen reglas organizativas propias y muy estrictas, construyen su propio calendario para medir de otro modo el paso del tiempo, diseñan un planisferio que revela la existencia de una nueva concepción cosmológica.

Estos modos de escritura constituyeron un nuevo tipo de saber que se desplazó más allá de los límites del texto y adquirió la capacidad de poner en cuestión el conocimiento de todos los órdenes vinculados con el universo de la vida.

Los principios de la Patafísica penetraron fuertemente en las concepciones ideológicas y artísticas de nuestros intelectuales, entre ellos Juan Esteban Fassio, Julio Cortázar y Macedonio Fernández. Sus bases programáticas fueron difundidas a través de revistas como Cero y Letra y línea, junto a otra innumerable cantidad de publicaciones.

Teniendo en cuenta las bases programáticas de estos movimientos, el taller se apropió de sus configuraciones estéticas y las tradujo en propuestas metodológicas

Las prácticas de lectura y escritura en el taller

Las teorías que consideran a la ficción como un sistema que produce conocimiento sobre el mundo – un territorio en el que el lenguaje permite operaciones cognitivas que posibilitan procesos de apertura hacia saberes diferentes- y los procedimientos discursivos propuestos por las diferentes vanguardias, que rompen con los modelos ideológicos y estéticos heredados, se constituyeron en los ejes que sostienen el desarrollo de un trabajo más lúdico con la escritura de ficción en la cátedra.

[3] Ferrer, C, Presentación al dossier sobre Patafisica incluido en Artefacto. pensamientos sobre la técnica. Bs. As., Eudeba, N 3, setiembre de 1999.

La innovación en los procedimientos de ficción narrativa -de la que dan muestra, entre otros, diversos textos difíciles de clasificar a los que denominamos 'fuera de género´-, en los modos de editar e ilustrar las obras -como Último round o La vuelta al día en ochenta mundos, de Julio Cortázar- fueron herramientas para introducir a nuestros alumnos en otras formas de producción textual.

Apropiarnos de las propuestas de las vanguardias y realizar diversos procesos de transferencia vinculados con la lectura y la escritura nos ayudó a plantear consignas que instaron a los estudiantes a cuestionar lo visible y a problematizar lo establecido. Se diseñaron secuencias de escritura desde el convencimiento de que, a partir de la lectura y del trabajo con el texto, pueden surgir revelaciones inesperadas.

Como se dijo, la 'Patafísica es la Ciencia de las soluciones imaginarias, así que una de las consignas que a veces trabajamos después de incursionar por los textos de Jarry propone encontrar una solución imaginaria para un problema real.

Escriba un texto que respete la estructura, el léxico y el método de las ciencias duras pero que reniegue del saber científico y, a partir de ese desajuste, construya una parodia en la cual, dado un problema real, se proponga una solución imaginaria

La propuesta fue dada mientras la carrera ocupaba el edificio de la calle Ramos Mejía en donde los estudiantes debían cursar en aulas minúsculas en las cuales los últimos en llegar tenían que sentarse en el piso. Un grupo –seguramente inspirado en la frase de Jarry o en el manifiesto martinfierrista de 1924, leído en clase- y con algún guiño hacia las Historias de cronopios y de famas, de Cortázar, escribió:

Ante la inmensa cantidad de público que puja por acceder a las aulas donde se dictan talleres de escritura, ante el olor a tercer tiempo que empieza a haber con el calor que los cuerpos amontonados producen, ante los hechos que se suceden con total impunidad amparados en el anonimato promiscuo que da el hacinamiento y que resulta en mareas gaseosas de un olor insoportable para el alumno desprevenido, proponemos:
1. Colocar una hoja de acero sobre la puerta de acceso que se accione con un rayo láser cada vez que una sombra atraviese el marco (de no conseguirse el sistema rayo laser, bien podría suplantarse por el conocido 'soguita que acciona el picaporte').
2. Dicha hoja será afilada y pesada y caerá sobre las cabezas de los que llegan retrasados, también llamados retardados, como se guste.
3. Se instalará al costado de la abertura una pala mecánica que recoja los cuerpos decapitados y los arroje silenciosamente en un tacho ubicado a su costado para que la situación no interrumpa el necesario silencio y la concentración indispensables en el taller.
4. Las ventajas se van a ver ipso facto, ya que el procedimiento irá, poco a poco, regulando la concurrencia. Los que quedemos, comeremos torta y bananas ya que no hay espacio para bailar tregua y catala
(Grupo Calfomore, año 2005)

Con el propósito declarado de 'sacudir las buenas conciencias', lema que guiaba la acción de los dadaístas, se propuso la creación de textos cuyos personajes funcionaran a contramano de los dictados de la moral burguesa. La lectura de cuentos de Silvina Ocampo derivó en el cuestionamiento de la idea de la infancia como época dorada de la existencia humana. Este trabajo de desidealización, fue el punto de partida para diferentes relatos que cuestionaron representaciones muy arraigadas en nuestra cultura indagando sobre el amor materno, la autoridad de padres y educadores, y el mandato de la pareja estable, entre otros, a partir de la siguiente propuesta:

Escriba un texto que se interne por cuestiones que la moral tradicional condena, por lo que no se dice, por lo políticamente incorrecto, que discuta con representaciones estereotipadas.

Basta
Creías que era buena para vos. Creías que era tu mejor amiga, porque ella así lo decía. "Las mejores amigas hacen esto", y te escupía. Pero vos sonreías y te sacabas la saliva de encima. La saliva, o te acariciabas el moretón que un puñetazo te había dejado. La creías la mejor, la más divertida, la más original. De a momentos te hacía sentir que vos también eras la mejor, la más divertida y original, pero en muchos otros te volvía miserable. Pero vos tan chiquita no entendías. ¿Por qué te dejaste ningunear así? No me olvido del día que te trató de idiota y te pegó una cachetada por sugerir jugar otra cosa que ella no quería. Te quedaste petrificada mirándola y el componente de tus ojos mutó de uno inocente a uno inyectado de fiereza. Ese día se había ensalivado y pasado la mano por tu flequillo, dejándolo grasiento y con hedor a mal aliento. Y supiste que no era lo correcto. Le devolviste la cachetada, ella no te jodió más, y cuando volviste a tu casa tomaste las tijeras. Con una sonrisa te encerraste en el cuarto, agarraste tu flequillo y lo cortaste en una diagonal desprolija de la que más tarde te reirás al ver las fotos. Ya no querías su saliva en tu flequillo. Nunca más.
Julieta Bergato (2015)

Este otro escrito que reproducimos a continuación, es parte del mismo collage de textos breves, y fue realizado después de la lectura de varios cuyo narrador se expresaba en primera persona y que generaban un efecto confesional o autobiográfico. Los estudiantes notaron que el uso de la primera persona volvía más incómoda la enunciación pero también más intensa. La propuesta entonces fue:

Escribir un relato breve con narrador autodiegético que contradiga alguna de las idealizaciones que la mayoría de la gente tiene en relación con ciertas cuestiones de la vida, como la maternidad o el enamoramiento.

Primer beso
Me sujetaba fuerte por la espalda baja. Ambos, temerosos, mirábamos hacia ambos lados en la calle. La paranoia propia de la adolescencia en estas situaciones se hizo presente al mis amigas estar haciéndome de perrito guardián en la esquina. Hasta en ese momento sabía lo ridículo del planeamiento, y sobre todo lo estúpido de obedecer a la presión social.
"¡Dale, boluda! ¡Apurando! ¡Abrí la boca y meté lengua!", me gritaba mi mejor

amiga a unos 50 metros. Quien tenía en frente, un partido mediocre el cual jugar, sonrió cuando lo observé avergonzada. Él ya tenía barba. El típico inmaduro y bicho fiero que busca pero no consigue alguien acorde a su edad y apunta más hacia abajo. A chicas como yo. A las lentejas.
"Dale", me apuraba él también, y yo pensé: "Cuanto más rápido, mejor. Lo hacés y ya está". Entonces fue cuando cerré los ojos, y me acerqué estrepitosamente a su boca para rodearla con la mía. Pero muy lejos de encontrarme con mariposas en la panza, no veía la hora de separarme de ese aliento a perro muerto, de esa lengua que como lavarropas a máxima velocidad recorría dientes y paladar.
Julieta Bergato (2015)

El trabajo con el nivel lingüístico de los textos, específicamente con la materialidad del signo, es una cantera de sorpresas cuando se fuerza a las palabras con cualquier tipo de restricción. La figura del cadáver exquisito por la cual los surrealistas convocaban al azar para sus escrituras, contribuyó a elaborar consignas en las que el forzamiento semántico de la palabra alumbra a menudo hallazgos inesperados. Es un juego colectivo en que se pierde el control del texto puesto que participan varios escritores con el agravante de que cada uno apenas tiene una palabra de lo que ha escrito el otro. Éste se jugó con grupos de cinco participantes cada uno.

Escriba una frase de hasta cinco palabras y, antes de pasarlo al participante a su derecha, doble el papel de manera que quede a la vista sólo la última palabra. (Se puede reorganizar después el orden de las partes y agregar alguna preposición o algún signo de puntuación a cada una de las frases)

El resultado de este juego es el siguiente: "Escupió los ojos, mentira del zapato", o "Una gallina corre en mi lapicera pegajosa" o "Ataron el tornillo, me lo saco" o "El tsunami en mi cabeza, ella sota de oro"

A menudo, proponemos que se utilicen esas frases para insertar en algún lugar de otro texto y esa restricción desencadena escrituras originales, saca a los talleristas de la comodidad de los moldes heredados. Éstas y otras diferentes consignas que proponen textos breves son armadas cada año con la intención de propiciar la reflexión sobre las propiedades y posibilidades del nivel lingüístico de los textos. Por ejemplo, para facilitar el cruce de campos semánticos se indicó 'cruzar zonas de lo real'. Así, las expresiones se vuelven más contundentes cuando se presentan cruces audaces, cuando aparecen palabras inesperadas en ellas, cuando alguna de esas palabras proviene de un campo semántico alejado del tema que desarrolla el texto. Fundamentos que nos permitieron implementar las siguientes propuestas:

A. Describir a una persona, utilizando algunas características físicas de los animales.

Después de hacer sus necesidades, se sentó en el sofá sobre sus dos patas, apretando el rabo sobre el mismo, su mirada penetrante traspasaba el televisor como si este fuera su próxima presa, expectante para cazarla.
Su hocico fruncido al igual que su trompa dejaba entre ver sus largos caninos, lucía más preocupado que de costumbre, todo su pelaje estaba completamente despeinado, como si hiciera días no se lo lavara. Llevaba puesta una remera vieja

de su banda favorita, que estaba rota en la parte que debía cubrir su lomo.

Decidió levantarse de aquel sofá, no solucionaría nada desde ahí, apoyó una de sus patas sobre su pescuezo, intentando estirarse. Su mujer lo había dejado, y no encontraba vuelta atrás.
Agustina Avila (2015)

B. Describir una cara, utilizando algún campo semántico que no tenga que ver con el de los rasgos faciales:

Los ojos estirados en una redondez alucinante parecían dos rodajas de pepino, y en el medio, una nariz de berenjena a la que los cirujanos continuarían estudiando para ver de qué manera transformaba en la respingada que ella pretendía.

Los cachetes atomatados aportaban demasiado color en medio de la palidez de la cara que remataba en unos carnosos labios de Colombina debajo de los cuales, una incipiente barba de choclo crecía al compás del tiempo esperando la depilación definitiva

A la ya conocida de Breton, que propone el uso de un diario y unas tijeras para construir un poema surrealista, agregamos consignas de juegos con fuertes restricciones, tales como 'Escribir un texto cuyas palabras empiecen sucesivamente con cada una de las letras del abecedario'. O 'escribir un texto con predominio de una letra a elección' De esta última es el texto que sigue:

"Abracadabra, Ana, vaca, cabras."
A la mañana Ana, flaca tarada, va hasta la granja. Allá Marta, la vaca blanca canta hasta hartar. Garganta gastada. "MAAAAA" !!
Las cabras largan carcajadas, caras cansadas, la pasan mal. Basta ya!!!!! Pará, Pará!!!! Llaman a Ana, la alaban.
Ana, rara, rayada, trama matar a Marta para callarla. ¿Asarla? Jamás.
Ahhh! Ahhh! Para la zanja faltaba banda. Ahhh! Ana arma atrás. Marta dará batalla. Ataca. Balas. La mata! Marta parada...sangraba. Santa Marta, tanta mala racha. Amaba cantar nada más. Canalla Ana. ¿Tanta maldad Ana para a Marta matar? ¿Alma?
Las cabras, chantas, llaman canas. Van. Canas acá, canas allá. Panzas chanchas, barbas largas. Atrapan a Ana. Amarran a Ana, la maltratan. Ana patadas da. Ráfaga.
Canas afanan naranjas, manzanas, bananas, papas, pan, tartas, pastas..para dar. Zarpan a Caracas a pata. Granja parada, anclada.
Nada más pasará acá. Ana a casa va. Marta callada ya!
Agustina Callegari, (de la comisión de la Prof. Silvana Meta).

Para quebrar las representaciones que asocian a la literatura con la solemnidad, propusimos escrituras que incursionaran en metáforas tomadas al pie de la letra – es decir, en la pura referencialidad de cada una de sus palabras- con dichos populares como 'Me está tomando el pelo', 'Le busca cinco patas al gato' o 'Está más perdido que Adán el día de la madre', que generan textos humorísticos y la

convicción de que también se puede jugar con las palabras y sus desplazamientos y sinsentidos.

El 'desarmado de frases hechas', además de generar escritos humorísticos, permite romper la estructura del prejuicio instalada frecuentemente en las expresiones de la doxa.
Los estudiantes armaron una lista de frases a partir de las cuales surgieron comentarios sociológicos, psicológicos o simplemente graciosos, luego eligieron agruparlas por clases, acción que ya revelaba un importante cuestionamiento, una mirada crítica, y por último produjeron escritos a partir de algunas de ellas.

Promesas vanas: 'No hay mal que por bien no venga', pariente de la promesa de un cielo en el cual 'Los últimos serán los primeros'. 'Al que madruga, Dios lo ayuda', que algún estudiante reemplazó por la reflexión agnóstica de: "El que madruga, se entera antes de que Dios no está"
Amenazas de las que se puede zafar: 'Todo bicho que camina va a parar al asador', 'Al que nace barrigón, es al ñudo que lo fajen', 'El que mal empieza, mal acaba', 'El que mucho abarca, poco aprieta' 'El que quiere celeste, que le cueste', 'Dios castiga sin palo y sin rebenque', etc., etc.
Recomendaciones inútiles: 'No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy', 'Paciencia, piojo, que la noche es larga', 'Más vale pájaro en mano que cien volando', 'Agua que no has de beber, déjala correr', etc.
Ridiculeces: 'La letra con sangre entra', 'Todo tiempo pasado fue mejor'.

En este proceso de 'desarmar' los significados cristalizados en el lenguaje, o las representaciones que subyacen detrás de las frases que se reproducen acríticamente, posibilitamos que los alumnos descubran puntos de vista más amplios y comiencen a escribir liberándose de moldes heredados.

En el ejercicio que llamamos los pares de opuestos tomado por muchísimos talleres en todo el mundo –el italiano Gianni Rodari lo llamó 'Binomio fantástico'– se unen dos términos imposibles a partir de la frase que los surrealistas reproducen de Lautreamont: "Bella como el encuentro fortuito de una máquina de coser y un paraguas sobre una mesa de disección".

A partir de esta idea, armamos diversas consignas que fueron posteriormente extendidas a la narrativa cuando propusimos la concreción de asociaciones insólitas para hacer avanzar una historia – la inserción de un suceso absolutamente inesperado, un rasgo en algún personaje que contradijera las características que lo habían construido, etc.– Este desafío ha aportado resoluciones originales a historias aparentemente estancadas.

En su intento de fusionar la imagen pictórica con la poesía –gesto que lo vinculó con el surrealismo más que con el movimiento simbolista al cual pertenecía, Guillaume Apollinaire cultivó los caligramas, de los que se apropiaron los surrealistas. La restricción que genera la necesidad de adecuarse a una imagen, muestra cómo los talleristas pueden apropiarse emocional y cognitivamente de esta herramienta vanguardista.

Veo,
No paro
Camino así.
Paro lentamente
No quiero volver a ver.
Talvez hoy, talvez mañana,
o talvez fue ayer, pero no pasado
porque el pasado es pisado, como dice
el dicho, como lo dice él, como lo dicen ellos.
El mar que lleva y trae, el mar muere en el océano.
El mar es salado, pero también endulza la vista, es así.
El sol que descubre la mañana, el sol que calienta el día, él.
Nadie lo puede tapar, nadie lo puede atrapar, nadie lo apaga.
Ella no es lo que es, ella siente que lo es, ella si ve que lo es
cuando nadie más lo ve, cuando nadie más cree que lo es. Si,
ella lo cree, lo ve, lo dibuja en su vista, siente el azar y el alma
El soñador sueña despierto, su mente intranquila vaga así,
Lentamente como el aire, lentamente como el viento,
El pasado que guarda la memoria, es uno vago, uno
Acuarelable, solo un pasado constante olvidable.
Dos y dos son cuatro, cuatro y dos son seis
Seis y dos son ocho y ocho dieciséis.
Si
es
lo
que
es, lo
pretende.
Y si no lo es
Nadie va a creerle.

En otra instancia de nuestra actividad, se propició la lectura de algunos poemas de André Breton y de Oliverio Girondo. Luego, les propusimos a los estudiantes que recordaran las frases que habían surgido de la consigna del cadáver exquisito y produjeran textos que rompieran los moldes más frecuentes.
La consigna resultó particularmente productiva. En un taller de escritura, como ya dijimos, cada consigna se propone –de maneras diferentes- como un desafío a los participantes para impulsarlos a que encuentren formas de ruptura de los estereotipos, y, a menudo, genera textos como el que sigue:

Lo que quiero
Es que el punto magnético
Te llame la atención
Y lo sigas, como un camino de hormiga
Con la parsimonia de las aves
Que saben que van a llegar a destino
(Melina Dubois, 2015)

La libertad como salto hacia abajo
Como tren solo de ida
Como el vapor chorreante de su aliento
La libertad como quiebre de sentidos, jazmines en el cielo y gente desvistiéndose
Libertad como tiburón por el aire
(Paloma Abran, 2015)

Más adelante, a partir de los cuentos No se culpe a nadie, de Julio Cortázar, y El vestido de terciopelo, de Silvina Ocampo, se planteó lo siguiente:

Elaborar un breve texto en el que un objeto se vuelva extraño o siniestro. Trabajar el ambiente en el que esto ha de suceder, o los personajes, o ambos. Producir un distanciamiento, una extrañeza, algún nivel de ambigüedad.

Se recogió el cabello mojado sobre los hombros y abrió los ojos frente al espejo. Su imagen aparecía esfumada sobre el vidrio empañado. La luz de afuera se abría paso entre la nubosidad que había adentro. En el ambiente saturado de vapor seguía sin ver. Distinguía su silueta apenas filtrada entre la niebla de la humedad. Sentía sus poros inusualmente receptivos y la luz no parecía romper el vaho que se extendía entre las paredes transpiradas. La nota. No podía recordar si la había escrito, o si lo había olvidado. Su imagen permanecía desfigurada sobre esa condensación espesa y áspera. Lo turbio de la humedad se fundía con lo denso de su pelo que no dejaba de chorrear. Las gotas heladas le recorrían el centro de la espalda, por medio de sus omóplatos, desde la nuca hasta la cintura, donde se detenían en escalofrío. Su figura entrecortada se petrificaba en el choque térmico de lo asfixiante de la humedad y el frío de esas gotas que no dejaban de correr. La invadía una fragancia de desinfección excesiva y en el reflejo turbulento encontraba sólo fragmentos de una sustancia desconocida. Se obligó a concretar su tarea entre relámpagos de electricidad. La humedad se le prendía en espasmos y le tiraba de los poros y de la punta de los pelos erizados de estática. El espejo menos reflejaba y la humedad más la ahogaba. Le impedía respirar tanto como la soga al cuello.
Marlene Bachman Roiger (2015)

Las vanguardias estéticas valorizaron el espacio de libertad que el hombre encuentra en los sueños, los juegos y las fantasías; renegaron del realismo artístico y del positivismo filosófico para valorizar ese otro tiempo humano que no es el de la vigilia, sino el que nos ayuda a escapar de las tiranías de la lógica; reivindicaron la teoría del inconsciente para intentar liberarlo a través de la escritura automática, y de otros tantos recursos que implementaron. Tomamos de esas búsquedas los permisos de la locura, de la suspensión de los juicios morales y del pensamiento lógico para propiciar escrituras que transiten por caminos insólitos, que sucedan en paréntesis utópicos donde todo sea escribible y que, entre esos vericuetos, permitan al tallerista indagar las posibilidades infinitas del lenguaje y alcanzar, quizá, la originalidad de una voz propia.

Bibliografía general

Breton, A. (1987) Los pasos perdidos, Madrid: Alianza
Bürger, P. (2010) Teoría de la vanguardia, Buenos Aires: Las cuarenta.
Casullo, Nicolás (2009), Itinerarios de la modernidad, Buenos Aires: Eudeba
Cortázar, J. (1964) Final del juego, Buenos Aires: Sudamericana.
---------- (1965) Historias de cronopios y de famas, Buenos Aires: Alfaguara.
---------- (2010) La vuelta al día en ochenta mundos, México D.F.: Editorial RM.
---------- (2010) Último round, México D.F.: Editorial RM.
Ferrer, C. (1999) Pensamiento sobre la técnica, en Revista Artefacto, n°3, Buenos Aires: Eudeba.
Iauss, Robert (1987) Estética de la recepción, Madrid: Arco/Libros
Iser, Wolfgang. (2004) Ficcionalización: la dimensión antropológica de las ficciones literarias, Cyber Humanitatis n° 31.
Jarry, Alfred (2004) Gestas y opiniones del Dr. Faustroll, patafísico, Buenos Aires: March
Klein, I. (2012) "Escribir ficción en la Universidad", en Revista Espacios, n° 48, Facultad de Filosofia y Letras, UBA.
Longoni, A. & Santoni, P. (1998) De los poetas malditos al videoclip, Buenos Aires: Cántaro.
Pavel, T. (1995) Mundos de ficción, Caracas: Monte Ávila.
Rodari, Gianni (1997) Gramática de la fantasía, Buenos Aires, Colihue.
Setton,Y.(1990) La revuelta surrealista, Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
Ocampo, S. (1999) Cuentos completos, Buenos Aires: Emecé editores.

Consigna

Escriba un relato ficcional de entre cuatro y siete páginas, a partir de algún elemento de la entrevista realizada.
Parta de una imagen, anécdota o frase de esa historia de vida que concentre sentido, y tome como matriz narrativa alguno de los cuentos analizados.

3. Los efectos de realidad: construir el verosímil y dialogar con lo real en un cuento

Carolina Bruck
UBA

carolinabruck@gmail.com

Resumen
Si entendemos, con Paul Ricoeur (1995), que la ficción propone una redescripción y refiguración de lo real que produce innovación semántica, los mundos construidos por la narrativa ficcional dialogan con cierto contexto para resignificarlo. Al mismo tiempo, construyen un verosímil que articula el funcionamiento interno de ese mundo de ficción. ¿Qué implica esto para el escritor en su trabajo concreto? El objetivo de este capítulo es plantear una serie de estrategias didácticas para trabajar, en un taller de escritura universitario, el diálogo con el contexto y la construcción del verosímil durante el proceso de escritura de un cuento.
Palabras clave
ficción -taller de escritura - cuento -verosimilitud

Abstract
If we understand, with Paul Ricoeur (1995), that the fiction proposes a redescription and refiguration of reality that produces semantic innovation, the worlds constructed by the fictional narrative dialogue with a certain context to resignify it. At the same time, they construct a verisimilitude that articulates the inner workings of that fiction. What does this imply for the writer in his particular work? The objective of this chapter is to propose a series of didactic strategies to work, in a university writing workshop, the dialogue with the context and the construction of the verisimilitude during the process of writing a short story.

Key words

fiction - writing workshop – short story -verisimilitude
Hace un par de años, en un pizarrón frente a la librería Shakespeare and Co leí

esta frase: “Los personajes de Tolstoi y Dovstoievski son más reales para mí que mis vecinos”. Sin siquiera pensarlo, esbocé una sonrisa cómplice, canchera: qué duda cabía. Ahora, miro de reojo —alineada en la biblioteca— la obra de Coetzee, la de Vila Matas, la de Margo Glantz, que problematizan de una manera diferente el vínculo ficción-realidad, y me pregunto el porqué de esa afirmación. ¿Qué naturaleza tiene la relación que la literatura establece con nuestra experiencia del mundo? Y al mismo tiempo, ¿qué hace un escritor en concreto para que los mundos construidos por la ficción proporcionen una experiencia “real”?

El diálogo entre ficción narrativa y mundo —entre ficción y realidad, entre ficción y experiencia— plantea problemas tanto a la reflexión teórica como al proceso de creación literaria y, por supuesto, resulta mucho más amplio que la discusión acerca de las poéticas que suelen denominarse “realistas” o de las teorías que plantean una versión ingenua de la mímesis. Por esta razón, y en la medida que afecta a la práctica de escritura y a la reflexión sobre esa práctica, nos interesa abordarlo. ¿Qué implica para el escritor el ejercicio de una mediación entre la experiencia y el texto? Y al mismo tiempo, ¿de qué manera el mundo construido por el texto adquiere una coherencia interna?, ¿qué pasa cuando ese mundo involucra en su campo de referencia acontecimientos sociales, políticos, reconocibles?, ¿qué decisiones retóricas implica? El objetivo de este capítulo es plantear una serie de estrategias didácticas para trabajar, en un taller de escritura universitario, el diálogo con el contexto y la construcción del verosímil durante el proceso de escritura de un cuento.

La secuencia didáctica propone la lectura crítica de un conjunto de relatos que construyen su verosímil y su campo de referencia en forma diversa, y de una serie de ensayos que reflexionan sobre el tema, para trabajar las representaciones de los estudiantes acerca de la cuestión. Luego plantea una consigna abierta que permite contemplar en forma progresiva las referencias contextuales en los cuentos que resultan del trabajo en taller. En ese sentido, se proponen posibles intervenciones del tallerista para andamiar el proceso de escritura de modo que estas referencias funcionen internamente y contribuyan a construir el sentido del cuento.

Hacia el concepto de mediación

En Narración y ficción, Antonio Garrido Domínguez (2011) presenta una serie de paradigmas teóricos que exploran el concepto de ficción desde diferentes perspectivas. Su conclusión es que, en los planteos actuales, hay acuerdo en considerar que ficción y realidad no se oponen sino que se complementan, además de plantear que el concepto de ficción excede el campo literario. Por otra parte, el autor señala que la mayoría de las posturas coinciden en que la creación de ficción implica la construcción de un mundo, un acto de invención, aunque difieran en sus denominaciones. Así lo expresa el escritor Enrique Vila-Matas en el artículo “Yo, ficción” de Andrea Aguilar (2014):

Llevamos siglos separando ficción y realidad con un biombo imaginario (...) El biombo —gran invento japonés— divide en dos espacios una habitación y nos ofrece la posibilidad de diferenciar las dos áreas. Pero la separación es artificial, puesto que oculta que, de hecho, hay un solo espacio. En la narrativa, hay también un solo espacio, pues nada hay tan equivocado como creer que se puede narrar lo que sucede en la vida cuando en realidad contarlo exige siempre inventar.

Solo las versiones antiguas del paradigma mimético realista estarían en

desacuerdo con esto último. En cambio, aun dentro de este paradigma, algunos autores rescatan el carácter de invención de la construcción de ficciones. Entre ellos se encuentra el filósofo Paul Ricoeur (1995); este autor plantea que la ficción produce una mímesis de segundo grado, que propone una redescripción metafórica de la experiencia que produce innovación semántica. Esto es, los mundos construidos por la narrativa ficcional dialogan con cierto contexto para resignificarlo. La propuesta de Ricoeur puede complementarse con la mirada de autores como Harshaw (1984), que postula que dentro las obras ficcionales se puede reconocer un campo de referencia interno y uno externo que son paralelos pero se aluden mutuamente. El campo de referencia interno corresponde a lo enunciado dentro del texto, cuya verdad solo se discute en forma inmanente, y el externo remite a aquellos marcos exteriores al texto que son invocados por él, como la historia, la sociedad, la política.

Otra postura que no es mencionada por Garrido Domínguez pero que puede enriquecer la mirada sobre el vínculo ficción/realidad es la del crítico marxista Raymond Williams. Curiosamente, dado que provienen de campos teóricos diferentes, tanto Ricoeur como Williams emplean el término "mediación" para referirse a la operación que realiza la ficción sobre lo real. En el caso de Williams (2009), emplea este término para discutir la teoría del reflejo, que simplifica la relación entre la obra de arte y lo real, y así señalar que las relaciones entre el arte y la sociedad constituyen procesos activos de un trabajo que es a la vez material e imaginativo. En estos procesos están involucrados tanto lo personal como lo social porque así los individuos prefiguran sus experiencias del mundo (Williams, 2003).

El concepto de mediación también es empleado por el escritor argentino Marcelo Cohen (1993) al referirse al papel que juega lo real en su proceso creativo. Comenta Cohen en una entrevista:

Para mí lo real es un disparador (...) Creo que hay algo en la captación no de esa realidad sino de las sensaciones y pensamientos que esa realidad provoca, que es uno de los alicientes de la escritura. Esto podría resumirse en una palabra inadecuada pero tentadora: representación. Esta implica mediaciones, operaciones eminentemente artísticas vinculadas con la composición [el subrayado es nuestro]. (Cohen, 1993, p. 91)

Precisamente sobre esas operaciones compositivas intenta reflexionar la secuencia de trabajo que se presenta.

Las lecturas y las representaciones

Abordar en el taller de escritura el vínculo ficción/realidad implica poner en escena el conflicto entre diferentes representaciones acerca de la ficción. No sólo el que se produce entre aquellas que asocian ficción/engaño/fingimiento con aquellas que permiten el diálogo ficción/realidad, a las que ya nos referimos en un trabajo anterior (Klein, Bruck, di Marzo, 2011). Una vez explorado este primer conflicto se revela la persistencia de algunas representaciones ingenuas de la relación entre ficción y realidad, que si bien han sido superadas en la teoría persisten en los estudiantes. Se trata de aquellas que plantean el vínculo en términos de reflejo, que sostienen, como afirmaría Dolezel, una correlación sistemática entre los objetos, fenómenos o individuos ficcionales con sus correspondientes en el mundo real (Dolezel, 1999).

Al sostenerse en una teoría del reflejo, los estudiantes entienden la ficción como

una representación de hechos que efectivamente ocurrieron y, erróneamente, confunden verosimilitud con posibilidad de verificación. Este tipo de concepciones afectan la dinámica del taller, porque restringen a los estudiantes a trabajar con sucesos ocurridos y porque los alejan de la idea de una coherencia interna del texto. Al mismo tiempo, los llevan a la mención explícita de los elementos correspondientes al campo de referencia externo, tomando procedimientos propios de discursos como el periodístico o el académico, sin tener en cuenta la complejidad ni la propiedad de "rehacer" la realidad de las operaciones características de la ficción narrativa.

Los ensayos

Para problematizar tanto unas como otras representaciones planteamos la lectura de una serie de textos literarios y ensayísticos que permiten analizar la complejidad del vínculo. En cuanto a los ensayos, se propone la lectura y exposición por parte del docente no solo de los conceptos teóricos de Ricoeur, Harshaw y Williams que señalamos al comienzo, sino también de intervenciones de escritores en las que se da cuenta de este problema. Nos referimos, por ejemplo, a la conversación que Marcelo Cohen sostiene con Guillermo Saavedra en La curiosidad impertinente (1993), citada brevemente en el apartado anterior, al ensayo Narrar con la realidad del escritor Claudio Magris (2009), a la conferencia "Lo que sucede y lo que no sucede", del escritor Javier Marías ([1995] 2006), al ensayo "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias" de Wolfgang Iser (1990), a la conferencia "¿Qué puede hacer la literatura?" de Tzvetan Todorov (2009), a la conferencia de Ricardo Piglia Tres propuestas para el próximo milenio y cinco dificultades (2001), entre otros.

En todos estos textos se explora tanto la compleja relación que se establece entre la obra del escritor y la experiencia (personal o ajena) como el trabajo de invención y de búsqueda de conocimiento que se lleva a cabo sobre esa experiencia. Pero, además, en el caso de los textos de Cohen, Magris, Marías y Piglia, se mencionan determinados procedimientos que se ponen en juego para dialogar con el contexto y así, en términos de Ricoeur, reunir una serie de elementos heterogéneos en una unidad mayor que los reinterprete. No se trata de "herramientas técnicas", tampoco de una reflexión exclusivamente teórica, sino de una mirada profunda y autocomprensiva del proceso creativo.

Los relatos

Por otra parte, se plantea la lectura de una serie de relatos en los que la vinculación con el contexto es diferente, y se observa una gran heterogeneidad en los procedimientos narrativos. Porque, como señala Garrido Domínguez (2011):

> (...) la homogeneidad de lo ficcional no puede ocultar una real diversidad compositiva (históricamente variable igual que los modelos de mundo): internamente los mundos ficcionales pueden incluir en su composición imaginarios o regiones imaginarias diferentes, manejar básicamente un imaginario (...), e incluso mezclar elementos con soportes ontológicos diversos. (Garrido Domínguez, 2011, p. 201)

A lo largo de la experiencia, se ha trabajado con una diversidad de poéticas, pero se ha privilegiado abordar aquellos relatos que posteriormente pudieran funcionar como matrices narrativas para los estudiantes. Uno de ellos es "El título" de Federico Jeanmaire (2009). Este relato se centra en la odisea de una cajera de supermercado chino para retirar su título secundario en medio de la crisis argentina de diciembre de 2001, a la que se alude a través de ciertos indicios

reconocibles para el lector. El recorrido del personaje permite al narrador una mirada extrañada de la ciudad en esas circunstancias. También se trabajó con "Sensini" de Roberto Bolaño (1997) y "Esa mujer" de Rodolfo Walsh (1966), en los que las alusiones a la historia del escritor Antonio di Benedetto, exiliado durante la última dictadura militar argentina y a la figura de Eva Perón, respectivamente, requieren de un trabajo más activo por parte del lector para reponer, en términos de Piglia, la segunda historia contada por el cuento. Esta segunda historia es la que en estos casos —desde el punto de vista de Harshaw (1984)— apunta al campo de referencia externo.

Los procedimientos narrativos en estos cuentos son diferentes: mientras que "El título" trabaja con un narrador heterodiegético con focalización interna para producir este efecto extrañado, el relato de Bolaño propone un narrador homodiegético que por momentos adopta una visión de testigo, con una mirada desplazada del centro de la escena, y en otras ocasiones se transforma en autodiegético. El relato de Walsh, a partir de un narrador autodiegético, se sostiene en un diálogo que trabaja con vacíos de información a la manera del iceberg de Hemingway. También se ha trabajado con los relatos de Turistas, de Hebe Uhart (2010), en particular con "Stephan en Buenos Aires", donde la voz y la mirada extranjera permiten desenmascarar muchos de los estereotipos y las poses que circulan en los ámbitos intelectuales porteños.

Más allá de los relatos que trabajan desde una poética realista, los cuentos de Silvina Ocampo, Fernanda García Lao, Luisa Valenzuela, entre otros permiten abordar otras lógicas del diálogo ficción/ realidad. "El censor" de Luisa Valenzuela, por ejemplo, se construye alrededor de una situación paradojal: un personaje se convierte en censor para evitar que le censuren una carta que había escrito, pero al enfrentarse a ese texto se censura a sí mismo y se condena a muerte. Habitualmente, las poéticas no realistas resultan más complejas para trabajar como matrices narrativas, pero su lectura resulta fundamental para cuestionar la representación simplificada de la literatura como reflejo.

De todas formas, la instancia de lecturas literarias en esta secuencia no queda restringida al comienzo del trabajo. A partir de los proyectos de cada alumno, el docente puede sugerir lecturas específicas que permitan encontrar matrices narrativas.

A partir de estas experiencias de lectura escribe un alumno:

Ficción es la generación de historias no reales que pueden contar con atributos de historias reales con determinado nivel de verosimilitud. Estas historias creadas buscan por lo general atraer al lector o espectador para que quede inmerso en ellas como si formara parte de la historia.

Es interesante observar cómo en el texto del alumno se complejiza el vínculo ficción/realidad. Está presente la idea de ficción como construcción, el diálogo entre el campo de referencia externo y el campo de referencia interno, la necesidad de una coherencia interna y el papel del lector en la reconfiguración narrativa.

La propuesta de trabajo y la interacción en el taller

El punto de partida

La secuencia de trabajo propone, como punto de partida, entrevistar en profundidad a personas cuya experiencia de vida se considere interesante y significativa para abordar a través de la ficción. En torno a esta consigna han surgido

por ejemplo: entrevistas a participantes en la guerra de Malvinas, a una paciente de una clínica psiquiátrica, a ciudadanos afectados directa o indirectamente por la crisis de 2001, a familiares que pasaron por una experiencia carcelaria, por la tragedia del boliche Cromañón, entre otros.

A partir de la transcripción o reelaboración en un texto y el análisis de estas entrevistas, se identifican en la interacción de taller y con el andamiaje del docente, elementos que puedan ponerse en juego en la construcción de un relato. El docente puede propiciar en los testimonios la búsqueda de lo que los dramaturgos de la escuela de Mauricio Kartun denominan "imágenes poéticas", escenas que —por la puesta en diálogo de elementos discordantes de la realidad— generan un efecto de sentido. También se puede buscar un cruce entre los acontecimientos narrados en la entrevista y alguna experiencia de vida del estudiante, o trabajar por asociación libre hasta llegar a un posible punto de partida, que nunca es el mismo para cada escritor.

"Quien detecte el punto exacto en el que comienza una narración —señala Martín Kohan (2006, p. 14)— probablemente señale un lugar donde la literatura se toca con el mundo". Porque no se empieza a escribir desde la nada, la idea de este primer momento es lograr que los estudiantes entren en lo que Kohan llama "estado de narración". Al mismo tiempo, se comenzarán a explorar las estrategias compositivas para llevar ese estado a la producción del relato ("estado de escritura", de acuerdo con Kohan).

El trabajo con los textos

Un estudiante, por ejemplo, decidió entrevistar a un hincha de Racing que, cegado por la victoria de su equipo en el campeonato de fútbol del 2001, casi no tuvo registro de la crisis que estaba viviendo el país. Entre otras, encontró esta imagen, que luego incorporó a su relato:

¿Pudieron conseguir entradas?

Él sí. Pero sólo se podían comprar dos por persona y tenía que comprarle una al padre. Entonces me dijo que vaya y me ponga en la fila con un amigo de él que estaba cerca de la boletería ya. Pero unas horas después de haber llegado empezaron a decir que se estaban acabando las entradas y volvió a haber quilombo. Todos empezaron a trepar un alambrado para llegar rápido a las boleterías. Yo intenté mandarme, pero justo cuando estaba subiendo vi que una nenita que estaba arriba de una columna del alambrado se estaba por caer y la agarré. Vi que un hombre, se ve que era el padre, me gritaba que la tenga un segundo. Pero hasta que pudo llegar hasta donde estaba yo pasó bastante tiempo y cuando fui a la boletería ya no había entradas. (Entrevista realizada por el estudiante Emmanuel Rodríguez. Entrevistado: Damián Ruggieri)

En un momento de su relato, titulado "La dulce espera", que emplea un narrador heterodiegético con focalización interna, leemos:

Damián escuchó la explicación y pensó que, después de todo, su primo había tenido suerte al haberse quedado sin trabajo hacía unos meses y así poder quedarse toda la noche esperando que abran. Pero después se dio cuenta de la animalada que estaba pensando y, luego de despedirse, colocó el banquito en el lugar que el primo le había reservado y, apoyado contra la pared y apretando la mochila contra el pecho, se puso a dormitar.

La mirada de un personaje cuyo único objetivo es festejar el campeonato de su

equipo en medio de un país que se desintegra surgió como posibilidad narrativa a partir de la lectura del relato de Jeanmaire que citábamos en el apartado anterior y abrió el texto a varias lecturas. Por ejemplo, acerca de la relación entre el fútbol y la sociedad. Si en el final del cuento no se aprecia una transformación del personaje, el lector sí transforma su mirada de los acontecimientos redescriptos.
El relato de Emmanuel pasó por varias versiones; las intervenciones del taller a lo largo del proceso de escritura lo orientaron a despegar respecto de la entrevista y avanzar hacia la ficción. De las primeras versiones del relato a la última se propició, por ejemplo:

- que modifique la focalización cero por una focalización interna, para ofrecer una perspectiva particular del acontecimiento narrado;
- que incorpore en el relato más vacíos de información —intersticios, desde el punto de vista de Iser— para que el lector los reponga y de esa manera se elimine lo que denominamos "exceso de contexto", esto es, cuando los elementos del campo referencial externo no funcionan en relación con el campo referencial interno y se leen como forzados;
- que incorpore breves pausas descriptivas que le permitan crear un "efecto de realidad" en términos de Barthes (1970).

En cuanto a las lecturas, se le sugirió que leyera y analizara relatos del subgénero "cuentos de fútbol" y otros cuentos de la antología Los días que vivimos en peligro, a la que pertenece el relato "El título" que ya nombramos.
Otro de los relatos surgió de una entrevista (o conversación) que el estudiante Gonzalo Espina le hizo a su hermano para recordar la noche de la tragedia del boliche Cromañón, en que ambos (son de Santa Rosa, no vivían en la capital en ese momento) se encontraban en Buenos Aires junto a otros jóvenes, pero no en el lugar del recital. Ese hecho, para el estudiante y su hermano, resultó muy significativo. Leemos en un momento de la transcripción de la charla: "(...) Que todo el mundo tiraba bengalas, que se incendió todo, que había una puerta con candado y cadenas y que ellos zafaban porque estaban cerca de la salida, que también era la entrada". Y más adelante, respecto de los días posteriores, se lee: Fueron unos días posteriores un tanto bizarros. De no preguntarme nada en la vida más allá de si el corte de pelo me quedaba bien, si tal mina estaba buena o no, o si Independiente podía ganar el partido el fin de semana pasé a leer diarios, a ver noticieros y debatir con mis viejos y mis amigos sobre Cromañón y sobre quién tenía la culpa (...) creo que Cromañón, dentro del marco trágico que lo envuelve, generó un cambio en mi vida. Hizo que me vaya despertando lentamente de la siesta.
A partir de esa conversación con su hermano, Gonzalo decidió elaborar en un relato de ficción en el que un narrador autodiegético, que sostiene una voz claramente adolescente, relata un encuentro en una fiesta en el campo con la prima de un amigo (que vive en Buenos Aires y siempre había sido un objeto de deseo) después de dos años:
Así que estaba yo con la prima de Luli, con toda la presión que me había tirado. Y no me abatataté. (...) Le pregunté por la remera de Los Ramones. Me dijo con una sonrisa cómplice que la tuvo que tirar porque le había quedado chica. Ahora la chabona tenía una remera blanca con un corazón brillante.
El narrador describe sus impresiones respecto de la chica (que ya no tiene el aspecto "rollinga" de otra época), reflexiona sobre cosas intrascendentes, sobre

su imposibilidad de conquistarla, mientras la chica se refiere a la felicidad que le dan las fiestas en el campo después de "lo que pasó". El narrador en principio no sabe a qué se refiere, incluso cuando por indicios, el lector se da cuenta de que la chica se refiere a las consecuencias en ella y en su grupo cercano de la tragedia de Cromañón ("¿Qué carajo pasó? —se dice el narrador— No me dio la cara para preguntarle a qué se refería, ni en pedo iba a quedar como el gil que no sabe nada"). A partir de un tema musical, la chica recupera la escena de la noche de la tragedia, en que estaban juntos con otros dos adolescentes en Buenos Aires y finalmente el narrador la recuerda. La chica se entristece y él no sabe cómo reaccionar. Se la lleva lejos a caminar, a ver la salida del sol.

