



Vol. 2 (3) Julio 2015- p. 23-41  
ISSN 2362-6194

## **CAMINAR EN LA CUERDA FLOJA (O INTERVENIR EN EL PROCESO DE ESCRITURA DE UN RELATO DE FICCIÓN)**

### **THE ART OF TIGHTROPE WALKING: HOW TO INTERVENE IN THE FICTION WRITING PROCESS**

Carolina Bruck

Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Argentina.

carolinabruck@yahoo.com.ar

#### **Resumen**

Este trabajo —formulado a partir de un proyecto, dirigido por Irene Klein, que considera la dimensión epistémica de la narrativa y la ficción— se propone sistematizar estrategias de intervención durante el proceso de escritura de un cuento. Estas fueron puestas a prueba en un conjunto de experiencias didácticas, destinadas a estudiantes de Ciencias Sociales, desarrolladas en la materia Taller de Expresión I y en un seminario extracurricular de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. Se parte de la hipótesis de que la posición del tallerista es análoga a la de un acróbata en la cuerda floja. Para producir un andamiaje el docente no se apropia de las estrategias productivas en otros géneros ni “aplica” mecánicamente categorías teóricas. Teniendo en cuenta esto, se examinan tres etapas del proceso y se concluye que para transitarlas, el coordinador debe propiciar una mirada crítica hacia el canon, plantear consignas para cuestionarlas y en la revisión, apropiarse, en la interacción, de la lógica de cada obra producida en el taller. La secuencia integra aportes de la psicología cognitiva, la teoría de la literatura y la edición *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Carolina Bruck

literaria. Además, se sostiene en un saber sobre el género y sobre la escritura desplegado por escritores de ficción a partir de poéticas, entrevistas, ensayos. Desde el marco teórico y metodológico, se inserta en la tradición argentina de talleres de escritura, en particular la iniciada por el grupo Grafein, y continuada por Gloria Pampillo y Maite Alvarado. Al mismo tiempo, dialoga con otras propuestas de escritura de ficción en la universidad.

Palabras clave: Taller- Escritura- Ficción- Cuento

## Abstract

The departing point for this work is a research project directed by Irene Klein that takes fiction as way of producing new knowledge. Here we propose to systematize different strategies of intervention during the writing process of short stories. We tested these strategies during several didactical experiences designed for Communication Sciences students at the University of Buenos Aires. We pose that the position of a workshop coordinator is analogous to that of a tightrope acrobat. It is not possible for her to apply theoretical categories or to use the productive strategies that we attest in other genres. We examine three phases of the process and we conclude that the coordinator needs to foster a questioning approach to the canon, propose activities in order to question them, and in the revision, understand the inside logic in each work. This sequence compiles achievements from cognitive psychology, literary theory and editing know-how. It also takes into account genre and writing practice developed by different authors in essays and interviews. This works forms part of the Argentine tradition of writing workshops initiated by Grafein group and later developed by Gloria Pampillo and Maite Alvarado.

Key words: Workshop- Writing- Fiction - Short story

## INTRODUCCIÓN

Quienes trabajamos con la escritura de ficción, la nuestra y la de los otros, caminamos en una cuerda floja. Por lo menos, quienes lo hacemos en el nivel superior. Pero ¿qué alcances tiene la metáfora?, ¿es posible tejer una red que nos proteja de caer al vacío?, ¿cuál es el origen de esta incertidumbre?

Dentro de la didáctica de la escritura en la universidad, existe cierto consenso respecto de la enseñanza de los géneros académicos. Se diseñan cursos que —a partir de una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales— contemplan estas *Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

actividades como procesos cognitivos que responden a problemas retóricos y apuntan a la reflexión metadiscursiva. Estos cursos consideran la relación entre escritura, lectura y producción de conocimiento y, por lo tanto, plantean que no es posible separar la lectura y la escritura del aprendizaje ni de las comunidades discursivas en las que se insertan, que frecuentan ciertos géneros.

En cambio, en torno a la enseñanza de la escritura de ficción en la universidad surgen miradas diversas. En primer lugar, todavía circulan socialmente las representaciones acerca de la escritura creativa como una actividad que no se puede enseñar, ya sea porque se la considera un “don” innato o porque se cree que se trata de una habilidad que se entrena, pero que se desarrolla en soledad. En segundo lugar, en las propuestas de escritura de ficción para el nivel superior coexisten objetivos muy diversos, que van desde la experimentación con el lenguaje, su producción instrumental con fines comerciales, hasta la formación de escritores profesionales (Carrión, 2011). En tercer lugar, llama la atención que muchos programas académicos de escritura creativa nacionales e internacionales se sostienen en metodologías que se identifican como diferentes, incluso que se proponen como antagónicas. Finalmente, los conceptos de “ficción” y de “literatura” que subyacen a estas propuestas tampoco son unívocos ni estables.