La construcción de la voz narrativa fue desde el principio muy eficaz en el relato de Gonzalo, por la frescura y la perspicacia con que recupera la oralidad. De versión a versión, esta naturalidad fue creciendo:

• Gonzalo incorporó más expresiones propias del idiolecto que estaba trabajando (en las primeras, oscilaba entre un joven y un tanguero), intercaló interjecciones, modificó la puntuación.

• Observamos en el taller que esa naturalidad del tono es también un efecto de construcción, porque el relato no "imita" o "refleja" ingenuamente lo real sino que realiza una selección tanto de la información que incluye como de las piezas léxicas y de la sintaxis.

• En cuanto al diálogo con el campo referencial externo, en las primeras versiones del cuento este se tornaba un tanto confuso, porque no se incluían indicios suficientes para que un lector atento pudiera recuperar lo que Gonzalo buscaba. La incorporación de unos mínimos elementos pudo resolver el problema.

Por el tono de sus relatos, en el taller le propusimos a Gonzalo que leyera los cuentos de Los Lemmings y otros de Fabián Casas (2005) y los de Llamadas telefónicas, de Roberto Bolaño (dentro del que se encuentra el relato "Sensini"). Por el tema, se sugirió el relato "Anteúltima cita" de Elsa Drucaroff (2009). Es interesante observar que tanto el relato de Drucaroff como el de Espina (aunque toman perspectivas diferentes) efectúan un desplazamiento en sus narradores respecto del acontecimiento trágico. En Tres propuestas para el próximo milenio y cinco dificultades, ensayo que proponemos como lectura previa a este trabajo, Ricardo Piglia (2001) se refiere a la necesidad del desplazamiento para el relato de acontecimientos traumáticos. Para poder narrarlos, afirma Piglia, es necesario adoptar la voz del testigo, que permite adoptar cierta distancia: "el estilo es ese movimiento hacia otra enunciación, es una toma de distancia respecto de la palabra propia. Hay otro que dice eso que, quizá, de otro modo no se puede decir", escribe Piglia (2001, p. 36).

Los ejemplos que citamos se proponen una reelaboración de anécdotas surgidas en la entrevista o en las indagaciones previas. En otros casos, los alumnos solo emplearon la entrevista como disparador para elaborar relatos. Algunos se situaron en una poética realista y otros propusieron otras lógicas, como el fantástico y la ciencia ficción.

En este fragmento del diario de escritor de Fernando Javier Martínez Conde se pueden observar este tipo de exploraciones:

11 de junio

Idea para cuento: descripción de lo cotidiano. Lugar: trabajo. Aburrido. Un compañero no para de hablar. Lo de siempre. Una mañana, A llega al trabajo,

saluda al compañero, B. B quiere hablar, la lengua sale de la boca, se extiende no para de extenderse, se atora en los pasillos. Hay conflicto. Intentan enrollar la lengua y ponerla en su lugar. Se la extirpan. A veces es mejor callar.

14 de junio
Sobre el último cuento: "Historia subterránea" me pareció un buen título para un relato en subte que esconde una historia secundaria, su doble sentido es por lo menos interesante. Respecto al final, tuve una traba importante en el momento en que el protagonista abre la puerta. No podía encontrar en la imaginación manera alguna de describir lo que había del otro lado, hasta que se me ocurrió una frase muy cortita ("y no volví"), que es la que cierra el cuento y transformó esa limitación imaginaria en un lavado de manos para cederle la interpretación al lector. Gajes del oficio.

En estos casos se hizo particular hincapié en la construcción de verosimilitud que exigen las poéticas no realistas. Los mundos instaurados por la ficción se sostienen en una lógica y todos los elementos incluidos deben ajustarse a ella. Parte de las intervenciones del docente se vinculan con atender, entonces, a las posibles inconsistencias del relato. Pero también, en cuanto a la construcción de sentido, a reflexionar sobre la posibilidad de que el lector formule hipótesis interpretativas que reenvíen el texto al campo de referencia externo y le permitan iluminarlo a partir de la dimensión metafórica de la ficción.

Conclusiones

En la medida que no es verdadera ni falsa, que es una construcción pero al mismo tiempo apunta a lo real, la ficción narrativa se mueve en el terreno de la paradoja. La propuesta que expusimos invita a los estudiantes a reconocer ese terreno y a transitarlo. Reconocerlo implica no solo apreciar el vínculo que la literatura establece con el mundo, sino también entender el modo en que se produce ese vínculo, su carácter de construcción, las mediaciones que implica. Transitarlo implica encontrar estrategias de composición que permitan, al mismo tiempo, generar —en términos de Garrido Domínguez (2011)— un "modo especial de contemplar la realidad" como la necesidad de encontrar procedimientos que vuelvan esos mundos creíbles ante el lector. Para lograr esto último, el estudiante tiene que prestar atención al modo en que el texto construye tanto su campo de referencia externo como el interno. Evitar entonces los "excesos de contexto", incorporar indicios, comprender la diferencia entre verdad y verosimilitud, encontrar una voz y una perspectiva que articulen el mundo construido, escuchar esa "voz" tanto en función de la lógica interna del relato como en relación con el marco referencial al que apunta, atender a posibles matrices narrativas y diálogos intertextuales, etc.
Ese trabajo sobre la coherencia interna del relato es también un trabajo sobre el sentido porque es allí, con las manos en la masa, donde suelen aparecer las asociaciones inesperadas que le permiten al escritor, en términos de Iser (1990), acceder a aquello que el conocimiento racional no puede explicar. Para que después, en algún pizarrón de alguna librería perdida, un lector escriba que sus personajes le resultan más reales aún que sus vecinos. O redoble la apuesta y se anime a decir que sus vecinos le resultan reales si y solo si porque existe la ficción.

Bibliografía

Aguilar, A. (2014). “Yo ficción”. En El País, Suplemento Babelia, 5 de septiembre.
Barthes, R. (1970). “El efecto de realidad”. En Lo verosímil. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
Bolaño, R. (1997). “Sensini”. En Llamadas telefónicas. Barcelona: Anagrama.
Casas, F. (2005). Los Lemmings y otros. Buenos Aires: Santiago Arcos.
Cohen, M. (1993). “Los espacios imaginarios del narrador”. En Saavedra, G. La curiosidad impertinente. Entrevistas con narradores argentinos. Selección de entrevistas.
Dolezel, L. (1999). Estudios de poética y teoría de la ficción. Murcia: Universidad de Murcia.
Drucaroff, E. (2009). “Anteúltima cita”. En Incardona, J. & Llach, S. Los días que vivimos en peligro. Buenos Aires: Emecé.
Garrido Domínguez, A. (2011). Narración y ficción. Literatura e invención de mundos. Madrid: Iberoamericana.
Harshaw, B. (1984). “Ficcionalidad y campos de referencia”. En Garrido Domínguez, A. (Ed.). Teorías de la ficción literaria (pp. 123-157). Madrid: Arco, 1997.
Iser, W. (1990). “La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias”. En Garrido Domínguez, A. (Ed.). Teorías de la ficción literaria (pp. 43-65). Madrid: Arco, 1997.
Jeanmaire, F. (2009) “El título”. En Incardona, J. & Llach, S. Los días que vivimos en peligro. Buenos Aires: Emecé.
Klein, I., Bruck, C. & Di Marzo, L. (2011). Cuando escribir se hace cuento. Buenos Aires: Prometeo.
Kohan, M. (2006). “Había una vez”. En Cómo se empieza a escribir una narración (pp. 11-22). Buenos Aires: Libros del Rojas.
Magris, C. (2009). Narrar con la realidad. Madrid: Editorial Complutense.

Marías, J. ([1995] 2006). “Lo que no sucede y sucede”. Epílogo a Mañana en la batalla piensa en mí. Barcelona: Random House Mondadori.

Piglia, R. (2001). Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración I, II y II. México: Siglo XXI.

Todorov, T. (2009). “¿Qué puede hacer la literatura?”. En La literatura en peligro. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
Walsh, R. (1966). “Esa mujer”. En Los oficios terrestres. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
Williams, R. (2003) Palabras Claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión.
Williams, R. (2009) Marxismo y literatura. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Consigna

Escriba, a partir de su argumento y de su experiencia perceptiva en el bar, una narración que devenga en cuento o en capítulo de novela. En el segundo caso deberá acompañar la narración con un esquema de contenido que exprese la estructura de la novela o nouvelle.

Poesía y narración: la observación como principio de escritura

Carlos Aldazábal
Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
carlosaldazabal@gmail.com

Resumen
El artículo se centra en la idea de una experiencia antropológica como recurso para la escritura literaria. Se analizan la poesía como recurso didáctico y la construcción de una novela basada en la observación. El libro Café Bretaña del poeta argentino Santiago Sylvester fue el disparador, en un contexto de taller, para escribir un texto narrativo en el que estuviera presente la cultura del café, en términos de Zonana.

Palabras clave
observación – poesía – poesía antropológica – Santiago Sylvester – narrativa – novela – escritura

Abstract
The article focuses on the idea of an anthropological experience as a resource for literary writing. Poetry as a didactic resource and the construction of a novel based on observation are analized. The book Café Bretaña of the Argentine poet Santiago Sylvester was the trigger, in a workshop context, to write a narrative text in which the 'coffee culture' –in terms of Zonana– was present.

Key words
observation – poetry – anthropological poetry – Santiago Sylvester – narrative – novel – writing

Observación: un acercamiento literario y antropológico

Es conocida la anécdota: Gustave Flaubert obliga a su discípulo, Guy de Maupassant, a contemplar por horas un árbol. De esa experiencia contemplativa pretende que surja una descripción que revele, hasta el último detalle, lo que lo hace único, la suma de elementos que en el texto compondrán una fotografía exacta de ese árbol (Steiner, 2002).

Mucho tiempo después, el poeta argentino Joaquín Gianuzzi (Buenos Aires, 1924- Salta, 2004) escribe una poética, en pleno siglo XX, que parece hacerse eco de la estética naturalista. Ahí nos dice:

La poesía no nace.
Está ahí al alcance
de toda boca
para ser doblada, repetida, citada
total y textualmente.
Usted, al despertar esta mañana,
vio cosas, aquí y allá,
objetos, por ejemplo.
Sobre su mesa de luz
digamos que vio una lámpara,
una radio portátil, una taza azul.
Vio cada cosa solitaria
y vio su conjunto.
Todo eso ya tenía nombre.
Lo hubiera escrito así.
¿Necesitaba otro lenguaje,
otra mano,
otro par de ojos,
otra flauta?
No agregue. No distorsione.
No cambie
la música de lugar.
Poesía es la que se está viendo. (Gianuzzi, 1977: 75)

El poema de Gianuzzi vuelve a insistir en lo que le insistía Flaubert a Maupassant: la importancia de la observación, de la mirada, para dejar hablar a los objetos en un lenguaje transparente, casi fotográfico, que da cuenta de la única poesía posible, la de la realidad, la que no debe distorsionarse con un lenguaje que le es ajeno. Steiner objeta al ejercicio flaubertiano lo mismo que podríamos objetarle al poema de Gianuzzi: la pretensión de una "realidad" sólida que no debe ser tergiversada, una realidad que, más allá de cualquier arbitrariedad lingüística, tiene un lenguaje "natural" y "transparente". Dice Steiner, y podríamos aplicarlo en Gianuzzi: "...punto débil de la tradición naturalista, ya que, en caso de tener éxito, Maupassant no hubiera hecho más que competir con un fotógrafo" (Steiner, 2002: 59).

Sin embargo, el ejercicio de Flaubert, tanto en la obra propia como en la de Maupassant, dio resultado: la precisión descriptiva que podemos encontrar en "Bola de sebo", el gran cuento de Maupassant, o en cualquier pasaje de Madame Bovary, permite dar cuenta de algo que le da cuerpo a la idea abstracta de realidad, y que en el poema de Gianuzzi se sintetiza en una mirada sobre una mesita de luz. Se trata, nada más y nada menos, que de la cuestión de la experiencia, eso que en sus ensayos el creador del género, Michel de Montaigne, llamaba "honestidad", y que tanto él, en el siglo XVI, como Flaubert, en el siglo XIX, reivindicarán en su escritura, uno como sinceridad, el otro como rigor.

La cuestión de la "sinceridad" predicada por Montaigne[4] , y de la que, entre otros, se hará eco Flaubert, parece ir a contramano del gran descubrimiento moderno sintetizado desde la poesía por Rimbaud, cuando escribió "yo es otro". Sin embargo, la idea de la otredad expresada por Rimbaud, tan cara para la literatura como para el desarrollo científico de la antropología, ya había sido puesta en marcha por el propio Montaigne, en su célebre ensayo "De los caníbales", donde relativiza la barbarie de la otredad indígena para proyectarla en las propias costumbres europeas, insertando lo propio en lo ajeno, y viceversa, en un juego de espejos donde la mirada naturalista se vuelve perspectiva y percepción cultural, partiendo de la experiencia del yo para llegar al otro. En términos de Llinás Begón, "Montaigne supone una aproximación contemporánea a la cuestión de la identidad, en la que el yo es no tanto fundamento u origen como tarea, formado por gran número de elementos que le proporcionan complejidad e inestabilidad, y de ahí la necesidad de traducción, esto es, de narrar la vida" (Llinás Begón, 2005: 9). En este punto, la "honestidad", entendida como "honestidad literaria", se vincula con la precisión que describe y narra. La idea del rigor literario en Flaubert, y esa precisión, en la perspectiva de Montaigne, no puede más que partir de una experiencia vital, entendiendo la vida como el lugar donde habita esa inestabilidad identitaria que es el yo. O, para decirlo con Flaubert, "Madame Bovary soy yo". O "yo es otro", para volver al célebre verso de Rimbaud.

En este punto, al plantear el problema de la "otredad" y de la "mismidad", Montaigne no sólo se convierte en un antecedente para la narrativa naturalista, sino también en un protoantropólogo que puede ser reivindicado por el relativismo, pero también por la antropología simbólica, dada su preocupación por los detalles, preocupación que, en la perspectiva de la ciencia antropológica, transforma la observación en un puente para desentrañar códigos culturales complejos. Una narración de la vida que se pretende científica, pero que sin embargo se vale de la experiencia del antropólogo para describir con la mayor fidelidad posible (al modo fotográfico del árbol contemplado por Maupassant) la densidad de una cultura ajena. Se trata de interpretar los códigos de una cultura determinada a partir de su propio contexto, apelando a la descripción como densidad lingüística, cuyo uso enriquece la comprensión y el acercamiento a esos códigos culturales otros. A esta experiencia etnográfica, que va del trabajo de campo al texto del antropólogo, Geertz la denominó "descripción densa" (2003).

Trabajo de campo: del diario del antropólogo al diario del escritor

Es sabido que los antropólogos combinan sus trabajos de campo con notas personales; un diario, en el que narran sus experiencias emotivas más allá de la observación científica y erudita. Algunos de esos diarios son verdaderas piezas literarias, de una intensidad propia de las grandes obras de la literatura. Así le ocurre a Malinowski, lector de Conrad en medio de la selva. En palabras de Marcelo Pisarro:

El Diario revelaba que el antropólogo en el terreno no era ese milagro de empatía humana que por casi media centuria había sostenido la progresiva profesionalización académica de la actividad –que había generado subsidios,

[4] "...quiero sólo mostrarme en mi manera de ser sencilla, natural y ordinaria, sin estudio ni artificio, porque soy yo mismo a quien pinto" (Montaigne, 2003).

becas, investigaciones, cursos, institutos y posiciones burocráticas–; que tal vez su héroe definitivo no había sido ecuánime, ni objetivo, ni científicamente neutral; que quizás ni siquiera era un buen tipo. Que la monografía que hizo historia había sido sometida a montones de vueltas retóricas y estéticas; que el trabajo del antropólogo le debía más a El corazón de las tinieblas de Joseph Conrad que a cualquier otra fuente de legitimidad, y que lo que allí se jugaba era el límite entre la verdad y la mentira, entre la creación y la recreación, entre la escritura y la transcripción, y que, como anotó Clifford, "las mejores ficciones etnográficas son, como la de Malinowski, intrincadamente veraces; pero sus hechos, como todos los hechos en las ciencias humanas, son clasificados, contextualizados, narrados e intensificados" (Pisarro, 2011).

Ahora bien, lo que la antropología simbólica de Geertz (pero también la relativista de Lévi-Strauss, basta leer ese hermoso libro que es Tristes trópicos), al igual que la lectura que hace Marcelo Pisarro de los diarios de Malinovsky, nos vienen a advertir de algo que, de algún modo gracias a Montaigne, ya sospechábamos: la antropología, desde sus inicios, se viene valiendo de la literatura para enriquecer sus descripciones etnográficas. Hay mucho trabajo y rigor de escritura en los grandes clásicos de la antropología como para desconocer el hecho. Y ese trabajo en los libros científicos, cotejado a la luz de sus diarios, no hace más que reafirmarse.

Pero, ¿qué ocurre cuando la literatura se vale de la antropología? ¿Es eso frecuente? Para pensar el tema tenemos que volver a la poesía: T. S. Eliot escribió La tierra baldía a partir de su lectura de un libro de antropología, La rama dorada de Frazer, el mismo libro que guió a Malinowski a su carrera científica. En el caso de Eliot, la lectura atenta de ese libro alimentó su imaginación para vincular la Europa primitiva con la Europa moderna (Juárez Aldazábal, 2016).

Un ejemplo más cercano y más notable es el de la etnopoesía del norteamericano Jerome Rothenberg: se trata de utilizar el método antropológico del "trabajo de campo", en tanto observación participante, para adentrarse en las experiencias poéticas de otras culturas. En este punto, son ejemplares los poemas de Rothenberg vinculados a la cultura del pueblo navajo (Juárez Aldazábal, 2016).

Volviendo a las preguntas, ¿qué ocurre cuando el objeto de estudio u observación es el propio individuo, el propio sujeto? ¿Qué ocurre cuando se trata de una autoetnografía? Una respuesta posible, como vimos, nos la dio Montaigne. Otra, consciente o inconsciente, podemos encontrarla en los diarios de Ricardo Piglia, ese material de autoobservación, de observación del mundo y de ejercitación literaria que, finalmente, se convirtió en una novela que narra la vida de su heterónomo, Emilio Renzi. No pretendo aquí explayarme sobre esto (hay un capítulo entero en este mismo libro dedicado a analizar los diarios de Piglia), simplemente, señalar estos vínculos y préstamos entre literatura y antropología, vínculos en los que el vértice, el punto central, es la observación, observación entendida como complejidad y perspectiva que, partiendo del esfuerzo fotográfico del naturalismo, puede conducirnos a otras zonas en las que la emotividad y la conmoción quedan encarnadas en la expresión de un lenguaje.

Café Bretaña

Si se le preguntara al poeta Santiago Sylvester (Salta, 1942) si recurrió a la antropología para construir su poemario, seguramente lo negaría. Discípulo de Gianuzzi (lo que explica la importancia asignada a la narratividad y a la reflexión en sus textos), no dudaría, sin embargo, en aceptar la influencia del naturalismo realista y la importancia de la observación a la hora de escribir sus poemas.

En el caso puntual de Café Bretaña, se trata de cincuenta y cuatro textos sin título situados en un mismo escenario: un "café", ese espacio que también podemos denominar "bar", y que presenta una sociabilidad determinada. La voz que describe o narra estos poemas es una voz contemplativa y detallista que con un tono "sencillo" y "natural", como pretendían Montaigne y Flaubert, proyecta la condición humana en ese escenario, interactuando con sus códigos culturales específicos. Códigos que están muy bien sintetizados en el siguiente fragmento:

En el contexto de la ciudad moderna y cosmopolita, pero también en el del suburbio, cafés, bares y fondas constituyen espacios semipúblicos de socialización. Bares de barrio, céntricos o portuarios, con o sin espectáculos incluidos, constituyen ámbitos de valor institucional, de gestación casi espontánea, herencia de la cultura europea y más precisamente hispánica. Los tipos de sociabilidad que imponen están, en cierta medida, determinados por sus dimensiones. Al respecto, señala Sandra Gayol que "la proximidad física permite el conocimiento de los hábitos de cada cual e impone la comunicación por medio de los gestos y de la apariencia". En el café, el asistente ocasional se entretiene, deja pasar el tiempo o espera el encuentro con alguien, hace un alto en el trabajo o antes de regresar al hogar; el parroquiano se encuentra con su grupo de amistades para intercambiar ideas, discutir, exhibirse o simplemente sentirse acompañado, escuchar un poco de música, seguir en grupo las alternativas del partido de su equipo favorito, transmitido por radio o televisión (Zonana, 2007).

Se trata de códigos culturales de socialización en un espacio que determina una interacción, una práctica específica, como podría ser el espacio de la riña de gallos en Bali descripta por Geertz. Un espacio cultural, y por lo tanto plausible objeto de estudio de la antropología. En palabras de Gustavo Zonana, "el análisis sociohistórico es un peldaño inicial en la comprensión de la configuración del café como topos cultural. En la constitución de dicho artefacto juegan un papel capital las representaciones, es decir, las imágenes y significados que genera en el campo de la cultura" (2007), señalando después la importancia de las representaciones literarias, con especial énfasis en las representaciones desde la poesía.

Es, justamente, Café Bretaña el libro elegido por Zonana para corroborar su hipótesis en relación con la representación literaria del espacio semipúblico al que llamamos genéricamente "bar" o "café". En este sentido agrega:

En Café Bretaña, Santiago Sylvester ofrece una síntesis poética del sentido del tránsito y la permanencia en el café. En el contexto del corpus de trabajo, la originalidad del volumen está dada por cierto viso reflexivo que, a partir de la descripción del café, sus visitantes, los hábitos que tienen lugar en él, se proyecta hacia una meditación sobre aspectos inherentes al ser urbano contemporáneo: las relaciones entre orden y dispersión, casualidad y causalidad, arraigo y desarraigo, necesidad y azar, el lenguaje. Esta forma de proceder constituye tal vez un rasgo

de estilo, ya que la mirada de Sylvester descubre la secreta complejidad de lo cotidiano o inviste la realidad de un dinamismo insospechado (Zonana, 2007).

Más adelante, y esto es especialmente lo que interesa para lo que se viene señalando en estas anotaciones, dirá:

En la configuración progresiva del espacio, el sujeto perceptor –que coincide con la voz enunciadora– adquiere una relevancia destacada. Ya en el epígrafe que antecede a las secuencias, se anuncia que el libro ofrecerá al lector "Lo que sucede en el Café Bretaña (...)", que se despliega imaginariamente en virtud de ser "lo que el hombre ve desde su mesa" y "lo que, sentado en su rincón, dice/ para que le crean (...)" (Sylvester 1994, 7). La mirada cobra entonces un papel protagónico (Zonana, 2007).

La mirada, la observación, la contemplación de Maupassant o la de un antropólogo. La "ejercitación" de Flaubert o de Montaigne, inusualmente significativa en un tipo de poesía a la que el propio Sylvester llama "poesía del pensamiento" (Picardo, 2015), expresión que puede incluir estéticas disímiles, como la de su maestro Joaquín Gianuzzi, o la de otros poetas argentinos, como Roberto Juárroz o incluso Borges.

Pero para entender la peculiaridad de Café Bretaña en relación con otras poéticas del pensamiento (narratividad reflexiva a partir de la observación en el espacio semipúblico de un bar), sirva de ejemplo este poema, suerte de etnografía, o de autoetnografía, del observador participante:

El tiempo cobra peaje a todo lo que ha nacido para durar.
Peaje a la belleza, al porvenir, al odio;
peaje a ese montón de pelo atado en la nuca de la mujer,
a la mirada del hombre,
a las palabras que se dicen, al sentido:
peaje aun sin saberlo,
como existen caminos aunque no vamos a ninguna parte.

Ellos se han sentado allí, mesa de por medio, con la intención de
eternidad que aturde a todo lo transitorio:
solos y a la vez acompañados,
en estado de mudanza;
condenados a buscar cómo se sale de la contradicción.

El tiempo cobrando peaje es infalible;
y yo mismo, a mi pesar, sin ser el tiempo cobro peaje:
no soy el tiempo, pero soy el que mira. (Sylvester, 1994:)

La escritura en proceso

Las consignas realizadas fueron las siguientes:

1: Contexto

Elija un bar de su preferencia.

Concurra al bar por lo menos una vez por semana durante cuatro semanas y en el mismo horario. Realice una descripción detallada de cada una de sus visitas en su diario de escritor.

Realice una descripción minuciosa del bar, intentando reponer su funcionamiento

y sus códigos culturales.
Realice una descripción minuciosa de los alrededores del bar (una cuadra a la redonda al menos), prestando especial atención a sus vías de acceso.
2: Personajes
Realice una descripción pormenorizada del aspecto físico de cinco personas que concurran frecuentemente al bar.
Imagine las biografías de cada uno de ellos. Para la invención, preste atención a detalles que le puedan parecer significativos durante su estadía en el bar (conversaciones, anécdotas, etc.).
3: Conflicto
Escriba diálogos entre, al menos, dos de sus distintos personajes. Tenga en cuenta las biografías imaginadas, pero también posibles conversaciones escuchadas en el bar. En cada diálogo debe quedar explícito algún tipo de conflicto (de los personajes entre sí, de los personajes con un ambiente laboral compartido, de los personales con el mozo del bar, etc.). Los conflictos expresados deben ser verosímiles en relación con las biografías, las características físicas y el contexto del bar.
4. Escriba un informe de lectura del libro de poemas Café Bretaña del poeta Santiago Sylvester. Haga un esfuerzo por conectar los textos del libro con el ambiente del bar que está frecuentando.
5. Elija cinco poemas del libro y titúlelos. Intente que los poemas elegidos tengan alguna relación con las biografías de sus personajes imaginarios.
6. A partir de sus visitas al bar, escriba un poema cuyo estilo se asemeje a los textos de Sylvester. Intente que el disparador del texto sea algún elemento particular, personaje recurrente o acontecimiento destacado, propio del bar que estuvo frecuentando.
7. Argumento
Escriba el argumento de una historia que transcurra en el bar.

No es necesario hacer aquí un análisis pormenorizado de la poética de Sylvester en Café Bretaña. Basta, para eso, leer el texto de Zonana que vengo citando. Sí vale la pena, luego de este breve recorrido, volver al punto de partida, al vínculo de Flaubert con su discípulo Maupassant y al extenuante ejercicio de contemplar un árbol hasta poder describir lo que lo hace único.

En la experiencia didáctica de un taller de escritura creativa, la combinación de técnicas antropológicas (trabajo de campo y observación participante, junto a un diario que toma como modelo el diario de escritor de Piglia), acompañadas por la lectura atenta de un libro de poemas como el de Sylvester (porque, como sabemos, no es posible pensar un diario, de antropólogo o de escritor, sin lecturas que enriquezcan la percepción de la realidad, tal como le ocurría a Malinowski con relación a Conrad y El corazón de las tinieblas), en esas "ejercitaciones", para decirlo con un término afín a Montaigne, las mencionadas técnicas y lecturas abonan la producción de textos narrativos y poéticos, con una percepción enriquecida que parte de una mirada directa sobre eso que llamamos "realidad" (el lugar donde Gianuzzi encontraba la poesía que no debe ser distorsionada) hasta lograr un lenguaje que, más allá de la descripción fotográfica, nos conmueve y emociona.

Eso pretendimos con las consignas, en un trabajo de aprendizaje que, a lo largo de un año, permitió acercar a jóvenes escritores a una ejercitación creativa que desembocó en fragmentos de novelas, cuentos e incluso poemas, con un

desarrollo que habilitó el cruce de distintos géneros trabajados simultáneamente, y cuyas particularidades han sido explicitadas en otras páginas de este mismo libro.

Apostilla: una experiencia pedagógica

Las consignas presentadas al comienzo de este capítulo, fueron puestas a prueba en el año 2014, en una de las comisiones de la materia Taller de Expresión I, de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires: los destinatarios: veinticinco alumnos del inicio de la carrera, algunos de los cuales ya habían cursado la materia Antropología. En esos casos puntuales (seis alumnos de los veinticinco), la experiencia pedagógica fue más enriquecedora, porque pudieron abordar las consignas con una familiaridad que, en los otros, era escasa.

Aquí vale la pena hacer una pausa para hablar de las dificultades del dictado de una materia que responde a los criterios de un taller de escritura creativa en el marco de una carrera como Ciencias de la Comunicación. En la mayoría de los casos, una curiosidad natural por parte de los alumnos subsana esas dificultades, vinculadas, especialmente, a la falta de lecturas y de formación literaria. En este sentido, cabe destacar que la gran mayoría de esos veinticinco alumnos que cursaron en 2014 siguió con interés y disfrutó de los materiales de lectura propuestos, una lista ecléctica que incluía autores centrales de la narrativa argentina, como Cortázar y Walsh, junto a voces indiscutibles de la literatura universal, pasando por Rulfo y siguiendo por Joyce y Faulkner. En muchos casos, Eduardo Galeano o Gabriel García Márquez fueron atajos seguros para el interés por la materia.

En cuanto a la idea de "poesía" la mayoría presentaba una idea anquilosada, un perfecto lugar común del género, representado, mayormente, por autores decimonónicos como Gustavo Adolfo Bécquer, en el mejor de los casos, o alguna pieza apócrifa, atribuida a Borges, en sintonía con cierto lenguaje de libros de autoayuda. La desnaturalización del sentido común fue central para entender las complejidades de un género que puede estar contenido en otros o que puede contener a los demás, en su complejidad o en su simpleza. En casos particulares, Alejandra Pizarnik, Oliverio Girondo o Juan Gelman, habían sido puertas de entrada fructíferas y generosas que permitieron articular las propuestas de las consignas con un saber previo.

El acercamiento al ejercicio del Diario de Escritor (ver "El diario de escritor: en tránsito hacia una poética de lo provisorio") en sintonía con la escritura de Ricardo Piglia, fue central para ir cristalizando la idea de "experiencia literaria", la idea de una experiencia convertida en literatura, y fue un entrenamiento previo que, basado en la curiosidad frente al mundo, fue ejercitando el poder de observación, imprescindible para encarar la tarea encomendada en las visitas al bar.

Ocho de los veinticinco alumnos, presentaros resultados sobresalientes, sea en el desarrollo de un relato breve, del capítulo de una novela (incluyendo el esquema argumental de la historia donde estaba contenido) o de la escritura poética, en sintonía con la estética de Sylvester.

En todos los casos, la articulación del taller, en tanto taller de escritura

creativa, con técnicas antropológicas, un conocimiento previo (o posterior, según la elección de cursada) otorgado por el enfoque de la Carrera, fue más que bienvenida. El resultado: un interés y una posibilidad, historias combatiendo con la domesticación del lenguaje, voces jóvenes tanteando en la oscuridad de la creación, un pie en la orilla del misterio para arribar al descubrimiento de la mismidad en la otredad, ese conjuro de lo elementalmente humano en el que, finalmente, definimos nuestro estilo.

Bibliografía

Geertz, Cliford (2003). La interpretación de las culturas. Madrid, Gedisa.

Gianuzzi, Joaquín (1977). "Poética", en: Señales de una causa personal, Buenos Aires, Cuarto Poder, p. 75.

Juárez Aldazábal, Carlos (2016). "Apuntes de poesía antropológica", en: Nadie enduela su voz como plegaria, Popayán, Gamar editores, pp. 51-55.

Llinás Begón, Joan Lluis (2007). "Modernidad y actualidad en Montaigne" [en línea], Revista Tópicos, N° 13. Recuperado el 14 de febrero de 2017 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2005000100007

Montaigne, Michel de (2003). "Del autor al lector", en: Ensayos de Montaigne seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de www.cervantesvirtual.com

Picardo, Osvaldo (2015). "Poesía del pensamiento. Palabras e ideas", en: Poesía del pensamiento. Una antología de poesía argentina, Madrid, Endymion, pp. 7-38.

Pisarro, Marcelo, "El diario de Malinowski: ninguna vida resiste un escrutinio", Buenos Aires, 2011. Recuperado el 2 de marzo de 2017 de http://weblogs.clarin.com/revistaenie-nerdsallstar/2011/07/01/el_diario_de_malinowski_ninguna_vida_resiste_el_escrutinio/

Steiner, George (2002). Tolstói o Dostoievsky. Madrid, Siruela.

Sylvester, Santiago (1994). Café Bretaña. Madrid, Visor.

Zonana, Víctor Gustavo (2007). "Cafés, confiterías, bares, fondas de la lírica argentina contemporánea. Aproximación a Café Bretaña (1994) de Santiago Sylvester", en Navascués, Javier: La ciudad imaginaria. Madrid, Iberoamericana, pp. 303-327.

Consigna

1) Elegir un lugar, recorrerlo, observarlo y tomar notas. Se recomienda que sea un lugar de fácil acceso para poder hacer más de una visita. A partir de esas primeras notas, escribir dos descripciones del lugar elegido, una positiva y una negativa. Traerlo a clase para una puesta en común.
2) A partir de esas descripciones, inventar un personaje que sea dueño de una de esas dos miradas y colocarlo en una escena, escribirla y traerla a clase para compartirla con el taller. En la escena deben contestarse estas preguntas: ¿Por qué está allí ese personaje? ¿Qué relación tiene con ese lugar? ¿Qué le pasa en ese espacio? ¿A quién ve? ¿Con quién se encuentra?
3) Por último, a partir de esa escena, imaginar una historia que tenga como protagonista a ese personaje. Escribir una síntesis argumental y traerla a clase para su puesta en común.

Siete historias sin espacio propio: por qué enseñar a escribir novelas a alumnos universitarios de Ciencias Sociales[5]

Betina González
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales,
betinagonzalez@gmail.com,

Resumen:
Este trabajo presenta los resultados de una secuencia didáctica basada en la elección de un lugar como punto de partida para la escritura de una novela. Esta secuencia fue empleada con alumnos universitarios de Ciencias Sociales en la modalidad Taller de Escritura. El primer paso de la misma fue la elección, por parte de los alumnos, del lugar en el que ocurrirían sus historias. A través de varios ejercicios, la secuencia los llevó hacia la escritura de una trama posible y, luego, de un primer capítulo de novela. A partir de la noción de espacio literario, en este artículo analizamos los hallazgos y limitaciones de esa secuencia, y sacamos algunas conclusiones sobre el rol que juegan los estereotipos y lugares comunes en la escritura de los alumnos. También, sobre los preconceptos en torno a qué es literatura y qué historias son dignas de ser narradas.

Palabras clave: ficción- didáctica de la escritura- clichés- motivos narrativos- espacio literario

Abstract:
This paper presents the pedagogical results of a teaching sequence based on the choice of a place as a starting point for writing a novel. This sequence was employed with university students of Social Sciences at a mandatory course, a Writing Workshop. In the first step, the students choice the place where their stories would happen. Through various exercises, the sequence led them first to

[5] Una versión extendida de este artículo está siendo revisada para su publicación en Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura (España, Septiembre de 2017)

the writing of a plot and later to the writing of a first chapter of a novel. Taking the notion of literary space as a point of departure, in this paper we analyze the findings and limitations of this sequence, and draw some conclusions about the role played by stereotypes and cliches in the student's writing as well as the preconcepts around what is literature and what stories are suitable for narration.
Keywords: Fiction- Creative Writing- Cliches- Narrative prompts- literary space

1. La inquietud del origen

¿Cómo y cuándo empieza una historia de ficción a adquirir forma? Para la mayoría de los escritores, es imposible reponer todas las instancias del proceso creativo. Cómo esa luz inicial, esa idea encendida se va transformando en narrativa, pertenece al orden de lo misterioso, de lo impredecible, aunque a veces pueda reconstruirse parcialmente gracias a las notas o los diarios de escritor de los que, en un futuro, se ocupará la crítica genética. Preguntarse por cómo nace y se escribe una novela es preguntarse por un territorio sin mapas, por una tierra desconocida que, sospechamos, debe permanecer así para ser fiel a sí misma.

La imposibilidad de una cartografía completa de los procesos y la imprevisibilidad inherente al acto de escritura, sobre todo a la de ficción, parecería, en principio, atentar contra la posibilidad de enseñarla. Agregaría, en teoría, un argumento para quienes aun hoy sostienen la ideología romántica del talento, la inspiración o la excepcionalidad (Pampillo y otros, 31), como factores únicos (e indefinibles) para alcanzar la cima de esa montaña que es la obra de literaria. Esa discusión supone una idea de la creatividad puramente asociada al individuo que tuvo mucho asidero en los viejos paradigmas de la crítica del arte, la psicología y las ciencias sociales[6]. Uno de los problemas de esa ideología (además de, como ya lo planteaba Pampillo, su inherente elitismo), es su subtexto esteticista, es decir, su énfasis en el producto, en el texto final, en lugar de pensar en los procesos de la escritura. Paradójicamente, termina aceptando una concepción utilitaria del texto literario: sólo vale la pena escribir si se obtienen "obras maestras". Esa mística de la escritura deja de lado la decena de borradores que conducen a una obra. También olvida la función social de la narración, sobre todo, de la de ficción, un aspecto que ha sido ampliamente elaborado y discutido por teóricos como Paul Ricoeur (2001) o Thomas Pavel (1991).

En contra de la ficción como mero "relato de imaginación", estos autores sostienen que, además, afirman una verdad y una inteligencia: dan sentido a la experiencia humana. Desde esta perspectiva, el interés por las ficciones reside en su capacidad de proporcionar modelos de mundo (sobre todo, de mundos posibles). Un texto ficcional es un laboratorio de la experiencia, a partir del cual quien lee interpreta la complejidad de las acciones y relaciones humanas con una profundidad y un nivel de cognición que otros textos simplemente no posibilitan.

Esa concepción es la que venimos trabajando en la materia Taller de Expresión I (Universidad de Buenos Aires) desde hace más de dos décadas. Se trata de un curso anual, con clases teóricas y prácticas que apunta a cumplir dos objetivos didácticos: 1) entrenar a los estudiantes en prácticas de escritura inherentes a su formación en Ciencias Sociales (narración, argumentación, descripción) 2) Dado

[6] Sobre este tema, ver Amabile (1996).

que una zona importante de la reflexión teórica sobre las Ciencias Sociales (HWhite, 2003; Geertz, 1989) muestra la presencia de procedimientos de la ficción como modo de construir conocimiento, la materia plantea estrategias para apropiarse de ellos. Así, también supone una práctica de escritura de textos ficcionales entendidos como modalidades del pensamiento que ayudan al desarrollo de la invención en los alumnos. En este sentido, lejos del énfasis en el producto, nuestro taller propone una praxis de la escritura que no busca producir "obras maestras", ni siquiera "obras", sino indagar sobre los procesos cognoscitivos del acto de escribir y leer ficciones y permitir que los alumnos reflexionen sobre ellos.

Es en este contexto didáctico que durante el año 2015 les propusimos a nuestros alumnos el desafío de escribir novelas. A diferencia de otras formas literarias, la novela se esfuerza por producir una síntesis de la heterogeneidad (Ricoeur, 2001). Porque la novela moderna llegó "tarde" al sistema de géneros europeos, porque desde El Quijote, tuvo una vocación de confrontación con la tradición literaria, en tanto forma o molde productivo, plantea la paradoja de la libertad absoluta: por una lado parece poder contenerlo todo (otros géneros, otros discursos), por el otro debe permanecer fiel al afán de "novedad" que todavía resiste en su nombre (decir, contar algo nuevo). Esta tensión entre novedad y tradición literaria (o cultural, si incluimos otros modos sociales de la ficción) hace difícil pensar en una poética de la novela y es quizás por eso que, a diferencia del cuento, son menos los escritores que se arriesgan a postular una tesis sobre ella.

Si el cuento privilegia el recorte, la iluminación[7] (sea una instantánea de lo real o una ingeniosa situación del orden de lo absurdo o lo fantástico), la novela supone el desafío de la extensión: imaginar una historia y personajes que se sostengan en el largo aliento, balancear una serie de elementos complejos (trama, voz narrativa, atmósfera, estructura) y, mucho más que el cuento, proponer un gran esquema de interpelación e interpretación de lo real.

Dado este contraste, en esta consigna nos interesaba explorar qué imaginarios o formas de interpelación de lo real se ponían en marcha en los jóvenes a la hora de pensar ideas para una novela y cómo los recursos propios de la narrativa de ficción (focalización, temporalidad, voz) se ponían en práctica al imaginar un texto de mayor extensión.

El objetivo, por supuesto, no era que los alumnos escribieran novelas completas sino que pensaran una historia que pudiera "entrar" en una novela y que ensayaran al menos la escritura de un primer capítulo. Para eso, después de casi un año de entrenamiento en la lectura de textos ficcionales (novelas y cuentos) y del análisis narratológico de los mismos, les propusimos a los alumnos la siguiente secuencia didáctica:

Primer paso: Elegir un lugar, recorrerlo, observarlo y tomar notas.

Segundo paso: Escribir dos descripciones del lugar elegido, una positiva y una negativa.

Tercer paso: Inventar un personaje que sea dueño de una de esas dos miradas y colocarlo en una escena, escribirla.

Cuarto paso: A partir de esa escena, escribir una síntesis de una historia en la que ese personaje tiene que ir a ese lugar para cumplir con ciertos objetivos o, por el contrario, en la que ese personaje está en ese lugar en contra su voluntad.

[7] Sobre esto, ver Piglia, 1999.

Quinto paso (transversal): Registrar este proceso de invención y escritura en un diario[8].

Este encadenamiento de ejercicios, tenía como objetivo principal propiciar el nacimiento "artificial" de la escena fundacional de la que parte un escritor. Queríamos que fuera un chispazo de origen que nos permitiera, también, indagar sobre el proceso creativo de nuestros alumnos. Por eso, se cerraba la secuencia didáctica con un texto en el que los participantes reflexionaban acerca de cómo escribían, qué aprendían, qué dificultades sorteaban. Era un espacio en el que juzgaban, de alguna manera, el resultado de sus proyectos. Así, también se propiciaba la metacognición.
En los próximos apartados, a partir de ejemplos de los proyectos de nuestros alumnos, se presentarán algunos hallazgos, algunos aciertos y algunas de las limitaciones de esta secuencia didáctica. Por razones de espacio, nos concentraremos en su funcionamiento desde el punto de vista de la generación de tramas y personajes y no de los recursos que los alumnos pusieron en práctica para la escritura de sus capítulos.

2. Una posible poética del origen: el lugar como espacio capturado por el yo
Muchos teóricos y escritores han dado cuenta de la importancia del espacio y la atmósfera en la escritura de una novela[9]. Bachelard, en su conocida reflexión sobre el espacio poético, piensa que "[e]l espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente entregado a la medida y a la reflexión del geómetra. Es vivido. Y es vivido, no en su positividad, sino con todas las parcialidades de la imaginación. En particular, atrae casi siempre. Concentra ser en el interior de los límites que protegen" (22, énfasis original). Esta característica del espacio capturado era la que esperábamos generar en nuestros alumnos: quien se pone a escribir sobre lo que ha visto, oído y sentido en un espacio vivido, parte ya de un investimento, una inscripción del yo en esas coordenadas.
Si la novela plantea el problema de la libertad total, del "no recorte", queríamos contrarrestar ese vértigo con una secuencia que fuera lo suficientemente abierta como para incentivar la imaginación pero que a la vez también la guiara hacia una matriz claramente narrativa en la que el yo se involucrara. Al partir de la descripción de un espacio, el alumno de Ciencias Sociales pasaba a la creación de un personaje in situ, (y, por lo tanto, ejercitaba cierta focalización si no de la voz, al menos de la mirada), y de ahí, a la historia, para la que ya contaba con una motivación o un conflicto potencial sugerido en la secuencia.
El siguiente cuadro sintetiza muy esquemáticamente los sitios y las tramas básicas ideadas por mis alumnos:

[8] Luego de cada uno de estos pasos hubo lecturas de los textos y puesta en común de las ideas de los alumnos en el taller. Y, en algunos casos, se agregaron consignas intermedias para ayudar al desarrollo de los proyectos.

[9] "Para crear personajes poderosos, un escritor necesita un paisaje sobre el que recortarlos, así que el lugar se vuelve importante. El lugar también es un vehículo para cuestiones temáticas. De hecho, es el más importante". (Gardner, 1979). Desde la perspectiva narratológica, Mieke Bal (2009) sostiene que si bien hay historias en las que el espacio cumple un rol de soporte de la acción, en otras, se tematiza, se vuelve "espacio activo", así, influencia a la fábula y la fábula se vuelve subordinada a la presentación del espacio activo. Que la historia ocurra en ese "ahí "se vuelve fundamental.

Proyectos de novela

1 Lugar: Un callejón de su barrio. Trama: un editor que vuelve al lugar donde funcionaba una revista contestataria durante la dictadura. Por culpa de un texto que publicó, murieron dos compañeros. En el presente, busca vengarse y expiar culpas.

2 Lugar: un gimnasio de destreza artística. Trama: un chico que quiere ser atleta en conflicto con su padre que es ex futbolista y quiere que se dedique a algo "más viril".

3 Lugar: un colectivo. Trama: una abuela a la que no le gusta viajar en colectivo se encuentra con un veterano de Malvinas y se involucra en su historia.

4 Lugar: un hospital. Trama: una señora malhumorada que va a sacarse sangre y es retenida en el hospital por un problema de salud, conoce a un hombre que dice ser ex empleado de la SIDE y se involucra en una historia de espionaje militar.

5 Lugar: una librería. Trama 1: un chico que se lleva mal con sus padres, va a una librería y conoce a un ex militar. Los dos se ayudan a resolver sus trabas emocionales. Trama 2: un chico al que le gusta leer se hace amigo de un vendedor que desaparece y él lo busca a través de pistas en los libros.

6 Lugar: una estación de tren en un pueblo chico de la provincia de Buenos Aires. Trama: una maestra rural que conoce a hombre misterioso en el andén y se enamora de él.

7 Lugar: un café en Buenos Aires, (luego cambiado a una cancha de volley donde juegan chicas). Trama: Un hombre va a la cancha a ver los partidos pero en realidad lo excita ver los pies de las chicas, que siempre juegan descalzas.

8 Lugar: cancha de fútbol de barrio. Trama: un veterano de Malvinas que no sale de su casa y le molestan los chicos. En realidad no sale porque no quiere enfrentarse con un viejo amor.

9 Lugar: Cancha de fútbol. Trama: mafia y poder de los barras bravas. Un hombre que quiere recuperar una casa tomada, utiliza el poder de la hinchada de Boca para presionar a los usurpadores pero queda atrapado en un juego entre jefes.

10 Lugar: casa en ruinas en un pueblo de la Patagonia. Trama: disputa entre herederos por la posesión de la casa y el pueblo, que se la ha apropiado de diversas maneras (lugar de juego y encuentro).

11 Lugar: la Biblioteca Nacional. Trama: dos chicas van a estudiar a la biblioteca y descubren sótano con máquina falsificadora de dinero.

12 Lugar: un bar en la estación Constitución. Trama: una chica gorda está enamorada del cocinero de este bar. Para verlo, va todos los días a almorzar ahí aunque la comida le parece horrible. Un día hay una rubia sentada en su lugar y ella decide que es su enemiga, que está allí para seducir al cocinero.

13 Lugar: una playa. Trama: historia de amor de adolescentes en verano.

Llama la atención que, de un total de trece proyectos, doce estuvieron asociados a lugares públicos (una calle, un medio de transporte, un bar, un café, etc.) y sólo uno a un lugar privado (una casa en ruinas). Tal vez esto sea un primer indicio a tener en cuenta para juzgar los resultados didácticos de la secuencia: ningún alumno eligió su propia casa, su espacio íntimo para narrar, lo cual es significativo a la hora de pensar la escritura - sobre todo la narración- como anclaje del yo. Esta resistencia a trabajar con el espacio privado es ya un indicio de algunos preconceptos de los jóvenes en torno a qué es un buen material para una novela, en torno a aquello que es "digno de ser narrado".
Aunque interesante, esta mayoría de lugares públicos parece menos importante que el hecho de que de trece proyectos, sólo seis presentaron tramas verdaderamente asociadas al lugar elegido, es decir que reflejaran historias que sólo pudieran ocurrir allí y no en otra parte. Los otros siete alumnos, si bien cumplieron con el ejercicio de elegir un lugar, observarlo, tomar, notas, escribir una serie de descripciones y crear un personaje en una escena, al momento de pensar una historia, abandonaron sus elecciones y recurrieron a situaciones gérmenes o a motivos "huecos" (o sea, que pueden encajar en cualquier escenario). Este abandono del lugar elegido no se debe, como podría pensarse, a que la primera elección fuera pobre, pues les dimos total libertad para cambiar de sitio si les resultaba difícil encontrar historias o personajes interesantes en su primera opción. De hecho, la mayoría de los alumnos realizó sin dificultades la secuencia didáctica hasta el Paso 3: escribieron buenas descripciones, llenas de detalles, personajes y potenciales conflictos. Fue la presión de inventar una historia la que los llevó a refugiarse en los repertorios de motivos narrativos que la cultura repite una y otra vez. Muchas de las entradas de los diarios de los alumnos hablan de esta dificultad para imaginar una historia mayor.
Para evaluar el funcionamiento de esta secuencia didáctica, voy a comparar tres de estos proyectos: el 4, el 5 y el 12 . Los elegí porque presentan resultados y procesos muy diferentes. El proyecto 4 no logró armar una historia anclada en el lugar elegido, el 5 logró hacerlo luego de varios replanteos de la idea original y el 12 fue un caso sumamente fluido desde el comienzo.
El proyecto 4 tenía como lugar de origen un hospital. La alumna abre su diario declarando: "Voy a escribir mis pensamientos, expectativas y trabas a la hora de escribir un capítulo de una novela que nunca terminaré". Aquí, la negativa a involucrar el yo (o, lo que es lo mismo, la frustración frente a la consigna), es expresada todavía en términos irónicos. Pero inmediatamente sigue:

Cuando elegí la sala de espera de un hospital, quería retratar lo que hacen las personas en el tiempo que esperan hasta ser atendidos. Mi primera opción fue una cancha de fútbol, pero después me di cuenta de que no iba a volver a ir para continuar el trabajo. Después pensé en ir a un hospital público, porque alrededor

de las seis de la mañana la gente hace filas eternas para poder sacar turno. Pero por otras circunstancias personales, una mañana tuve que ir a otro hospital a sacarme sangre y la sala de espera me llamó mucho la atención.

De la ironía, la alumna pasa a relatar cómo descarta al menos dos lugares que le interesaban más pero a los que no está dispuesta a ir y se decide por un tercero que le queda más cómodo. Este ejemplo me parece especialmente significativo porque, a pesar del malestar claro con la consigna, la alumna logró realizar con éxito un primer recorte de lo real en el lugar elegido ("retratar lo que hacen las personas en el tiempo que esperan"). De hecho, las descripciones que presentó fueron muy interesantes y hubieran podido ser muy productivas: en la sala de espera del hospital, registró a una mujer haciendo crucigramas, a un anciano que intentaba entablar conversación y molestaba a todos sus ocasionales vecinos, también detectó los distintos gestos de malhumor de los pacientes, los potenciales conflictos con el personal, etc. Sin embargo, al tener que elegir un personaje para contar una historia, toda esta observación previa fue abandonada y la alumna optó por buscar su protagonista en otra parte. Cuenta:

No sé muy bien cómo encarar la trama de mi novela. El ejercicio de retratar un personaje me sirvió mucho. Mi primer protagonista fue Horacio. Me inspiré en una historia que mi hermana me contó sobre un paciente: era un ingeniero y cuando le hacían un examen básico de preguntas para evaluar su lucidez, respondía de manera ingeniosa. Me intrigó saber cómo era esa persona, qué había hecho en su vida y cómo había terminado encerrado en un geriátrico.

En varias de las tramas creadas por los alumnos, fue importante la entrada de "elementos externos". En algunos casos, se mezcló lo observado con lo recordado. Más frecuentemente, los jóvenes incluyeron anécdotas o noticias convocadas por el lugar elegido.[10] En el caso del "proyecto hospital", el avance con la inclusión del paciente ingenioso, fue significativo. A priori, Horacio parecía lo suficientemente interesante como para que encarnara en una buena historia. Sin embargo, a la hora de imaginarla, la alumna le impuso una trama de espionaje y policial. Esta es la síntesis que presentó:

Matilde López es una mujer de aspecto desagradable que vive encerrada en su casa la mayor parte del tiempo que puede. Un día tiene que ir al hospital para hacerse unos estudios de sangre y los resultados obligan a los médicos a internarla contra su voluntad. Allí conoce a Horacio Manfredi, un ingeniero taciturno con quien comparte la habitación y termina por ganar su confianza. Él le cuenta su mayor secreto: fue empleado de la SIDE en 2001 y está trabajando junto a un periodista, Walter Rolando, para demostrar la implicancia de funcionarios del gobierno en el asesinato de un fotógrafo. Al tiempo, Horacio es trasladado a una clínica psiquiátrica sin ninguna explicación. Su única ayuda es Matilde, que debe lograr ponerse en contacto con Rolando y buscarlo. Cuando lo ubican, Horacio

[10]Una vez que se ha creado un pequeño mundo, traer elementos externos puede ser una forma de hacerlo crecer. Hubo una consigna posterior en clase que funcionó muy bien. Los alumnos trataron de incluir a un personaje creado por un compañero en la propia historia y lugar elegidos.

no puede decirles nada por las amenazas que recibe en el psiquiátrico. Matilde se convierte en la nueva investigadora que trabaja para publicar la investigación en el diario.

Más allá de los problemas de verosimilitud de esta idea, lo que me interesa destacar es que el lugar original (el hospital) ahora juega un rol muy menor (apenas funcional) en la historia y que el personaje elegido ha sido despojado de su ingenio y particularidad para encarnar en un cliché/motivo narrativo asociado al género policial (el "testigo silenciado"). Sobre todo: el objetivo inicial de la alumna ("retratar lo que hacen las personas en el tiempo durante la espera") ha sido completamente olvidado.
Este mismo proceso – la resolución de la secuencia didáctica hasta el Paso 3 para luego abandonar el trabajo realizado e imponerle al personaje creado una una trama basada en un género de convenciones muy rígidas (generalmente el policial o el melodrama) – se verificó en los otros seis proyectos que terminaron creando historias "sin lugar". La pregunta más interesante, no es sólo porqué ocurrió esto (podemos pensar que el intertexto genérico cinematográfico o televisivo, más que el literario, tuvo un rol importante en guiar esos imaginarios) sino cómo resolvieron la consigna los alumnos que sí crearon historias y personajes anclados en un espacio vital, significativo. Al comparar la síntesis del "proyecto hospital" con la de uno de esos otros proyectos (el 12, "bar en estación terminal"), la diferencia en la creación del personaje y la cantidad de detalles del lugar que se integran a la historia resulta evidente:

Carla es una chica que ama la comida. La prepara con dedicación y limpieza. A ella le gusta Emanuel, el cocinero del bar de Retiro, que a ella le queda cerca porque trabaja en la estación de Constitución. Fue a ese bar una vez cuando estaba muerta de hambre y, desde entonces, decidió ir todos los martes a ver cómo Emanuel limpiaba las fuentes y ollas con sus guantes transparentes. Un día, se encontró con 'la rubia', que continuó apareciendo cada martes. Como Carla creyó que a Emanuel le gustaba esa chica, la convirtió en su peor enemiga. Fue decidiendo estrategias para llamarle la atención a él y desterrarla a ella del bar para siempre. Primero, comió un helado de forma sensual, el siguiente martes, robó la propina que la rubia había dejado y la sumó a la de ella, al otro, puso un poco de salsa en el asiento que la rubia iba a usar, después le tiró sal en el agua, se intentó chamuyar al que tenía al lado, le habló a él, le habló a ella amenazándola levemente y, finalmente, le escribió a Emanuel en una servilleta dónde podía encontrarla y nunca más volvió. Tampoco supo más del cocinero, pero la rubia comenzó a comprarle un boleto de tren cada miércoles en la estación Constitución.

Esta síntesis nos muestra un personaje encarnado en el lugar. A Carla le gusta la comida, le gusta el cocinero y por eso recorta de ese espacio los detalles que a ella le importan: los guantes, formas de lavar una olla, modos 'sensuales' de comer un helado, etc. Además, está llena de peripecia, de acciones encadenadas por la motivación principal de Carla (su enamoramiento, que, lejos de anclar la historia en lo romántico, la lleva hacia el absurdo). El tono humorístico se adivina ya en este pequeño resumen y fue uno de los rasgos más interesantes del capítulo que

escribió esta alumna. De hecho, en las varias versiones de ese texto, la autora fue ampliando esta cadena de acciones, ensayando varios tipos de procedimientos del humor (grotesco, ironía, hipérbole, etc.). En su diario de escritora, cuenta:

Me gusta el estilo de lo que estoy escribiendo, me es fácil y fluido porque es mi voz llevada a un extremo, exagerada (...). También me sirve que me encante la comida, es como mi seudónimo esta chica gorda aunque no me pase nada de lo que le pasa a ella. Escribo, primero, como lo haría si estuviese en su condición y contexto y, segundo, cubierta bajo su disfraz de gorda que no le importa nada, que puede hacerlo y decirlo todo (...) como si su gordura fuera un traje del estilo Ironman que le da el poder para hacer o decir cualquier cosa (...) me gustaría que el texto virara hacia un lado más 'reflexivo' sin perder el humor, que ese traje sea una coraza que también la proteja de algo.

El compromiso del yo con la historia se hace evidente en esta reflexión. Partiendo de un espacio muy convencional - un bar- la autora llegó a uno de los procedimientos básicos de la ficción: el de jugar a "ser otro". Así, creó un personaje interesante, que es una de las reglas de la novela. A partir de un lugar verdaderamente recorrido, la alumna logró pensar y escribir una historia sobre ciertos temas (la comida, el aspecto físico, las convenciones sociales, los traumas) que la involucraron, la convocaron y la llevaron a una nueva instancia de reflexión. Cierra su diario con esta última entrada: "El problema es que ahora me gustaría escribir la novela completa (...) porque encontré un final ni bueno ni malo, un final real, abierto a nuevas situaciones. Al leérselo a una compañera, me hizo notar que lo escribí a partir de algo que pasó cuando salimos a tomar algo el sábado a la noche. La novela misma es el diario de un escritor".
Para comparar mejor los resultados didácticos de la secuencia, conviene mencionar un tercer proyecto, en el que la alumna logró que los personajes encarnaran en el lugar, pero sólo luego de varios trabajos de reescritura. Se trata del proyecto 5, centrado en una gran librería de Buenos Aires. Esta fue la primera trama ideada por su autora en el Cuarto Paso de la secuencia:

Rodrigo tiene dieciséis años y le encanta leer. Desde chico desea tener su propia biblioteca en casa pero no puede darse el lujo de gastar plata en eso. Sus padres nunca tuvieron un trabajo estable y están apunto de separarse desde que él nació pero por algún motivo siguen juntos. Pasa muchas horas en El Ateneo leyendo los libros que no puede comprar e imaginando un futuro mejor. Los vendedores del lugar ya lo conocen y se han encariñado con él. Ahí conoció a Humberto, un hombre de setenta y cuatro años, ex militar. Ya jubilado suele ir a El Ateneo, tomar un café y leer. Le entregó los mejores años de su vida al servicio militar y por eso ha dejado muchas cosas de lado, entre ellas, un gran amor de su juventud.
Rodrigo ayudará a Humberto a reencontrarse con el joven cálido que alguna vez fue. Y Humberto guiará a Rodrigo mientras afronta sus problemas.

A pesar de que esta trama tiene potencial (contiene ya a un protagonista que quiere estar en ese lugar, es más, lo ha tomado como refugio de sus conflictos familiares), el encuentro con el militar a quien ayudará "a reencontrarse con el joven cálido que alguna vez fue" parece difícil de encarnar en un relato. Si

bien la idea apunta a una transformación de subjetivación (al final del relato, los dos personajes van a ser "otros", se habrán convertido en otras personas)[11] , la propuesta es todavía más argumentativa que narrativa. ¿Cómo ocurrirá esto? A la trama le falta peripecia, aventura, y, sobre todo, personajes encarnados (y sus conexiones).
Luego de una sesión de taller la alumna identifica que su historia carece de un "conflicto central" y que ha tratado de imponerlo "artificialmente" a partir de lo que ya conoce. Escribe:

Hasta ahora con los distintos ejercicios fui probando variantes en los personajes de la historia pero todavía no encuentro un conflicto central sin caer en lugares comunes y dramáticos. Son historias que no leería por eso menos las escribiría. (subrayado mío)

Lo que sobresale en esta entrada es cómo la alumna misma detecta que su primer instinto fue recurrir a "lugares comunes y dramáticos" (el adolescente conflictuado por la mala relación de sus padres, por ejemplo). Requiere gran valentía y una acitud muy crítica, más un gran sentido del humor (lo que es, creo, lo mismo) admitir que la historia ideada es tan poco interesante que ni su propia autora estaría dispuesta a leerla. Esta distancia analítica frente al propio texto continúa en una próxima entrada, escrita inmediatamente después de una clase en la que se discutieron otros proyectos. La alumna del "proyecto librería" cuenta en su diario:

Dejé de lado la idea de hacer una historia profunda y conflictiva. Con los ejemplos de algunos de mis compañeros (como el de la señora en el colectivo y la gorda en el bar) me di cuenta de que una historia en la que el conflicto sea más simple y solo tenga importancia para los protagonistas, puede ser más divertida.
Ya no quiero a los personajes con historias tan densas, donde el hombre mayor sea un ex militar que ha dejado todo de lado en su vida por el servicio, ni que el adolescente tengo una vida sacrificada.

Otra vez, al involucrar verdaderamente al yo en la escritura, se logra el juego de "ser otro" que está en el corazón de la ficción. En esta entrada, la alumna provee una mirada crítica sobre su proyecto y, gracias a que se ha comprometido en la lectura de los textos de sus compañeros, logra esbozar una conclusión que muestra una nueva sensibilidad. O, lo que es lo mismo, un gran aprendizaje: en ficción "algo le pasa a alguien", no importa cuán pequeño o trivial sea el hecho narrado, lo que importa es su "puesta en intriga".
Para que una historia sea significativa, debe transformarse en trama, atendiendo a la lógica marcada por lo que creen y hacen sus protagonistas y no sólo a "motivos narrativos" huecos. Este concepto de "puesta en intriga", que Paul Ricoeur conceptualizó como "mímesis II" o "síntesis de lo heterogéneo" es especialmente importante para entender cómo se teje una historia en una novela, como el relato "se trama" en la escritura. Con respecto a eso, señala Irene Klein (98) que el concepto de trama está ligado al de inteligencia narrativa, definible como la

[11] Sobre los tipos de transformaciones, ver: Todorov, 1983.

capacidad “de enhebrar y componer las acciones en un orden que responde a la necesidad interna de la obra”.
En el capítulo final que escribió la alumna del “proyecto librería”, se nota esa inteligencia narrativa, esa puesta en intriga. Esto se logró gracias a que, en su tercera versión de la trama, puso en práctica sus propias conclusiones sobre las falencias que tenía su idea original. Se deshizo del militar, de los padres engorrosos de Rodrigo e imaginó una trama en la que un chico que ama los libros busca en ellos pistas para resolver la desaparición de un amigo, también lector y empleado de una librería. Así, logró escribir un capítulo interesante, con buen ritmo en el que el lugar - la librería- está habitado por los pesonajes.
En el “proyecto hospital”, la autora, en lugar de atender a los detalles relevantes que registró en su observación de la sala de espera, parecería haberse quedado anclada o paralizada por los preconceptos en torno a lo que debe ser narrado en una novela. No es una dificultad menor. Involucra el hecho, señalado por muchos escritores, de que la escritura comienza con la mirada. ¿Cómo descubrir en lo real aquello digno de ser narrado? Paul Ricouer considera que el primer acercamiento se da en la “mímesis I”, que consiste en una prefiguración, un antes de la configuración, de la puesta en intriga. La mímesis I implica una precomprensión de la experiencia vinculada a la vida cotidiana. Volviendo al texto de Klein, “si la mímesis II exige una competencia narrativa para que ocurra la trama, la mímesis I (...) exige una comprensión práctica”(95). Esta comprensión parte de una red conceptual, un sistema simbólico compartido que encadena las acciones en secuencias con significación reconocidas por una comunidad de lectores . “Estas historias son ‘dignas de contar’ porque su significación puede ser descifrada por los demás actores del juego social (...). Conocer las formas simbólicas que regulan la comunicación en la vida social permite configurar dicha experiencia o acción concreta del hombre en función de tipos de trama o esquemas narrativos reconocidos por el lector” (Klein,95-6)
Esa comprensión o prefiguración de lo real es un requisito previo a la escritura y es quizás, el aspecto más difícil de trabajar en un taller. Esto no quiere decir que la alumna del proyecto hospital no tuviera la inteligencia narrativa necesaria para realizar una “síntesis de lo heterogéneo”, es decir, para tomar detalles de la sala de espera del hospital y configurarlos en una historia. Hubo otros factores que impidieron el salto hacia una narración interesante. Paradójicamente, las “formas simbólicas” reguladoras de la vida social pesaron demasiado (en términos de esquemas de género) sobre este proyecto y obturaron ese paso que hubiera conducido a su autora a la construcción de una trama anclada en el lugar elegido. Es por eso que la reflexión de la alumna del “proyecto librería” es valiosa: “Una historia en la que el conflicto sea más simple y sólo tenga importancia para los protagonistas”. Es un buen consejo para cualquiera que se enfrente al desafío de escribir ficción. De hecho, nos sirve para esbozar algunas conclusiones sobre cómo esta secuencia didáctica revela mucho más sobre los imaginarios sociales en torno a la ficción que sobre el mayor o menor talento, la destreza o la creatividad de un grupo de alumnos “obligados” a escribir novelas.

Conclusiones

Como ya mencionamos, de los 17 proyectos, sólo 6 lograron imaginar y escribir historias asociadas al lugar elegido. Los otros 7 se refugiaron en lugares comunes y estereotipos de género, tal como lo ejemplifica el caso del "proyecto hospital"[12]. Esto no significa que la secuencia didáctica no haya sido exitosa. Al contrario: puso en evidencia cómo funcionan esos lugares comunes en el imaginario de nuestros estudiantes y nos motivó a idear un nuevo proyecto de investigación sobre el rol de los clichés y estereotipos en la escritura de ficción y su relación con los motivos temáticos.[13]

Los diarios de los alumnos parecen sugerir que el lugar común funciona como refugio de un yo que se niega a involucrarse en la escritura. La consigna no era fácil. Exige un gran compromiso esa exposición. Lo cierto es que ni en las tramas, ni en las primeras versiones de los capítulos de esos proyectos, se percibe el espacio en términos de Bachelard, es decir, el espacio feliz, el espacio amado, el refugio, que "concentra ser dentro de sus límites" (23) sino todo lo contrario. Es interesante que en vez de ese espacio vivido, los alumnos hayan recurrido al anonimato de los lugares comunes genéricos. Tal como lo señalan Amossy y Pierrot (22), los lugares comunes son un espacio de entendimiento de la comunidad justamente por su trivialidad, por su repetición. Son una "zona de confort" social. Allí, habla la cultura, no el individuo. El problema es cuando el individuo es hablado por esa cultura. Sin embargo, tanto el lugar común como el estereotipo y el cliché pueden ser tomados, en un sentido positivo, como materia productiva.[14]

En la semiótica, el topoi de la retórica clásica fue reformulado como matriz analítica en la dimensión de lo temático. Siguiendo esa línea pero desde el lado de la creación, los motivos narrativos podrían servir como punto de partida para una narración, ya que pueden actuar como gérmenes organizadores de la materia temática en un esqueleto narrativo, siempre y cuando el escritor logre "llenarlos" con material interesante, es decir, romper con ciertos verosímiles anquilosados por la repetición. Así lo han planteado teóricos como Segre (1985) o Christian Metz (1978). Sin embargo, para el alumno con poca experiencia en escritura es difícil no seguir luego por el camino de los clichés y los estereotipos que ciertos géneros, sobre todo el melodrama o el policial, repiten asociados a esos motivos. Los resultados de algunos proyectos hablan de la fuerza de esos géneros como grandes organizadores de la materia narrativa en el imaginario social.

Otro punto interesante es que varias de estas historias "sin espacio propio" recurrieron también a ciertos lugares temáticos muy transidos por la cultura argentina, como la dictadura o la guerra de Malvinas, a pesar de que, generacionalmente, estos hechos estaban muy lejos de la historia personal de los alumnos, nacidos, en su mayoría, en década del 90. Esto parece insistir en la importancia del intertexto cultural y su fuerza obturadora en el imaginario acerca

[12]Lo cual no quiere decir que produjeran textos "inadecuados". A partir de nuevas consignas y del trabajo en sucesivos borradores, lograron producir textos ficcionales interesantes y dar cuenta de su aprendizaje.

[13]Bajo la dirección de Irene Klein, el proyecto está financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Es un estudio de los efectos de la práctica de escritura de ficción en el desarrollo de la creatividad (entendida como un alejamiento de los clichés y estereotipos genéricos) de los alumnos de Ciencias de la Comunicación.

[14]Hay que recordar que en la cultura occidental, el lugar común se vuelve algo a combatir recién en el siglo XIX, con el triunfo del paradigma romántico del individuo y la originalidad. Por el contrario, en el siglo XX es retomado con signo positivo (como objeto de investigación) por las Ciencias Sociales (Amossy y Pierrot, 2010).

de la literatura: sólo es digno de ser narrado aquello percibido como terrible o dramático por la comunidad. Contra ese preconcepto es que continuamos pensando que aprender a escribir ficciones es una experiencia valiosa para el estudiante de Ciencias Sociales. Lejos de adquirir "técnicas" o procedimientos, esa experiencia lo enfrenta con su propia cultura y la vuelve visible. Así, no sólo se generan historias interesantes sino que, en ese choque, el alumno regresa a esa cultura con una mirada más crítica y se apropia de las formas, géneros y estereotipos para cuestionarlos productivamente.

Bibliografía

Amabile, T. (1996). Creativity in Context: Update to the Social Psichology of Creativity, Boston: Westview Press.

Amossy, R. y Pierrot, A. (2010) Estereotipos y clichés. Buenos Aires: Eudeba.

Bachelard, G. (2000) La poética del espacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bal, Mieke. (2009). Narratology. Introduction to The Theory of Narrative. Toronto: Toronto University Press.

De Certau, Michel (2000). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.

Gardner, J. (1979). "The Art of fiction Nro 73", Paris Review, Spring 1979. Versión digital http://www.theparisreview.org/interviews/3394/the-art-of-fiction-no-73-john-gardner

Geertz, C. (1989). El antropólogo como autor. Barcelo: Paidós.

Klein, I. (2009). La narración. Buenos Aires: Eudeba.

Metz, Ch. (1978). "El decir y lo dicho en el cine: ¿hacia la decadencia de un cierto verosímil? En Lo verosímil. AAVV. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Pampillo, Gloria "El movimiento de los proceso de escritura", Pampillo, Gloria y otros (2010). Escribir. Antes yo no sabía que sabía. Buenos Aires: Prometeo. pp.31-54.

Pavel, T (1991). Mundos de la ficción, Caracas: Monte Ávila.

Piglia, R (1999). "Nuevas tesis sobre el cuento". Formas breves. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Ricoeur, Paul (2001). Tiempo y narración, México: Siglo XXI.

Segre, Cesare (1985). "Tema / motivo". Principios de análisis del texto literario, Barcelona: Crítica.

Todorov, Tzvetan (1983). "Los dos principios del relato". Los géneros del discurso, Buenos Aires: Paidós.

White, H. (2003). El texto histórico como artefacto literario, Barcelona: Paidós.

II LA ESCRITURA ACERCA DEL OTRO

Consigna

Escriba una crónica de entre 1000 y 1400 palabras en la que se presente algún aspecto invisibilizado de la vida cotidiana urbana, que haga referencias a prácticas y/o rituales de la gente común; o ponga en el centro de la narración un acontecimiento que involucre aspectos sociales que ya han sido narrado, pero desde una perspectiva en la que polemicen diferentes relatos o voces.

1.Crónica, realidad y ficción: un relato destotalizador y polifónico de lo cotidiano

Alicia Montes
Universidad de Buenos Aires,
Facultad de Ciencias Sociales y de Filosofía y Letras.
alisumontes@gmail.com

Resumen
El objetivo del trabajo es definir el entrelugar que ocupa la crónica urbana como género destinado a contar lo cotidiano desde una perspectiva contrahegemónica, poniendo en el centro sus procedimientos de escritura. A partir de esta puesta a punto teórica en la que se revisan las nociones de objetividad, verdad, realidad, subjetividad, reflejo y representación, que el género pone en crisis, se explicitan las diversas etapas y consignas del proceso llevado a cabo con la metodología de taller de lectura y producción de textos, que finaliza con la escritura de una crónica urbana.

Palabras clave: crónica urbana, entrelugar, procedimientos narrativos, estética, política.

Abstract
The aim of the article is to define the place the urban chronicle ocuppies as a genre destined to narrate everyday life from an anti establishment perspective, giving a central role to its writing procedures. From this theorical starting point in which the notions of objectivity, truth, reality, subjectivity, reflection and representation are revised and challenged, the diverse stages and instructions of the process conducted with the methodology of the reading and writing workshop are made explicit, ending in the writing of an urban chronicle.

Key words: urban chronicle, narrative procedures, politic, aesthetics

Tanto la ficción artística como la acción política socavan lo real,
lo fracturan y lo multiplican de un modo polémico.
Jacques Rancière

... la crónica ha perdido las circunstancias y
no quiero inventar lo que no sé
Jorge Luis Borges

I. Un tejido complejo y contradictorio de discursos

En la contemporaneidad, la crónica urbana se propone ocupar un lugar polémico, como relato contrahegemónico que se opone tanto a la noticia de los medios como a los discursos oficiales. Sin embargo, en su cuerpo no pueden dejar de leerse las tensiones producidas por el tironeo entre las imposiciones del mercado, siempre ansioso por la obtención de nuevas mercancías, y los imperativos de su proyecto de escritura: volver a narrar desde nuevas perspectivas lo ya narrado, poniendo en crisis los binarismos y jerarquías aceptados por consenso; hacer visible lo invisibilizado o marginalizado por los intereses dominantes; y construir un espacio polifónico para que las voces excluidas puedan tomar la palabra y hacer oír sus relatos.

Género destinado a contar la historia desde la perspectiva micro del detalle de lo cotidiano, la crónica se define a partir de una forma proteica, proliferante y transdiscursiva sometida al devenir histórico y a los procesos de inversión, combinación y reciclaje. De allí, el carácter indefinible que tanto los críticos que se han ocupado de ella, como los cronistas que la cultivan, le atribuyen. De ella, solo se puede hablar a través de metáforas, sin que ninguna agote sus sentidos: "calidoscopio oscilante" (Lemebel: 2001); "testimonio del desasosiego latinoamericano" (Reguillo:2007); "ornitorrinco de la prosa" (Villoro: 2005), "género por demás camaleónico" (Salazar:2005); "la intensidad prosística, el humor, la fantasía y el desmadre" (Monsiváis:1980); "rara avis" (Falbo:2007),); "animalito raro" (Esquivada:2007), "hija incestuosa de la historia y de la literatura, que existe desde mucho antes que el periodismo" (Ethel:2008), etc.

Justamente, es el carácter indecidible de su especificidad genérica, aquello que le permite cumplir de manera extrema la ley inscripta en todo género: la transgresión a la ley de la pureza (Derrida, 1980). Esta característica presente en todo texto literario se agudiza en la crónica contemporánea, y, por ello, puede ser considerada un campo de experimentación privilegiado para las prácticas características del taller de escritura. En su discurso, ubicado siempre en un entrelugar[15] , se pone en escena de modo paradigmático la crisis del binarismo realidad/ficción, y la erosión del discurso naturalizado que demarca las fronteras entre la narración ficcional y la narración referencial o testimonial.

Los relatos de la crónica desarman el discurso acrítico reinante sobre las categorías objetividad, verdad, realidad, subjetividad, reflejo y representación, y proponen una redistribución de lo sensible[16] que permite advertir que, en todo caso, la referencia a esos dos tipos de narraciones no es más que el producto de un relato ideológico que encubre con su retórica totalizadora el carácter construido, fragmentario, parcial, imaginario, de toda versión de lo real y de los conceptos que pretender definirlo por oposición a la ficción[17] .

[15]Entre la literatura y el periodismo, entre la literatura y la historia, entre la literatura y la antropologíaa, entre la literatura y la crítica cultural, entre la literatura y la sociología, y demás.

[16]Es la ficción dominante, la ficción consensual la que la que niega su carácter de ficción haciéndose pasar por lo real en sí, trazando una línea divisoria simple entre el dominio de ese real y el de las representaciones y las apariencias, de las opiniones y las utopías". (Rancière, 2008: 77)

[17]La porosidad e indeterminación que existen entre el dominio de los discursos llamados factuales (historia, periodismo, medios de comunicación social), y los diversos géneros de la ficción (cuento, novela, leyenda etc.) ha llevado a teóricos e historiadores a cuestionar tal diferencia y sostener que el status de aquellos relatos es el de un artefacto verbal ficcional que modela la referencia a procesos y sucesos, estableciendo una trama narrativa que participa de las estrategias de la literatura. (White, 1978:111-112).

En términos narratológicos no existe marca alguna que permita establecer de modo taxativo rasgos diferenciales sustanciales entre los llamados relatos referenciales (el testimonio, el reportaje, la historia) y los denominados relatos ficcionales (la literatura). Esas diversidades son el producto de pactos de lectura diferentes. La percepción acerca de que algo que se narra es ficción, o es realidad, se da en el marco de una preorientación parcial de la recepción contenida en el texto, a través de vectores de inmersión ficcional/referencial que presuponen una postura simétrica en el lector, aún cuando las lecturas idiosincrásicas puedan poner en riesgo esto, ya que alguien puede decidir leer un texto de un modo transgresor rompiendo los pactos de lectura implícitos en él, y explicitados muchas veces en los paratextos que lo acompañan (novela, crónica, testimonio) que ayudan a organizar la lectura. (Shaeffer, 1999:43).

En este sentido, las hipótesis de recepción que intenta promover la crónica tanto desde su sistema de escritura, caracterizado muchas veces por la ironía y el contrapunto de voces, como por los paratextos con función estética y congnitiva que suelen atravesar su cuerpo (títulos, epígrafes, marcas de género, fotografías, grabados, etc.) es doble. En primer lugar, sus relatos se construyen a través de un sistema de tropos con efecto realidad que da cuenta de algún hecho, práctica, rito o personaje real, ya sea porque lo narra, reflexiona en torno a él o porque lo reconstruye. Sin embargo, al mismo tiempo, los indicios de su escritura le dan al lector advertencias, a veces irónicas, de que lo que está leyendo es una versión, una escenificación discursiva alegórica y no un reflejo escriturario de los hechos, tal como suceden o sucedieron: esto es una ficción. Muchas veces la hipérbole que abre el discurso irónico, sirve para poner en cuestión lo que dice el cronista generando una polémica interna en el mismo texto: “Cada minuto nacen cuatro mexicanos. En lo que se lee esta crónica suministraremos suficientes bebés para llenar un auditorio” (Villoro, 2005).

Los relatos que pretenden expresar la experiencia de los hechos, aún aquellos pertenecientes a la esfera de lo periodístico y de las Ciencias Sociales, que con inocencia o sin ella se atribuyen una fidelidad absolutamente documental para determinar que la realidad es así como se la presenta, no hacen otra cosa que construir los acontecimientos, modelizarlos, según un determinado paradigma, al otorgarles un sentido y construir una causalidad que de suyo no implican. Así, Juan Villoro en el prólogo de sus crónicas en Safari accidental (2005) determina en este sentido: Al absorber los recursos de la narrativa, la crónica no pretende ‘liberarse’ de los hechos sino hacerlos verosímiles a través de un simulacro, recuperarlos como si volvieran a suceder con detallada intensidad. (15).

La crónica no naturaliza sus estrategias de representación, las exhibe y juega con ellas, tampoco se presenta como un discurso totalizador sin fisuras, sino como un espacio polémico en el que se pone en crisis el consenso construido como naturaleza, para mostrar a través del humor o del detalle epifánico lo que se escamotea, pero también para organizar un encuadre diferente en el cual los modos de visibilidad de lo real se transforman, como ocurre en este relato tragicómico de Pedro Lemebel sobre la miseria:

(...) la aventura del gatear fuera de la callampa me conducía al borde de aquella acequia, donde metía mis pequeñas manos, donde mojaba mi cara y sorbía el lodo en la curiosidad infante de conocer mi medio a través del sabor. Y así fue como un día mi barriga se fue hinchando como si me hubiera embarazado un

príncipe moscardón. (...) Así no más llegué a las manos de una doctora con lentes de acuario, quien me vio la panza pobre, pensando en la very tipical desnutrición de los niños africanos. Pero al tantear esa piel tensa de timbal y apoyar en ella su frío estetoscopio, un apagado latido la sobresaltó, retirándose espantada. «No es posible», dijo, mirando a mi madre y escribió nerviosa la receta de un purgante virulento. Esa misma noche se produjo el alumbramiento, después de tomar esa abortiva medicina, me desrajé en los calambres de una florida diarrea como agua de pantano. Y allí, en el negro espejo de la bacinica rebalsante, flotaba el minúsculo cuerpo de un pirigüín detenido en su metamorfosis. Era apenas una cabeza y una colita, pero sobresalían dos patitas verdes que el niño renacuajo había logrado formar en mi vientre desde que me tragué su larva en el micromundo de la vida que, a pesar de todo, se peleaba a codazos el breve espacio de su gestación. (Lemebel: 2008: 16-18)

La operación de narrar nunca es ingenua, en ella se ponen en juego estrategias retóricas que responden a una determinada política, y a una manera de mirar el mundo. Sin embargo los sentidos de un discurso no pueden ser fijados en un marco para siempre porque son itinerantes y muchas veces desbaratan los efectos previstos. Con esta deriva, con este nomadismo, juega el discurso de la crónica, que, recuperando la tradición de las alegorías benjaminianas, y a modo de Instalación, toma fragmentos de la realidad y los descontextualiza, para luego reconfigurar el espacio en el que los vuelve a insertar de modo que cobren nuevos sentidos.
Así procede Carlos Monsiváis, uno de los cronistas más importantes en la historia de la crónica contemporánea, cuando tomando un hecho frecuente en la sociedad entre las clases populares, aunque no solo entre ellas, la violación de una muchacha y el subsiguiente aborto que debe atravesar, narra con ironía, sin juicios de valor moralizantes, ni discursos sociales didácticos, de qué manera se puede sobrevivir en un mundo clasista, autoritario, y machista que ha naturalizado la violencia de género y el abuso sobre las mujeres como algo intrasendente:
Leonardo se ríe imaginándose a la chava que, al regresar de su segundo aborto, suspira con la fotonovela: ¡Qué alivio! A Lourdes no la mancillaron la noche fatal del somnífero en el refresco. Ella (con tres violaciones en su haber) revisa con sonrojo el fotograma donde una madre le dice a su hija: “Hay cosas de la Naturaleza que nunca te he querido comentar, pero si alguna vez te casas, es mejor que lo sepas ahora... No, no puedo decírtelo” ... Ahora el semblante de la chava se ilumina. En otro fotograma él declara: “El Valle de México luciendo como una ascua de oro tachonada de zafiros, esmeraldas y rubíes ... Este México que tanto añoré durante mi larga ausencia es tuyo, lo pongo a tus pies. (...) Así es, recapitula Leonardo, la chava hace bien, es realista a su manera, si no creyese en esos diálogos y en esas tramas, acabaría sólo por sentir verdaderos los abusos, y la vida también es otras cosas. (Monsiváis: 1983:167)

II. La lección del maestro ignorante

El punto de partida de las prácticas del grupo de docentes de Taller de Expresión I es la hipótesis de que al leer desde la perspectiva de la producción de textos los estudiantes ponen en marcha un proceso de apropiación de saberes y prácticas

que establece un vínculo recurrente y altamente productivo entre la recepción y la escritura de textos.

No es otra cosa, lo que propone, marcando el sentido político e igualitario de este acto, Jacques Rancière al analizar en El maestro ignorante (2007) las consecuencias del método de enseñanza desarrollado por Joseph Jacotot en Holanda alrededor del pimer tercio del año 1800. En efecto, Jacotot, un francés exiliado en los Países Bajos, descubre, debido a la ignorancia completa que tenía del idioma holandés en el que debería transmitir sus conocimientos, que para que se produjera el aprendizaje de algo había que poner una cosa común entre el maestro y el alumno.

Esa cosa común, era el libro, porque para apropiarse de un saber y de unas prácticas no se necesitaba otra cosa, según pudo comprobar, que la voluntad de aprender y comprender por parte de los estudiantes. Esto es, llevar a cabo la operación de traducir: poder decir y narrar lo que uno piensa, imagina, o proyecta apropiándose de las palabras de otros.

Así, los estudiantes holandeses de Jacotot aprendieron a leer en francés, sin saber francés, estableciendo correspondencias entre una lengua y otra a partir un texto bilingüe (holandés/francés) de Fenelon, Telémaco, que el maestro les dio con una consigna simple: leerlo en su lengua original para aprenderla, ayudándose del texto en holandés que lo acompañaba, y finalmente contar el argumento del libro. Esta propuesta improvisada, nacida de la carencia y la necesidad, con los límites propios de una época heredera del Siglo de las Luces, fue altamente efectiva y superó las expectativas del maestro: "sus alumnos librados a sí mismos, habían salido del mal paso igual de bien que muchos franceses." (16)

Esta experiencia, tan lejana en tiempo a nuestros días, confirma que la apropiación de los diversos géneros discursivos y de su funcionamiento lingüístico puede llevarse a cabo a través de la lectura, si está motivada por la necesidad de lograr un determinado objetivo y por la voluntad de hacerlo, ya que solo se puede aprender el lenguaje que permite integrarse a un ámbito del cual se desea ser parte. Así, la actividad de apropiación de los discursos propios del ámbito académico o de la literatura se puede llevar a cabo si los estudiantes leen como futuros emisores y luego ensayan la reproducción de un tipo de discurso similar, aunque con diferencias idiosincráticas, para producir un texto que les interese y/o necesiten producir.

La importancia de este proceso de apropiación de competencias discursivas que se produce a partir de la lectura pone en el centro de la práctica en el taller de escritura un aspecto clave de la relación texto-lector: la voluntad y el deseo, descentrando la importancia de la figura del docente que monitorea el proceso y propone materiales de lectura. En efecto, para que la apropiación de los contenidos y estrategias discursivas de un texto se produzca es necesario que el imput comprensivo[18] del estudiante no se vea afectado o limitado por la acción del filtro afectivo. Si este el filtro afectivo es alto por desmotivación o desinterés, la cantidad de información obtenida se reduce al mínimo.

[18]Imput comprensivo" es un término acuñado por S. Krashen (1981) para referise a la manera en se adquiere la información sobre el código lingüístico.

Es importante, en consecuencia que este filtro afectivo permanezca bajo y no obstruya la entrada de información. Esto se logra estableciendo una consigna de trabajo clara que sea percibida como una necesidad para el lector y futuro productor, y, también, seleccionar textos que resulten motivadores, de calidad, y que, al mismo tiempo, pongan en juego un proceso de dificultad creciente para que posibiliten el cambio o la mejora de los modelos de percepción y representación que el estudiante posee cuando ingresa a la universidad.

El papel de los conocimientos adquiridos en la lectura es esencial, a la hora de escribir, ya que un texto se produce inicialmente a partir de lo adquirido de manera inconsciente y, sobre todo, de lo aprendido de modo sistemático y organizado.

En este sentido es clave el papel del género porque es una categoría que asegura la comprensibilidad de un texto desde el punto de vista de su composición y su contenido, brinda información acerca de los rasgos configurativos de un discurso y de este modo orienta las posibilidades interpretativas. De la misma forma, actúa como horizonte de expectativas en la producción de un texto, como hipótesis retórica que condiciona el resto de las decisiones propias de la puesta en texto, traicione o no el escritor las convenciones que lo constituyen, ya que los géneros nuevos surgen por inversión, desplazamiento, inclusión o combinación de los géneros de la serie existente (Garrido Gallardo: 1988).