Dentro de estas propuestas, el Taller de Expresión I (fundado por Gloria Pampillo y Maite Alvarado, y cuya profesora titular es actualmente Irene Klein) se inserta como una asignatura dentro de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. Del ámbito de la didáctica de la producción escrita en general retoma los conceptos de la escritura como práctica social y como proceso sociocognitivo, y la relación entre escritura y producción de conocimiento. Estos conceptos, sumados a un fuerte trabajo de lectura y análisis en torno de la teoría sobre el relato y sobre la ficción en las clases teóricas, se articulan con la propuesta de taller de escritura desarrollada en los prácticos. Las clases prácticas adoptan la metodología de taller originalmente diseñada por Gloria Pampillo en *El taller de escritura* (Pampillo, 1982), que se diferencia del taller literario tradicional y plantea una secuencia de trabajo en etapas: “formulación de la propuesta o consigna, escritura, lectura de los textos, comentario, evaluación” (Alvarado, 2001, p. 41).

En este trabajo, partiré de un conjunto de experiencias —desarrolladas en un práctico de la materia Taller de Expresión I y en un seminario de la carrera de Ciencias de la Comunicación que compartimos con Irene Klein y Laura Di Marzo en 2012— para explorar algunas de las etapas planteadas por Gloria Pampillo, en este caso aplicadas al proceso de escritura de un cuento. Me propongo sistematizar estrategias para transitarlas e intervenir productivamente en los escritos de los estudiantes. En este sentido, profundizaré algunas ideas y sumaré nuevos aportes a lo que expusimos junto a Irene Klein y Laura Di Marzo en *Cuando escribir se hace cuento* (Klein, Bruck y Di Marzo, 2011).

Concretamente, abordaré tres aspectos del proceso de producción de un cuento: en primer lugar, lo que denomino “ampliación del campo de batalla”, es decir, un primer contacto con el canon para cuestionarlo; en segundo lugar, el trabajo más allá de la consigna y por último, la revisión del original.

## **1. Marco teórico-metodológico**

Para abordar los aspectos mencionados, integraré aportes de diversos campos (como el de la psicología cognitiva, la teoría de la literatura o el de la edición literaria) y de otras propuestas de escritura de ficción en la universidad, como la anglosajona, o las de la Escuela Dinámica de Escritores. En definitiva, intento sumar elementos a la red de contención, herramientas que nos permitan transitar menos riesgadamente la cuerda floja.

Esta propuesta surge a partir de un proyecto de investigación dirigido por Irene Klein, cuyos antecedentes se encuentran en los trabajos de Gloria Pampillo. En estos trabajos se considera la dimensión epistémica de la narrativa y la ficción. El concepto de ficción que subyace a la propuesta es el planteado por autores como Paul Ricoeur (1985), Wolfgang Iser (1990), Antonio Garrido Domínguez (2011), entre otros. En el caso de Ricoeur (1995), por ejemplo, el conocimiento particular que proporciona la narrativa de ficción proviene de su capacidad de redescubrir lo real desde una perspectiva novedosa; la mimesis, entendida como invención, es la que permite ese particular modo de conocer. Por su parte, Wolfgang Iser (1990) destaca la posibilidad de la ficción de hacer coexistir lo real y lo posible, y de esa manera acceder a un conocimiento de aspectos de lo real que a la *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

razón le están vedados. Integrando estas y otras posturas similares, Antonio Garrido Domínguez (2011, p. 123) afirma:

Lo específico de la ficción se traduce, pues, en un modo especial de contemplar la realidad; para eso se construyen continuamente nuevos mundos: para renovar su percepción de la realidad. Pero, el objetivo último de la ficción es todavía más trascendente: ensayar maneras alternativas de vivir en el mundo: el ser humano necesita imperiosamente de la ficción para extender su horizonte existencial.

Esta perspectiva dialoga con los planteos de autores como Jerome Bruner (2002) que, desde la psicología cognitiva, reconocen la importancia de la modalidad narrativa de pensamiento y, en consecuencia, del acto de narrar historias para ordenar la experiencia y construir la identidad del ser humano, tanto en lo individual como en lo colectivo. Escribe Bruner: “Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición” (Bruner, 2002, p. 126). Y más adelante, refiriéndose a la ficción narrativa y en consonancia con Garrido Domínguez, sostiene: “El arte de lo posible es un arte peligroso. Debe tener en cuenta la vida tal como la conocemos y, sin embargo, alienarnos de ella lo suficiente para tentarnos con posibles alternativas que la trascienden” (Bruner, 2002, p. 131).