Además, en tanto, constructo ideológico, condiciona el límite de lo pensable, lo decible y lo imaginable en una sociedad. La elección de un determinado género siempre implica la constitución de un espacio imaginario dentro cuyas fronteras se determina qué visión de la realidad, la sociedad, la historia, o el hombre, es posible. Como resultado de un acto de habla, está marcado por la cultura, la sociedad y el marco político en el que se encuentra, por eso es una categoría estética y política de distribución de lo sensible. Marca las fronteras de lo que se puede decir, imaginar, pensar o decir y cómo en un determinada sociedad.

De ahí que los textos, como la crónica, que viven transgrediendo la pureza de los límites genéricos, son los que aportan mayor riqueza a la experiencia de lectura y escritura, y los que permiten constituir un imaginario más amplio en torno a la realidad y sus modos de presentación a los estudiantes. Desde este punto de vista, la puesta en práctica de estrategias para el desarrollo de competencias de lectura y escritura no debe olvidar que ambos procesos son operaciones que, si bien tienen lugar a nivel del individuo, están marcadas por lo social[19] : se lee en el horizonte de una época, o una coyuntura histórica, a partir de una tradición o contra ella; se escribe para registrar, para comunicarse con el otro, para conocer y en diálogo con lo que se ha escrito y leído antes (Bajtin: 1997).

[19]Junto al importante aporte de las teorías sobre procesamiento de la información en el análisis de la vinculación entre la práctica de la lectura y la escritura, no puede dejar de mencionarse como parte de nuestra hipótesis inicial el aporte de la perspectiva del constructivismo social representado en las teorías de Vygostisky (1978) y Bruner (1985) ya que estos autores postulan que todo conocimiento sobre el lenguaje, como así también el desarrollo y optimización de sus competencias, se produce siempre en la interacción de los individuos en sociedad debãido a que el pensamiento y la praxis lingüística son sociales por naturaleza.

III. De la lectura de crónicas a la escritura y viceversa

En los puntos anteriores, se ha hecho referencia al marco teórico que encuadra las practices. A partir de esta sección, el trabajo se centrará en el modo de hacer que se ha puesto en marcha el proceso de apropiación de prácticas y saberes discursivos entre los estudiantes a partir del trabajo con un corpus de lectura constituido por una selección de crónicas[20] que despliegan en su entramado estrategias de narrativización de la vida de todos los días con las que es importante que los estudiantes se pongan en contacto para abrir la posibilidad de la desnaturalización tanto de sus esquemas perceptivos, como de los lugares comunes que suelen acompañar la puesta en texto y son el correlato de la cristalización de un determinado sensorium de la realidad.

El eje de las practices de lectura estuvo puesto, desde un comienzo, en el reconocimiento de los procedimientos narrativos a partir de los cuales se construían la trama narrativa en las crónicas, pero también en el desarrollo de hipótesis en torno a los efectos de sentido que estos dispositivos de escritura producían en el lector empírico que cada uno de ellos era al momento de leer. Se planteó, en este sentido, la inoperancia de trabajar con categorías como intención del autor, o relación causal entre recurso literario y recepción, toda vez que los efectos de lectura son imprevisibles y además están afectado por el cambio de marco o contexto. El significado siempre está en deriva y es indecidible.

En este proyecto en particular, el trabajo de análisis estuvo centrado en una serie de dispositivos de escritura que son centrales en textura de la crónica contemporánea por su modo de contar desde lo micro y el detalle: 1) la construcción de la perspectiva del cronista, 2) el montaje de fragmentos, 3) y el cruce de voces/discursos para presentar un mundo complejo, contradictorio y polifónico, en lugar de simplificar lo cotidiano con estereotipos narrativos, y 4) las diversas matrices de escritura utilizadas.

Esta selección de procedimientos, como se señaló, tiene como objetivo desarmar los modelos de percepción impuestos y los relatos acríticos sobre la realidad que son su correlato escrito, sobre todo en el discurso naturalizado de los medios, que muchas veces modelizar la producción textual de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación Social. Para ello, se opera criticamente sobre:

1) el preconcepto de que el cronistas es un sujeto real que mira, comenta y escribe, para que los estudiantes tengan en claro que, más allá de que muchas veces se lo construye como personaje, se trata sobre todo de un dispositivo estético para narrar. Esta mirada crítica tiene como finalidad desarticular un lugar de enunciación muy cristalizado que convierte lo que debería ser una mirada sobre el otro y lo otro, en experiencia subjetiva autocentrada. La idea, por el contrario, es explorar el descentramiento del relato para posibilitar el juego con diversos puntos de vista, e introducir la contradicción y la complejidad en la mirada.

El protagonista de la crónica es la otredad, su relato explora el sentimiento de extrañeza como modo de poder ver lo que no se ve, aún en torno al sujeto que

[20]Ficha de cátedra, Cronica (2013) con material teórico y antología de crónicas: "Plaza Miserere" de María Moreno, El entierro de Cortijo de Edgardo Rodríguez Juliá, "Fuerte Apache" de Cristian Alarcón, "Los Acapulco' Kids" de Alejandro Almazán, "Goool. Somos el desmadre" de Carlos Monsiváis, "El sabor de la muerte" y "Hay alguien ahí" de Juan Villoro, "Extravío" y "Consoloacíón por la baratija" de Marcelo Cohen, "La noche de los visones" , "Las luces y la música nunca se apagaron" de Pedro Lemebel, y "Le muevo la panza" de Elena Poniatowska.

brinda testimonio de su esperiencia. En este sentido, El entierro de Cortijo de Edgardo Rodríguez Juliá brinda un excelente ejemplo de cómo se procede para evitar reproducir los estereotipos de los medios en torno a la figura del periodista o del cronista a través de la autoparodia y el distanciamiento: el cronista, que se ve burlonamente a sí mismo como un blanquito metido en medio del territorio la marginalidad negra y atravesando el mundo complejo y abigarrado de las clases populares portorriqueñas, subraya su incomodidad y miedo por esta situación, se mira con la mirada del otro, y no termina de entender nunca lo que pasa del todo. Este análisis sobre cómo se construye el punto de vista del cronista, se refuerza con la lectura de "El flâneur", segunda parte de El París del Segundo Imperio en Baudelaire de W. Benjamin, pues en una de las trayectorias del ensayo se desarrolla la idea de la imposibilidad de conocer al otro, y se exponen las diversas maneras en que el flâneur, matriz de escritura del cronista urbano, mira y recorre la ciudad[21] .

2) Con respecto al trabajo con el montaje de fragmentos, su propósito es destotalizar el relato monológico de los medios que se suele confundir con el imposible reflejo objetivo de la realidad, para poner en crisis la idea de que se puede abarcar con un solo relato la totalidad. Las consignas dirigidas a trabajar este aspecto, buscaban que los estudiantes experimenten las posibilidades que abre sobre el imaginario una percepción siempre fragmentaria, incompleta, como así también la constitución de un texto que lejos de establecer una coherencia unitaria y causal entre los hechos, trabaje con la yuxtaposición de escenas fragmentarias, de modo que se evidencie que la realidad presentada siempre tiene un costado incompleto, inasible, fugitivo, y paradójico.

Una de las crónicas leídas, en donde esto se percibe con claridad es "Goool. Somos el desmadre" de Carlos Monsiváis, en la que se organiza la narración a partir de una serie de secuencias incompletas, muchas veces presentadas con subtítulos irónicos, que giran en torno al fenómeno del futbol y cómo lo viven los mexicanos, para plantear a través de ese relato la metáfora de la sociedad de su país y su cultura nacionalista.

3) En consonancia con lo anterior, para lograr hacer visible aquellos aspectos de la vida cotidiana invisibilizados por marginación o automatización perceptiva, no sólo es importante narrar aquellas historias calladas o condenadas a la invisibilidad, sino estructurar un discurso en el que las voces de los protagonistas de esas pequeñas historias, y los discursos sociales, se puedan oír en todas sus disonancias y matices, evitando todo monologismo reductor y simplificador, tal como se observa, por ejemplo, en "¿Le muevo la panza?" de Elena Poniatowska, una reflexión sobre el destino de hambre y marginalidad al que están condenados los chicos de las clases excluidas en México, o "Los Acapulco' Kids" de Alejandro Almazán texto en el que se aborda el tema de la prostitución y trata de menores.

4) En cuanto a las matrices de escritura, siempre fruto de una hipótesis de lectura acerca de cómo se organiza el relato en cada caso, sirven para hacer visible los diversos modos en que se puede organizar el discurso que narra una determinada historia, y ayuda a encontrar alternativas al relato lineal signado por la lógica de

[21]Alicia Montes. "Recordando a Benjamin. Del flâneur al cronista urbano posvanguardista", Revista Entrelíneas, N^{a}1, Año1, 2013, Revista Digital, Taller de Expresión I, Cátedra Klein, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2013. ISSN1853-6816

la causa y el efecto.

Cada una de las crónicas narra el aspecto que había decidido presentar de una manera original, mostrando que no existe un solo modo de contar y que cuanto más se experimenta y varían las formas en una misma crónica, más ricos son los efectos de sentido que el texto posibilita. Desde esta perspectiva, se pone especial acento en el trabajo sobre la estructura fragmentaria y proliferante de "Consolación por la baratija" de Marcelo Cohen, que presenta una visión desaforada del Once.

Su relato, atraviesa de Norte a Sur y de Este a Oeste el territorio barrial para contar a partir de él (sinécdoque), con imágenes casi surrealistas que "hacen estallar el sentido común" la historia de nuestro país. De esta manera, los efectos de un medicamento ocular que ha dilatado las pupilas de los ojos del cronista, constituye el resorte narrativo que permite construir un barrio tradicional de la ciudad de un modo inusitado y monstruoso. Este cambio perceptivo permite rescatar, entre otras cosas, el sentido social consolatorio del kitsch que sus negocios y vendedores callejeros ofrecen a los más marginados con poco aceso al consumo, en épocas de ajuste y crisis económica.

A partir de estas lecturas, y de la puesta en común de lo charlado, se ponen en marcha una serie de consignas de lectura y escritura, de dificultad progresiva, que preparan el terreno para la escritura final de una crónica urbana, cuyo tema es de elección libre.

> Consigna de lectura: Lean los textos del corpus (crónicas y bibliografía teórico-crítica), formulen preguntas y comentarios marginales que den cuenta de aquellas características de la crónica que les parezcan relevantes en la construcción de sentidos.

Para verificar los resultados de la consigna dada, se lleva a cabo en clase una puesta en común. En esta interacción comunicativa se definen ciertos rasgos del género crónica que se considarán relevantes como horizonte para la escritura de los futuros trabajos y el desarrollo de competencias discursivas. Los aspectos señalados por los estudiantes fueron: la relación entre ciudad y experiencia; las características de la realidad que la crónica percibe y recorta a modo de detalle; los rasgos de la perspectiva del cronista como mirada microscópica y epifánica; la importancia de los espacios y recorridos seleccionados; la hibridez de la trama discursiva que entrecruza ensayo, descripción, relato, polémica de voces, escena teatral, etc.; el carácter fragmentario de muchas crónicas, que yuxtaponen escenas diferentes para dar una visión prismática e inacabada de la realidad.

> Consigna de escritura: Recortar pequeñas escenas de la vida urbana, en las que se revele algo imprevisto o ignorado. Deben presentar esa situación a través de un relato, una escena descriptiva y/o el comentario. Se les solicita que consideren si estás "epifanías" de la vida urbana pueden ser germen de una crónica, explorando qué aspectos de la vida ciudadana muestran.

Los estudiantes, presentan de un modo sintético, en el que predomina el relato o la descripción, aconpañados a veces de un breve comentario, un detalle revelador en el que puede leerse algún aspecto interesante de la historia social y económica de nuestro país:

> Constitución. Una persona que vive en la calle arma su lugar como si fuera un departamento. Con cajas delimita espacios diferentes: dormitorio, comedor. Imita la vida de una clase social a la que ya no pertenece. (María Laura Arroyo);

> Un celular suena, un chico que está pidiendo limosna en la esquina de Av. Roca y Saénz, Pompeya, lo saca de su bolsillo y atiende. Se aleja del lugar en el que estaba y entra en un auto. Al rato baja de ese mismo auto una chica de unos 14 años que se pone a pedir limosna. Suena el celular. (Daniel Aceto);

> En el ámbito de la Estación de trenes de Plaza Once, con todos sus problemas de infraestructura, el mal servicio que brindan los trenes, el hacinamiento de pasajeros, la irrupción de un servicio de ferrocarril VIP del primer mundo, vagones de doble piso, hace pensar en las contradicciones de nuestra realidad. (Lorena Garrone)

> Buenos Aires está organizada por carteles que nos dicen cómo caminar en ella, qué se puede y qué no. Ese es un espacio codificado y de control. Pero hay otra Buenos Aires, la de los graffiti, donde las personas se liberan. (Matías Carrocera)

> Consigna de lectura: Leer "La crónica el ornitorrinco de la prosa" de Juan Villoro, un diálogo entre este escritor y Cristian Alarcón que recoge la charla llevada a cabo en el Filba en 2008[22] , y un artículo de Michel de Certeau (1990), "Andares en la ciudad".

En la puesta en común, se establecen los elementos clave que condicionan el relato de la experiencia de la vida urbana en relación a la bibliografía leída. Se concluye que para narrar esa experiencia de un modo diferente es necesario hacer un doble movimiento que implica por un lado caminar y percibir la ciudad con ojos diferentes, y al mismo tiempo leer textos literarios y teóricos sobre la ciudad que ayuden a poder percibirla a partir de diferentes modelos. Este doble movimiento permite un diálogo en el que se enriquece la imaginación y se hace posible redistribuir lo visible en la escritura, evitando clisés y cristalizaciones.

> Consigna de escritura: Elegir un recorrido, y registrarlo desde una doble perspectiva, primero a partir del plano (mirada panóptica), el panorama, y poner en marcha una mirada 'miope', centrada en el detalle, para construir a través de la escritura un itinerario parecido al de los antiguos mapas medievales, en el que se mezclen los relatos de recorridos, los fragmentos leídos (epifanías engarzadas), con las historias de los nombres de lugares o de los objetos. Abrir en este sentido la posibilidad de insertar microrrelatos al modo de Rodríguez Juliá. Mencionar los trayectos y aquello que se asocia con ellos: leer los carteles de la ciudad como un mensaje cifrado que convierte a la ciudad en un texto.

Tener en cuenta que la figura del cronista es sobre todo un modo de recorrer y de contar la ciudad, puede ser un testigo implicado, o distanciado, mirarla de lejos o de cerca. Puede dejar que en su discurso se filtren otras voces. Se debe poner el acento en la sensorialidad: se mira pero también se huele, se oye, se toca, y hasta se pude sentir el gusto de algo, metafórica o realmente.

Los estudiantes presentan sus trabajos y comentan, a modo de protocolo verbal, las dificultades que encontraron para organizar su relato[23] y qué decisiones de escritura llevaron a cabo. Algunos hicieron un recorrido con un grabador y fueron consignando sus impresiones, otros anotaron en una libreta, otros simplemente

[22]Alarcón, Cristian (2008). "La crónica periodismo portátil de autor", Entrevista a Juan Villoro. Disponible en : http://www.filba.org.ar/blog/?p=520

[23] En general manifiestan que les cuesta describir, sienten que carecen del vocabulario sensorial adecuando, y que les resulta complicado armar imágenes potentes o jugar con las sinestesias. Se trabaja este problema con ejemplos ad hoc y con la búsqueda de vocabulario sensorial en textos literarios.

se dejaron llevar por las sensaciones del momento y luego, ya en un bar o en sus casas, escribieron el primer borrador. Se consignan algunos ejemplos de este trabajo exploratorio:

> A lo lejos la avenida abrumaba con un ruido ensordecedor. En la calle donde me dejó el taxi el sonido de las ventanas y puertas que se abrían y cerraban y las hojas de los árboles que se golpeaban unas con otras, convertían en una partitura musical a la tarde. Una joven mujer avanzaba lentamente, el sonido que salía de sus auriculares marcaba el ritmo de sus movimientos yo soy la patria de tus amores el talismán de tu piel lo dice... Se escuchaba el ruido de un teléfono como a lo lejos ZZZZZZZZZZZZZ. Un niño reía a carcajadas y pedaleaba su bicicleta con fuerza y a toda velocidad. La plaza lo esperaba. El olor de las veredas mojadas se confundía con el del pasto de los jardines delanteros de las casas. El viento pegaba con fuerza y permitía refrescarse por un momento del agobiante calor. (Sofía Consani)

> 9 de Julio, casi obelisco. Autos, colectivos, motos, bocinas, sonidos preocupantes; ambulancias, policía. Ni con auriculares se zafa de la tremenda consola que es la calle. Voces extranjeras; turistas, otras más conocidas; trabajadores. Apurados tacos de adultos, casi no hay pasos de niños. Frenazo, bocina, casi un choque, lo que sigue es una puteada.
Todos miran, pero nadie ve.
El Sol anuncia el aroma a primavera. Primavera en el asfalto. Flores y brea se entremezclan en la nariz. Hay un aroma a goma que sube desde el asfalto.
Gente que va y viene, te rozan, te chocan, te apuran, pareciera que no se puede disfrutar la soledad del cuerpo. Pero, en medio del mar de gente, hay alguien que no se sube a la ola: Ramón, él se encuentra en su casa, la plaza "Santa Cruz". Animal autóctono, de la ciudad, manso y amigable. Por momentos no hace más que marcar territorio. (Julieta Esnaola)

> Consigna de lectura-escritura: a) Seleccionar dos de las crónicas del corpus establecer a partir de qué matrices de escritura organizan su relato, y determinar qué importancia tiene el espacio. b) Elaborar el plan de escritura de una futura crónica, teniendo en cuenta las matrices analizadas.

En clase, se discuten las hipótesis propuestas y se sistematizan las posibles matrices de cuatro de las crónicas analizadas. La idea es que luego los estudiantes las tengan en cuenta, no como receta, sino a modo de horizonte de expectativas en la escritura de una crónica urbana. Una vez realizada la puesta en común, se les pide que comenten en clase el proyecto con el que se cerrará esta secuencia de trabajo. Se discuten los planes y sus títulos. Cito material presentado por uno de los estudiantes:
Título tentativo: La marea azul[24]
Tema: La nueva moda de corredores amateurs contada a partir de la Media Maratón de Buenos Aires que se corrió el último 9 de septiembre y de la cual

[24]En el caso de este proyecto, se le aconseja al estudiante en lugar de usar la estructura de un cuento clásico, que daría por resultado un relato lineal, probar con un montaje de distintas escenas del maratón y/o superponiendo diversos planos temporales.

participé. Busco mostrar las diferentes razones por las que la gente corre, el gran esfuerzo que es para muchos y lo importante que es llegar a la meta.
Estrategias narrativas/estructura: La idea en principio sería darle forma de cuento clásico en el cual el narrador, uno más de los que corren, contaría lo que sucede a su alrededor en la largada , durante la carrera y en la llegada mediante diversas escenas, en las que se intercalarían descripciones y voces de los maratonistas.
Espacios: El recorrido de la carrera incluye una buena parte de Palermo, Retiro y el microcentro.
> Consigna de escritura: a) Escribir una crónica urbana, de entre 1000 y 1400 palabras, en la que se presente algún aspecto invisibilizado de la ciudad, o conocido, desde una perspectiva que permita observar las contradicciones y la complejidad de la vida urbana. Tener en cuenta la figura del Otro; b) Elaborar una presentación de la crónica donde se la analice en sus objetivos y procedimientos.

Los estudiantes entregan la primera versión de sus crónicas y en clase comienza a trabajarse la transición de la crónica al ensayo sobre la ciudad analizando similitudes y diferencia entre ambos géneros.
En el encuentro siguiente se hace la devolución de las crónicas y se observan logros y dificultades. De todos los trabajos hechos es el que les ha resultado más difícil pues les ha exigido romper con muchos estereotipos de escritura. Les cuesta descentrarse o no recurrir lugares comunes o el melodrama para narrar las problemáticas sociales más angustiantes.
Se trabaja sobre los modos posibles de mejorar esta escritura y evitar la cursilería y los clishé. Les pido que eviten las frases sentimentales o golpes bajos. Se comentan las presentaciones[25] y se comparan aquellas en las que el estudiante analiza su propia crónica como si fuera el texto de otro y cita ejemplos para sostener sus argumentos, y aquellos que se limitan a contar qué querían hacer sin confrontarlo con el propio texto para ver si se logró o no.
En la segunda versión, los trabajos mejoran notablemente, aunque algunos se aferran a fórmulas que con las que se sienten cómodos. No es fácil abandonar los viejos hábitos a pesar de que no logran los efectos esperados.
A modo de cierre de esta secuencia de trabajo incluyo una de las crónicas que mejor ha mostrado la transformación de los modos de narrar y de percibir el mundo que posibilita el círculo hermenéutico implícito en la secuencia lectura-

[25]Presentación de la crónica urbana de Natalia Garrone. " No fue fácil ejercitar el ojo del cronista. Todas las escenas de la Ciudad de Buenos Aires que me llamaban la atención o me disparaban comentarios tenían que ver con la gente que duerme en las calle, con los chicos que piden, con la indiferencia de los ciudadanos que están inmersos en sus vidas y no miran a su alrededor. Hasta que una mañana viajando en tren descubrí voces y gestos de los "otros" que dispararon mi escritura. Todos los días viaje ida y vuelta a Capital en el "Sarmiento", pero cuando la empresa Trenes de Buenos Aires estrenó su fabuloso tren de doble piso y decidí subir para conocerlo, encontré en ese simple hecho de viajar en tren todo un acontecimiento. La gente estaba encantada y sorprendida porque realmente los vagones son imponentes, tienen una estructura nunca vista en nuestro país. Por otro lado, es constante el contraste de la formación con el resto del servicio: estaciones, vías, barreras, todo es muy viejo, incluso quedan todavía carteles del siglo XIX. Lo que me interesó mostrar es esa actitud de la sociedad argentina que se caracteriza por tapar las manchas con una pincelada de pintura. No solucionar las verdaderas dificultades y, en cambio, correr atrás de lo nuevo. No se trata de criticar innovaciones; sí, la capacidad de fascinarnos ante lo que consideramos del "primer mundo", aunque en muchos casos nada tenga que ver con nosotros. En este caso, el nuevo tren no mejoró en absoluto el servicio del Ferrocarril Sarmiento, la gente sigue viajando mal y cuando pase el furor del estreno del "doble piso" (un único ejemplar) van a volver los reclamos. Ésta es la hipótesis que traté de transmitir a través de las diferentes miradas de los actores sociales de la crónica. El modelo usado es el del trabajo con diferentes secuencias y escenas como hace C. Monsiváis. Tuve en cuenta el carácter polifónico, el recorrido por distintos personajes y la detención en los primeros planos; también la organización de las escenas donde los pasajeros se van cruzando a lo largo del texto y finalmente el tipo de narrador (cronista) que mira la escena y al mismo tiempo participa de ella."

reflexión-escritura-reflexión-lectura cuando se aplica de manera minuciosa y sostenida en el trabajo de taller y los estudiantes comprometen su deseo y su voluntad en ello. El trabajo citado pertenece a Cynthia Rondán. El no olvido
Hijos de puta, no tiren que hay pibes comiendo, gritó Claudio "Pocho" Lepratti sobre el techo de una escuela de Rosario, instantes antes de que una bala de plomo del policía Esteban Velázquez le perforara la tráquea… "Pocho" Lepratti trabajaba como auxiliar de cocina en el comedor de la escuela número 756 "José M. Serrano" de Las Flores, un barrio duramente azotado por la desocupación y la pobreza. Allí abrió y coordinó talleres participativos de formación y aprendizaje a favor de la educación popular y en contra de la exclusión social. Creó alrededor de diez grupos juveniles, a partir de los cuales abordó y difundió temáticas vinculadas al VIH, salud mental, trabajo infantil y derechos humanos. También impulsó la apertura de talleres de guitarra y organizó campamentos con el objetivo de ayudar a jóvenes desocupados a salir de la droga y la delincuencia…
Emanuel Villalba se levantó a las tres de la mañana, tres treinta se tomó el colectivo hacia Tigre, había toque de queda… Salió a las dos de la tarde del trabajo, cuatro horas antes, esperó junto a cuatro compañeros unos minutos y llegó un 60 vacío. Subieron y el chofer les dijo que los llevaba pero circulaba fuera de servicio porque la zona de Milberg estaba complicada. En una parada anterior a Rincón había cerca de cincuenta personas esperando el colectivo, le preguntaron al chofer si iba a parar y les dijo que sí para que evitar inconvenientes… El colectivo se detuvo y la gente se corrió para subir pero, cuando el semáforo se puso en verde, el chofer arrancó rápido y se fue. En Rincón de Milberg el ambiente era raro, había cientos de policías a los costados de los supermercados, todos estaban armados… Siguieron hasta Barrancas de Belgrano, donde se bajaron para tomar el 118, ahí la cosa estaba más tranquila. Por la zona de Avenida Pueyrredón estaba todo cerrado pero la plaza Once era un caos, mucha gente, muchos policías…
Gustavo Rivera trabajaba como repositor en un supermercado, tenía 32 años. El 20 de diciembre escapaba de los gases lacrimógenos por Avenida de Mayo y Chacabuco cuando lo alcanzó una bala en la cabeza. Hubo 59 balazos. "tiren carajo, no sean cagones" gritó alguien. Como consecuencia de episodios similares murieron treinta y nueve personas, incluyendo 9 menores de 18 años, en manos de policías y personal de seguridad privada…
*
San Isidro: saquearon el supermercado "San Cayetano" de Villa Adelina.
Rosario, varios heridos tras la represión policial.
Pobladores de una villa de emergencia de El Palomar ingresaron a la madrugada en un supermercado.
Moreno, en "estado de emergencia social".
Varios heridos en Lanús tras desmanes en comercios. La entrada del supermercado Coto quedó envuelta en llamas, mientras se dispersaba una importante cantidad de personas perseguidas por la policía.
Cierran un hipermercado con manifestantes en su interior en La Tablada…
*
Al Sr. Presidente Provisional del H. Senado
Ing. Ramón Puerta
Me dirijo a Ud. para presentar mi renuncia como Presidente de la Nación.
Lo saludo con mi más alta consideración y estima, y pido a Dios por la aventura

de mi Patria.
Fernando de La Rúa
*
No había forma de pensar en un futuro. Se veía todo oscuro hacia adelante. No había respeto, ¡la propiedad debe ser respetada! Es algo que se consigue con esfuerzo y mucho trabajo, nadie tiene derecho a robarte... El problema acá es el hombre, el hombre que necesita poder porque es ambicioso... Impotencia. Confusión. Asombro. Mansedumbre. Sueño. Ansiedad. Valentía. Angustia. Desesperación. Esperanza. Desesperanza. Cobardía. Tengo sueño, mucho sueño. Cuestionamientos vanos. Noticias inciertas. Inercia. Ilusiones. Planes. Abulia. Desilusiones. Proyectos. Aguante. Resignación. Sueño, demasiado sueño me da. Duermo, y sigo durmiendo. Tengo sopor. Me olvidé de los proyectos. Pena. Alegría. Indiferencia absoluta. Indignación. Solidaridad. Egoísmo. ¡Primero yo! ¿Y el otro? ¿Qué será del otro? Ya no sé nada, pero nada. (Norberto Volante).
La comisión especial de la Cámara de Diputados que investigó la salida de divisas durante los meses previos al corralito de diciembre informó que el total de divisas que "emigraron" del país en el 2001 es de 29.913 millones de dólares, 26.128 millones fueron girados por empresas y 3.785 millones por personas físicas. Los momentos de mayor salida de recursos, contrariamente a lo que se decía en su momento, se produjeron entre enero y marzo del 2001, 250 millones de dólares diarios destinados principalmente a mercados "seguros" como Estados Unidos y Europa. La fuga de divisas continuó con picos altísimos durante el primer semestre del 2002, momento en el que un dólar ya promediaba los tres pesos y dictaba el sistema de restricciones al retiro de depósitos bancarios denominado "corralito"... Otro estudio demostró que, a lo largo del 2001 y 2002, la Argentina sumó dos mil nuevos pobres por día. Éstos sobrevivían con menos de cuatro pesos por día. En Capital Federal y Gran Buenos Aires, el 60% de esos pobres pertenecían a la clase media un año atrás. Había familias que tenían menos de $ 480 por mes para vivir. Ana Quintana trabajaba treinta y seis horas semanales en el Hipermercado Tía. Ella era la única que tenía empleo fijo en una familia constituida además por su madre y su hermana. Cuando trabajaba los domingos o feriados, se le otorgaba un adicional de treinta pesos. Tenía quince minutos para comer, un alfajor o un paquete de galletitas porque no le alcanzaba el tiempo para retirarse de la caja... Por sus manos pasaba un millón de pesos diarios, primero en forma de mercaderías y después como efectivo, en tarjetas de crédito o vales de compra, su sueldo oscilaba los cuatrocientos pesos...
El hambre y la abundancia que se juntan, el maltrato con su mal recuerdo... Las promesas que se van, la ilusión de los que perdieron... El engaño y la complicidad. La justicia que mira y no ve. Todo está clavado en la memoria, espina de la vida y de la historia...
La memoria es la capacidad mental que nos permite registrar, conservar, evocar y reconstruir experiencias pasadas, ideas, imágenes, acontecimientos, sentimientos... Cada reconstrucción, personal o colectiva, involucra siempre olvidos voluntarios o involuntarios...
La memoria apunta hasta matar
a los pueblos que la callan
y no la dejan volar
libre como el viento...

Conclusión

Esta serie de clases prácticas tuvieron, como resultado final del proyecto, la escritura de una crónica urbana, que en muchos casos logró los objetivos perseguidos en la primera versión y en otros debió ser rescrita a partir de las anotaciones marginales del docente y la revisión crítica del propio alumno. Después de esta experiencia la mayor parte de los estudiantes cambió sensiblemente sus modelos de lectura y de escritura, cuestión que se ha podido observar en el notable contraste que se produjo entre sus primeros trabajos y el texto final escrito, y que les facilitó el paso siguiente: hacer un ensayo.

La secuencia de clases sobre crónica urbana que se presentó permite ver de qué modo lectura y escritura se retroalimentan, ya que así como entre lector y obra literaria tiene lugar lo que Gadamer (1993) denomina "círculo hermeneútico", es decir una fusión de horizontes donde ambos se modifican mutuamente, también entre la lectura y la escritura sucede algo similar. La lectura permite adquirir las competencias necesarias para escribir, pero la escritura convierte al estudiante en un lector cada vez más competente, que lee con mirada crítica y estratégica.

Bibliografía

Alvarado, M. y Pampillo, G. Talleres de escritura, con las manos en la masa, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.

AAVV. Escribir: apuntes sobre una práctica, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

AAVV. Una araña en el zapato, Buenos Aires, Araucaria, 2004.

Benjamín, Walter. "Sobre algunos temas en Baudelaire"[1939], en: Sobre el programa de la filosofía futura, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986.

Bratosevich, Nicolás. Taller literario, Buenos Aires, Edicial, 1992.

Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires, FCE, 2005.

Cassany, Daniel. Describir el escribir, Barcelona, Paidós Comunicación, 1997. [1987 y 1988]

---------- La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 5ta. Edición, 1007. [1993]

---------- Reparar la escritura, Barcelona, Graó, 6ta. edición, 1998. [1993]

---------- Taller de textos, Barcelona, Paidós, 2006.

De Certeau, Michel. La invención de lo cotidiano, México, Universidad Iberoamericana A.C., 1996. [1990]

Derrida, Jacques. (1980). "Le loi de genre", Glyph, 7, Baltimore

Eco, Umberto. Lector in fabula, Barcelona, Bompiani, 1981.

Falbo, Graciela, Reguillo, R. (ed.) (2007). Tras las huella de una escritura en tránsito. La crónica contemporánea en América Latina, Buenos Aires, Al margen.

Gadamer, Hans C. Arte y verdad de las palabras, Barcelona, Paidós, 1998. [1993]

Garrido Gallardo [comp.], Miguel. Teoría de los géneros literarios, Madrid, Arco, 1988.

García Canclini, Néstor. Culturas híbridas, Buenos Aires, Sudamericana, 1992.

Irwin, J. I. y Doyle, M. A. (compiladores). Conexiones entre lectura y escritura, Buenos Aires, Aiqué, 2004.

Lemebel, Pedro (2001). "Entrevista de Ángeles Mateo del Pino", en Cyber Humanitas N° 20, Primavera del año 2001, Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades,Universidad de Chile. Disponible en: http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/20/entrev2.html

_____(2008). "Mi primer embarazo tubario", en El zanjón de la aguada, Santiago de Chile, Editorial Planeta.

Pampillo, Gloria. El taller de escritura, Buenos Aires, Plus Ultra, 1985.

Piglia, Ricardo. Critica y Ficción, Buenos Aires, Editorial Siglo Veinte, Universidad Nacional del Litoral, 1985.
Rancière, Jacques (1987). El maestro ignorante, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.
Salazar, Jezreel (2005). "La crónica una estética de la transgresión": en: Razón y palabra, Primera revista electrónica en América Latina, N° 47, Octubre-Noviembre 2005, México. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n47/jsalazar.html
Shaeffer, Jean Marie (1985). " De texto al género. Notas sobre la problemática genérica": en Garrido Gallardo, M.A. (comp..), Teoría de los géneros literarios,Madrid, Arco Libros, 1988.
_____ (1999). ¿Pourquoi la fiction?, París, Seuil, Collection "Poétique".
_____ (2001). "Les genres littéraires d'hier à aujord'hui", en L'éclatement des genres au XXe siècle, Actes du colloque de Paris III Sorbonne-Nouvelle Paris, Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle.
_____ (2002). "De l'imagination à la fiction." Vox Poetica, 10-12-2002, Adresse originale (URL): http://www.vox-poetica.org/t/fiction.htm/ Vox poetica, entretiens, disponible en : http://www.vox-poetica.org/entretiens/schaeffer.htm
_____ (2006). Texte et sens, Paris, Didier Enudilion.
Van Dijk, Teum. Estructura y funciones del discurso, Méximo, Siglo XXI, 9ª. Edición, 1995.
---------- La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1989.
---------- La noticia como discurso, Paidós, 1990.
Villoro, Juan (2005). Safari Accidental, México, Juaquín Moritz.
White, Hayden (1978). El texto histórico como artefacto literario, Paidós, 2003, Barcelona

Consigna

Elegir un espacio de la ciudad y describir allí alguna situación llamativa o anómala. Narrar acciones de individuos que circulan por el lugar; escoger algún sujeto "marginal" (cartoneros, chicos de la calle, mendigos, limpiavidrios, trapitos) y dar cuenta de sus movimientos e interacciones; referirse a los sentidos (olores, voces, ruidos); agregar reflexiones personales que revelen cierto carácter denuncivo social. Insertar voces de los sujetos representados. Establecer elementos intertextuales y añadir una foto que ilustre un elemento de la situación configurada.

"LA CIUDAD ESCRITA": reflexiones sobre el abordaje y la redacción de Crónicas Urbanas en el Taller

Osvaldo Beker
bekerosvaldo@gmail.com

Resumen
La Crónica Urbana constituye un género polimorfo, ecléctico, de múltiples rostros, que indaga sobre la representación de un espacio citadino, pero que hace emerger personajes marginales, casi siempre invisibilizados (fundamentalmente por parte de los medios de comunicación masivos), cuya voz asoma, en el medio de numerosas estrategias discursivas diversas, entre las que sobresalen el aspecto denuncivo, la modalidad polifónica o la apuesta intertextual. El presente artículo intenta relevar distintos resultados por parte de los estudiantes a partir de consignas formuladas promediando el taller de escritura. Esos resultados se traducen en fragmentos de redacciones reales de nuestros estudiantes: aquí se trata de ponerlos en diálogo con algunas conceptualizaciones vertidas por estudiosos del género en América Latina.
Palabras Clave: Crónica, Escritura, Estrategias

Abstract
The Urban Chronicle constitutes a polymorphic, eclectic genre, which focuses on the representation of a city space, yet it depicts marginal characters who remain almost always in a deep invisibility (especially because of the particular role of massmedia) and whose voices appear in the middle of many and diverse discoursive strategies, among which the denunciation aspect, the polyphonic modality or the intertextual display. This article intends to list different results (in exercises written by students) obtained with prompts given in the writing workshop. These actual results are shown here together with some conceptualizations discussed by Latinamerican scholars dedicated to the genre.
Key words: chronicle , writing, strategies

Las Crónicas Urbanas representan, entre otras cosas, una mirada crítica sobre el espacio de la ciudad, a través de la resignificación de lo dicho y lo no dicho y de lo ocurrido y lo no ocurrido. El estudio semiológico entiende al territorio urbano como "una escritura, una inscripción del hombre en el espacio" (Barthes,

1997), lo que se corresponde con la intención de los cronistas de semantizar un espacio urbano y una serie de sujetos que lo habitan, intentando generar múltiples sentidos a partir de la ejecución cuidada de la mirada. Así, en los textos existe, por así decirlo, una tensión, de la cual creemos que derivan particulares riquezas como la singularidad de la voz del cronista o la aspiración polifónica. Al mismo tiempo, el interés de la Crónica se encuentra en dar cuenta de lo ignorado y lo aún no canonizado, en una concepción en torno a lo político que subyace a su escritura. Nuestra propuesta como docentes es verificar de qué modo ocurren (en el caso de las producciones de estudiantes) esas operaciones y descifrar la manera en que los alumnos "hacen suyas" las construcciones sobre el espacio urbano y el proceso de surgimiento de nuevos sentidos[27]. En la Crónica, tal como la encontramos en las definiciones de diversos autores, confluyen muchas características de distintos géneros: podemos nombrar la polifonía, diferentes voces articuladas en discursos directos, indirectos o mixtos, que configuran una secuencia discursiva dialogal; es posible descifrar la rigurosidad de la nota periodística; encontraremos pasajes o fragmentos con mayor calidad literaria, para ofrecer un goce en la lectura que no se alcanza en otros géneros parecidos; así como también la articulación de elementos intertextuales. De esta manera, la Crónica arrastra consigo una fuerza propia, distintiva, cuando quiere contar algo. El cronista argentino Martín Caparrós (2007) nos ayuda a precisar este poder de la Crónica Urbana al distinguirla de la prosa informativa: "una sintetiza lo que (se supone) sucedió: la otra lo pone en escena. Lo sitúa, lo ambienta, lo piensa, lo narra con detalles: contra la delgadez de la prosa fotocopia, el espesor de un buen relato (...) El informador puede decir 'la escena era conmovedora', el cronista trata de construir la escena y conmover". Entonces resulta necesario precisar la complementariedad entre la literatura y el periodismo a la hora de construir la realidad en este género. Cuando pensamos en una Crónica, debemos saber que no sólo el lector será apelado por la veracidad de lo escrito, sino también por su estilo y calidad. En nuestro Taller se aspira a que los alumnos narren de manera creativa y adquieran herramientas para comprender que no sólo sirve saber qué hay que decir, sino cómo hay que decirlo. Reivindicar lo literario implica, entonces, dotar de recursos al género de la Crónica con el fin de lograr en el lector un efecto de complicidad, posicionarlo en un lugar de testigo casi activo. Es eso lo que se busca con la Crónica Urbana, una identificación capaz de poner en jaque las representaciones que el lector posee a priori sobre un tema particular. Seducirlo, movilizarlo, convencerlo. Apelamos a diferentes recursos literarios capaces de abrir un abanico de sensibilidades del lector para lograr tales efectos. Algunos de ellos podemos puntualizarlos en las crónicas de los estudiantes del Taller. La pausa descriptiva permite construir sujetos y escenarios puntuales:

El tren se ha detenido, parece que con esto se ha logrado llegar a un hallazgo. A las cercanías del mismo, donde la luz no llega, donde el agua potable no se hace presente, donde la suciedad y las enfermedades no tienen barreras; viven personas.

[27]Ilustramos en este artículo con diferentes fragmentos pertenecientes a nuestros estudiantes (con, por supuesto, su previa autorización) que constituyen legítimos ejemplos de distintas cuestiones vertidas en torno al formato de la Crónica Urbana.

Otro recurso a mano de los estudiantes es el del relato iterativo, para demostrar la recursividad de lo rutinario en la ciudad:

El camino va desde el primer escalón hasta la plataforma del subte. El escenario es el mismo de siempre. Los pisos aguados y pegajosos, gente chocándose paso a paso, los trabajadores que tarde a la oficina llegan, mujeres que gritan y el olor a orina fresca que deambula libre por los aires...

Tal vez su principal característica sea la de subvertir el orden de la enunciación, aunque sea durante el relato, para incorporar en ella a personajes que no le pertenecen. Podríamos decir que, en este aspecto, se encuentra "entre dos mundos", entre lo hegemónico y lo "marginal". De cualquier manera, en el caso de este excepcional género, la expresión puede entenderse en varios sentidos: se encuentra entre condiciones urbanas, entre la urbs y la civitas (entre las formas de la ciudad y su arquitectura y las relaciones humanas), entre el mundo de la ciudad y el mundo de lo urbano generalizado. Sostiene Brenda Iglesias Sánchez (2008) que:

La arquitectura y la ciudad (...) conviven y dialogan sobre sí mismos ante sus moradores, construyen y producen un proceso continuo de significación y de comunicación que trasciende y resulta difícilmente agotable en una única lectura".

Es la misma autora quien afirma, en otro artículo, que todos los lugares que constituyen el espacio común de la ciudad, sus casas, sus escuelas, el tramado edilicio y urbano alojan la cultura de su sociedad y, por lo tanto, su historia. Es importante, en este sentido, reflexionar acerca de la relación entre la técnica moderna en la ciudad y los individuos que la practican, tanto en los matices de sus cambios como en sus implicancias. La Crónica Urbana se convierte en el vehículo que transporta una cosmovisión del lugar, en la que se entremezclan las subjetividades del ser y las características de la ciudad. La intención, a la hora de confeccionarla, es potenciar esa experiencia de los estudiantes al transitar la ciudad a diario, a reconocer sus lugares y a desentrañar el complejo significativo que los rodea, que los moldea y en el que viven. Esto abre la cuestión a otros recursos utilizados: tal como postula Oliver Mogin (2006), la ciudad como experiencia urbana es polifónica. Es necesario comprender la polifonía en este género como una intromisión de las voces hablando por sí mismas, con la exigente apariencia de que no exista un narrador que las dirija. Esto lleva a que se encuentre lo que Monsiváis (2003) denomina "una perspectiva caleidoscópica del yo". Como decíamos anteriormente, el lugar de la enunciación se confunde con la mezcla que la cultura popular convoca:

Me da una monedita, don. No tengo nada, pibe. No entiendo por qué estás acá, me molestás. La calle es su morada, su refugio. Un hogar a cielo abierto ¿es un hogar? ¿Soy yo entonces su familia, su madre, su padre? Tomá, acá tenés algo.

En otro ejemplo, las voces de los otros también se funden para generar el hilo verosímil que cruza sus cotidianeidades: "Estaba apretado. ¿Listo? ¡Cierro!; y la presión comenzó a ceder mientras nos acomodábamos." "La vieja de al lado me miró con sospecha. Esa mañana no me había peinado y llevaba barba de tres días. ¡Esto es increíble! ¡Las vacas viajan mejor! Así estamos, ¿vio?"

Podemos destacar también una intención de exponer las características de un momento determinado de la sociedad. Como una especie de fotografía escrita, la Crónica Urbana relata los personajes, lugares o situaciones que configuran una época; se erige, de esta manera, como un testimonio histórico -de lo cual se

desprende una tensión con la historiografía-, pero con la característica de narrar desde el llano, desde la calle, desde la voz de quienes ocupan los espacios en los que la urbe crea y disemina sus sentidos. Así podemos notarlo en este fragmento:
Le dieron el diario "El Argentino", y lo agarró porque sabía que podía almorzar con el 2x1 de Burger King. Caminó Florida esquivando lustrabotas, carteles, ejecutivos, perritos huérfanos, familias pidiendo monedas, y chalinas, collares, libritos, peluches y otros productos de los vendedores de la calle, todo esto con la música de la reconocida peatonal: "Dólares, euros, reales, cambio".
Otra de las características -aunque íntimamente relacionada con lo anterior- es la de pararse en la posición del subalterno: reflejando diferentes tipos de resistencias frente al poder hegemónico para enunciar desde una clase social silenciada. Valeria Añón (2009) resume: "la Crónica Urbana permite releer los discursos del poder, socava los lugares de enunciación hegemónicos, desnuda los significados de mitos y representaciones de lo nacional". De esta manera se ha asumido en una posición política estrechamente vinculada con las transformaciones sociales producto del auge de la sociedad de masas. Juan Gelpí (1997) ha atribuido la característica híbrida de este género a la manera en que se han desarrollado los grandes centros urbanos de Latinoamérica, haciendo hincapié en la masificación de los espacios producto de migraciones internas y externas de la modernidad. Gelpí sostiene que la escritura porosa de esta nueva literatura "les cede la palabra a las mezclas y a la diversidad de los integrantes de la multitud urbana", tal como se verifica en el siguiente pasaje:
La actitud de los obreros fue muy notoria, se daba pelea ante el posible cierre de las fábricas, se empezó a defender el lugar de trabajo desde adentro, en la calle las asambleas hacían el aguante ante un posible desalojo.
Por su parte, Juan Poblete (2007) interpreta el desarrollo del género en Latinoamérica como producto de las transformaciones que el neoliberalismo provocó a nivel social, económico y político en las sociedades, exhibiendo fisuras en las formas de ciudadanías existentes con un efecto profundo en la escritura. Al respecto, el sociólogo chileno Cristian Santibáñez Yánez (2005) afirma que "la calle es uno de los espejos de una ciudad, en ella no solo se producen intercambios, reuniones, fiestas populares, tránsitos casuales, sino que también es la testigo de la búsqueda de protagonismo de los desposeídos, los necesitados y los marginados, algunos de éstos por voluntad, pero la mayoría por no tener otra opción". La Crónica Urbana hace visible la situación de estos marginados, les otorga espacio a los desposeídos. Se encarga de darles voz a quienes nunca la han tenido, les da identidad a los anónimos. Escribe un alumno:
La gente pasa a su lado sin prestarle atención, ni a su ropa sucia ni a su cara triste y de cansancio. Hay muchas personas en el andén, como es habitual a esa hora. Muchos vuelven del trabajo, otros van rumbo a sus casas y muchos a trabajar de vagón a vagón. (...) Una mujer espera a que llegue el tren para poder asegurarse unas monedas. Tal vez para comprarse algo que calme un poco su hambre, tal vez alguien esté esperando el dinero recolectado.
Ahora bien, es indispensable que el estudiante-cronista realice una tarea de "extrañamiento" del ambiente que lo rodea. Como parte de la sociedad en la que vive, se relaciona y se constituye como sujeto y a la hora de escribir debe agudizar la vista y tomar un distanciamiento de aquello que le resulta tan propio y familiar por el sólo hecho de ser cotidiano. Se trata de reaprender a mirar una ciudad tan

infinitamente transitada, de posar ojos críticos sobre sus espacios tan cómodos como comunes. Reclamar, exigir, discutir con las situaciones que aparecían como "normales" en la vida del estudiante, son las tareas que se le proponen para cronicar su ciudad. Así observa, y redefine, un estudiante su viaje diario en tren:

Podrá aparecer como un punto entre líneas, pero yo sé que es mucho más. La estación de Villa Ballester es definitivamente algo más que una estación. Nexo entre mundos. Sólo el punto negro del mapa arriba al mismo sitio a dos andenes paralelos. Y sus pasajeros, miembros de mundos paralelos, con vidas tan alternas que lo único que logra unirlos son, durante unos cientos de metros, dos rieles de metal. Hacia un lado, la ciudad. Tras unas casas bienudas e indicios de prosperidad, se cruza por un puente sobre un río de asfalto. Se entra en un mundo de gigantes, de hogares que se aproximan al cielo. El gris va ganando terreno y la gente ocupa los espacios. Así se llega al centro. Retiro. Para el otro lado se sigue el camino de la lejanía (...).

En este sentido las Crónicas Urbanas, junto con otros géneros, rompen con las narrativas legítimas y con los relatos dominantes que hallamos frecuentemente tanto en las producciones literarias como en el discurso periodístico que nos acercan los medios de comunicación. Tal como afirma Rossana Reguillo (2007) en su análisis, "la crónica, sin resolver la cuestión del acceso a un lugar legítimo de enunciación, fisura el monopolio de la voz única para romper el silencio de personas, situaciones, espacios, normalmente condenados a la oscuridad del silencio". Leemos, de la misma autora:

La crónica está ahí, en el cuarto, en la calle abandonada, en la voz que narra el desconsuelo, es incómoda, como incómodo testigo de aquello que no debiera verse, por doloroso o por ridículo, que a veces es lo mismo. Pero la crónica ve, observa, se sorprende a sí misma en el acto de ver, de comprender.

En la preparación de la escritura de los alumnos podemos observar que ha existido un proceso de búsqueda, un intento de desautomatización de la percepción: una nueva manera de mirar, leer y escribir. En estos casos, subvertir los sentidos da como resultado otra forma de apropiarse de los espacios. Cabe recordar aquí que se trabaja con estudiantes del primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación, lo que les abre la posibilidad de este quiebre de representaciones, tanto dentro como fuera de la universidad. Iglesias Sánchez (2008) dice que el cronista urbano tiene la capacidad –casi obligación- de introducirse en la urbe como morador de la ciudad y de esa manera desarrollar una mirada arqueológica, pero no sólo en tanto recurso narrativo y habilidad estilística para dar cuenta de los planos y fachadas de la ciudad, sino más bien en el proceso de apropiación que realiza de la ciudad, de sus recorridos y sus lugares, de sus habitantes y sus creencias, de sus modos y sus vidas, para hacerlo relatable, comprensible. La ciudad así aparece como movimiento, se presenta como una multitud vertiginosa. Este ejemplo de una estudiante lo grafica adecuadamente:

Comienza la función. Siete y media de la mañana los concursantes se encuentran todos preparados en la estación de Lomas de Zamora. El andén repleto de gente, el humo de los patys y el grito de los vendedores condimentan el clima de la kermés. Llega el tren. El ruido de las puertas que se abren es el anuncio de la largada. Participantes de todas las edades y de ambos sexos se arrojan hacia la máquina eléctrica. El objetivo se basa en ver quién resiste en mejores condiciones el viaje hasta Constitución.

Continuando con Reguillo (2007), podemos caracterizar la Crónica por su capacidad de entender ese movimiento, de desplazarse e incursionar en un relato nómade que renuncie a la inmovilidad de sus participantes. Para ella, "desplazarse es romper el monopolio de los regímenes de autoridad discursiva, de sus valores, de sus símbolos". De esta forma, los estudiantes buscan alejarse de estas representaciones, y generan en muchos casos una crónica que cuestiona, que rompe con lo inconscientemente impuesto, polemiza, combate y, mediante su relato, en forma indirecta, busca generar un impacto en la realidad social que relata: "Mira con superioridad y por encima del hombro a toda la gente que le pasa por los costados a diestra y siniestra. Los ve inferiores." "La chica no puede correr su mirada, los observa con ansias de jugar con ellos, de vivir al menos por un instante un divertido momento".

Esta capacidad de la crónica urbana de romper con el discurso monopólico y dominante y de darles voz a quienes mayormente no la tienen, da cuenta de su función de poder. Alicia Montes (2009) realiza una alusión a la crónica en tanto "contradiscurso que se niega a hacer de la noticia un negocio y a traducir los avatares de la violencia cotidiana en los códigos de espectacularización y banalización impuestos por los medios de comunicación social". Ahí también radica su resistencia. Es muy probable que sea en su temática transgresora y marginal que podamos encontrar una diferencia insoslayable entre la Crónica Urbana, la nota de color y la crónica periodística, todos géneros trabajados por los alumnos en diferentes espacios académicos de nuestra carrera en la UBA.

El autor ejerce con sus producciones una función de poder: a través de una nueva forma de contar la ciudad en la que los acontecimientos instauran su propia lógica y narran la cotidianeidad desde lo tradicionalmente oculto, lo no visto y lo escuchado, los estudiantes se introducen en una pugna constante en la que se da una lucha de poder no sólo en el plano semántico, ya que se ponen en disputa las concepciones de escritura y narrativa ya consolidadas provenientes de estas dos ramas, sino también en el seno de la vida política y social. La producción del cronista impacta en la sociedad y logra producir fisuras en el poder hegemónico que quedan a la vista en los propios acontecimientos sociales que se desencadenan a raíz de la crónica. Esto da cuenta de la importancia de la Crónica como un elemento de lucha que excede lo estrictamente narrativo y cuyo poder se extiende a otros planos de la vida social. La Crónica Urbana busca hacer resonar los murmullos de una ciudad que se esconde, que permanece oculta y los saca a la luz, por este motivo es necesario reconocer en ella un "gesto revolucionario". La alteridad, el multiculturalismo que muchas veces resulta ignorado en otros géneros, florece y cobra vida aquí. Un estudiante escribe un intercambio que obtuvo con un inmigrante senegalés:

Bongo es africano de rastas y aritos con dibujo de la planta de marihuana. No entiende qué estudio en la facultad, me pregunta si estoy filmando o si llevo un grabador. (...) Muchos africanos que vienen son exiliados de sus países de origen, llegan acá en barco (aunque me digan en avión) (...) La gente les tiene desconfianza, temor. Es que se ha sabido que algunos traían droga entre sus cosas.

Sin embargo, en la medida en que la Crónica Urbana va adquiriendo un carácter legítimo y comienza un proceso de "normalización", es decir, al tiempo que va quedando situada en el centro del espacio público y no ya en sus márgenes,

se puede anticipar que, como género, va perdiendo su inmensa capacidad de trasmitir los sentidos transgresores de la comunidad. Este es el peligro. Esta parece ser la paradoja y la razón de ser del proceso de institucionalización cultural (y de cualquier proceso de institucionalización por cierto): cuando un discurso alternativo adquiere la capacidad de abrir el espacio público, al ser incluido en él, disminuye la disidencia potencial de su marginalidad frente a las formas instituidas de la sociedad. Ocurre seguido también, y así lo encontramos en las crónicas de los estudiantes, que resulta difícil escapar a la mera recolección de citas testimoniales o, simplemente, al registro de las voces adecuadas para legitimar la mirada de quien escribe, con lo que no sólo desaparece la voz de quien no la tiene, sino que se la utiliza como vehículo para garantizar un propio discurso social. Por eso es que toda lectura de los márgenes supone su propia asimilación. Ahora nos resta saber si este posicionamiento político, si su función como canal reivindicador de un discurso subalterno, su capacidad de reproducir la "voz de los vencidos", sigue manteniendo su potencial de resistencia, contrahegemónico y transgresor o se ha convertido meramente en un cliché en el género.

Escribir sobre la ciudad es escribir sobre un escenario donde se desenvuelven individualidades diferentes capaces de intercambiar ideas, prejuicios, transacciones, sentimientos, en un orden equilibrado, es decir, dentro de los límites de lo que ellas mismas consideran legítimo. A lo largo de la historia, las ciudades han sufrido cambios estructurales que no escapan a la lógica que las vio nacer: la ciudad es dinámica, el cambio no es fortuito, sino consecuente. Las variables que sobrevuelan el esqueleto duro de una ciudad -el tejido social, el entramado político, los intercambios económicos, las normas morales- tienen incidencia en su disposición espacial. Los trazados urbanos que determinan las ciudades se condicen con la forma en que son concebidas por sus habitantes. La gran urbe aparece como un conglomerado de sentido, producto de las materialidades sígnicas que los sujetos inscriben en ella, quizás sin darse cuenta, en cada paso que dan.

Juan Villoro (2003)bretoma un exquisito cuento de Borges en el que el bárbaro Droctulft desiste de destruir la civilización enemiga porque cuando llega a Ravena, "la ciudad", se ve maravillado por sus estatuas, monumentos y diferentes edificios organizadamente erigidos. El cuento es "Historia del guerrero y la cautiva", y en él, como analiza Villoro, se pueden advertir dos pilares: 1. la facultad de la ciudad de representar el espíritu de una civilización, un espíritu tan vigoroso capaz de enamorar a un enemigo y hasta de convertirlo en defensor de tamaña belleza, ante la cual se siente inferior -o no digno-, y 2. la advertencia de una evolución, un encuentro -o choque- entre concepciones distintas, una mente acostumbrada a mirar, vivir, concebir el espacio urbano de un modo, y una nueva idea, algo diferente, superador, capaz de maravillar a quien se atreva a conocerla y recorrerla. Ravena no es ya como la Buenos Aires de los subterráneos, la Quito de las anchas autopistas entre el casco urbano y los valles, ni la Bogotá del Transmilenio y los embotellamientos infaltables: "Carlitos es de Florencio Varela y viene temprano todos los días a Recoleta. Él y sus ruidosos parientes copan, con sus pertenencias, la escalera de al lado de la fuente."

Martes, 18:30hs. Encauzada entre el Hipódromo de Palermo y el Club Hípico, corre la calle Dorrego. Desde su fundación en 1876, el Hipódromo es epicentro de gente "bien", gente "paqueta", que hace equitación y maneja los datos de pedigree de

los caballos que corren cada domingo.
La ciudad cambia porque cambian los sujetos que la habitan, y viceversa. La historia se desenvuelve en un proceso de desarrollo que en la mayoría de las veces trae aparejadas consecuencias perjudiciales. Lo indeseable resulta inevitable. ¿Cuál es el camino entonces? La ciudad es una mujer que se maquilla con aires de diva intentando ocultar sus defectos. Los peores rasgos –las arrugas, las ojeras, las "patas de gallo"– irán a parar a los rincones más oscuros, a las orillas donde el foco se pierde, se hace nebuloso. A donde la luz no llega. Es ahí, a oscuras, donde germina la figura del cronista urbano:
El andén comienza a llenarse como se espera a esta hora. Cada persona que llega se posiciona detrás de la línea amarilla y asoma su cabeza para ver cuando llega el próximo tren. En un banco de madera hay un joven con su celular, seguramente debe estar por enviar un tweet o por espiar el muro de algún amigo de Facebook.
En palabras de Anadeli Bencomo (2007), el cronista "es, ante todo, un sujeto que observa y escucha la realidad que le rodea; es fundamentalmente un testigo el acontecer diario que decide registrar ciertos eventos y personajes contemporáneos". La condición de testigo, sin embargo, no es requisito único para la práctica del cronista, en tanto su actividad no se limita sólo a contar la ciudad que ve. Es necesario saber guiarse en ella, es decir, desarrollar la capacidad de transitar con especial atención en ese trazado que ella ofrece al hombre común pero al que muchas situaciones le pasan desapercibidas. El ejercicio de la mirada del cronista implica un saber recortar ese universo que se abre ante él, actuar de mediador entre la ciudad y el lector. Saber captar qué porción de la urbanidad seleccionar para dar cuenta de las significaciones que prevalecen en tal o cual situación resulta primordial en la tarea del cronista urbano.
El eje temático que atraviesa la crónica parecería estar más claro en la actualidad que en tiempos anteriores, al menos dentro del ámbito académico. Las zonas periféricas al discurso dominante de los medios de comunicación y a los productos propios de la industria cultural parecen ser dos características centrales en los estudios sobre este género. Esto no quiere decir que el problema se haya agotado, ni mucho menos. La investigadora chilena Patricia Poblete Alday (2014) lo resume con claridad cuando dice que "la crónica es un producto híbrido, un producto marginado y marginal, que no suele ser tomado en serio ni por la institución literaria ni por la periodística, en ambos casos por la misma razón: el hecho de no estar definitivamente dentro de ninguna de ellas". El rol del cronista urbano, de todas maneras, sugiere un abanico importante de temáticas para abordar en el momento de registrar la realidad y hacerla contable. La crónica propone un límite difuso entre lo público y lo privado, en el cual el cronista debe saber posicionarse para interpretar el intercambio constante entre el sujeto y el colectivo dentro de la ciudad. La intimidad a veces irrumpe para constituir una nueva esfera a la que el cronista puede acudir y poner en evidencia.
En las crónicas que escriben los estudiantes, podemos reconocer algunos de los rasgos que hicieron que el género fuera ganando adeptos a lo largo de su historia. Referentes del género hay muchos. Desde las épocas de las crónicas de Indias hasta la última camada del periodismo narrativo producto del new journalism que nació en los '60 en Estados Unidos pero que ha tenido sus ecos resonantes en la esfera latinoamericana, es posible enmarcar diferentes estilos y tópicos que contribuyen tanto a la hibridez como a la indefinición estricta del género.

Bencomo (2007) desarrolla en su ensayo un glosario de los modos de actuar de un cronista. De acuerdo al objeto que intentará abordar, variarán su mirada y su método para registrarlo. Un tipo de cronista es el voyeur, sostiene la autora, vinculado en efecto con el acto de observar, con el placer de relatar una situación o personaje por el sólo gusto de contar. Es un cronista fisgón, lo que nos permite pensar en referentes del estilo de Monsiváis y el propio Villoro, entre otros. Un alumno describió de esta manera a Pehuén, un descendiente de mapuches a quien vio salir de la estación de Retiro recién llegado a Buenos Aires una tarde:

No pudo avanzar porque una precipitación de autos, colectivos y bocinazos lo paralizó. A lo lejos, su mirada se clavó en una escultura que reconoció enseguida. Cruzó observando el semáforo, pero lo hizo con cautela, pues sus primos, que no sabían de la sorpresa de su llegada le habían avisado que el tránsito en Buenos Aires se tornaba profundamente terrible. Cuando llegó a la vereda del frente se adentró en la plaza y se paró frente a la gran escultura peruana que lo transportó enseguida a una que había realizado él mismo, con un tronco muerto de un álamo, en recordatorio por los 520 años de la llegada de los españoles a este continente. Mientras él miraba la escultura, yo, sentado en un banco, esperando mi micro para irme a la ciudad de La Plata a pasar un fin de semana, lo observé durante un buen rato.

Siguiendo con el recorrido elegido por Bencomo, una alumna intenta registrar una escena común en la fuente de agua de la Biblioteca Nacional cuando estaciona su auto allí. Sin embargo, retoma las prácticas de otras épocas en ese mismo escenario, para demostrar no sólo el paso del tiempo, sino el cambio de costumbres, las variantes en la foto urbana cuyo valor se escapa de quienes la transitan diariamente sin conocer su pasado. En este tipo de relato en el que se parte de un hecho determinable espacial y temporalmente, el perfil no-ficcional se ve revalorizado por la mirada subjetiva de quien registra la secuencia. En palabras de la autora, la crónica histórica "comenta sobre hechos curiosos, prácticas cotidianas comunes en otras épocas, valores y creencias que se entroncan con la cultural local":

Hola, señorita. ¿Quiere que se lo lavemos?, cobramos barato, me dijo todo seguido sin respirar. El señor era muy amable y cuando me sonrió vi que le faltaban algunos dientes. Me vino como anillo al dedo porque el auto estaba inmundo y no tenía tiempo de llevarlo a lavar. Le dije que sí, le pagué por adelantado y me fui a una reunión de trabajo. El señor y sus parientes se instalan al lado de la vieja Fuente de los Poetas inaugurada en los gloriosos noventas. Está sobre la calle agüero, enfrente a la Biblioteca Nacional. Hace veinte años, sobre esa fuente, todas las noches cada 45 segundos se proyectaban 80 poemas que, además de proyectarse sobre la piedra de arriba de la fuente, se reflejaban en el agua quieta. Los peatones se quedaban hipnotizados ante semejante espectáculo. Hoy, vaya uno a saber por qué, esa fuente de poesía no funciona más, las letras de esfumaron, solo quedó la carcaza del proyector.

Este tipo de lecturas sobre las posibilidades de expresión con las que cuenta un cronista no hacen más que abonar la idea de la hibridez constitutiva de la crónica. Como hemos señalado antes, la aparición de diferentes estilos dentro del género a lo largo del tiempo tiene que ver con los contextos particulares en que la realidad era contada. Desde los textos de tipo costumbrista de José

Martí -sus "Escenas norteamericanas"- hasta los nuevos referentes del periodismo narrativo latinoamericano, pasando por las crónicas rojas de Fernando Vallejo en Colombia, el continente ha sido testigo de fusiones, mezclas y vanguardias capaces de generar autonomía dentro del campo. Las características principales de los que se valían los cronistas modernistas, tales como la ética poética y la claridad informativa, encuentran hoy en la última corriente de escritores como Leila Guerriero, Josefina Licitra, Martín Caparrós, Pedro Lemebel, Cristian Alarcón, entre tantos otros, una reivindicación del valor estético y del rol del escritor por sobre el periodista. Ubicados al costado de un espacio editorial dominante, igualmente las últimas décadas han dejado emerger los espacios para que se difundieran sus escritos. Las revistas culturales latinoamericanas actúan como poros de la industria cultural que no recibe -aunque de a poco cada vez más- a estos escritores para sus actividades diarias, a la orden del negocio de la coyuntura. El periodismo narrativo del cronista posmoderno se filtra como el agua, de manera capilar, pero en sentido contrario: para llegar a la superficie, y alcanzar al público lector que ha crecido de la misma manera. A contrapelo de las tiradas editoriales. En la UBA, la intención es, más allá de las múltiples cuestiones ligadas a la redacción, abordar el género con un espíritu liberador, democrático, reflexivo, para pensar la ciudad. Y para escribirla, por supuesto.

Referencias bibliográficas

Añón, Valeria (2009). "Crónica urbana, subjetividades y representación. A propósito de Los rituales del caos de Carlos Monsiváis", Revista Académica Question. Universidad Nacional de La Plata.

Barthes, Roland (1997). "Semiology and the urban", en Neil Leach: Rethinking architecture: a reader in cultural theory. London, Routledge.

Beker, Osvaldo y Mansilla, Emiliano (2013). Escribir la Ciudad: el Taller de Escritura y la Crónica Urbana. Buenos Aires, Ediciones Zeit.

Bencomo, Anadeli (2007), "Violencia crónica o crónica de violencia: José Duque y Rossana Reguillo", en Falbo, Graciela: Tras las huellas de una escritura en tránsito. La Plata, Al Margen.

Caparrós, Martín (2007). "Por la crónica". Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española, Cartagena.

Gelpí, Juan (1997). "Sujeto y cultura urbana", Revista de Crítica Cultural. Santiago, Chile.

Iglesias Sánchez, Brenda (2007). "Crónica Urbana: arquitectura, patrimonio e identidad ciudadana" en VVAA: Espacios públicos e identidad: un modo de configurar el territorio. Mérida, Universidad de Los Andes.

(2008). "Crónica urbana, la experiencia de vivir en la ciudad" en Marco Córdova Montúfar: Lo urbano en su complejidad: una lectura desde América Latina. Quito, Flacso.

Mogin, Oliver (2006). La condición urbana. La ciudad a la hora de la mundialización. Buenos Aires, Paidós.

Monsiváis, Carlos (2003). "El vigor de la agonía: La ciudad de México en los albores del siglo XXI", en Boris Muñoz y Silvia Spitta: Más allá de la ciudad letrada: Crónicas y espacios urbanos. Pittsburgh, Biblioteca de América.

Montes, Alicia (2009). "Esto no es una pipa: la crónica urbana y el problema del género". Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional Orbis Tertius "Estados de la cuestión", Universidad Nacional de La Plata.

Poblete, Juan (2007). "Crónica y ciudadanía en tiempos de globalización neoliberal: la escritura callejera" en Falbo, G.: Tras las huellas de una escritura en tránsito. La Plata, Ediciones al Margen.

Poblete Alday, Patricia (2014). "La crónica periodístico-literaria contemporánez en Chile". Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC, Santiago, Chile.

Reguillo, Rossana (2007). “Textos fronterizos. La crónica, una escritura a la intemperie”, en Graciela Falbo: Tras las huellas de una escritura en tránsito. La crónica contemporánea en América Latina. La Plata, Al Margen.
Santibáñez Yáñez, Cristián (2005). “La ciudad: continuidades y discontinuidades” en Catalina Castillón, Cristián Santibáñez y Marc Zimmerman: Estudios culturales y cuestiones globales. Latinoamérica en la coyuntura transnacional. Santiago, Bravo y Allende Editores.
Villoro, Juan (2003). “El vértigo horizontal. La ciudad de México como texto” en Boris Muñoz y Silvia Spitta: Más allá de la ciudad letrada: Crónicas y espacios urbanos. Pittsburgh, Biblioteca de América.

Consigna

Realizar una entrevista a partir del eje temático “el trabajo”. Seleccione buenos narradores, es decir, personas que gusten de contar anécdotas, con habilidad para hacerlo y para atraer a la audiencia.

Grabe la entrevista, que debe durar aproximadamente 2 hs, y luego desgrábela, manteniendo los rasgos de oralidad, pero normatizando el registro para que sea legible.

Una consigna previa:

A partir de la lectura de algunos capítulos de Alexiévich, Svetlana (2015) Voces de Chernobyl. Crónica del futuro. Bs As. Peguin Radom House Grupo Editorial, les proponemos imaginar cuáles han sido las intervenciones de la periodista.

La autora de este libro entrevista a sobrevivientes de la explosión nuclear en abril de 1986, Su propósito fue recuperar la voces que fueron silenciadas, por tal motivo en su edición, decide omitir la voz del entrevistador.

3. En búsqueda del relato perdido *

Laura C. Di Marzo
UBA , Facultad de Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación
laucdm@yahoo.com.ar

Resumen:
El ser humano organiza su experiencia de vida en forma de relatos.La narración,entonces, adquiere un rol privilegiado en el marco de los estudios sociales. Los conocimientos sobre narratología y análisis del discurso serán incorporados a distintos campos de saber y, a su vez, enriquecidos por ellos .
Por este motivo, en el capítulo se propone el reconocimiento de relatos elementales producidos en entrevistas. Para ello se caracteriza el género discursivo a partir de categorías lingüísiticas y la entrevista como técnica de investigación.
A partir de ejemplos producidos en el Taller de Expresión 1, se aplican categorías de análisis para su reconocimiento e interpretación.
Palabras clave:
relato elemental – entrevista – interpretación

Abstract
Human beings organize their life experience through stories. Thus, narration has acquired a privileged role in Social Studies. Findings in Narratology and Discourse Analysis will be applied to other fields and –at the same time– be enriched by them.
Therefore, the aim of the following chapter is to detect the elemental story lying

* Agradezco a los alumnos del Talller de Expresión 1 y a sus entrevistados que han facilitado las entrevistas con las que hemos podido realizar este trabajo.

behind each interview. To do so, speech genres will be characterized based on linguistic categories and interviews will be conducted as the chosen research method.
Based on examples provided by the Expression Workshop 1, analytical categories will be applied in order to recognize and interpret elemental stories.

Keywords:
Elemental story – interview- interpretation

Introducción

"Los relatos de vida son elaborados en el diálogo de una entrevista... son (por lo tanto) producto de narraciones conversacionales... se trata de un relato a dos voces..."

Magdalena Chirico [28]

Desde hace ya varias décadas, en el marco de los estudios sociales, se reconoce al lenguaje como el campo en el que se manifiesta la conciencia del sujeto como conciencia social, es decir, que lo ideológico se manifiesta por medio del lenguaje. El lenguaje, desde esta concepción bajtiniana, se torna protagonista de los estudios de diferentes áreas de conocimiento, como la antropología, la psicología, la sociología, la historia, la etnografía, entre otros.
Esta perspectiva trae consigo una serie de implicaciones que van desde la posición del investigador, la producción del conocimiento hasta el estatus de la narración. [29]

Pero, si bien muchas cuestiones fueron y son discutidas, modificadas, ampliadas, como la técnica de la entrevista, el rol del entrevistador, las categorías de análisis, la validez o no de los informantes o fuentes, la referencialidad de los relatos, la veracidad de los mismos, existe un acuerdo: lo que las personas dicen son relatos.

La narración, el relato, entonces, adquiere un rol privilegiado. Deja de ser una preocupación de lingüistas o teóricos literarios para cruzar las ciencias humanas, sociales, históricas, antropológicas, filosóficas. Los estudios sobre narratología y análisis del discurso serán incorporados a distintos campos de conocimiento y, a su vez, enriquecidos por estas.
La socióloga Regine Robin[30] , al estudiar cómo se construyen las identidades a partir de las narraciones orales, reconoce en los hablantes un esquema narrativo

[28] Chirico, Magdalena, (1992)" Relatos de vida, construcción y diálogo" en Los relatos de vida. El retorno a lo biográfico, Bs. As. CEAL.

[29] Entre otras consecuencias, esto pone de manifiesto que el conocimiento es una construcción que se realiza mediante el diálogo entre dos o más sujetos. La socióloga Magdalena Chirico afirma que "La insistencia en que la relación de conocimiento que singulariza a las ciencias humanas es una relación de sujeto a sujeto, el acento en el carácter dialógico de la producción de conocimiento o la práctica de la autorreflexión en la investigación y en la escritura especializada, son algunas de las formas que toma la respuesta a

[30] Robine, Regine (1966) Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo; Cuadernos de posgrado, Serie Cursos y Conferencias, Universidad de Buenos Aires.

básico: “Toda historia sigue un esquema narrativo del cual uno es normalmente prisionero” . Robin se preguntará cómo es posible, en tanto la espontaneidad es característica de la oralidad, que se reproduzca este esquema. Ella entiende que esto se produce por “...lo que uno aprendió en la escuela, o simplemente de las películas que uno fue a ver, o de las historias que se cuentan en la familia”. Es decir, de los conocimientos o saberes que el hablante ha incorporado en el uso de la lengua. “Nadie es consciente...” aclara Robin “... de que la narración es una narración, de que hay estructura de la narración, y que hay un efecto de la narración de acuerdo a la manera de contar los hechos.”
Es posible afirmar que los hablantes organizarán sus experiencias de vida como anécdotas, pequeñas narraciones, es decir, relatos.
Como afirma Ricardo Piglia en la introducción de “Gente y cuentos”,
A narrar no se aprende en la universidad. La narración es un saber general, que se ejercita desde la infancia. Contar historias es una de las prácticas más estables de la vida social. Un día en la vida de cualquiera de nosotros está hecho también de las historias que contamos y nos cuentan, de la circulación de relatos que intercambiamos y desciframos instantáneamente en la ¿Dónde encontramos, esos relatos? Las entrevistas en profundidad serán la herramienta que nos permita obtener el material de trabajo, nuestra la materia prima.

La entrevista, una conversación particular

La entrevista es una metodología cualitativa, es decir relevante por su calidad y no por la cantidad, como en el caso de las encuestas. Es considerada como una conversación; un producto intelectual compartido mediante el cual se produce un determinado conocimiento; una situación en la que, por medio de una serie de estrategias conversacionales, el entrevistador se apropia de los saberes de otros. Es por esta razón que, como explica Dora Schwarzstein,
(...) se hace necesario aprehender los modos y las formas en que se configuran y determinan los lenguajes de la entrevista entendiendo que es precisamente en el lenguaje donde se expresan los conflictos entre dos puntos de vista diferentes acerca de lo que es la narración o lo que deberá ser... . [33]
Se puede afirmar, entonces, que la entrevista no es un inocente intercambio de preguntas y respuestas. Es una situación de comunicación en la cual lo que se intercambian son bienes lingüísticos; en la que uno de los participantes pretende apropiarse de ciertos saberes o conocimientos del otro. El entrevistado o informante sabe más que el investigador que oficia de entrevistador.
Los estudios de la sociología del lenguaje consideran que lo que el hablante produce está inmerso en un sistema de competencias que incluyen su entorno social. Así lo entiende el sociólogo Pierre Bourdieu:
(...) el lenguaje que se emplea en una situación particular no depende sólo de la competencia del locutor en el sentido chomskiano del término, como lo cree la lingüística interna, sino también de lo que llamo el mercado lingüístico. Según el modelo que propongo, el discurso que producimos es una ‘resultante’ de la competencia del locutor y del mercado en el cual se encuentra su discurso; el

[33] Schwarzstein, Dora(1991) “Introducción”, en La Historia Oral, Bs. As. CEAL..

discurso depende en parte (...) de las condiciones de recepción. [34].
Utilizar esta metodología de investigación implica ponerse en contacto con los otros; con un "otro" con el que se debe interactuar para obtener el material de trabajo. Saber preguntar y saber escuchar; saber observar y saber interpretar.

Si se piensa la entrevista como una forma de conversación específica, no espontánea, se verá que lo que se quiere lograr es recibir una información que se desconoce. Esta acción más general, o macro acto de habla, está compuesto por un encadenamiento de preguntas y respuestas, en la que se integran diferentes acciones menores, o actos de habla. Sin pretender ser exhaustivos, se puede realizar el siguiente listado:
El entrevistador, cuyo macro acto de habla dominante es preguntar, también va a saludar, pedir, comentar, evaluar, informar, explicar, cerrar la entrevista.
El entrevistado, a quien le corresponde emitir las respuestas, va a informar, narrar, comentar, evaluar, negarse a responder, ocultar, callar, repreguntar, entre otros actos de habla.
En cuanto a la forma en que se organiza la entrevista, en el momento de apertura se debe tener en cuenta el Principio de Cooperación[35], un acuerdo entre los interlocutores que participarán de ese acto comunicativo, sin el cual la entrevista no podrá realizarse. Ronald Fraser[36] plantea la necesidad primera conseguir de que la gente hable para lo cual se debe "... seducir al interlocutor, asegurarle que se hallaba en buenas manos, tirarle de la lengua..." [37] . Para lograrlo, el entrevistador debe dejar en claro los objetivos de la entrevista, cuál es el propósito y los usos que se realizarán de la misma y ofrecer la confidencialidad de aquella información que el entrevistado desee mantener a resguardo.

Ahora bien, la entrevista convierte a la conversación en un recurso técnico, como plantea el sociólogo Miguel Valles (1999), en su libro "Técnicas cualitativas de investigación social[38]" . El autor considera que hay que diferenciarla de la conversación cotidiana, aunque tiene puntos en común. El "encuentro" en tanto interacción humana, se organiza también a partir de reglas de interacción: "Si las entrevistas tienden a adoptar la forma de un diálogo o una interacción se debe a su condición de encuentros regidos por reglas que marcan los márgenes apropiados de relación interpersonal en cada instancia."
Para la selección de los entrevistados es necesario considerar que las personas tengan algo significativo para contar y que sean particularmente afectas a hacerlo- hay individuos que son narradores natos, aunque esto no sea una condición imprescindible. Es aconsejable que haya variación de género y de edad, lo cual permite comparar características según los grupos.

[34] Bourdieu, Pierre (1990)" Lo que quiere decir hablar", en Sociología y cultura, México, Grijalbo,.

[35] Principio de Cooperación: una comunicación entre dos o más personas sólo puede funcionar si los participantes están dispuestos a cooperar. Este principio incluye la idea de que la conversación va a seguir hasta que naturalmente termine por un acuerdo común; de otra manera, uno de los participantes sentiría que se lo ha dejado con "la palabra en la boca".

[36] Fraser, Ronald, "La formación del investigador", en Schwarzstein, D. (comp.) (1991) La historia oral, Bs. As. , CEAL.

[37] Fraser, Op. Cit.
[38] Valles, Miguel (1999) "Técnicas cualitativas de investigación social" Síntesis, Sociología, Madrid, Ed. Cultura Libre.

Dado que se trata de una apropiación de saberes por parte del entrevistador, este se encuentra, aparentemente, en una situación de poder ya que es él quien sabe qué es lo que el entrevistado debe decir. El control del discurso permanece en las manos del investigador que, al formular las preguntas, lo orienta.
Sin embargo, es posible pensar en las resistencias del entrevistado. Uno de los aspectos a tener en cuenta desde la apertura es la distancia entre los participantes, es decir entrevistador y entrevistado, que queda establecida desde el primer contacto en la formulación de las preguntas. Por medio del uso de pronombres (usted/ tu /vos) se genera una distancia máxima, de autoridad, o mínima, de complicidad. También el registro - formal o coloquial- que se emplee establece la distancia que se quiere tener con el entrevistado.
El modo de intervención del entrevistador es importante para que el entrevistado brinde toda la información necesaria; que esta información sea "verdadera", o al menos verosímil, buceando en las omisiones y/o contradicciones del entrevistado y para que las respuestas sean pertinentes a la investigación, reorientando las preguntas cuando lo considere necesario.
Al respecto, Fraser propone que, una vez instalada la buena voluntad del entrevistado - Principio Cooperativo, en términos lingüísticos- el entrevistador deberá "... escuchar plenamente alerta... buscando incoherencias y confusiones a la vez que desprovisto... de aquellas reacciones y respuestas personales que suelen utilizarse con demasiada frecuencia en las relaciones cotidianas" .[39]
Valles plantea una serie de tácticas del entrevistador que organiza de la siguiente manera:
1- Táctica del silencio
2- Tácticas de animación y elaboración
3- Táctica de reafirmar y repetir
4- Tácticas de recapitulación
5- Tácticas de aclaración
6- Táctica de cambio de tema
7- Táctica de la post-entrevista
La primera, que consiste en hacer silencio para que el entrevistado siga ocupando su turno, "Resulta muy útil si se sabe emplear en el momento adecuado y, sobre todo, si no se confunde con el 'silencio embarazoso'"[40] , Tiene como riesgo excederse demasiado y dejar al entrevistado sin orientación.
La segunda, que llama también tácticas neutrales, consisten en todo tipo de gesto afirmación, sonido o expresión que le indique al entrevistado que lo que dice es pertinente y que se desea que siga hablando. También preguntas que inviten a continuar o que se explaye sobre el tema (Ejemplo: ¿y entonces?)
Ambas tácticas "... dan al entrevistado libertad para seguir su propia cadena de asociaciones y, también, suponen un cierto interés en lo que el sujeto está diciendo." [41]
La tercera, Consiste, básicamente, en obtener información adicional mediante la repetición de expresiones manifestadas por el entrevistado, pero sin formular una pregunta directa. De este modo, el entrevistador invita al sujeto a que prosiga

[39] Fraser, Op. Cit.
[40] Valle, Op cit
[41] Valle, op cit

la elaboración de sus manifestaciones, además de indicarle que le entiende y le sigue con interés."[42]
La táctica de recapitulación invita al entrevistado a volver a relatar algún episodio de su trayectoria, lo que lo induce a reorganizar la información.
La táctica de aclaración se usaría cuando la anterior no dio resultados. Se le pide al entrevistado que aclare o desarrolle algún punto en particular (Ejemplo: ¿qué pasó ni bien te diste cuenta de ...? ¿Cómo supiste...?).
El cambio de tema es una táctica que se utilizará cuando no den resultado las anteriores y el sujeto haga un silencio improductivo. El entrevistador deberá percibir la necesidad de implementarla.
La táctica de Post entrevista, según Valles, refiere a continuar conversando con el entrevistado después de haber apagado el grabador.

En un trabajo de investigación, el entrevistador tiene un conocimiento previo, ya que las entrevistas se realizarán a partir de un marco teórico, por lo cual es aconsejable el uso de un cuestionario, sin limitarse a este. Para ello, es posible hacer distintos tipos de preguntas: directas, propias de un investigador duro, como lo llama Fraser, o preguntas ingenuas. Las primeras se asemejan a un interrogatorio, y si bien no son el tipo de preguntas que favorecerán la empatía, pueden resultar necesarias en algunos casos; así como dejar que el silencio pese en el aire cuando, por ejemplo, el interlocutor se niegue a responder una pregunta sobre una contradicción o una incoherencia. No es el silencio correspondiente al cambio de turno en la conversación, será un silencio "expectante".
El segundo tipo de preguntas, a las que Fraser llama "ingenuas", permiten aparentar ignorancia o asumir la propia ignorancia. El informante siente, entonces, que tiene conocimientos de los que el entrevistador carece y así se produce una buena disposición para la entrevista.
Ronald Fraser sugiere comenzar con preguntas escuetas y lo menos frecuentes posible; de esta manera no se interrumpirá la narración, ya que la forma en que cada narrador elige contar su historia "... es con frecuencia tan reveladora de su punto de vista como la historia que tienen que contar" .[43]
Valle, en el mismo libro, plantea la posibilidad de establecer no un cuestionario, sino un guión.
Trascribimos a continuación el cuadro que propone como ejemplo para una investigación sobre la población que vive sola:

[42] Valle, op cit
[43] Fraser, Op. Cit.

CUADRO 6.5. Guión de entrevista en profundidad.

Características sociodemográficas o de encuadre biográfico

1. Edad.
2. Estado civil.
3. Trayectoria, características y opinión de las viviendas y zonas urbanas en las que se ha vivido.
4. Lugar de residencia en Madrid capital, lugar de origen.
5. Familia, herencias...
6. Actividad/situación económica (actual y anterior...).
7. Estudios (propios y del esposo/a, en su caso).
8. Salud (patologías, discapacidades/deficiencias, hábitos...).

I. *El paso a la vida en solitario: dimensión temporal pasada*

1. Forma/s de convivencia anterior.
2. Razones y circunstancias de la soledad.
3. Alternativas de convivencia antes/ahora.
4. Concurrencia de otras *transiciones* (jubilación, enviudamiento u orfandad, cambio de vivienda, emancipación de los hijos...).
5. Memoria selectiva del pasado (principales recuerdos).

II. *La experiencia en soledad: dimensión temporal presente*

1. Tiempo viviendo sola/o.
2. Ocupación del tiempo *(budget time):*
   — Descripción de un día laboral, del domingo o festivo...
   — *Hobbies* o pasatiempos.
   — Cambios en el estilo de vida (qué hace ahora que antes no hacía o qué hacía antes que ahora no hace...).
3. Relación social:
   — Lazos familiares, de amistad, vecindad...
   — Pertenencia a clubs, grupos parroquiales y municipales.
   — Cambios en el estilo de vida (qué hace ahora que antes no hacía o qué hacía antes que ahora no hace...).
4. Sentimiento de soledad y reacción ante la misma:
   — Necesidad sentida de compañía.
   — Qué hace cuando se siente sola/o.
5. Preocupaciones recurrentes del momento presente.

III. *Expectativas, planes: dimensión temporal futura*

1. Planes de convivencia en compañía...
2. Opinión sobre las residencias de ancianos, la convivencia con algún hijo o familiar...
3. Asignaturas pendientes o ambiciones... deseos y temores.
4. Horizonte vital...

El tiempo también cobra relevancia en el momento de la entrevista. El entrevistador debe manejar los tiempos con pericia: hacer explícito que tiene todo el tiempo disponible para escuchar; controlar las intervenciones de manera tal que no interrumpan al entrevistado y que den continuidad a la entrevista, señalando el interés y la importancia que las respuestas tienen.
Paralelamente, el entrevistador debe orientar las respuestas en función de su búsqueda, sin que esto sea sentido como una actitud desaprensiva o autoritaria de su parte. Por ejemplo, hay entrevistados que se explayan con opiniones sobre un acontecimiento o persona, aspecto que para los fines del trabajo pueden no ser pertinentes. El entrevistador puede dar lugar a las opiniones, pero retomar en la búsqueda de historias. Las preguntas del tipo "Contame qué (te) pasó cuando...", "cómo ocurrió... ", "cómo conociste a...." propician relatos.
Por otra parte, el investigador/entrevistador tiene que hacer surgir la coherencia cuando reconoce una inconsistencia real o aparente en la historia, lo que significa interpretar las lagunas, las omisiones "... que bajo la infinita fachada de gestos, tics y silencios haya finalmente un orden, una coherencia" .[44]
Esta interpretación es una tarea que el investigador realiza mientras está entrevistando, como así también al trabajar con las transcripciones de las entrevistas, que deberán dar cuenta de las características de la oralidad.

La socióloga francesa Regine Robin[45] hace la diferencia entre la información "obligatoria" que se narra en las historias de vida y lo "facultativo". Lo obligatorio, que según la autora aparece siempre, tiene que ver con fechas - nacimientos, fallecimientos, casamientos, entre otras- que "puntualizan las historias de vida". Lo facultativo es "... todo aquello que puede entrar en los intersticios de la narración, en los silencios o en la estrangulación de la voz que se produce en ciertos momentos".[46]

El entrevistador no tiene que minimizar la importancia de este aspecto, sino que debe "prestar atención a la manera en que estos silencios intervienen para poder reconstruir la historia y permitir volver sobre estos puntos" , indica Robin.
Esto implica un - otro- problema en la transcripción de las entrevistas, "... hay historias de vida con comas y puntos...", dice Robin, "... mientras que el entrevistado jamás ha dicho coma o punto; la persona no escribe, cuenta" .
Por lo tanto, es necesario que la transcripción evidencie de alguna manera las tonalidades y silencios. Según Regine Robin, "Lo que deberíamos encontrar (en la transcripción) es, más que comas y puntos, toda una anotación compleja para mostrar cuándo la persona para, cuándo encadena,..."
También será importante el registro escrito de posturas, cambios de posición, movimientos que el entrevistado haga. No es conveniente tomar nota durante la entrevista, pero sí una vez finalizada. Esta instancia permitirá dar cuenta de aquellas cosas dichas al apagar el grabador, momento que Fraser, en el artículo mencionado, propone como el más rico, ya que generalmente el entrevistado se

[44] Fraser, Op. Cit.

[45] Robin, Regine, (1996)"Conferencia III", en Identidad, memoria y relato, Bs. As., Oficina de publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires, Cuadernos de posgrado.

[46] Robin, Op. Cit.

distiende y ofrece información que ocultó consciente o inconscientemente.

Reconocimiento de relatos elementales en las entrevistas

"Narrar sería la condición de posibilidad de ese acontecimiento- enigmático y un poco milagroso- en el que surge el lenguaje. Se usan las palabras para nombrar algo que no está ahí, para reconstruir una realidad ausente, para encadenar los acontecimientos, establecer un orden, reconstruir ciertas relaciones de sentido."
Ricardo Piglia , Los usos de la narración, en Gente y cuentos

La primera operación que se debe realizar, una vez que se han transcripto las entrevistas, es identificar en ellas narraciones o relatos elementales, delimitarlas, y buscar características comunes. Para ello, es necesario tener en claro las rasgos que hacen que un segmento sea narrativo.

Como sabemos, la escuela de Bajtin define a los géneros discursivos como "tipos relativamente estables de enunciados". La narración cotidiana, oral y más o menos espontánea, sería anterior a los relatos literarios elaborados, en tanto que género primario.
Del mismo modo, Jean Michel Adam en "El texto narrativo" [50] explica que el uso del relato en la vida cotidiana es anterior al de la literatura, ya que el arte de la narración es una reelaboración del relato tal como se practica en el discurso ordinario:
El acto narrativo - del cual el arte de la narración es solamente una forma más elaborada- es una mediación simbólica de la acción a la cual el humano aprende a recurrir dentro de campos muy diferentes: historia graciosa, narración oral o escrita de recuerdos personales, acontecimientos sociales, cuentos, fábulas (...).
Adam propone una serie de criterios que definen al texto narrativo desde una perspectiva lingüística y pragmática.
Para este lingüista, la existencia de un sujeto - ya sea animado o inanimado- siempre ubicado en un tiempo - momento- y de los predicados - lo que se dice que hace este sujeto o lo que le ocurre, ya que este puede ser agente o paciente- en una sucesión de tiempo organizado en función de la búsqueda de un fin, es un relato. Pero estos acontecimientos deben tener algún interés humano, que unifique las acciones.
Es importante destacar que los componentes básicos que Adam reconoce deben darse en conjunto y no aisladamente, aunque los separa con fines explicativos. Estos componentes son la sucesión de acciones, la unidad temática y los predicados transformadores. En los relatos narrados durante entrevistas es posible encontrar interrupciones en las que se realicen comentarios, se emitan opiniones o se refieran a otros temas, pero el destinatario puede reponer o recuperar la unidad del relato.
La sucesión temporal de acciones está organizada por una finalidad, ya que el

[50]Adam, Jean Michel (1994) Le texte narratif, París, Nathan.

orden temporal de las acciones narradas se establece en función de una conducta orientada hacia un fin. Una lista de acciones ordenada cronológicamente no configura un relato. El narrador selecciona y organiza las acciones a partir del motivo de interés.

La unidad temática, la búsqueda de un fin con interés humano, será el factor de unidad, sin importar que las acciones las realicen distintos sujetos o que este sea un sujeto colectivo por ejemplo, el partido, el Estado o la Iglesia.
Conjuntamente, se encuentran predicados transformados: las acciones que se le atribuyen al sujeto intentan revertir una situación negativa en positiva, o una carencia en posesión. "En cada relato, los actos puestos en escena tienden a su realización, aunque no siempre lo logren (si no lo logran la primera vez se desarrollarán episodios- secuencias)" .[51]
Todos estos elementos se organizan en un proceso; el término proceso indica que el encadenamiento de las acciones no se da en función de la sucesión cronológica, porque vienen unos después que los otros, sino como consecuencia de acciones previas, que determinan los cambios o transformaciones que las constituyen.
Este criterio es clave para determinar en las narraciones de las entrevistas cuándo un entrevistado sólo describe acontecimientos como una simple cronología y cuándo enlaza de manera propiamente narrativa los acontecimientos. Es, además, imprescindible para determinar si hay o no una trama. Dicha característica implica la problematización de la selección de acontecimientos que corresponden a la secuencia narrativa. Es decir, que la elección recaerá sobre aquellas acciones que el narrador considera significativas para llegar a ese fin.
El siguiente relato elemental extraído de una entrevista es útil como ejemplo

Entrevistadora : Bueno, empezaríamos con la entrevista. Quisiéramos saber si te acordás de tu primer día de trabajo y cómo fue más o menos.
Entrevistado : bueno, mi primer día de trabajo fue a los doce años que trabajé en el comercio. Realmente empecé en el comercio. Se necesitaba para Dental San Juan, que era una casa donde vendía elementos, todo para odontólogos, que necesitaban cadete. Mi primer trabajo fue de cadete. Entonces, fui me presenté a la mañana, y éramos sesenta, sesenta y pico de San Juan, viste, yo soy de San Juan. A la final, en la elección quedamos dos. Y bueno, [entre risas] los nervios eran, a quién tomarán, porque éramos dos; habíamos quedados dos en el momento de la elección, y bueno quedé. Ese fue el primer día de trabajo, en bicicleta. Era como un cadete, llevar todos los pedidos que los odontólogos te pedían ahí. Sí, me acuerdo sí. Fue muy lindo. Y la experiencia, la anécdota que tengo, [entre risas] que no teníamos para emparchar la bicicleta porque estaba pinchada y yo le había puesto un chicle y con eso duro una semana y a los dos días se me había desinflado y quedo todo un enchastre. Bueno, ese fue mi primer trabajo.

Como se puede observar, el proceso está organizado a partir de una situación inicial, exposición- orientación, que establece las circunstancias y el estado

[51]Adam, Op. Cit.

inicial de los personajes. Las narraciones suelen comenzar ubicando temporal y espacialmente los hechos, así como los personajes que intervendrán. En el ejemplo, " ...fue a los doce años que trabajé en el comercio. Realmente empecé en el comercio. Se necesitaba para Dental San Juan, que era una casa donde vendía elementos, todo para odontólogos que necesitaban cadete.". Debe tenerse en cuenta que no siempre la exposición se ubica al comienzo del relato, este puede comenzar abruptamente e incluir la exposición más adelante.
El narrador suele introducir luego un motivo dinámico que destruye el equilibrio de la situación inicial "Entonces, fui me presenté a la mañana, y éramos sesenta, sesenta y pico de San Juan, viste, yo soy de San Juan. A la final, en la elección quedamos dos." Este es el nudo, que inicia la intriga. Y bueno, [entre risas] los nervios eran, a quién tomarán, porque éramos dos; habíamos quedados dos en el momento de la elección, y bueno quedé. Ese fue el primer día de trabajo, en bicicleta.
Por último, se llega a la resolución, que permite terminar la secuencia, en el caso de que no se haya logrado el fin, o permite terminar el relato, si se ha alcanzado la finalidad. Esta instancia, la resolución, restablece una nueva situación de equilibrio pero con los sujetos transformados: Sí, me acuerdo sí. Fue muy lindo. Y la experiencia, la anécdota que tengo, [entre risas] que no teníamos para emparchar la bicicleta porque estaba pinchada y yo le había puesto un chicle y con eso duro una semana y a los dos días se me había desinflado y quedo todo un enchastre.

En la resolución, el narrador puede incluir alguna frase que indique que la narración terminó, esta es la función del último segmento del ejemplo: Bueno, ese fue mi primer trabajo

Ante la misma pregunta, el narrador podría haber contestado que su primer trabajo había sido de cadete en una empresa de productos para odontología, lo cual no habría constituido un relato. Sin embargo, eligió los acontecimientos para dar cuenta de la finalidad de sus acciones, en este caso la selección frente a la cantidad de postulantes. Escogió, entretejió y organizó las acciones en una trama narrativa.

El relato puede contener también una evaluación final, explícita o implícita, una cláusula que sirve para señalar lo realmente importante. El emisor tiene fórmulas, frases como: "pero ahora viene lo mejor", "ni te imaginás lo que pasó después", " escuchá esto...", para indicar la importancia ya sea de lo que contará, o de lo que contó, como también la necesidad de una introducción o detalles que parecen irrelevantes pero que, como el oyente podrá comprobar, completarán el relato.

Develar sentidos: Interpretación de los relatos en las entrevistas

A modo de síntesis, los elementos básicos que deben presentarse para que distintos segmentos de la entrevista puedan considerarse como relato elemental son la presencia de un sujeto – animado o inanimado- ubicado en una sucesión de tiempo en función de la búsqueda de un fin. Lo que este sujeto hace o le

ocurre, expresado en los predicados, tendrá una unidad temática. El relato se concibe como un proceso que está organizado en la exposición u orientación, el motivo dinámico, la resolución y una evaluación final.

Es en la evaluación final donde se manifiesta claramente la función pragmática del relato, el principio dialógico[52] ,ya que se evidencia la presencia del auditorio o de la percepción evaluativa del mismo. El relato apunta a evitar una sanción evaluativa final del tipo "¿Y con eso qué?". También puede contener observaciones generales o referirse a los efectos que la narración produjo en el receptor: " Sí, me acuerdo sí. Fue muy lindo. " o " ¿esto era lo que querías que te contara?".

Se pasa, entonces, del plano de las estructuras- el reconocimiento de las formas más o menos estables de una narración- a las operaciones que se ponen en juego, es decir de las estrategias a la conducta narrativa. Este paso supone considerar la relación entre la narración y la lectura- interpretación. Estas conductas son inseparables, implican la inscripción de un relato dado en una interacción particular.

El relato encuentra su sentido en un intercambio verbal, ya sea directo o indirecto - distanciado por el papel- lo que significa que está ligado a un proceso de comprensión activa que conlleva algún tipo de respuesta.

"Cada texto se presenta como un juego constante entre marcas que dirigen su lectura y vacíos, blancos, elipsis que reclaman la participación activa del interpretante, lector o auditor. La fuerza del relato consiste en obligar al lector o auditor a completarlo continuamente" , afirma Adam.

Esta actividad de completar lo que falta es requerida en diferentes niveles. En el plano semántico de las exigencias de lo verosímil, el lector activa procedimientos para completar el mundo representado, ya que los personajes y los lugares nunca son descriptos totalmente. En el ejemplo anterior, la frase "yo soy de San Juan ", es suficiente para el narrador como descripción, pero no para el lector, que repondrá las características que asocie con esa idea.

En el plano de la lógica de las acciones, las elipsis u omisiones de actos menores o de series de acciones son frecuentes, y es el lector o el auditor quien las repone en función de su necesidad. Siguiendo el mismo relato, entre las acciones "...fui , me presenté a la mañana, y éramos sesenta, sesenta y pico de San Juan, viste, yo soy de San Juan. A la final, en la elección quedamos dos.", el auditor debe reponer que hubo una entrevista laboral lo cual motivó la selección posterior.

En el plano de las representaciones simbólicas, los datos previos, planteados en la situación inicial o exposición, ubican las acciones en las representaciones que el interpretante se hace del mundo. El relato parece sacrificarse en función de una realidad común para todos, pero de hecho, pone todo el arsenal de lo verosímil y la serie de acciones al servicio de lo que quiere lograr, es decir de su propia intención retórica.

Por último, el lector o auditor tiene que realizar lo que Ricoeur llama el acto configurante, lo cual sería, en esta etapa, tomar juntos los acontecimientos que

[52]El principio dialógico, formulado por la escuela de Bajtin, se refiere a que todo discurso se dirige hacia una respuesta y no puede escapar a la influencia de esa respuesta prevista. Es decir, que todo texto se abre hacia un lector -auditor implícito o presente, como en el caso de las entrevistas, en las cuales tanto el entrevistador como el entrevistado participan de la construcción de sentido.

se acaban de narrar y también realizar una operación reflexiva, ya que toda operación que totaliza la implica o lleva a ella[54]. Combinando el componente simbólico (datos previos, representaciones culturales) con la estructura narrativa y las exigencias de la representación, el narrador mantiene la inteligibilidad del relato. La trama narrativa le ofrece al lector el soporte necesario para la elaboración del sentido. Es claro que el narrador puede evitar toda derivación del sentido introduciendo una moraleja o por medio de la evaluación. También puede acumular los efectos de una orientación inicial y de una recapitulación final, ya que "El discurso narrativo orienta y programa su propia interpretación inscribiéndose en el contexto de una (inter)comprensión siempre activa" . En la oralidad, se puede presentir y provocar una respuesta. El contexto o situación constituye un factor decisivo para desambiguar la interpretación, que es siempre hipotética e individualizada.

El análisis de la entrevista

" Contar una historia preserva al narrador del olvido, una historia construye la identidad del narrador y del legado que dejará al futuro".
Alessandro Portelli

A manera de orientación y para organizar el análisis de las entrevistas, es posible agrupar los diferentes aspectos :
- El orden de los hechos que se narran. El entrevistado puede seguir un orden cronológico, lineal, o puede producir alteraciones en los mismos. Puede comenzar por el final de la historia o retroceder o avanzar sobre el tiempo base con la inclusión de reiteradas analepsis, contando hechos o ejemplos anteriores, o de prolepsis, es decir anticipando la influencia o relación de esos hechos en otros más próximos temporalmente. Para algunos estudiosos, como Alessandro Portelli, en los relatos orales los narradores introducen con frecuencia técnicas propias del relato literario moderno.

En este sentido, aplicar las categorías reconocidas por la narratología facilita la interpretación de los modos de narrar de los entrevistados.
- La relación entre el tiempo del relato y el tiempo de la historia. La utilización de elipsis, reiteraciones, discurso directo, descripciones, escenificaciones, alterará expresivamente la duración de la narración, generando un efecto de velocidad o de retardo según los casos.
- Sujeto de la narración, colectivo o individual, agente o paciente, otros protagonistas. El sujeto del relato elemental puede no ser el entrevistado e incluso puede observarse un sujeto colectivo (un grupo familiar, de amigos, etc. expresado por medio del "nosotros"). Al mismo tiempo, ese sujeto puede llevar adelante las acciones, es decir, ser agente; o padecerlas, ser un sujeto paciente.

[54] La noción de "acto configurante" está tomada de Luis O. Mink, un teórico de la historiografía que la define como una de las modalidades de la comprensión propia de la narratividad; Ricoeur la extiende a la totalidad de la narración. En efecto, lo que caracteriza a la trama narrativa es el "tomar juntos" acontecimientos heterogéneos: de esta manera les confiere un sentido. De la misma manera, en la

- La relación entre el tiempo personal y el tiempo histórico o social. Alessandro Portelli reconoce tres niveles y modos: el institucional, que hace referencia al contexto histórico nacional o internacional, gobiernos, partidos o ideologías; el colectivo, que refiere a la vida en la comunidad o grupo; y el personal en el cual las referencias son de índole particular como nacimientos, casamientos, mudanzas, empleos y otros.

-Relación con el presente de la enunciación. En la narración de anécdotas puede aludirse al momento en que se está contando, a la presencia del entrevistador, del grabador u otros aspectos. Pero también puede referirse explícita o implícitamente a un "receptor (lector) modelo", imaginado por el entrevistado en función del destino final de las entrevistas.

- Vinculación con otros géneros. Los relatos elementales pueden tener elementos que permitan asociarlos con géneros específicos, como el relato fantástico o el policial. Además pueden tener una intención aleccionadora- moralizante -, humorística u otras. Tanto la historia como la autobiografía toman "en préstamo" de la ficción el "contar a la manera de..."; esto podría ser un melodrama, un romance, una aventura, una prueba, un relato fantástico o la picaresca. Todos los préstamos son significativos.

Asimismo, en cada país existen relatos considerados canónicos o fundacionales que permean toda la cultura y que son tomados, en ocasiones de manera poco consciente, como modelos en el momento de narrar. "Tradiciones peruanas" de Ricardo Palma en Perú o "Don Segundo Sombra" de Ricardo Güiraldes en Argentina, "Amistad funesta" de José Martí en Cuba, entre muchos otros, conforman la tradición narrativa de cada comunidad y suelen ser leídos durante la escolaridad o vehiculizados por los medios en adaptaciones fílmicas. Es conveniente, entonces retomar o tener presente las tradiciones narrativas propias de cada región para enriquecer y enmarcar el análisis de las entrevistas .

Se ejemplificará el análisis a partir del fragmento de una entrevista.

- Bueno, Javier, contame. ¿Cómo fue tu primera experiencia laboral?

- Mi primera experiencia laboral fue cuando me lancé a trabajar solo. Pero te voy a contar como fue el primer trabajo que enganché.

Yo andaba sin trabajo. Un día que se le habían escapado las vacas a mi abuela y yo andaba buscando las vacas. Me encontré con un hombre en la calle y me contó estaba haciendo el parque de su chalet, que era precioso. Él lo estaba terminando y había que pintarlo. Pero no me daba decirle que yo quería pintárselo. En un momento, me pregunta él si yo le quería hacer el trabajo de pintura. Y este fue el primer trabajo que agarre y le hice el chalet completo.

Empecé con Paúl, que se volvió medio en mi socio. Pero tuvimos algunos problemas y después de eso rompimos con la sociedad. Y así me largué solo.

¿Y cómo fue que tomaste la decisión de hacer la sociedad con Paul?

- Lo que pasa es que compramos las herramientas a medias. Y empezamos a laburar a medias. Pero cuando, por ejemplo, yo agarraba 10 laburos, Paúl me agarraba 1. Era medio cortón. Además, si no lo pasaba a buscar llegaba tarde y cuando terminábamos el trabajo era la mitad de la plata, pero yo trabajaba más que él. Entonces un día me re calenté y le pedí que nos separemos y trabajemos de manera independiente. A las herramientas les pusimos un precio, las vendimos

y nos repartimos la plata.
Yo tenía 16 años.

Eras muy chico. Y, ¿antes de la pintura, hiciste otra cosa?
- Cuando dejé los estudios hice un par de parques.
Hasta que después un patrón me invitó a laburar con él. Después en las vacaciones sí, en una panadería, en Los Nogales. Muy poco. Esto era a los 12, 13 años. Y a los 15 arranqué como pintor. Que empecé con un patrón, después él se fue y yo me quedé con sus trabajos.
- ¿Cuál fue el trabajo que más te gustó realizar?
- De peón, en La Pampa y por cuenta propia en 9 de Julio.
- ¿Cómo fue? ¿Cómo llegaste a trabajar en 9 de Julio?

- Por un cliente de acá, de Rodríguez, que tiene muchísimas propiedades acá, Zxxx, y tiene estancias en 9 de Julio, varias. Él un montón de veces me dijo que quería que le vaya a pintar allá y yo le decía que no, porque teníamos que ir hasta allá y no. Pasó así: fue un invierno que yo estaba justito con los trabajos, tenía un montón de empleados, eran como ocho, o diez. Le dije a Luís que era el momento ideal para pintar allá, si podía. Fuimos hasta allá a ver el trabajo. Me acuerdo que me llevó, teníamos 40 km de tierra y cuando estábamos por bajar por ese camino, se vino la lluvia. Así que fuimos hasta 9 de Julio y volvimos, sin mate [risas]. Me acuerdo que lo cargaba y bueno, arreglamos para ir otro día. Fuimos en su 206. Me senté, miré para atrás y estaba el equipo de mate. Agarré el equipo, iba como a 150, 160km/h, ¿qué íbamos a tomar mate? , cuando bajamos en el callejón de tierra sí. Él me decía "pasa que yo no tomo mate", ahora entiendo – le dijo- ¿cómo vas a tomar mate a 160km/h? ¿Estás loco? Bueno, le armé el presupuesto y me dijo que no, que era una locura, que con los números que le tiré nunca iba a poder pintar la estancia. Le dije que me gustaría que agarrara a un pintor de ahí, porque era un espanto de laburo y que lo quería hacer bien. Me dijo que los de ahí me iban a cobrar la mitad pero que no me iban a hacer el laburo que le iba a hacer yo, que no era para que me agrande; que si llamaba a uno de capital, a una empresa, tampoco iba a funcionar. Y lo analicé y lo recontra analicé, lo volví a llamar y le dije: - te llamaba para decirte que no estoy loco, nada más, me puse a analizar el presupuesto y nada, era para decirte eso. Y bueno, un día se me apareció en el rancho y me dijo: - ¿Cuándo arrancamos? - , le pregunté si lo pensaba hacer y me dijo que sí. Así que arreglamos todo y lo hicimos. Estuvo espectacular, fueron como unas vacaciones.

- ¿Cuánto tiempo les llevó?
- Siete semanas justas, casi dos meses.
- ¿Iban y venían?
- Íbamos el lunes y el viernes después del mediodía pegábamos la vuelta. Estábamos sábado y domingo acá y el lunes volvíamos a la estancia. La primera semana pareció que nos habíamos ido dos meses, la segunda se hizo más corta y a lo último ya nos sentíamos como en nuestra casa.
- ¿Te acordás de alguna anécdota del viaje?
- De lo que quieras, hay mil [se ríe].
- Contame la más bizarra que te acuerdes.

- Mmm, no sé si es la más bizarra, pero la que más me quedó fue, ya cuando íbamos, en la camioneta íbamos como sardinas, en la cabina de adelante, en total éramos ocho. Luis, el dueño de la estancia, iba en una Hilux, con materiales, pintura y más gente. Mi camioneta, pobrecita, no daba más: llena de escaleras, pintura, todas las herramientas. Y claro, en el camino de tierra había un barro tremendo, veinte kilómetros adentro del camino, se me rompe la camioneta, y me empecé a enloquecer. Lo llamaba a mi hermano para que me vaya a buscar y me decía: - ¿Pero dónde estás? -, -¡No sé! [Le respondía Javier], a veinte kilómetros de 9 de Julio, en una calle de tierra! - . A todo esto, Luis, se tapaba la boca con el buzo y se cagaba de risa. Menos mal que yo no lo veía, sino capaz que le contestaba mal. Después de que me pude comunicar con Martín, porque no había señal, Luis me pregunta si no tenía una soga: había llevado metros porque las podía llegar a precisar. Me dijo que me tiraba, que llegábamos re bien, yo ya estaba enojado y le decía que después qué hacía con la camioneta, que el sábado me quería volver, bueno, en resumen: me tiró hasta la estancia, llegamos, Luis llamó al mecánico de la estancia, que me la arregló y no me cobró un peso, todavía anda bien hasta hoy. Después se me volvió a romper, el freno, y volvió a llamar al mecánico, que me lo dejó perfecto y no me cobró nada.[58]

En los fragmentos de esta entrevista señalados en negrita, se observan claramente aquellos que constituyen el relato elemental. Por ejemplo, se puede considerar como correspondiente a la exposición-orientación el siguiente segmento:
Yo andaba sin trabajo. Un día que se le habían escapado las vacas a mi abuela y yo andaba buscando las vacas. Me encontré con un hombre en la calle y me contó estaba haciendo el parque de su chalet, que era precioso.
La introducción de un motivo dinámico cuando se enuncia: "Él lo estaba terminando y había que pintarlo. Pero no me daba decirle que yo quería pintárselo. En un momento, me pregunta él si yo le quería hacer el trabajo de pintura".
Y la resolución: "Y este fue el primer trabajo que agarré y le hice el chalet completo".
La inclusión del discurso directo, en este caso su propia voz en ese momento pasado, configura una escena en la que la duración del relato se aproxima a la del hecho: Lo llamaba a mi hermano para que me vaya a buscar y me decía: - ¿Pero dónde estás? -, -¡No sé! [Le respondía Javier], a veinte kilómetros de 9 de Julio, en una calle de tierra! –.
Este es uno de los rasgos que caracteriza al narrador de esta entrevista.

En el siguiente fragmento de otra entrevista realizada por los alumnos de la cátedra, es interesante observar cómo, si bien la anécdota es narrada en forma cronológica, el entrevistado hace alusiones al pasado teniendo como referencia el presente de la enunciación.

Entrevistadora:¿Cuál es tu trabajo actual? Y si es lo que esperabas cuando tenías catorce años.
Entrevistado: No, uno va cumpliendo ciclos. No sé lo que quería en ese momento,

[58]Entrevista realizada por Ariana Alfonso, Andrea Casas, Andrea Manini y Gabriela Silva.

a los catorce. Qué me gustaría... era un momento como que vivís el presente, es esto, bueno. ¿Proyectaba? ¿Qué proyectaba? Mucho a los catorce que iba a hacer, no tenía (idea). Después a los quince viajamos a Buenos Aires. Viajamos dieciocho horas en tren. Estaba el Tren Zonda. El año setenta y siete. Nos tuvimos que venir a Buenos Aires porque ya no había trabajo. No conseguíamos trabajo. Entonces nos vinimos con mi mamá y mi padrastro, los tres nos vinimos. Y ahí en el tren compré el Clarín y ya venía viendo qué tenían, lo que podía haber en los avisos clasificados y había visto que se necesitaba peón para una verdulería y auxiliar para una casa de herrajes. Yo la única calle que conocía cuando llegué a Bs As era la calle Corrientes porque una vez había parado en Corrientes y Anchorena, donde está ahora el Abasto, antes era el mercado del abasto. Era el mercado Central que estaba ahí. Y ahí no... Bueno no teníamos plata. Entonces de ahí conseguir un trabajo yo digo Corrientes al 5000. Yo estaba al 2500 más o menos. Entonces me fui caminando. Y a las dos de la tarde estaba en la puerta de la fábrica, con el diario. Cuando vinieron los dueños, son hermanos, una chica y un flaco. Y le digo: mirá recién llego de San Juan, llegué al mediodía, necesito trabajar. Cuando me miraron me dijeron que no, que era muy chico. Tenía que tener los dieciocho años cumplidos. Como estaba el servicio militar no querían tomar personas tan chicas. Tomaban a partir de los dieciocho. Bueno. Le digo: mirá, le dije la verdad, recién llego necesito trabajar porque no tengo nada. Déjame a prueba. Si no voy, ya está. Bueno, se miraron, hablaron que sí que no y al final me dijeron "bueno, andá, sacate la libreta sanitaria", en aquel momento se sacaba la libreta sanitaria para poder trabajar, fui y bueno quedé trabajando en esa fábrica. Y ahí trabaje trece años. En la fábrica, era una fábrica de herrajes. Ese fue mi primer trabajo, bueno más oficial, mi primer trabajo acá en Buenos Aires. [59]

Ahora bien, en forma aislada cada uno de los aspectos analizados no permitirá dar cuenta del sentido de los mismos. Por esta razón, deberán integrarse en función de la interpretación global de las entrevistas. Esto es, ponerlos en relación, compararlos, desarrollarlos, o bien profundizar alguno de ellos.
Veamos cómo se integran estos elementos en otra entrevista.[60]

- ¿Cómo arrancaste a trabajar? ¿Cuáles fueron tus primeras experiencias?
Resumidamente, empecé en Página 12 cuando terminé el colegio, mientras hacia el CBC. Era una especie de "pasantía": conocía a alguien que trabajaba ahí y laburé un tiempo gratis. Estuve un par de meses en la sección Cultura/Espectáculos, que dirigía Rolando Graña. Ahí empecé periodismo, sin saber demasiado en realidad, aprendiendo en la redacción. Luego empecé de los dos meses empecé a colaborar desde afuera, sobre todo para el suplemento Futuro, que editaba también Graña. (....)

- ¿Cómo fue empezar a trabajar de tan chico en algo que nunca habías hecho? Porque recién empezabas el CBC de Sociología y terminabas el colegio.
Mi viejo era periodista y el último año antes de terminar la escuela hice un intercambio (yo iba al Pestalozzi, así que cursé un trimestre en Alemania).

[59]Entrevista realizada por Carolina Aguirre Hayes, Ailin de Innocenti y Paula Espejo

Durante ese tiempo visite a un par de periodistas amigos de mi viejo que estaban exiliados. Fui a Roma y terminé visitando ANSA (una agencia de noticias); y en España viví con un periodista que estaba en El País y su mujer en otro diario y fui a las redacciones varias veces. Así que en ese viaje, extrañamente, me relacioné bastante con el ambiente periodístico, y me atrajo. Mi viejo es desaparecido, por lo que no había tenido la experiencia de conocer el ambiente en Argentina. Por esas cosas de la vida lo conocí allá y me gustó. Si ahora me pongo a pensar las razones por las que elegí la profesión, me doy cuenta de que en ese momento no quería algo aburrido y monótono, sino variado. Sociología también la elegí por el mismo motivo.
En Página/12 entré por caradura, porque había alguien ahí que conocía mi viejo. Me acuerdo que fui durante un mes y medio todos los días a esperar al tipo a la recepción de la redacción y no me atendía. Me mandaba a decir que volviera al día siguiente. Hasta que un día me atendió y me dio el lugar. O sea, no me di por vencido. Lo pienso ahora y me parece medio ridículo: hoy, si al cuarto día que vas no te atienden, no vas más. Pero bueno, así fue. Tampoco es que te voy a decir que ese era mi sueño y que yo realmente quería hacer eso y estaba convencido, eh. Simplemente sabía que ahí había un posible laburo y después fui descubriendo cómo era sobre la marcha. Básicamente veía cómo estaba escrito algo y trataba de imitarlo o escribirlo de la misma manera. La primera nota más o menos original que hice fue una entrevista a Sara Facio, una fotógrafa bastante reconocida. La foto famosa de Cortázar es de ella, fundó una editorial –La Azotea-, dirigió la Fotogalería del San Martín, retrató a los escritores latinoamericanos del boom. Esa fue la primera nota que firmé. Era una entrevistita de nada, pero como era la primera que producía únicamente yo, uno se acuerda de esas cosas, esa fue al final de los dos meses de "práctica". Después la otra nota "importante" que firmé, la primera que me pagaron, era una sobre sexo en el espacio en el suplemento Futuro, que me acuerdo me la habían titulado "Átame". Era muy buena. Como hablaba alemán tomaba notas de la prensa Alemana, consultaba alguien de acá y proponía temas originales, firmaba pero citaba la fuente. Justo un matrimonio de astronautas iba a viajar junto y se hacían especulaciones sobre si era posible o no el sexo en el espacio, y así salió la nota. Me divertí muchísimo escribiéndola. En definitiva, por la ley de gravedad llegaron a la conclusión de que tenían que estar atados, y por eso el título. En fin fue muy leída, todo el mundo me la comentaba. ¡Era muy gracioso para mí que la gente hablara del tema cuando la nota la había escrito yo! Esa es una de las cosas que más me sorprendieron. La gente –familia, amigos, la radio- leía lo que yo escribía, era impactante. Primero ver tu nombre ahí en letras de molde, pero después el efecto que desata lo que uno escribe.

- Hiciste un montón de cosas diferentes, desde diseño de páginas web hasta cubrir una guerra. ¿Qué fue lo más desafiante?

Creo que fueron desafíos distintos. En la parte de comunicación institucional, el desafío era hacer un laburo nuevo y paradójicamente lo más complicado fue armar páginas web: nunca me imaginé que fuera tan complicado, no desde los contenidos que escribí y edité, sino desde lo técnico. Después aprendí que la tecnología cambia cada dos o tres años, entonces vos tenés que estar listo para

poder renovar la web todo el tiempo. ¿Y otros desafíos? No sé, la pregunta suena como más a ideal o altruista, pero en realidad los desafíos son las cosas que salen mal. Tener un mal jefe es un desafío tremendo.

- ¿Te pasó?

Y claro, sí, todo el tiempo te pasa de tener una nota que está buena pero que sabés que a tu jefe o al medio no le va a interesar. Después, hacer que alguien labure si no está motivado también es un desafío, eso me pasó como editor ya.
En la cobertura de la guerra entre Perú y Ecuador también tuve otras situaciones desafiantes, pero no quedaba otra. Una vez tenía que llegar a la frontera donde era la zona de combate y no había vuelos. El pueblo se llamaba Bagua, entonces me tomé un avión cuyo destino era Bagua. Íbamos atravesando toda la selva, y cada vez que aterrizábamos yo veía muchísimas avionetas, que eran del narcotráfico (era un avión lechero, aterrizaba en todos los pueblitos porque se ve que no había carreteras). Resulta que yo iba con un mapita viendo el recorrido y nos alejábamos de mi destino, entonces hablé con el piloto y descubrí que íbamos a otra ciudad que se llamaba también Bagua. Hablé con el piloto para ver si me podía ayudar a alquilar alguna de esas avionetas y llegar a destino. Pero me pedían 1.500 dólares, que era toda la plata que tenía. Por ende, no podía darles eso. Busqué otra alternativa: intenté convencer al piloto que hiciera una escala extra, ya que desde el último pueblito cruzaba hacia la costa y pasaba por arriba de donde yo tenía que ir. Desesperado le propuse: "¿y si decís que es un aterrizaje de emergencia?" Pero el tipo no quería saber nada.
Para que tengan una idea de cómo era el viaje, cada vez que despegaba el avión pasaban todas las valijas para atrás, a la cola, por el pasillo, para equilibrar el peso; y cuando iban a aterrizar las llevaban para adelante. Durante las escalas subían campesinos con atos (bultos cargados en la espalda), y cuando se sentaban y en vez de "enchufar" el cinturón lo ataban
Encima, cada vez que aterrizaba, el piloto se encontraba con unos amigos que le traían chicha casera. La chicha es un alcohol de maíz muy fuerte que venía en una botella de agua mineral. Imagínense que al tercer pueblito que aterrizamos el tipo ya andaba totalmente en pedo manejando el avión. Y yo atrás, sentadito, instalado en la cabina tratando de ver qué hacía.

El desafío de ese día era qué nota escribo', porque veía que se pasaban las horas y era el corresponsal, o sea tenía que hacer algo y mandar. Terminé bajando en el último pueblito, como para tomarme un bondi toda la noche y llegar adonde yo en realidad tenía que ir al día siguiente. Bajé a las siete de la tarde, en un pueblo perdido peruano, en el cual el método de transporte eran unas motitos con un asiento atrás con dos ruedas con techito como uno ve en las películas de Vietnam; estaba todo el pueblo plagado de esas motitos. Terminé arriba de una, y armé la nota con lo que me habían dicho los vecinos desde que empecé el viaje, como que en la guerra faltaba combustible, etc. Agarré todas las cositas sueltas, como que habían subido los precios de los alimentos, y armé una nota que era un relleno pero que se podía vender como las consecuencias de la guerra para la población civil. Yo cubría para Clarín. Entonces había que mandar una nota todos los días.

En la zona, había periodistas que conseguían uniformes militares, alquilaban una canoa y se iban río arriba. Cada uno hacía su estrategia distinta. Yo me acoplé a un grupo de una agencia internacional y alquilábamos un taxi.

Un día estaba aburrido, me fui a caminar por las afueras de Bagua Chica, donde estaba instalado, y de repente veo como una joda, luces, música; acá podría ser un baile. Era una especie de prostíbulo a cielo abierto, con una barra. Descubrí que ahí se juntaban los pilotos de helicópteros, que sabían todo lo que pasaba en el frente. Ese pasó a ser mi lugar de información. Empecé a ir todas las noches, les pagaba unas cervezas y charlaba. Como eran todas tropas helitransportadas, los tipos sabían cuantos heridos había habido, cuántas tropas llevaban, dónde estaba desarrollándose el combate. Así conseguía parte de la información. Y además tenía una ventaja enorme: que era argentino. Los militares peruanos adoran a los argentinos por San Martín, por la independencia -cosa que yo no tenía para nada clara, pero ser argentino era ser visto como un aliado militar para los peruanos-. A tal punto es así que otra vez logré convencer a un piloto de que me llevara en un avión a una base militaren el medio de la selva.
Los periodistas estábamos en el último pueblo con teléfono antes de esa zona de confilicto, pero tenías dos horas más de auto y una más de helicóptero hasta la zona de combate. A Bagua Chica llegaban los heridos y las tropas que iban. Pero cuando queríamos hacer algo teníamos dos horas de auto. Entonces logré que me subieran a un avión, que era un avión civil requisado, todo cargado de armas. Cuando digo cargado de armas me refiero a cientos de lanzagranadas y ametralladoras apilados, con lo cual nos teníamos que sentar arriba de ellas. Yo estaba con un fotógrafo peruano que era gordito. El militar lo miraba y decía "no, es muy gordo, tengo que bajar dos bazucas para subirlo a él". Al final lo convencimos.
Queríamos ir porque iba el presidente peruano Fujimori a visitar a las tropas. Y Fujimori, que era tipo Menem, un payaso, se para junto a un lanzagranadas todo vestido de militar y apoya el codito en la punta, el fotógrafo lo retrata y esa imagen terminó siendo tapa del New York Times al día siguiente, porque se la vendió a AP. El tipo me adoraba, y yo quería que fuera él conmigo, porque si no mi nota no tenía foto, necesitaba una agencia internacional. No habían mandado fotógrafo del diario porque era mucho presupuesto. El juego era tratar de que el de la agencia internacional cubriera en el día lo que yo cubría, para que así mi nota tuviera una foto. La mayoría de los medios publicaban las fotos de él, pero no tenían la nota. Yo sí.

Una lectura posible es pensar en la intención más o menos explícita de los entrevistados. En este caso, la profesión atraviesa en forma evidente su manera de contar. Sus relatos son una muestra del uso de los recursos narrativos en función de un propósito, tal vez expresado en la frase "no quería algo aburrido y monótono, si no variado". Tanto la selección de las anécdotas como el modo de contarlas estarían ejemplificando la diversidad, la importancia de la sagacidad en el modo de resolver situaciones imprevistas, la complejidad de las mismas.

En los segmentos de esta entrevista señalados en negrita, se observan claramente aquellos que constituyen el relato elemental. Los mismos varían en

su complejidad a medida que la entrevista avanza hasta llegar a una serie de relatos "encadenados", como se puede observar sobre el final.

El entrevistado utiliza un narrador autodiegético, individual en las primeras- más personales- que se va convirtiendo en un narrador colectivo-nosotros- a medida que sus anécdotas refieren a situaciones político-sociales, como la guerrea Perú /Ecuador . Utiliza índices e indicios para contextualizar sus relatos, de manera tal que no abruma con la información pero ubica al destinatario en forma precisa "visité a un par de amigos periodistas de mi viejo que estaban exiliados" o "Mi viejo es desaparecido, por lo que tampoco había tenido la experiencia de conocer el ambiente acá. Por esas cosas de la vida lo conocí allá y me gustó."

Organiza sus relatos en forma cronológica, al tiempo que hace alusiones al presente de la enunciación: "Lo pienso ahora y me parece medio ridículo: hoy, si al cuarto día que vas no te atienden, no vas más."

En general, anticipa el sentido del relato y lo concluye con una evaluación, como es posible apreciar en el siguiente ejemplo :

"En Página 12 entré por caradura, porque había alguien ahí que conocía mi viejo. Me acuerdo que fui durante un mes y medio todos los días a esperar al tipo a la recepción de la redacción y no me atendía. Hasta que un día me atendió y me dio el lugar. O sea, no me di por vencido. Lo pienso ahora y me parece medio ridículo: hoy, si al cuarto día que vas no te atienden, no vas más. Pero bueno, así fue."

En sus anécdotas, el entrevistado utiliza el discurso indirecto en forma predominante. Cuando utiliza el discurso directo, es de su propia voz retomada, nuca la de otro personaje, por ejemplo en el siguiente segmento: "Le dije: "¿y si decís que es un aterrizaje de emergencia?" Pero el tipo no quería saber nada."

Además, incluye comentarios valorativos Me divertí muchísimo escribiéndola. (...)Todo el mundo me la comentaba. ¡Era muy gracioso para mí que la gente hablaba del tema y la nota la había escrito yo! Esa es una de las cosas que más me sorprendieron. La gente leía lo que yo escribía, era impactante. Primero ver tu nombre ahí escrito, pero después el efecto que causa lo que uno hace.

Ambos aspectos están directamente vinculados con la focalización interna de los relatos, lo que le imprime un carácter afectivo y efectivo en función de su propósito como narrador. Como bien señala Sofía Gluschnaider al analizar la entrevista:

No sólo nos hace pasar por experiencias que ha vivido tremendamente inciertas e impensadas, sino también que nos involucra desde el lugar emocional o afectivo. Porque nos hace sorprender, nos deja a la espera de lo que sigue, nos cuenta con nostalgia, humor o alegría situaciones que ha vivido a lo largo de los años.

Bibliografía

Adam, Jean Michel (1994) Le texte narratif, París, Nathan.

Bourdieu, Pierre (1990)" Lo que quiere decir hablar", en Sociología y cultura, México, Grijalbo.

Chirico, Magdalena,(1992)" Relatos de vida, construcción y diálogo" en Los relatos de vida. El retorno a lo biográfico, Bs. As. CEAL.

Fraser, Ronald, "La formación del investigador", en Schwarzstein, D. (comp.) (1991) La historia oral, Bs. As. , CEAL.

Piglia, Ricardo (2011), "Los usos de la narración" en Gente y cuentos ¿a quién pertenece

la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos. S Hirschman , Buenos Aires, FCE.
Robin, Regine, (1996)"Conferencia III", en Identidad, memoria y relato, Bs. As., Oficina de publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires, Cuadernos de posgrado.
Schwarzstein, Dora (1991) "Introducción", en La Historia Oral, Bs. As. CEAL.
Valles, Miguel (1999) "Técnicas cualitativas de investigación social" Síntesis, Sociología, Madrid, Ed. Cultura Libre.

IV LA ESCRITURA DEL YO

Consigna

Apunte, bajo la modalidad de entradas por fecha y con la mayor regularidad posible, las ideas, los recursos, las citas textuales, las impresiones, los testimonios y las experiencias tomadas de la lectura o de la empiria que puedan aportar a la escritura de un texto ficcional en ciernes, propuesto por la cátedra. Registre, así también, las dudas, los problemas y los modos en que pensó en resolverlos a lo largo del trabajo de composición.

1. El diario de escritor: en tránsito hacia una poética de lo provisorio

Alicia Méndez
Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Buenos Aires
aliciamzv@yahoo.com

Resumen
En este capítulo apunto a poner en relación lo que la teoría dice sobre el género diario (a secas) con lo que en la práctica los escritores nóveles y consagrados manifiestan a propósito de su composición. También aspira a registrar y analizar las representaciones sobre dicho proceso; los modos en que advierten los problemas que su escritura presenta, y la forma en que los piensan e intentan, con distinta suerte, resolverlos
Palabras clave: Diario de escritor – representaciones - escritores expertos e inexpertos.

Abstract
In this chapter I aim to relate what the theory says about a particular genre: the diary with what in practice the writers nouveau and consecrated say about their composition; I also aspire to take note and analyze the representation about this process, and the ways in which they notice the problems that their writing presents, and the way in which they think and try, with different luck, to solve them.

Keywords: Writer´s diary - representation - expert and inexperienced writers.

Katherine Mansfield escribe un diario de su afección. La vida diaria, el trato con el personal doméstico que la asiste, una relación de pareja que la sume en la soledad, la muerte de su hermano adorado, los desplazamientos en busca de un clima propicio para su deteriorada salud y el avance enemigo en plena la Primera Guerra son elementos de distinto orden que componen una serie privada cuyo signo es el declive. Si bien la enfermedad es la que “proporciona un ritmo, una cadencia, una regularidad a su escritura” (Pauls, 1996: 78), otra circunstancia la afecta: aquello que a sus ojos debía ser y no pudo ser escrito. El diario registra el sufrimiento por los días improductivos en los que “las historias se cansan, se marchitan, se desvanecen” (Mansfield, 1978: 224). Hubieran sido negadas a sus

lectores si su último marido y albacea no hubiera decidido publicarlas como esos embriones narrativos, esas percepciones, esos raptos de un humor exquisito cercados por la tristeza y por un sentimiento de inacción y de desvalimiento. En Mansfield, un diario de escritor puede ser pensado como un territorio vasto donde entran esas previsiones, donde cabe (como señaló el marido de otra gran escritora, Virginia Woolf) "prácticamente todo" (Pauls, 1996:133). Pero fundamentalmente lo específico de ese género en una pluma como la de esta dama neozelandesa es que se trata de un escrito de registro de la intimidad en el que se deja asentada la falta de un texto por escribir. Una suerte de víspera de la ficción.

La consigna

A mediados del 2014 pedimos a los alumnos que escribiesen un diario de escritor que acompañase la composición de un primer capítulo de una novela. No se dieron mayores precisiones justamente para que pudieran jugar libremente con las representaciones sea sobre aquel género, "una forma de escritura autobiográfica" (Pauls, 1996: 138), sea sobre la escritura misma. La intención era que pudiéramos luego poner de manifiesto esas imágenes en clase, y pensarlas con el objeto de sondear de qué modo estaban incidiendo sobre la propia actividad de escribir. El resultado no estuvo exento del "asedio de las emociones" (Jünger en Pauls, 1996:139), como ocurre muchas veces cuando se trabaja con "los géneros más egotistas de la literatura" (Pauls: 1996:11).
No todo son diferencias entre una situación de enunciación en la que un alumno o alumna de Taller y un escritor o escritora consagrados escriben su diario. El hecho de que el texto en cuestión surja como producto de una demanda docente de la que depende la aprobación de la cursada y que este mismo sea luego materia de reflexión, suspende, en este caso, la urgencia por resolver uno de los problemas más graves que suscita la escritura de un texto que corresponde a este género: su finalidad. "Un diario no responde a ninguna utilidad, apuntó Roland Barthes, es completamente innecesario, es una confrontable manía de escritura (no una pasión) y reúne, además, todos los vicios de la inautenticidad (es pura simulación)" (Barthes en Pauls, 1996: 265-266).

La misma queja aparece en El diario de Emilio Renzi, alter ego de Ricardo Piglia: "La suprema impostura está en el hecho mismo de escribir estos cuadernos. ¿Para quién los escribo? No creo que sea para mí y tampoco me gustaría que alguien los leyera" (Piglia, 2015:58)

Esa incomodidad frente a un género cuya audiencia y propósito es imprecisa también fue planteada por Witold Gombrowicz: "¿Para quién escribo? ¿Si tan solo para mí, para qué se me imprime? ¿Y si lo es para el lector por qué finjo entonces conversar conmigo mismo? ¿Hablar con uno mismo para que lo oigan los demás? (Gombrowicz en Pauls, 1996:246).

La situación de enunciación en que se inscriben los diarios de los estudiantes es distinta en primer lugar porque tiene una finalidad definida a priori. Es un texto que sirve para algo específico: mostrar que se ha aprendido a resolver un problema retórico mediante la escritura de un texto. Es claro que en ese contexto no es una utilidad específica de ese género de escritura: todas las composiciones textuales servirían para lo mismo en un curso académico de escritura que se

evalúa al final de la cursada. Pero en el diario de escritor ocurre algo singular: allí se exponen las dudas, las preguntas, los problemas que plantea la escritura de otro texto (el capítulo de una novela) y las decisiones que se van tomando durante ese proceso. También se dan indicios de las posibilidades que tiene cada escritor de encarar una reescritura. Esa cuestión es clave.
Por su parte, hay un destinatario claro que es una persona empírica (la docente: yo), aunque el modo en que está representada en el texto resulte un poco más ambigua. En algunos casos se me mencionaba por mi nombre en tercera persona ("Alicia me sugirió tal cosa") en un texto que iba a ser discutido en clase pero que dada la cercanía de la instancia decisiva de la evaluación, me estaba dedicado por entero (era yo quien calificaría ese trabajo). Así, lo que resultaba la mayoría de las veces era una torsión enunciativa que causaba, sí, un poco el efecto de una simulación.

Pero sabemos que uno de los mayores dones de la educación pública tiene que ver con el origen, las trayectorias y las competencias diversas de los alumnos con los que uno se encuentra en las aulas. A veces aparecen estudiantes que vienen de casas donde hay una biblioteca y a los que alguien inició en el amor a los libros o a la lectura en cualquiera de sus formas. A veces también aparecen alumnos que en la escuela o recién en el Taller descubren que pueden resolver con gracia los atolladeros de todo tipo que implica ponerse a escribir. Uno de esos escritores jóvenes inició su diario anulando probablemente de modo inadvertido el problema de la audiencia y del propósito planteado por Gombrowicz, Barthes y Piglia: "Por consejo de quién está leyendo esto decidí...". Así, sin eufemismos.

Es también sobre otros usos del diario de escritor que quisiera reflexionar en este texto. Merece aclararse que Diario de escritor es un término menos trabajado por la semiología que el diario en sentido estricto. Como sea, me gustaría poner en relación lo que la teoría dice sobre el género diario (a secas) con lo que en la práctica los escritores nóveles y consagrados manifiestan a propósito de su composición; los modos en que advierten los problemas que su escritura presenta, y la forma en que los piensan e intentan, con distinta suerte, resolverlos. Tomaré para esto una idea que es la de la etnografía: la de analizar una práctica (la de escribir un diario de escritor) sin perder de vista que en ese hacer está contenido el modo en que los actores (los escritores expertos y novatos) piensan dicha actividad, o mejor, lo que significa para ellos. La etnografía diría: contarle a las personas de nuestro tiempo cómo es el mundo para pueblos, grupos, comunidades distantes en términos de espacio, tiempo, valores u otras circunstancias que al menos en principio hacen inconmensurable la forma de vivir de unos y otros. Entiendo, como lo hace la etnografía, que las representaciones sobre una práctica tienen efectos concretos sobre esa práctica, y a veces esos efectos son inhibitorios. De ahí que sea relevante advertir qué significa "escribir" para los alumnos a quienes queremos ayudar a que compongan textos que funcionen adecuadamente. La composición de un diario de escritor es una circunstancia propicia para este propósito porque habilita la comunicación no guionada, como ya se apuntó, de sensaciones, intuiciones y preguntas que aluden a la escritura. Dado que se trata de un género poco transitado, las convenciones de género, no aprisionan la capacidad de invención, como ocurre con el cuento o la autobiografía (Méndez, 2010). A su vez, en tanto género autobiográfico involucra la identidad siempre en estado de cambio, el tiempo y el trabajo en ese tiempo: los materiales mismos

de los que está hecha la narración. El recurso a analizar diarios de escritores expertos apunta también a inventariar (por decirlo de algún modo) problemas retóricos vividos a veces con dramatismo por personas que, a su vez, gracias a su experiencia tienen sobrados recursos simbólicos para hacerlo.

Algunos apuntes sobre el género

El diario de escritor constituye uno de los "géneros limítrofes" (Miraux, 2005:16) de "lo autobiográfico". Primos cercanos, el diario puede definirse por el juego de diferencias y similitudes que entabla con otros de su serie. La autobiografía lisa y llana fue mencionada como una construcción y a la vez reconstrucción de la vida (Molloy, 1996: 16). Se despliega bajo un orden que es el de "un desfile" (Gusdorf, 1991), y el desfile, es el resultado de un proceso de mediación que hubo de "distender, encoger, deformar" (Genette, 1972:68) el tiempo, aquel que fluye, mudo, entre los planetas, con el propósito de volverlo humano (Ricoeur, 1998), es decir, comunicable. Como la autobiografía, el diario implica el paciente y meticuloso inventario de una vida día a día pero a diferencia de esta no recompone su curso; no es una anamnesis (una evocación voluntaria del pasado) y, tampoco va desde el presente al pasado, como en otros géneros referenciales, sino que se realiza en el instante de la enunciación más o menos instantánea: arraiga en la inmediatez (Miraux, 2005: 16).

Hay casos de diarios como el de Emilio Renzi, en los que el diarista (o su doble) articula notas que fueron tomadas en infinidad de cuadernos personales a lo largo de más de cuarenta años. La cuestión de la inmediatez habilita, de ese modo, un comentario. Aquí hay que distinguir entre por un lado, ese objeto íntimo, único e irrepetible de registro en el que quedan las marcas de la experiencia estética inicial, de, por el otro, el producto final editado, reproducido técnicamente, publicado y distribuido como un objeto de la industria cultural; una mercancía: el libro. Como objeto semiótico y como vehículo de una experiencia didáctica nos interesa el primero. Esto es así porque en ese escrito inmediato, artesanal y privado radica lo no planificado, o lo que Barthes ha llamado las "secreciones involuntarias". Una vez fijadas en el papel, esas notas, en tanto texto escrito, pueden dar lugar a procesos de objetivación y distanciamiento del propio pensamiento; una suerte de "recepción diferida en la que el escritor evalúa su propio texto como un lector" (Alvarado, 2013). Esa práctica de reordenar dichas notas, de repensarlas, de reescribirlas es la que funda la posibilidad futura de la escritura como una actividad en continuo crecimiento por el hecho mismo de volverse sobre sí, de pensarse, señalado en el plano significante por el prefijo "re".

Ensayar

Pero volvamos a la cuestión nodal del tiempo. Juan José Saer ha revisado también la idea de desfile con que se describe una característica del diario:

El diario íntimo es al tiempo lo que la pintura realista al espacio. Obediente, sigue el modelo lineal del tiempo basándose en la suposición de que ese modelo lineal es la naturaleza misma del tiempo, sin advertir que sobre un material ciego y anónimo, no hace más que extender sus propios prejuicios culturales. El que el tiempo es continuo, lineal y extendido –o extendiéndose, más bien– es una

dirección que tiene desde el pasado hacia el porvenir, es un concepto pragmático del pensamiento occidental, concepto que la experiencia temporal subjetiva refuta a menudo (Saer, 2013:98) .
A veces, el diario da la ilusión de apuntar a la totalidad, como en ese mapa borgeano que se pretendía el mismísimo territorio por el hecho de cubrir toda la extensión de este, o como en el caso de la totalidad aludida por el ex marido de una escritora célebre, el mismo que hizo del recelo sobre su intimidad conyugal un criterio de lo publicable. A diferencia de las memorias no se espera que sea "testimonial" y tampoco tiene una pretensión pedagógica como los cuadernos que rebalsan de preceptos, análisis generales, máximas o aforismos" (Cfr. Miraux, 2005: 16-19). Jean Phillipe Miraux también lo compara con el ensayo, y encuentra en común la cualidad exploratoria, atributo que está de hecho implícita en su origen etimológico (exagium: "pesaje", "prueba", examen").

Al examinar, probar, sopesar los diarios de los alumnos que se dieron la posibilidad de tantear, de probar, de arriesgar, es difícil no ceder a la tentación de ponerse terminante y afirmar que sus diarios de escritores están en las antípodas del aforismo.

Un estudiante dedica parte de su diario a contar cómo construyó a un personaje que llamó Toribio, luego de cambiarle el nombre varias veces: "Tiene algunas cosas de mi abuelo, sobre todo su tozudez y conservadurismo pero decidí agregarle un componente intelectual a su lucha". Con cada nuevo atributo personal, Toribio se iba llamando de otro modo. Otro, luego de presentar una primera versión de un periodista deportivo, decidió llevarlo a un país exótico porque descubrió que la falta puede ser un elemento sumamente productivo al momento de construir a su protagonista. De un modo quizás tan ampulosamente adjetivado que casi mata una idea que no por sencilla es menos válida, describía su sensación de que: "no tener idea sobre algo puede ser fantástico. Estar en ese lugar me parece espléndido. Porque desde la ignorancia pueden salir cosas interesantes. Y esas cosas interesantes, pensé en articularlas con experiencias y gustos personales". Otro compañero muestra de qué modo le han servido los modelos propuestos en clase: "al primer autor que recurro es a Roberto Arlt. Más precisamente a su crónica `Ayer vi ganar a los argentinos´. Trato de posicionar a mi personaje de una manera similar. No entiende demasiado lo que tiene que hacer, entonces su atención se la llevan otras cosas", escribe en referencia a la ocasión en que Arlt tiene que hacer un reporte periodístico sobre una final de fútbol entre Argentina y Uruguay y como aparentemente no conoce las reglas de ese deporte, se decía en cambio a "hacer botánica" (Benjamin, 1972) en el cemento de la tribuna. Esa "solución" da lugar a una pintura originalísima las prácticas populares que pueden darse en una tarde deportiva en el barrio de Boedo. Otra estudiante decide que la historia que va a contar en su primer capítulo tiene que ver con alguien que descubre en la pantalla de la televisión algo revelador. "No supe bien en el momento a quién, sabía que era una mujer por la que había estado en ese estado de dejadez y de preocupación los últimos meses... seguí escribiendo un poco más, a ver si podía ver con más claridad quiénes eran, qué pasaba". El no saber llevado al terreno del género, es lo que los habilitó a examinar, sopesar y probar qué hacer tanto en el diario de escritor como en el primer capítulo de su novela, a buscar una idea que surgiera desde el interior del contexto único y nuevo que iban creando los mismos personajes al calor de sus circunstancias

completamente singulares.

Como espacio de registro de algo que se está transformando en lo que puede ser, el diario de escritor es aquí un espacio más libre de experimentación, más desmembrado, más ajeno a la sujeción que impone integrarse a una trama. Como en Saer o en Mansfield, abre una dimensión en la que es lícito dejar ideas sueltas, impresiones, retazos de historias librados a su suerte. Por eso en los escritores consagrados el diario es parte integrante del texto ficcional y en los de algunos novelistas jóvenes… también. En cualquiera de los casos, el texto referencial alimenta al texto poético, absorbe su desorden, su libertad de movimiento, le otorga su dinamismo, le presta sus matices y sus tonos.

Narracion e identidad: work in progress

En los diarios los estudiantes apuntan ideas que aluden al proceso de autoconocimiento que implica convertirse en escritor; una de sus dimensiones es el descubrimiento de hábitos de trabajo que facilitan la actividad. Una chica escribió: "Lunes de nuevo: vuelvo a retomar y me doy cuenta de que anotar de esta forma las ideas que se me van ocurriendo, es muy productivo". Otra alumna advierte que ir anotando anécdotas que escucha en las mesas de los cafés porteños es un buen modo de empezar. También va secuenciando el material por día, como un "verdadero" diario, a la espera de que surja algo que le dé un orden al todo. "Todavía me falta un hilo conductor o bien "un catalizador", apunta en los primeros días de noviembre de 2014. Una vez que encuentre esta idea que englobe y trace una línea de avance para su texto "por fin voy a darle forma a tantos momentos que viví a través de muchos años".

Un estudiante centró su texto en la relación entre sus estados de ánimo y el argumento ficcional que iba surgiendo. En el diario escribió: "cambié mucho como persona desde que comencé a escribir el capítulo". Le dedicó casi el mismo espacio a describir cómo su situación amorosa le fue descubriendo aspectos de sí mismo no cultivados hasta entonces, que a las vicisitudes a las que lo fue exponiendo la escritura de la novela incipiente.

Cuento su argumento con su autorización expresa: en la ficción y en la vida real hubo una ruptura, pero en la primera, la historia fue contada bajo la forma de siete fotografías: una pareja va a una muestra y llega tarde. No se les permite el ingreso. Contra la voluntad de él, ella lo anima a ingresar por la salida, a la que nadie controla, con lo que invierten el orden de la serie que dispuso el curador de la exposición de fotos. Como resultado de la anomalía, de la violación a las reglas expresas de un espacio que eran a la vez, aparentemente, inseparables de lo que allí ocurría, la relación sentimental entre ellos se rompe.

El capítulo concluye allí, pero el diario, no. Tiene que contar lo que sucedió con su novia de toda la vida, el modo en que ella lo comenzó a ver luego de la separación, lo que le dijo sobre el efecto que surtiría en las otras mujeres a las que conocería en el futuro y lo que efectivamente ocurre cuando comienza otra relación amorosa. Este estudiante parece haber percibido que la historia estaba encarnada en el espacio ficcional en la que transcurre (la galería) del mismo modo en que el capítulo de su novela lo estaba en su propia vida. De ahí la urgencia por contar.

En el narrador de El diario de Emilio Renzi también está la cuestión del cambio y del desdoblamiento, pero de otro signo. Surge de la utilización de su apellido materno y del segundo nombre del autor, que era el de su abuelo paterno, una figura decisiva que dio al proyecto de convertir a Piglia/Renzi en escritor, sostén afectivo y económico; y a la historia que aquel iba a contar, una intriga. Escribir en tercera persona es en términos del narrador la condición para entrar en la autobiografía (Piglia, 2015:189), algo asociado a su sensación de estar en peligro y un modo de evitar la ilusión de "tener" una vida interior. Leyendo este relato de iniciación, un lector puede reconstruir el curso proteiforme en el que un embrión narrativo puede dar lugar a un texto literario, y una persona puede convertirse en un escritor, y un escritor puede pasar a formar parte destacada del campo político e intelectual de los años sesenta en Argentina. "En cuanto a mí, sostiene Piglia, soy más de uno, y me imagino un hombre capaz de cambiar" (Piglia, 2015:235)

Reescribir

"Fui a Londres y me casé con un inglés, y vivíamos en una casa seria y alta con geranios rojos y margaritas blancas en el jardín del fondo. ¡Descaro!"
Katherine Mansfield retoma el motivo de los geranios en una nota posterior y revela nuevos sentidos:
"Los geranios rojos han traído el jardín a mi cabeza y han tomado posesión. Están asentados, cada hoja y cada flor desempacada y en su lugar ¡y no piensan volver a moverse! Bien, eso podría soportarlo. Pero si los he recibido, ¿por qué debían echarme? Ni siquiera me dejan tenderme sobre el césped sin que griten: "¡Descaro!" (Mansfield, 1978:127-128).

La cuestión de la reescritura muestra diferencias que sí son terminantes entre escritores expertos y nóveles. Para algunos alumnos resulta ser una invitación a descubrir una dimensión en la que el sentido puede adoptar formas imprevistas, sin un punto de llegada a priori. En otros, resulta de una exigencia externa y por ende adoptada de un modo un tanto forzado que está ligada estrictamente a "introducir" los cambios que el grupo de Taller le sugirió, pero casi nunca a una búsqueda propia de un ritmo, un tono, o un efecto expresivo. En otros, es una demanda imposible de llevar a la práctica. Pese a las sugerencias en contrario, las primeras versiones permanecen intocadas. A veces, esta imposibilidad de modificar lo escrito va de la mano de una concepción romántica de la escritura: producto no del trabajo sino de "la inspiración". Así, por el hecho mismo de su origen misterioso, el texto es algo ajeno a un productor que no alcanza a identificar en él niveles distintos: elementos mínimos que así como fueron articulados una vez se pueden volver a articular mil veces más de formas diferentes.
En cambio, en quienes han hecho de la escritura una profesión por la cual son reconocidos, reescribir es una condición de su trabajo y una necesidad. Es un tema frecuente de meditación en los escritores expertos. Como reconoce Saer, Joyce nos ha enseñado ya que toda obra literaria es un "work in progress", que cada parte (así sea un cuento, una novela, una obra de teatro o un poema, no es más que un fragmento o una entrega provisoria a cuenta de una totalidad que se determina como tal mediante la muerte del autor o un cambio de profesión" (Saer, 2013:51).

Para los escritores nóveles o expertos que entienden la escritura como

provisoriedad, el diario es como esos cuadernos que usan los botánicos para registro de las especies en observación. Una vez elegida la semilla, y aseguradas ciertas condiciones mínimas para que algo sobreviva y se desarrolle, van apuntando cómo y para qué lado crece la planta apresada entre el papel secante y el frasco. "Luego de esta idea [escribe un alumno], la historia fluye por sí misma, pareciera que se escribe sola sin que yo tenga que pensarla. No hay grandes razonamientos, solo tengo que mezclar la tragedia con la alegría e incorporar los datos al relato sin que se convierta en una enciclopedia que aburra. (...) Como dice el Bambino Veira, un técnico de fútbol: "La base está".

Bibliografía

Alvarado, Maite (2013). Escritura e invención en la escuela. México: Fondo de Cultura económica.

De Man, Paul (1991). "La autobiografía como desfiguración" en Suplementos Revista Anthropos. Monografías temáticas. La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Nro. 29

Genette, Gérard (l972). Figures III. París: Du Seuil.

Gusdorf, Georges (1991). Auto-bio-graphie. París: Odile Jacob

Mansfield, Katherine (1978). Diario. Barcelona: Ediciones del COTAL

Méndez, Alicia (2010). "El autobiógrafo y sus preguntas" en Pampillo, G. y otros. Escribir. Antes yo no sabía que sabía. Buenos Aires: Prometeo.

Miraux, Jean-Philippe Miraux (2005). La autobiografía. La escritura del yo. Buenos Aires: Nueva Visión.

Molloy, Sylvia (1996). Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica. México: Fondo de Cultura Económica.

Pauls, Alan (1996). Cómo se escribe el diario íntimo. Buenos Aires: Ateneo.

Piglia, Ricardo (2015). Los diarios de Emilio Renzi. Años de formación. Buenos aires: Anagrama.

Saer, Juan José (2012). Papeles de trabajo. Borradores inéditos. Buenos Aires: Seix Barral.

Escriba una autobiografía para presentarse al grupo.
Entre los ejes temáticos elegidos, priorice la relación con la lectura y la escritura o con otra práctica cultural.

Utilice aquellos recursos que le hayan resultado especialmente reveladores en los textos modelo –cruce de campos semánticos, uso de la segunda persona, un leitmotiv que recorra o eslabone el texto–; escribir "a la manera de".

Hacia la autobiografía: dos secuencias didácticas

Fernanda Aren, Magdalena Giovine,
Silvana Meta,
Patricia Somoza y
Teresita Vernino
Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Buenos Aires
ferbearen@yahoo.com.ar
magdalenagiovine@gmail.com
silmeta@gmail.com
patosomoza@gmail.com
terevernino@yahoo.com.ar

Resumen
Exponemos en este capítulo, desde una perspectiva didáctica, los objetivos, características, logros y problemáticas de la aplicación de dos consignas de escritura introductorias a la tarea de taller: la autobiografía, género canónico reconocido, y las "instantáneas", género ad hoc en consonancia con las tendencias promovidas por las nuevas tecnologías. Se revisan, en consecuencia, aspectos y representaciones del género, secuencias de actividades de lectura y escritura, modalidades del trabajo en el aula, entre otros.
Palabras clave: autobiografía, subjetividad, "instantáneas", fragmentariedad, trama.

Abstract
In this chapter we present, from a pedagogical perspective, the objectives, characteristics, achievements and problems resulting from the application of two different writing assignments as the introductory task in the workshop: an autobiography, a traditional recognized genre, and a 'series of snapshots', a genre ad hoc in line with the trends set by new technologies. We, therefore, examine aspects and representations of the genre, and describe the sequence of reading and writing activities leading up to each assignment as well as modalities of work in the classroom.
Keywords: autobiography, subjectivity, "snapshots", fragmentary nature of identity, emplotment.

Desde hace muchos años, los textos autobiográficos han sido el género elegido por la cátedra de Taller de Expresión I para iniciar a nuestros alumnos en

el trabajo con la escritura. Eso nos dio la oportunidad de experimentar con dos modos diferentes de autobiografía: uno que sigue más de cerca la autobiografía canónica o tradicional y otro, suscitado por reflexiones teóricas sobre los nuevos modos de construir la identidad, que experimenta con lo fragmentario. Mientras la primera modalidad enlaza los hechos en el intento de dar cuenta de la propia vida en un único texto, la segunda pretende construir una autobiografía a partir de fragmentos, escenas, momentos, y apuesta a una construcción de sentido que se compondría a posteriori, al integrar estos fragmentos en una serie.

En este capítulo nos proponemos compartir nuestra experiencia de trabajo con estas dos modalidades exponiendo los fundamentos teóricos de ambas secuencias didácticas, los textos-modelo presentados, las consignas propuestas y, finalmente, el análisis de algunos de los textos resultantes, sus dificultades y sus logros.

1) La autobiografía canónica

- Escriba una autobiografía para presentarse al grupo.
Atienda a qué hechos selecciona en función de la imagen que se construirá y utilice aquellos recursos que le hayan resultado reveladores en los textos modelo.

Por qué una autobiografía

Muchas son las razones pedagógicas que nos llevaron a pensar en ese género como primera consigna de escritura para escritores aún inexpertos, que inician su recorrido universitario. La consigna es, además de una suerte de diagnóstico que nos permite detectar competencias, una "carta de presentación" que introduce a los alumnos en un hábito de reflexión sobre sí mismos y sobre sus prácticas de escritura y de lectura. Carta de presentación en la que manifiestan expectativas, características y preferencias personales para darse a conocer ante un grupo conformado por compañeros escritores-lectores y un docente que coordina los encuentros. Pensar para quién se escribe, y también sobre qué y con qué finalidad, suele ser todo un descubrimiento para los estudiantes, casi siempre acostumbrados a maestros o profesores como únicos destinatarios de sus textos. Otra ventaja de elegir la autobiografía como primera consigna de escritura es que no requiere demasiada investigación previa; alcanza con apelar a la propia memoria o a la del entorno familiar, o con buscar fotos, videos, escritos.

Ahora bien, la escritura de la autobiografía enfrenta a los estudiantes con una primera dificultad: ¿qué contar de una vida que se considera a menudo poco significativa, sin grandes "hitos" y que recién está comenzando?; y con una pregunta que el docente del Taller pone en perspectiva: ¿qué entendemos por "autobiografía"? Ambos interrogantes comenzarán a ser respondidos durante el proceso de escritura del texto autobiográfico.

Los saberes sobre el género

La secuencia se inicia con una indagación acerca de lo que los estudiantes saben sobre el género. Por lo general, en esta puesta en común surgen rasgos que remiten a un conocimiento estereotipado de este tipo de textos: el uso de

la primera persona, la mención de hechos previsiblemente "importantes" en la vida del autor (nacimiento, estudios, profesión, etc.), la organización cronológica y lineal de los acontecimientos, y la necesidad de ser fieles a "la verdad" de los hechos, entre otros.

Trabajar con autobiografía, entonces, plantea la necesidad de reflexionar sobre algunas cuestiones: la relación realidad/ficción, la construcción de la trama.

Para iniciar a los alumnos en la reflexión sobre el modo narrativo y la construcción de la trama en relación con la verdad, recurrimos, como veremos más adelante, a autores que señalan la importancia de la selección y de la articulación de los hechos en la narración autobiográfica.

Leer para escribir

Para empezar a horadar las concepciones más cristalizadas del género, los alumnos leen autobiografías de escritores argentinos reconocidos; solemos analizar las de Osvaldo Soriano, Vlady Kociancich, Ricardo Piglia, David Viñas y Rodolfo Walsh[61]. Como se trata de autobiografías de escritores expertos, despliegan estrategias y recursos novedosos, alejados de los clichés, que suelen sorprender a los alumnos y dejan una fuerte impronta en sus escritos. Y de eso se trata: de que puedan apropiarse de los procedimientos para utilizarlos en sus propios textos.

Las autobiografías seleccionadas presentan muy variadas soluciones a la tarea de escribir la propia vida y de construir, en consecuencia, una identidad narrativa para su autor. Así, por ejemplo, el texto de Osvaldo Soriano, si bien da cuenta de ciertos acontecimientos previsibles de su vida de escritor –en concordancia con la representación del género que tienen los estudiantes–, esto es, sus influencias, su nacimiento, sus principales obras, ostenta, sin embargo, un recurso singular: la figura del gato como leitmotiv del texto, que le sirve al escritor para enlazar, como un hilo que enhebra las cuentas, los distintos tópicos que recorre.

Por su parte, la autobiografía de Vlady Kociancich organiza el material mediante una estructura narrativa binaria: la familia materna y la paterna, la Argentina y el exterior, el trabajo para ganarse la vida y el trabajo de escritora y, en medio de esa tensión de opuestos, la autora. A diferencia de la autobiografía de Soriano, que menciona solo hechos vinculados a su oficio de escritor, Kociancich relata también episodios familiares y personales, usando un recurso que da gran vivacidad a la narración, el cruce de campos semánticos: los conflictos familiares son relatados en términos bélicos, ella como un "botín" que cambiaba de manos según los resultados de cada "batalla" de una "guerra de mujeres", en la que los hombres apenas "suministraban víveres y armas".

El texto de Ricardo Piglia hace una selección importante de los hechos que relata. Lejos de los acontecimientos canónicos de una autobiografía, el inicio no es el nacimiento o la familia sino los pasos inaugurales de su vida como escritor, signada por los traslados de una ciudad a otra y la vida doble. Elide prácticamente lo personal para relatar más bien lo que deduce de las vidas de otros a partir

[61] Las autobiografías de Soriano, Kociancich, Piglia y Viñas están incluidas en el libro de Graciela Speranza Primera persona. Conversaciones con quince narradores argentinos (Bogotá, Norma, 1995). La autobiografía de Rodolfo Walsh se publicó junto a uno de sus cuentos en la compilación de relatos Los diez mandamientos (Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1966) y fue luego recogida en Ese hombre y otros papeles personales (Buenos Aires, Seix Barral, 1996, edición a cargo de Daniel Link).

de los rastros que dejan azarosamente en su camino. Su autobiografía toma la forma de un relato de ficción, caracterizado por la duplicidad y el enigma, una presentación efectiva para un escritor cuyos relatos tienen siempre la forma de una investigación. Jugando con los límites del género (al lector le cuesta creer que los hechos centrales del relato sean ciertos), la autobiografía trabaja a favor de la construcción de una imagen de escritor que ha hecho de la vida reservada una ética.

David Viñas, por su parte, transgrede uno de los rasgos básicos del género: el uso de la primera persona que habla de sí misma en el relato. Contada en tercera y firmada por un tal C. Docetos, oculta la identidad entre narrador y tema, y así la autobiografía se transforma en biografía. El texto juega el juego de los encargos y los seudónimos, duplicando una característica que se dice propia del escritor ("recorrió seudónimos en demasía"). A medida que avanza, se aleja de la forma narrativa que suelen tener biografías y autobiografías para acercarse al retrato o el perfil; el escritor es representado en sus hábitos cotidianos.

En el texto de Walsh reencontramos la primera persona característica del género. Su autobiografía toma como eje acontecimientos paradigmáticos de la vida de un escritor –el surgimiento de la vocación, la primera publicación– pero enfatiza más sus propias limitaciones que sus méritos: no tuvo vocación, tuvo varios oficios; se llamó a silencio frente a una novia que escribía "incomparablemente mejor" que él y de nuevo dejó de escribir después de publicar su primer libro. El gesto contribuye a desacralizar la imagen del escritor. Organizada en torno a dos ejes que se prefiguran desde el comienzo –el compromiso político y el oficio de escritor–, la autobiografía avanza de modo canónico desde el nacimiento hasta el presente de la escritura y el futuro. Hacia el final los dos ejes se concilian y alcanzan un momento épico: cuando el autor abraza el "violento oficio de escribir", con Operación masacre.

Todas las autobiografías leídas muestran procedimientos que colaboran para que el lector, de algún modo, reconstruya una imagen del escritor. De cada relato, entonces, emerge un sujeto cuya identidad puede sintetizarse en unos pocos rasgos. Los alumnos han descubierto cómo hechos diversos, aparentemente arbitrarios, pueden articularse para construir una causalidad peculiar. Es esta una primera aproximación intuitiva a la idea de sentido unificador de la experiencia que construyen los relatos autobiográficos.

Así, en esta etapa de la secuencia de trabajo –cuando se lee para escribir–, no solo esperamos que los alumnos identifiquen los procedimientos, sino también que atiendan a cómo operan en el lector –es decir, al efecto de sentido que producen– (cfr. Bas, Klein, Lotito y Vernino, 2000, p. 32).

Leer para saber

A la vez que analizan modelos que desafían el canon del género y presentan recursos originales, los estudiantes leen a autores que han teorizado sobre la autobiografía: fragmentos de "El pacto autobiográfico", de Philippe Lejeune; la introducción del libro Acto de presencia, de Sylvia Molloy; el comienzo de "Sobre el 'Vathek' de William Beckford", de Jorge Luis Borges; el prólogo de Beatriz Sarlo al libro de Graciela Speranza Primera persona; fragmentos de "La autobiografía como desfiguración", de Paul De Man, y "¿Un género entre otros?", de Juan Carlos Gorlier.

Estas lecturas, además de proveerlos de herramientas para analizar los modelos y de informarlos sobre las características del género, los ayudan a reflexionar sobre los problemas que suscita componer una autobiografía y los efectos que provoca imponerle una trama narrativa. De hecho, el género autobiográfico nos enfrenta con diversas tensiones que los propios autores de la teoría exponen. Si bien Lejeune define al género autobiografía como un "relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad" (1991: 48), De Man (1991) se pregunta si la autobiografía puede ser considerada un género, y si debe necesariamente circunscribirse a la prosa o puede abarcar también textos escritos en verso. Por su parte, Gorlier reconoce la difícil tarea de precisar los contornos del género y retoma la idea de Lejeune de un pacto que se establece entre el autor y el lector, en el cual "el autor declara que el yo que experimenta, el yo que narra y el yo que escribe son el mismo yo" (2008: 24).

También consideramos, junto con los estudiantes, que la autobiografía demanda la evocación del recuerdo y el trabajo con la memoria a partir del presente en que se narra. Coincidiendo con Molloy, escribir un relato autobiográfico se propone la realización de lo imposible: "Esto es, narrar la historia de una primera persona que solo existe en el presente de su enunciación" (1996: 11). Señala la autora: "La evocación del pasado está condicionada por la autofiguración del sujeto en el presente: la imagen que el autobiógrafo tiene de sí, la que desea proyectar o la que el público exige" (1996: 19). Esta última afirmación puede ampliarse si acudimos a los dos escenarios identificables en la autobiografía, según lo expone Gorlier: "el escenario interno de las intenciones personales y el escenario externo de las tradiciones histórico-culturales" (2008: 26). Esta combinación de lo personal y lo comunitario tiene la ventaja, para Molloy, de mostrar la tensión entre el yo y el otro, lo que permite que "otras voces, además de la del yo, se oigan en el texto" (1996: 20).

Ahora bien, contar una vida demanda, como todo relato, una selección de hechos. Al respecto, Borges menciona una broma sobre "una biografía de Miguel Ángel que omitiera toda mención de las obras de Miguel Ángel" y afirma que "un observador omnisciente podría redactar un número indefinido, y casi infinito, de biografías de un hombre, que destacaran hechos independientes y de las que tendríamos que leer muchas antes de comprender que el protagonista es el mismo" (1984: 104). El relato supone necesariamente un recorte que privilegiará una imagen determinada del sujeto, ya que esa selección de hechos resulta articulada en una trama que le confiere un sentido –desechando otros sentidos posibles–. La presentación de esta idea ayuda a los alumnos a abandonar la pretensión de contarlo "todo", ligada a la "verdad", ya que, como afirma Golier, "la misma acción puede insertarse en tramas distintas, conectarse a otros sentidos e intenciones. Desde otro relato, una acción heroica puede aparecer como una vileza" (2008: 27). No se trata de una mera manipulación, sino de una operación inevitable: "La autobiografía –consigna Molloy– es siempre una re-presentación, esto es, un volver a contar, ya que la vida a la que supuestamente se refiere es, de por sí, una suerte de construcción narrativa. La vida es siempre, necesariamente,

relato" y "la autobiografía no depende de los sucesos[62] sino de la articulación de esos sucesos" (1996: 16). En esta misma línea, Gorlier afirma que "lo que da continuidad a un relato no es la cronología de los eventos, sino el modo en que están entramados" (2008: 26).

En nuestra tarea docente, el amplio repertorio de estrategias narrativas requeridas nos remite a la variedad de recursos de la narratología y figuras que buscamos también identificar en los textos-modelo: la pausa descriptiva, el suspenso, la elipsis, los cambios en el uso de la focalización, las anacronías, el predominio de la escena, la ironía, la metáfora, entre otros[63]. Los alumnos perciben entonces que el uso de recursos de la ficción, más que hacerlos faltar a la verdad, los ayuda a representarla. Cambiando algunos términos, podrían tomar el consejo que Hayden White da a los historiadores: "quien desee escribir historia narrativa" –o, en este caso, la historia de su vida– "haría bien en pensar acerca de los instrumentos discursivos disponibles en la tradición retórica . . . con el objetivo de representar no sólo la verdad acerca del pasado sino también los posibles significados de esa verdad." (2010: 174)

La consigna

La primera consigna que les proponemos es escribir una autobiografía para presentarse al grupo. En algunos casos, también les sugerimos centrarse en ciertos ejes como, por ejemplo, la relación con la lectura y la escritura o con otra práctica cultural.

Una consideración que hacemos al plantear la consigna es que –siguiendo los modelos– atiendan a qué hechos seleccionan en función de cómo se quieren mostrar. Como docentes, no perdemos de vista que nuestros alumnos, escritores aún inexpertos, transitan la etapa en la que comienzan a construir su identidad. Este hecho puede enfrentarlos a la incomodidad de presentarse ante sus pares con una imagen de sí mismos con la que están en conflicto.

También sugerimos utilizar aquellos recursos que les resultaron especialmente reveladores en los textos modelo –cruce de campos semánticos, uso de la segunda persona, un leitmotiv que recorra o eslabone el texto–. Escribir "a la manera de", copiar estrategias o procedimientos es un modo de apropiarse de ellos, de ampliar las posibilidades de escritura.

Fundamento pedagógico

¿Cuál es el sentido de la autobiografía como primera consigna en un taller de escritura universitario?

En primer lugar, suscitar en los estudiantes una serie de reflexiones en

[62] Las bastardillas son del original.

[63] Desde una concepción ricoeuriana se afirma que la figura retórica determina el contenido. ¿Cómo? La metáfora o, mejor dicho, el enunciado metafórico procura el fenómeno de la innovación semántica: no puede ser interpretado literalmente. No se trata de una sustitución de una palabra por otra sino que es un proceso que se da en toda la frase y este proceso pone de manifiesto la nueva pertinencia, es decir que, tal como señala Gloria Pampillo, se busca que el lector acepte ese nuevo sentido aunque este no se exprese en palabras. Esto mismo ocurre en la narración, en la que también hay innovación semántica: (en el caso de la narración) "consiste en la invención de una trama en la que fines, causas y azares se reúnen en una unidad temporal y completa (...). Es precisamente esa síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora" (2004: 144). En los dos casos, tanto en la metáfora como en la narración, lo nuevo, la innovación, surge en el lenguaje. Más adelante, estas consideraciones quedan ejemplificadas en el análisis del texto "Sobre la mesa", en el apartado "Análisis de logros y dificultades".

torno a la escritura. La secuencia realizada, en efecto, permite que transiten un proceso que lejos está de ser un producto rápido e inmediato, como lo supone la representación romántica que suelen traer, según la cual todo texto se origina en un acto de inspiración y se escribe "de un tirón". A tal efecto, los aportes teóricos del primer modelo del proceso de escritura de John Hayes y Linda Flower (1980) nos proporcionaron un marco de trabajo y de anclaje para las consignas llevadas a cabo en el Taller. Como señala Gloria Pampillo (2010), uno de los aspectos más relevantes de este modelo es que escribir supone una serie de procesos (por ejemplo, organización de objetivos, selección de ideas, revisión, etc.) que no se suceden linealmente. Nos interesa, entonces, que los alumnos reparen en este carácter recursivo de la escritura, por el cual cada etapa se desarrolla según las exigencias de la situación comunicativa: para quién se escribe, con qué propósito, sobre qué tema, con qué género. Coincidimos con Hayes y Flower en que el análisis y la evaluación necesarios para adecuar el texto a la situación comunicativa es algo que puede y debe enseñarse.

Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987), por su parte, distinguen dos modalidades: "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento". El escritor inexperto, en el primer caso, sólo actualiza, sin modificarla, la información que recuerda; mientras que el experto, en cambio, capaz de representarse la situación de escritura, transforma la información que recuerda para adecuarla a los requerimientos del problema retórico específico.

Así, por ejemplo, en la consigna de escribir una autobiografía se propone como destinatario al grupo de pares, lo cual lleva a analizar, por ejemplo, qué información será la más pertinente o de mayor interés, cómo se la va a organizar, cómo va a avanzar el texto, etc. Es un modo de propiciar la reflexión sobre las decisiones y operaciones que demanda toda composición escrita.

Análisis de logros y dificultades

En "Narrativa de ficción: su dimensión epistemológica en la escritura", Lotito y Pampillo (2002) indagan la práctica escrituraria de textos ficcionales y relatos autobiográficos de los estudiantes en el marco de los aportes de las teorías de los procesos cognitivos, descriptos más arriba, y diversas teorías sobre la ficción (Ricoeur, Pavel, Iser, entre otros). Según Ricoeur (1995), la trama transforma los acontecimientos e incidentes en una historia. En segundo lugar, la construcción de la trama integra factores "tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etcétera". Por último, señala que la construcción de la trama combina dos dimensiones temporales: "... la dimensión episódica de la narración", que caracteriza la historia como hecha de acontecimientos, y la dimensión configurante por la cual la trama transforma los acontecimientos en historia. "Este acto configurante –señala Ricoeur– consiste en 'tomar juntas' las acciones individuales a las que hemos llamado los incidentes de la historia; de esta variedad de acontecimientos consigue la unidad de la totalidad temporal" (1995: 130-133).

Por su parte, Forster ejemplifica el concepto de historia con la arriesgada ocupación de Sherezade en Las mil y una noches, atenta en su narración a "que el rey se preguntara siempre qué ocurriría a continuación". En consecuencia, define la historia como una narración de sucesos dispuestos en su orden temporal y al argumento también como una narración de sucesos cuyo énfasis recae en la

causalidad. “Una historia es: ‘el rey murió y luego murió la reina’. Un argumento es: ‘El rey murió y luego la reina murió de pena’. Se conserva el orden temporal, pero se ve eclipsado por la sensación de causalidad” (1995: 33 y 92).
En las conclusiones, Lotito y Pampillo relevan los principales logros y dificultades de los estudiantes de acuerdo con las teorías contempladas: por un lado, autobiografías en las que no se articula una trama, esto es, se suceden hechos de forma cronológica sin que se evidencie transformación de conocimiento y sin que en la secuencia aparezcan acontecimientos discordantes que ayuden a construir un relato; y, por el otro, autobiografías cuyos autores sí logran configurar en trama los hechos dispersos de su vida. Presentamos fragmentos de una autobiografía que no construye trama:

Un ventoso 16 de junio de 1983, en un lugar llamado Caleta Olivia, ubicado al norte de la provincia de Santa Cruz, vi la luz por primera vez. Me crié en un pueblito que ni siquiera aparece en los mapas, situado a 17 km al suroeste de donde nací [...]
Mi infancia transcurrió con total normalidad, subida a los árboles, techos y paredones, con rodillas repletas de moretones y raspones [...]
Mi adolescencia transcurrió de un colegio a otro, ya que los dos primeros años de mi experiencia secundaria fueron los peores de mi vida [...]

En el ejemplo advertimos que los hechos se organizan en una cronología lineal, que se incluyen acontecimientos que se presuponen imprescindibles para ser registrados en el género, que no hay elementos discordantes o, al menos, no se presentan como tales.

En cambio, en “Sobre una mesa”, la autobiografía de otra alumna, es visible la construcción de una trama. El título juega con dos sentidos posibles, algo que confirma el epígrafe de Dalmiro Sáenz (“Escribir sobre uno mismo es un poco incómodo, por eso prefiero escribir sobre una mesa”): la mesa sobre la que se escribe es también la mesa acerca de la cual se escribe, metonimia de la vida propia, hilo que enhebra sucesos y generaciones.

Comienza así:

La mesa sobre la que estoy escribiendo es la misma sobre la que transcurrió mi vida, al menos desde que tengo memoria.
En Venezuela, donde nací, teníamos otra mesa [...] En ella debo haber hecho los primeros dibujos y garabatos [...] Pero de eso no me acuerdo porque solo tenía tres años cuando me fui.
La que considero mi mesa es esta. Bastante común, por cierto, y bastante fea, rectangular [...], y siempre desprovista de mantel. Hace ya cuarenta años que está en la familia [...] En un principio estaba en la casa [...] donde todavía vive mi abuela, y donde vivieron su infancia y adolescencia mi mamá y mis tíos [...]
Pero desde que llegué a la Argentina, hace unos catorce años, pasó de la cocina de mi abuela a la mía [...] Fue en esta mesa, o al lado de ella, que pasó mi vida.

La mesa permite ir hacia los antepasados y construir una historia familiar, y –como el gato en la autobiografía de Soriano– todos los acontecimientos y anécdotas que luego se relatan se vinculan con ella: los primeros aprendizajes, las

tareas escolares, los dibujos, las comidas, los juegos, los cumpleaños, las partidas de truco, los momentos difíciles ("incluida la crisis al momento de elegir una carrera"), entre otros. La elección de la mesa como elemento vertebrador opera en la selección de los hechos (lo que es posible hacer sobre una mesa o a su lado) y, a su vez, transforma los propios sucesos (otra vez la metonimia): así, se habla de las cartas a los novios y no de los novios, de las tareas escolares y no de la escuela, de los padres colaborando en la explicación de algunos temas del curso de ingreso a la universidad, y no del curso de ingreso en sí mismo (ha operado una transformación del conocimiento, en términos de Bereiter y Scardamalia). El cierre recupera el inicio y despliega el doble sentido del título, remitiendo al presente de la enunciación y a la tarea encomendada:

Todo y todos pasaron por esta mesa. Y es sobre esta misma mesa bastante común, por cierto, y bastante fea, rectangular [...] y siempre desprovista de mantel, que estoy escribiendo mi primera tarea de la facultad, una autobiografía, "Sobre una mesa".

En otra autobiografía, "Siempre hizo lo que quiso", que también construye trama, queremos destacar la reflexión sobre el género en la que se revela la productiva lectura del material teórico y un inicio no canónico que se aparta del nacimiento como primer hecho significativo.

Siempre hizo lo que quiso", responde mi mamá cuando le preguntan por mí. Y ahora pienso en escribir la historia de una vida, de mi vida. ¿A quién le interesa? Ser la autora de una lista caprichosa de hechos de mi experiencia que en un tiempo y lugar fueron significativos, alegres, tristes [...]
Mi abuelo inventaba también cuentos con las cosas geniales que él había hecho, hasta que un día nos dijo a mi hermana y a mí que ya estábamos grandes para escucharlo [...]
Mi abuelo tenía razón: crecemos y así como cambiamos también lo hacen las narraciones que forman parte de nosotros mismos. Por eso espero que este relato sea pulido por el tiempo y cuando en el futuro lo lea... ¿Qué permanecerá y qué habrá dejado de ser?

Más allá de estas dos tendencias que hemos ejemplificado, nos importa destacar que, como observan Lotito y Pampillo (2002), aun en las autobiografías que no construyen trama y en las que hay "descuido por la conexión temporal y causal", los hechos que sí se elige narrar (una anécdota familiar aparentemente intrascendente, un buen inicio que se diluye, el recuerdo de una percepción singular, el detenimiento en un detalle trivial) podrían resultar productivos si se lograra encontrar un hilo e insertarlos en una trama. De ahí la necesidad de proponer una nueva secuencia de trabajo para potenciar las posibilidades de lo que aparece en forma más aleatoria o sesgada.

2) La serie autobiográfica

- Escriba una serie de cinco a siete instantáneas que pueda ser leída como un

relato autobiográfico.
Tenga en cuenta que esta selección debe comprender aquellos recuerdos que, en principio, sean significativos para usted, pero que, según el modo como los narre, se vuelvan significativos también para el lector. La disposición de los fragmentos debe constituir una trama, construir un sentido. (Conviene que alguno de los textos remita a un momento actual, que no pertenezca a la infancia.)

Por qué trabajar con "instantáneas"

En el trabajo con la consigna clásica de autobiografía, siempre habíamos enfatizado la importancia de que los estudiantes lograran construir un relato, armar una trama, imperativo que inhibía otras posibilidades creativas. La necesidad de la trama se veía sostenida tanto por los modelos de autobiografías de escritores analizados en clase como por los marcos teóricos considerados. Pero, como señalan Aren, Somoza y Vernino (2015), fue la lectura de La intimidad como espectáculo, de Paula Sibilia, lo que nos abrió nuevas perspectivas sobre los relatos autobiográficos.

Al enfocar la construcción de la intimidad, la autora repara en cómo en los siglos anteriores se fue constituyendo la interioridad del sujeto, y enuncia, a su vez, las nuevas modalidades que se dan en el presente: las tendencias a la exhibición de la intimidad y la espectacularización de la personalidad, dice, desplazan los modos de construcción de la subjetividad en la modernidad. De interiorizada, la subjetividad ha pasado a exteriorizarse, y en ese cambio las nuevas tecnologías juegan un papel importante. Mientras que antes prevalecían los diarios íntimos, el psicoanálisis, la novela clásica y las autobiografías románticas –narrativas en las que el pasado tenía un papel explicativo–, en la actualidad priman los blogs, los tweets, Facebook, Instagram, Telegram que priorizan la actualización permanente de la información.

Para explicar estos dos modos de construcción de la subjetividad y de los relatos de sí, acude a metáforas provenientes de diversos ámbitos. Entre ellas, a las metáforas freudianas que dan cuenta de los modos de inscripción de los recuerdos en el aparato psíquico: Roma y Pompeya. En la primera modalidad, todo queda amontonado en el desván de la memoria; ante un estímulo (como la madeleine de Proust), cualquier fragmento del pasado puede salir a la luz y actualizarse repleto de sentido. Nos enfrentamos, entonces, con una multiplicidad de capas infinitas, aunque destrozadas. En Pompeya, en cambio, la modalidad del recuerdo es un bloque de espacio-tiempo congelado de una sola vez y para siempre, como la ciudad momificada bajo la lava del volcán.

Las nuevas tendencias de la escritura del yo que consigna Sibilia nos indujeron a tener en cuenta las prácticas de lectura y escritura que nuestros alumnos frecuentan. Este nuevo enfoque nos llevó a revisar la secuencia de autobiografía que veníamos trabajando. Si, como advierte la autora, los relatos del yo tienden a ser cada vez más instantáneos, presentes, breves y explícitos, por qué no diseñar nuevas consignas tales como "un texto autobiográfico compuesto por una sucesión de instantáneas, una sucesión de Pompeyas, de posts como momentos congelados de una vida" (Aren et al., 2015: 155). Este nuevo diseño de la actividad de escritura suscitó nuevas preguntas: ¿podría esa sucesión de fragmentos configurarse en una trama? ¿Podrían las "instantáneas" ser leídas

como un texto unitario y coherente? ¿Qué sentidos se podrían construir?

Proponer una secuencia semejante tendería tal vez a paliar la dificultad –tan frecuente en los textos de nuestros alumnos– de integrar los elementos discordantes en la configuración de una trama. Permitiría, quizá, trabajar con lo que Gorlier considera "los recuerdos involuntarios más excepcionales", los recuerdos de acciones insignificantes, "aquellos que se resisten a formar parte de una trama épica" (2008: 28) porque son percepciones a las que aún no se les ha atribuido un sentido. La propuesta de las instantáneas, en la cual el trabajo se inicia con lo discontinuo, desplazando o postergando la exigencia de construir una trama, podría liberar al autobiógrafo del mandato de mostrarse como uno, del peso de la tradición cultural del género y, con suerte, también de sus lugares comunes. Tal vez este género ad hoc permitiría integrar las "presencias disruptivas" que suelen desecharse al componer el relato autobiográfico –porque "se resisten a la integridad que pretende imponerles 'la historia de mi vida'" (2008: 25)– confiriéndoles sentido a posteriori, de un modo menos controlado por el sujeto. "Nadie –sostiene Gorlier– sabe realmente qué es lo que está haciendo al escribir una autobiografía" (2008: 30). En efecto, si la identidad se construye por el acto de narrar –al configurarse una trama que dé cuenta de los hechos dispersos de una vida–, la serie autobiográfica al modo de las instantáneas podría facilitar el proceso.

Primeras consignas

Presentamos a nuestros alumnos, entonces, una nueva manera de escribir un relato autobiográfico a partir de un conjunto de fragmentos aislados o escenas significativas de la propia vida que puedan construirse a posteriori como serie autobiográfica. Esa propuesta supuso una nueva secuencia de actividades de lectura y escritura, vinculadas al trabajo con el recuerdo. La integran cinco consignas de escritura, a realizarse en cualquier orden, y una lectura teórica: el capítulo V del libro de Paula Sibilia (2012), "Yo actual y la subjetividad instantánea", que aporta un repertorio de recursos tomados del cine y la fotografía (el zoom, la cámara lenta, el travelling, el primer plano, el plano general, entre otros).

La primera consigna propone la descripción de una foto (real o imaginaria) para presentarse al curso. La segunda es la narración de un recuerdo catalizado por una palabra dada. [65] La tercera pide escribir una instantánea en la que trasladen a la escritura algunos de esos recursos de la imagen descriptos por Sibilia. La cuarta consiste en la escritura del primer recuerdo de infancia que puedan recuperar, contado con predominio de uno de los cinco sentidos. El modelo, en este caso, es un texto de Virginia Woolf[66] (en Gorlier, 2008) que nos permite reflexionar acerca de la percepción en su sentido más virgen, sin mediar casi el aparato intelectual. Para cerrar esta etapa del trabajo, puede sugerirse una quinta consigna, la narración de una escena de lectura de la infancia.

Los textos resultantes serán quizá los materiales que compondrán el texto

[65]La consigna tiene dos momentos, el primero, en clase, se trata de evocar recuerdos convocados por palabras que menciona el docente a intervalos regulares. En un segundo momento, eligen uno de esos recuerdos para narrarlo.

[66]El texto de Virginia Woolf citado por Gorlier es "A Sketch of the Past", en: Jeanne Schulkind (Ed.) (1985). Moments of Being. Nueva York, Harvest.

final: la autobiografía a base de instantáneas.

Para producir estas consignas, leemos fragmentos de distintos autores que evocan recuerdos infantiles narrados por el adulto, con la idea de proveer a los estudiantes distintos estrategias y recursos: de Silvia Molloy (en Varia imaginación, 2003), de Alicia Steimberg (en Músicos y relojeros, 2008), de Laura Meradi (en Tu mano izquierda, 2009), de Edgardo Cozarinsky (en Buenos Aires. La ciudad como un plano, 2010), de Inés Acevedo (en Una idea genial, 2010), además del ya citado de Woolf.

Como han detallado Aren et al. (2015), los aspectos que priorizamos en esta instancia son los siguientes: qué se elige contar y hasta qué punto lo contado permite singularizar al narrador; cómo avanza la información en el texto (por asociaciones, por comparaciones, por la presencia reiterada de un elemento en situaciones diferentes). Nos detenemos en la ruptura de la cronología, en la construcción de escenas, en las elipsis, en las voces incluidas, en la perspectiva narrativa a veces doble (la del adulto que evoca desde el presente y la del niño en el momento en que experimentó la vivencia evocada). También destacamos el hecho de que el personaje protagonista (autobiógrafo) se muestra a partir de sus acciones, y la importancia del detalle en tanto condensador de sentidos.

Atendiendo a la necesidad de modelos para la posterior escritura de la serie autobiográfica, luego de nuestra primera experiencia con la propuesta integramos la lectura de autobiografías de alumnos construidas a partir de instantáneas: buscamos motivos o ejes que se reiteran en los textos que las componen, destacamos la funcionalidad de los títulos y subtítulos, atendemos al predominio de algún recurso formal o algún tópico, buscando siempre encontrar alguna unidad en los fragmentos.

La consigna de la serie

Finalizado el trabajo con los fragmentos, llegamos a la instancia que motivó esta secuencia didáctica: armar un relato autobiográfico con una serie de entre cinco y siete instantáneas de no más de quince líneas cada una. Las instantáneas ya producidas podían modificarse, o agregarse otras nuevas.

El requisito de la brevedad se impuso no solo porque era una característica de los modelos analizados, sino porque después de nuestras primeras experiencias con la serie autobiográfica constatamos que esa exigencia auspició mejores textos, relatos elípticos y de notable concentración semántica –un hallazgo para estos escritores principiantes con tendencia previsible a contarlo todo y dificultad para seleccionar la información–.

Se los animó a buscar en las instantáneas los elementos que permitieran pensarlas como parte de una unidad mayor. Para diferenciar los fragmentos podían usar subtítulos, blancos o alguna marca gráfica; debían elegir un orden que los organizara con algún criterio y poner un título a toda la serie que, en lo posible, cifrara el sentido, funcionara como una clave para el lector.

Análisis de las series autobiográficas

Nos proponemos ahora analizar algunas series de instantáneas con el objeto de responder las preguntas que nos habíamos formulado al inicio de la secuencia. Estos interrogantes se refieren a la posibilidad de que la serie configure una trama que le confiera sentido y pueda ser leída como un texto coherente.

Trama y sucesión

"Peajes" y "En movimiento" son las series autobiográficas de dos alumnas que tienen en común una suerte de eje vinculado a las casas que habitaron o por las que pasó su vida. Si ese eje otorga unidad a las instantáneas –y en ese sentido hace evidente una selección de hechos o momentos de la vida y una voluntad de construir un texto coherente–, el modo de conectar o imbricar los fragmentos las diferencia y colabora de distinta manera para capturar el interés del lector. "Peajes" arma una especie de relato de viaje a través de las casas de la infancia en las que la autora se ha sentido siempre extraña, hasta llegar a una, la última, a la que por primera vez considera propia. El cierre viene a resolver la "ajenidad" (quizás habría que decir más bien que la ajenidad es percibida gracias al cierre: la llegada a la casa propia).

El título metaforiza el viaje pero también el sentido de un costo, una pérdida necesaria para llegar al final. "En movimiento", en cambio, no presenta trama ni relato, sino una pura cronología en la que las sucesivas casas son estaciones, paradas. El texto podría seguir indefinidamente, agregando nuevas casas. El cierre ("¿cuál será mi próximo destino?") no tiene el sentido de punto final.

Los textos también se diferencian por cómo están construidas las instantáneas individualmente. Las de "Peajes" narran y sugieren, dejando siempre algo por decir y dando cuenta de situaciones que concentran significados. En el fragmento que sigue, la perspectiva infantil logra representar un sentido que no está explícito. La niña, que se ha retirado por un rato de la casa, vuelve a la reunión familiar:

Han pasado más de tres horas [...] por eso regreso. Cruzo la puerta y mi tía baila sola, le pido a mi primo un vaso de gaseosa y me alcanza un whisky, le digo a mi tío que tiene la camisa por fuera y muere de risa, busco a mi madre, no entiendo nada, pero al parecer es la que está en el piso con la camisa manchada de vino. Esa no es mi madre, aquel no es mi tío y a esa que baila como loca jamás la conocí.

En los fragmentos de "En movimiento", predomina la descripción, y la descripción se torna previsible, algo estereotipada. El texto se siente plano y sin relieves.

Cuando tenía ocho años nos mudamos al barrio Patagonia. Una casa que era prácticamente un galpón. La gente le suele decir "loft", pero para seis personas no era muy cómodo que esté todo abierto... Con el tiempo quedó una casa encantadora. [...] Yo compartía el cuarto con mi hermana, teníamos una casita de muñecas en la que nos pasábamos tardes enteras jugando e inventándoles historias extravagantes. Con mis hermanos varones hacíamos más deportes que juegos, como por ejemplo básquet y por qué no a veces fútbol.

Las dos series buscan alguna unidad en sus instantáneas, construir un sentido, pero mientras una narra, la otra describe; mientras una tiene momentos de riesgo, de expectativa, de tensión, arma escenas y se concentra en detalles, la otra homogeniza los hechos, enumera, sintetiza, presenta todo al mismo nivel. Y a los lectores, claro, les interesa el relieve, el elemento discordante, el relato.

Otro modo de entramar

En la serie “En la vida no hay punto final” la unidad se logra con el entramado de dos historias que recorren carriles diferentes y se anudan en el cierre, en la última instantánea. Si bien el lector puede experimentar alguna sorpresa al llegar a este punto, debe reconocer que el título le procuró cierta anticipación. Nos encontramos, entonces, con el relato de una historia que, en su aparente diversificación, resulta no obstante integrada. Por una parte, tenemos una línea de acontecimientos que va desde la concepción hasta el nacimiento de un bebé; por la otra, la enfermedad, la muerte y el velatorio de un abuelo enfermo de cáncer. El orden en el que se presentan ambas sucesiones de hechos es cronológico, pero esta cronología se ve afectada por la alternancia ya señalada. De algún modo, la discontinuidad buscada por la alumna sustituye las rupturas temporales que, cuando se usan diestramente, suelen provocar intriga e interés. Pero la autora acude a otros recursos para darle solidez a su historia. Entre ellos, aparece el uso de una segunda persona que predomina en la mayoría de las instantáneas.

Esta segunda persona, a su vez, va variando los destinatarios, que se extienden desde la amiga que le anuncia su embarazo y la elige como madrina hasta la madre que le confirma la enfermedad del abuelo, pasando por el propio abuelo, a quien acompaña a la sesión de quimioterapia, y el bebé, al que cuida después del velatorio. Y con ese destinatario bebé con el que se cierran ambas historias somos remitidos al título, otro de los recursos que contribuyen a la integración del relato. “Eso fue hasta que te despertaste llorando y te alcé. Me miraste y entendí. Entendí todo”, dice la narradora en su búsqueda de encontrarle sentidos a la vida, búsqueda que resulta compartida por un lector que hace su propio descubrimiento frente a lo contado, tal como ocurre con las buenas historias.

Aunque el título parece un lugar común (“en la vida no hay punto final”), el modo en que se narra el fluir de esas vidas y la instantánea que funciona como cierre confieren a la frase nuevos significados y hacen que el final opere como una revelación.

Relato de aprendizaje

En la serie “Cuando sos pequeña”, las instantáneas, unidas por temas familiares (separación de los padres, presión de una congregación religiosa, temores ante los adultos), construyen un relato de aprendizaje. Por otra parte, la narradora, que al comienzo está distante de la madre y cercana al padre, se apoya en los consejos de aquella para plantearle al papá, como una adulta, sus ganas de ir al viaje de egresados.

Vos solo debías rezar, predicar la verdad y seguir las reglas para salvar tu alma del fin del mundo, ya que toda la gente que no servía a dios moriría ahí.
Tenías mucho miedo de hacer algo malo, de dios, del diablo, de no poder cumplir con tantas cosas para hacer y principalmente de fallarle a tu papá.

Cada instantánea constituye, en efecto, una especie de mojón en el camino para que la narradora construya su propia personalidad y, en especial, se diferencie de la congregación y del padre. En este sentido, el título “Cuando sos pequeña” es una clave de lectura y sirve para cohesionar los distintos fragmentos

en el recorrido hacia la decisión de dejar de ser niña, que se manifiesta en el último texto de la serie:

Consultaste con tu madre qué poder hacer para ir, ella te insistió que seas valiente y tomaras una decisión de lo que querías en la vida. Surgieron todas las preguntas: ¿seguirías estudiando?, ¿seguirías sirviendo a dios en Betel?, ¿creías en verdad en todo lo que te habían dicho desde que eras chiquita?, ¿dónde estabas y para dónde ibas?

La estrategia de una segunda persona gramatical contribuye también a la unidad del texto y permite el desdoblamiento entre un yo que narra desde el presente de la enunciación, la perspectiva de una joven que hizo un aprendizaje, y un yo narrado que muestra el desvalimiento de la niña.

La educación de la sensibilidad

La serie "Puertas adentro" incluye cinco instantáneas que se diferencian de las series analizadas previamente en que en esta cada fragmento lleva un título y, en todos, los acontecimientos ocupan un segundo plano porque el primer plano se concentra en el ejercicio de la mirada y la sensibilidad, que va madurando a lo largo de los fragmentos, configurando un verdadero recorrido de aprendizaje. Un acontecimiento mínimo (contemplar la foto de un cumpleaños de infancia, tener miedo a la noche, tomar un té, mirar una película) es el detonante que actualiza el universo sensorial de la protagonista y que despliega ante el lector la descripción minuciosa de su mundo perceptivo: la inusual atención a texturas, figuras y colores, el registro de sonidos inaudibles y de sensaciones sutiles.

... la textura tan suave del papel de las guirnaldas que se desplegaban en miles de formas mágicas, y los globos que pendían de puertas, paredes y ventanas como racimos de uvas multicolores.
[...] solo podía oír el sonido de mis pies, todavía tibios por el calor de las mantas, tocando la escalera de caño helado de la cucheta donde dormía.

Hacia el final de la serie culmina el aprendizaje de la sensibilidad –consumado en la madurez artística de la autora realizado "puertas adentro"– y se abre otro, el sentimental, metaforizado en el gesto con que la protagonista decide abrir la ventana al mundo y a los otros. Esta última acción replica, así, el epígrafe de Benedetti que encabeza la serie ("Está bien, me doy por persuadido/ que la alegría no tire más piedras/ abriré la ventana.").

Cuando la historia visible –la de puertas adentro, su aprendizaje de la sensibilidad– se consuma en la madurez artística del último fragmento (la autora mira una película, la interpreta con agudeza y, además, escribe), la protagonista decide abrirse al mundo.

Análisis de los recursos

La propuesta de trabajar con instantáneas, como dijimos más arriba, permitió que los alumnos se apropiaran de recursos y lograran mejores textos que los que propiciaba la escritura de la autobiografía tradicional. Aun cuando no consiguieran una serie coherente, homogénea o entramada, el partir de lo discontinuo y la

exigencia de la brevedad contribuyó a que produjeran fragmentos de notable concentración semántica, con comienzos in medias res, trabajo con la elipsis y atención al detalle.

El zoom como metáfora

Como ya hemos dicho, ofrecimos a los alumnos un conjunto de metáforas provenientes del cine y de la fotografía. Una de esas metáforas es la del zoom, esto es, la posibilidad de concentrarse en un detalle que condense sentidos. Así, por ejemplo, en una serie organizada en torno a la familia, un alumno narra el encuentro con un objeto:

Era hermoso. Todo de madera, con un cajoncito y una franja roja arriba. Y ahora teníamos dos: uno para mí y otro para Ignacio. Aunque el mío no parecía nuevo. En la parte donde se dibujaba tenía pegadas unas pegatinas, o la pegatina de esas pegatinas porque antes era de mi primo, y cuando me lo dieron a mí intentaron sacárselas, y quedaron esas manchitas negras.

La descripción sensible de la cajita de dibujo, a la vez que demora el relato del pasatiempo de dos hermanos a la espera del nacimiento de un tercero, también es la mirada del narrador sobre su mundo, lo que a su vez lo singulariza. Más adelante, en la narración de un partido de fútbol, el relato se detiene, no, como podría esperarse, en alguna jugada decisiva, sino en un detalle singular: una piedrita.

Era una piedrita rara, no era gris como todas las demás; era marrón. Y cuando la pelota le pegó, salió volando en la dirección contraria. Ganamos el partido. Empezaron los insultos [...] Uno de ellos agarró la piedrita y me la tiró. Yo me quedé quieto. Si tengo que ser específico, tardó más de dos minutos en el aire antes de que llegara a pegarme en la cara. La veía viniendo hacia mí, girando lentamente sobre su eje, y no sabía qué hacer, estaba como paralizado.

Esa piedrita voladora detenida en el aire, cuyo desplazamiento es descripto en cámara lenta, condensa el momento de quiebre del relato; a partir de ahí, se desencadena el final del juego (y del fragmento): "¡Corré que nos matan!". Muy ligada a la concentración en el detalle, la descripción detenida de lugares o personas permite, en términos de Flannery O'Connor, darle cuerpo y espacialidad a los personajes. Señala la escritora estadounidense que "para el escritor de ficciones, el acto de juzgar comienza en los detalles que ve, y en el modo en que los ve" (1993: 205).

Como constatamos habitualmente en el Taller, el empleo de pausas descriptivas suele ser un aspecto poco considerado por los alumnos. Esto hace que en sus textos, muchas veces, predominen las funciones nucleares. La utilización de una descripción es eficaz a la hora de representar un mundo, un espacio, una atmósfera; muestra más que lo que dice.

Comienzos in medias res

Durante el análisis de los modelos, enfatizamos las posibilidades narrativas que proporcionan la distorsión y la alternancia de la temporalidad. Los alumnos

aprovecharon la funcionalidad de estos recursos en muchas instantáneas. En el fragmento que sigue, la decisión de comenzar in medias res, esto es, por el atoramiento de la camioneta en pleno desierto, y no por la partida, logra convencer al lector de los peligros del camino y de la inevitabilidad de la larga caminata.

No había caso. Las cuatro ruedas giraban en el aire. La panza de la camioneta ya tocaba ese suelo de cenizas volcánicas, y no había una piedra tan grande como para que la goma mordiera y saliera de ahí [...]. Unas horas después llegamos (a pie) a la escuelita de la cual habíamos partido al mediodía [...]

En el texto de otra alumna, el trastrocamiento de la temporalidad pone en evidencia la extrema severidad y humillación a la que se la expone, la desproporción entre el castigo y la falta.

En frente tuyo dos ancianos de la congregación te pidieron que dieras explicaciones por lo que habías hecho. Tan solo tenías 15 años; no te parecía tan grave, además cómo iban a castigarte por un cumpleaños que te preparó tu madre. ¿Acaso tus padres no tenían el mismo derecho de mostrarte cada una de sus individuales creencias? [...] Escuchaste callada las nuevas reglas a seguir; él no te miraba ni te defendía [...] Esperaste llegar a tu casa y en tu cuarto, sola, lloraste hasta quedarte dormida.

La cita muestra un buscado retaceo de la información que genera expectativa en el lector.

Callar y aludir

Entre los logros de esta propuesta de escritura se encuentra también el trabajo con la elipsis y la alusión, el no decir del todo o callar lo más importante, al modo del iceberg de Hemingway , la preferencia por mostrar antes que por decir sobre la que insiste también Flannery O'Connor, señalados por Aren et al. (2015).

Ese estilo elusivo y alusivo produce interés en el lector, encargado de reponer el contexto, las identidades, las relaciones, la historia implícita. Ese mostrar y no decir, esa narración que no se entrega por completo, podríamos decir con Benjamin (1986), le otorgan al relato una amplitud de vibración que resuena y perdura en el lector.

En la serie "En la vida no hay punto final", analizada más arriba, lo que se elide es la identidad de los personajes. "Vas a ser madrina, me dijiste, y me reí burlonamente ... No era la primera vez que jugábamos con eso", dice este texto que usa una segunda persona que no identifica. Es el lector el que repondrá a la amiga en el lugar de la segunda persona y el que luego, en la siguiente instantánea, deberá llenar la segunda persona con la madre, a quien nunca se nombra directamente, y a quien se descubre en la inversión de roles final:

El mate estaba listo y las dos estábamos en la ubicación recurrente [...] No puedo negar que sospeché lo que me ibas a decir [...] No eran buenos los resultados que fuiste a buscar. Me lo explicaste como pudiste. Mi abuelo se despediría en poco tiempo. Yo te abracé como quien abraza a una niña desconsolada. Los roles se

invirtieron y por un rato tú fuiste niña de nuevo y yo fui adulta.

En otros fragmentos es notable cómo los acontecimientos dolorosos son referidos de manera indirecta. La alumna cuenta la primera sesión de quimioterapia a la que acompaña al abuelo sin nombrar jamás la enfermedad ni el tratamiento —pero armando la escena con palabras que aluden a ellos—, y sin nombrar tampoco al abuelo —que se esconde en la segunda persona—.

El hospital no quedaba cerca y la sesión comenzaba en media hora... Suspirando profundamente inflamos el pecho y entramos. Escogiste el sillón que te pareció más cómodo y dejaste que el enfermero con apariencia de astronauta hiciera su trabajo. Te miré durante las dos horas que duró el proceso. Si cierro hoy los ojos y pienso en ese momento, te vuelvo a ver ahí sentado y hasta puedo sentir el olor de los químicos.

Tampoco es nombrada la muerte del abuelo, que es aludida con eufemismos ("el día de la despedida fue como todas las despedidas que son definitivas"). El momento se registra con detalles significativos que refieren a lo que no se dice directamente (los compañeros del abuelo "se sacaban la gorrita" cuando entraban), un modo eficaz de decir lo máximo con lo mínimo.

El dolor y la tensión a veces se cuentan desplazados, como una experiencia que le ocurre a otro. Del mismo modo en que la niña que se entera de la enfermedad incurable del abuelo abraza a la madre angustiada, un alumno elige hablar de la muerte de su padre desde la tristeza de la madre:

Mamá llamó a tomar la leche. Odiaba las vainillas, nunca se lo dije. Tenía miedo que si se lo decía se pusiera triste. Mamá andaba preocupada porque mi papá ahora era un ángel que nos miraba desde el cielo. Me divertía partirlas y hundirlas en el tazón, contaba los segundos hasta que caían al fondo [...] Camuflado como buen soldado me desvanecía para deslizarme al tacho, donde tiraba esta pasta de vainillas y volvía a llenar la taza con Nesquik formando islitas de chocolate que se ahogaban en el mar de leche.

El fragmento se centra en el juego del niño con las vainillas, un juego que camufla la tristeza sin dejar de aludirla en las palabras con las que se describe la travesura (hundir, caer al fondo, desvanecía, ahogaban). El decir indirecto se apoya en el uso de un punto de vista infantil, que le permite al alumno hablar del padre como "un ángel mirándolo desde el cielo", retomando las palabras de la madre.

Alusión y elisión son elementos centrales en "Era el mes de..." en el que otro alumno relata brevemente dos situaciones en las que su abuelo participó, separadas por un período de diez años. Es el lector el que debe reponer el contexto político (el surgimiento del peronismo y el golpe militar que lo derroca), cifrado en las fechas, los meses y en otros elementos léxicos.

Mi abuelo en 1945 tenía diez años. Estaba jugando a la pelota con unos amigos, cuando una manifestación lo distrajo. Nunca había visto tanta gente marchando junta, con banderas y cantando. Se entusiasmó con lo que vio. Fue detrás de ellos.

Era el mes de octubre.
En 1955 mi abuelo tenía veinte años. Estaba en el servicio militar obligatorio. Lo fueron a buscar cuando estaba de franco, comiendo un asado con amigos. Lo llevaron a Campo de Mayo. Cuando llegó, los tanques iban y venían, los aviones sobrevolaban ruidosos. Tendría que haber asistido al primer llamado, pero no lo hizo. Por distraído, estuvo 48 horas detenido.

Al relato de estas dos situaciones le sigue la referencia a una historia contada por su abuelo que concentra una época de enfrentamientos.

Me contó también la historia de dos tenientes que eran amigos de toda la vida. Habían compartido cada año de su formación militar. Hacían los relevos juntos y también los patrullajes. Dormían todas las noches en la misma cama marinera, uno debajo del otro. Así de juntos estuvieron, hasta que uno de ellos mandó a fusilar al otro. Mi abuelo todavía recuerda los apellidos de los dos hombres. Era el mes de septiembre.

El montaje y el corte, la narración desprovista de explicaciones, el juego entre aludir y callar trabajan a favor de una economía narrativa de gran eficacia estilística (Aren et al., 2015).

La expectativa del final

La forma en que algunos alumnos concluyen sus fragmentos también merece un comentario. En algunos casos, observamos que los cierres explicitan innecesariamente el sentido, como si no confiaran en la capacidad interpretativa del lector. Por lo general, este tipo de cierres se corresponde con inicios canónicos y un desarrollo sin tensiones ni conflictos, sin variaciones en el ritmo.

Sin embargo, algunas veces es posible identificar finales que provocan cierta ruptura en el fragmento –ya sea porque no lo clausuran, porque quedan abiertos o bien porque apuntan a inaugurar un nuevo sentido no previsto–, es decir, divergen de la línea argumental, tal como leemos en el siguiente texto, en el que el final se aparta del desarrollo previo, incluso hasta en el cambio de la persona gramatical. En la instantánea “Se hizo tarde”, la autora, radicada en Buenos Aires, narra su visita a la casa materna, en Colombia, la alegría de su madre al verla y los cambios que percibe en ella. Toda esta narración está en primera persona hasta que irrumpe la tercera en el final:

Entramos las maletas y mamá me abrazó muy fuerte [...] Le entregué a madre un mate que traía de Uruguay, pero con yerba argentina [...] Esta extraña en territorio que asumía ahora desconocido, recorrió la casa con el fin de grabársela antes de la próxima partida. Dio una vuelta más antes de dormir y vio en la esquina una caja de madera que la estaba esperando para ser enterrada en el jardín el fin de semana. La abrazó fuerte. “Sé que volví tarde, pero volví”, le dijo a su padre. Le dio un beso a la caja, lloró y se fue junto a su madre.

Como decíamos antes, el cambio a la tercera persona más la inclusión de un motivo que no está sugerido o “preparado” previamente hacen que este final sea impredecible y altamente potente. Recién entonces el título cobra sentido.

Otras veces los textos quedan abiertos, sin clausura explícita. Así sucede en el fragmento de una alumna en el que se describe una casa "grande y muy blanca, tenía mucha luz pero igual era fría". Es la nueva casa, visitada ahora por los tíos. Hacia el final, se narra una tradición familiar: "Mi tía llevó una caja de caramelos para tirarlos por la casa [...] Abrimos la caja de palitos de la selva y empezamos a tirarlos por toda la casa y después a comerlos del piso". No clausurar el texto contribuye a evitar relatos monolíticos, homogéneos; de alguna manera, algo queda por decir; el lector puede seguir expectante después de concluida la lectura.

Pensar en finales poco esperados también es un aspecto que los alumnos soslayan; la tendencia es, más bien, cerrar el texto en el sentido de clausurarlo, no permitir que el lector pueda ir más allá, imponiendo una suerte de final que impregna los textos de un tono didáctico o moralizador (Aren et al., 2015).

Narrar en segunda persona

Entre los recursos que los estudiantes tomaron de los textos modelo, se destaca la inclusión de un narrador en segunda persona, una estrategia que se reveló especialmente productiva. En algunos casos, su uso se extendió a lo largo de toda la serie de instantáneas y se constituyó así en un elemento que proporcionó unidad al texto aun cuando el referente de esa segunda persona no fuera siempre el mismo (cfr. Lo señalado en el apartado "Callar y aludir"). En otros casos, en cambio, fue usada sólo en algún fragmento con la función de procurar un cambio en el punto de vista elegido, un énfasis en un personaje particular, un retaceo de la información.

De acuerdo con lo señalado en "Relato de aprendizaje", el recurso permite el desdoblamiento entre un yo de la narración y un yo narrado; un yo adulto que evalúa, se identifica, comprende e interpreta a ese yo personaje e infantil. "En ese instante pensaste que si te quedabas con tu padre no tendrías más niñeras, te cuidaría tu abuela y los fines de semana te divertirías con tu madre. 'Quiero vivir con mi papá', dijiste, luego observaste cómo tu mamá comenzaba a llorar", señala la autora poniendo en evidencia la lectura infantil e "inocente" de la situación que el yo de la enunciación evalúa, y la interpretación adulta de la madre que desconoce esta "especulación" de su hija.

La serie de fragmentos permitió una flexibilidad en la incorporación de los recursos que constituyó una de las primeras diferencias observables respecto del tratamiento que estos tienen en la autobiografía más canónica.

Conclusiones

Tal como supusimos al iniciar el trabajo con las instantáneas, muchos de los textos escritos en el marco de la nueva secuencia incorporaron al relato de la propia vida algunas de las anécdotas, momentos, sensaciones que solían desecharse porque resultaban –en términos de Gorlier (2008)– "presencias disruptivas" en una autobiografía tradicional, regida por el imperativo de construir una trama en un único texto y por la presión implícita de mostrar a un sujeto íntegro.

En efecto, esos momentos o anécdotas lograron convertirse en pequeños relatos o escenas que más tarde conformaron una serie que configura una trama en la que pueden leerse sentidos unificadores. Como se vio a través de los ejemplos, los recursos que contribuyeron a la construcción de esos sentidos

fueron de distinto orden: el uso de títulos y subtítulos, la presencia de un objeto que se carga de significados, un tópico que atraviesa todos los fragmentos, un determinado tipo de narrador que los unifica. Algunos alumnos nos sorprendieron incorporando elementos no previstos en la consigna –dibujos, fotografías, pinturas– que colaboraron de otro modo para articular significativamente los fragmentos de la serie.

En los pocos casos en que las instantáneas no consiguieron entramarse en un relato, los estudiantes lograron, sin embargo, fragmentos creativos, que exhiben un sugerente uso de los recursos. Creemos que la posibilidad de trabajar con textos más breves, más condensados, ha ayudado a los alumnos a sostener de manera más efectiva el uso de procedimientos tales como la focalización, la alusión y la elipsis. Es posible también que el acento puesto en las herramientas tomadas del cine (el uso del zoom, de la cámara lenta, del montaje y del corte), haya contribuido, al traducirlas a la narración escrita, a apropiarse más naturalmente de ciertos recursos. Dadas las características de la imagen[69], para el universo de los alumnos, familiarizados con la cultura audiovisual, es más fácil entender lo que es un zoom que hablar del cultivo del detalle en una escena; más fácil entender cómo funciona la cámara lenta que comprender en qué consiste una narración morosa.

Cada una de las dos secuencias expuestas propicia en los alumnos ciertas prácticas a la vez que resigna otras.

La autobiografía más tradicional tiene la ventaja de enfrentar a los estudiantes, desde el inicio del trabajo en el Taller, con la tarea de componer un texto más extenso y, por lo general, más complejo en cuanto a la necesidad de entramar momentos, escenas, situaciones diversas y heterogéneas, que exige, además, un mayor esfuerzo y control para sostener la coherencia. Esta tarea, sin duda productiva, puede condicionar, sin embargo, en el caso del relato autobiográfico, la selección de hechos a narrar y conspirar contra la experimentación con los recursos narrativos. Por otro lado, la lógica misma de la autobiografía tradicional, en línea con la narración clásica, decimonónica, exige elaborar un final que invita a reflexionar sobre la vida relatada, a buscar alguna clave que condense el sentido que se ha ido construyendo desde el principio del relato, algo que podría ser más fácilmente dejado de lado en la segunda propuesta, en la cual la fragmentariedad y la particular modalidad de su construcción permite postergar la tarea de ordenar las propias percepciones y recuerdos a fin de montar un relato de sí. Pero, como hemos visto en las producciones de los estudiantes, el relato autobiográfico tradicional se resolvía muchas veces como una pura sucesión cronológica y con un final que no era más que un punto o un cierre convencional, y paradójicamente, en muchos casos las series autobiográficas lograron trascender

[69]Como sabemos, la representación analógica de la imagen (el hecho de que tenga una relación de similitud o "copia" con el objeto representado) facilita la cercanía con el objeto representado aunque esta misma característica convocó el interés por indagar cómo entra el sentido en ella (aspecto que no consideramos en este caso) (cfr. Barthes [1995]. "Retórica de la imagen", en: Lo obvio y lo obtuso. Barcelona, Paidós). Por su parte, Berger, en su ensayo "Usos de la fotografía", escribe sobre la fotografía y la imagen a partir del libro de Susan Sontag On Photography. Dice el autor: "Durante el primer período de su existencia, la fotografía ofrecía una nueva posibilidad técnica; se trataba de una herramienta. [...] su uso y su 'lectura' se fueron convirtiendo en algo habitual, una parte sin examinar de la propia percepción moderna. Muchos fueron los desarrollos que contribuyeron a esa transformación. La nueva industria cinematográfica. La invención de la cámara ligera, que hizo que el tomar una fotografía dejara de ser un ritual y se convirtiera en un 'reflejo'. El descubrimiento del fotoperiodismo, a partir del cual el texto

la mera acumulación de fragmentos y tejer un relato, una operación que implica seleccionar, jerarquizar y articular para construir sentido.

Como se ve, el relato autobiográfico puede tomar diversas formas y las propuestas de trabajo intentan potenciar las posibilidades de cada una. La reflexión sobre el género, instancia relevante de la primera propuesta, permitió romper estereotipos y avanzar hacia resoluciones novedosas más o menos alejadas de la forma canónica de la autobiografía. La serie autobiográfica, en cambio, resignó, en alguna medida, la construcción del final, instancia clave de todo relato único, y la tarea de escribir un texto complejo, pero tal vez nuestros alumnos hayan logrado, a través de esta segunda propuesta, reconocer que se puede contar una vida partiendo de hechos a primera vista insignificantes y hayan disfrutado de descubrir efectos de lectura interesantes cuando probaron recursos y procedimientos tanto en los fragmentos como en la articulación de la serie. Sin duda, ambas propuestas, que ponen el acento en distintos aspectos de la escritura autobiográfica, lejos de excluirse mutuamente, se complementan.

El momento actual abre las puertas para cambios y cuestionamientos en el modo de pensar la producción de subjetividad. Y al mismo tiempo, como docentes, nos ofrece oportunidades muy productivas para seguir indagando en las mutaciones de los procedimientos y los mecanismos de construcción de las narrativas del yo.

Bibliografía

Aren, F., Somoza, P. y Vernino, T. (2015). "Relatos del yo: búsqueda de sentidos en la fragmentariedad", en: Muse, Cecilia (Ed.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 4, pp. 153-161. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 28 de abril de 2017 de https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2310

Bas, A., et al. (2000). Escribir: apuntes sobre una práctica. Buenos Aires, Eudeba.

Benjamin, W. (1986). "El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov", en: Sobre el programa de la filosofía futura. Caracas, Planeta-Agostini, pp. 189-211.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale, N.J., L. Erlbaum.

Berger, J. (2008). "Usos de la fotografía", en: Mirar. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, pp. 67-84.

Borges, J. L. (1984). "Sobre el 'Vathek' de William Beckford", en: Obras Completas. Buenos Aires, Emecé (tomo 2), pp. 104-107.

De Man, P. (1991). "La autobiografía como desfiguración", en: La autobiografía y sus problemas teóricos, Suplementos Anthropos, 29, diciembre, pp. 113-118.

Flower, L., Hayes, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing", en: College Composition and Communication. Vol. 32, No. 4, diciembre, pp. 365-387.

Forster, E. M. (1995). "La historia" y "El argumento", en: Aspectos de la novela. Madrid, Debate, pp. 31-48 y pp. 89-108.

Gorlier, J. C. (2008). "¿Un género entre otros? Narración, autobiografía, testimonio", en: Material de estudio del Taller de Expresión, cátedra Klein. Buenos Aires. Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015, pp. 23-41.

Lejeune, P. (1991, diciembre). "El pacto autobiográfico". La autobiografía y sus problemas teóricos. Suplementos Anthropos, 29, pp. 47-49.

Lotito, L. y Pampillo, G. (2002). "Narrativa de ficción: su dimensión epistemológica en la escritura". En IV Jornadas Nacionales de Investigación de Comunicadores. "Cultura, Crisis y Resistencia. Reflexiones y modos de intervención desde lo comunicacional". Red Nacional de Investigadores en Comunicación. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba, 17, 18 y 19 de octubre (inédito).

Molloy, S. (1996). Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica. México,

Fondo de Cultura Económica.
O' Connor, F. (1993). "El arte del cuento", en: Brizuela, L. Cómo se escribe un cuento. Buenos Aires, El Ateneo, pp. 203-211.
Pampillo, G. et al. (2004). Una araña en el zapato. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
_____ (2010). Escribir. Antes yo no sabía que sabía. Buenos Aires, Prometeo.
Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración I. México D. F., Siglo Veintiuno Editores.
Sibilia, P. (2012). "Yo visible y el eclipse de la interioridad" y "Yo actual y la subjetividad instantánea", en: La intimidad como espectáculo. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 103-167.
White, H. (2010). Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica. Buenos Aires, Prometeo.