Tomando estos conceptos de ficción y de narración como punto de partida, es posible combinar estrategias de distintas propuestas de escritura ficcional que coexisten en el nivel superior, y adaptarlas al objetivo del taller. Gran parte de los programas de escritura creativa de las universidades anglosajonas involucran un sistema de talleres agrupados por géneros discursivos, en los que se discute a partir de ejercicios de escritura o de los proyectos de obra de los estudiantes. De una manera similar se plantea el Máster en Creación Literaria de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Por el contrario, la Escuela Dinámica de Escritores de Mario Bellatin (2006) propone una suerte de “antitaller”, que elude la discusión de la obra de los estudiantes para introducir un trabajo interdisciplinario con representantes de diferentes expresiones artísticas (bailarines, actores, músicos e incluso escritores) en una suerte de laboratorio de creatividad. La Escuela, cuya propuesta se reseña en *El arte de enseñar a escribir*, prohíbe la producción

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Carolina Bruck

escrita en clase para evitar la repetición de esquemas y favorecer indirectamente la emergencia del propio proceso creativo.

En el ámbito de la dramaturgia, los talleres desarrollados en el IUNA, dictados en su mayoría por discípulos de Mauricio Kartun, proponen un trabajo que se centra en consignas más “técnicas” que temáticas. Estas consignas llevan a la producción del texto dramático a través de caminos menos previsibles, experimentales, a partir de aquello que surge de una improvisación sujeta a reglas. Al mismo tiempo, la reelaboración consciente de este trabajo “técnico” permite al tallerista el encuentro con un universo personal a partir del que puede surgir una poética.

Estas perspectivas didácticas, que suelen presentarse como antagónicas, resultan productivas al integrarlas en diferentes momentos de la secuencia de trabajo planteada por Gloria Pampillo que describimos más arriba, en la medida en que quede claro —como señalamos— cuál es el concepto de ficción que subyace a la propuesta de escritura.

Por otra parte, desde el campo de la edición literaria, el concepto de editor en el sentido anglosajón (Pérez Alonso, 2002) resulta interesante para explorar la posición del tallerista, fundamentalmente en un momento avanzado del proceso de escritura. En “El otro editor”, Paula Pérez Alonso escribe (2002, p. 70): “Un editor es mucho más que un corrector de estilo cuando se hace cargo de un proyecto en particular. Es quien ayuda a encontrar la mejor estructura y el mejor tono; compila, redacta, corrige, sugiere, corta, equilibra un texto”. Si bien cierto tipo de intervenciones editoriales no se corresponden con las del tallerista; la particular mirada que proponen los editores puede ser considerada por un coordinador de taller. Más adelante, agrega Pérez Alonso (2002, p. 73): “Todo buen editor tiene la capacidad de mimetizarse con el autor al que está editando”. Esta idea del editor como camaleón puede orientar la posición del tallerista en ciertas etapas del proceso de trabajo.

Por último, es habitual que las propuestas de didáctica de la escritura refieran a un modelo cognitivo de los procesos de producción de textos. En el caso de la creación de ficciones este abordaje puede resultar excesivamente esquemático. Sin embargo, se consideran los aportes del ya clásico trabajo de Carl Bereiter y Madeleine Scardamalia

(1992), que plantea la posibilidad de transformar el conocimiento a partir de la escritura, y la reformulación del modelo de los procesos de composición de John Hayes (1996), que contempla la dimensión colaborativa de la escritura, y el papel de los componentes emocionales y motivacionales en el proceso de producción de un texto.

De todas formas, para abordar el proceso de escritura de ficción suele ser muy productivo, como lo hacen las didácticas de otras disciplinas artísticas, recurrir a los saberes del oficio. Haré referencia a estos saberes en los próximos apartados, cuando describa las intervenciones propuestas para cada etapa.

## **2. Ampliación del campo de batalla**

En primer lugar, tanto en el taller como en el seminario, se propuso —como es habitual en estos cursos— un trabajo de lectura previo, o paralelo, a la formulación de la propuesta de escritura o consigna. Estas lecturas, conformadas tanto por relatos como por ensayos o entrevistas sobre el cuento, proporcionan a los estudiantes un primer contacto con cierto canon del género y con un conjunto de poéticas, muchas veces antagónicas. Desde los textos inaugurales para la poética del cuento moderno de Edgar Allan Poe a las conferencias canónicas de Flannery O’ Connor. Desde entrevistas a Ernest Hemingway y a Roberto Bolaño hasta definiciones metafóricas como las de Felisberto Hernández. A partir de estas lecturas se desarman ciertas representaciones escolares del género (“un cuento es una estructura con planteo, nudo y desenlace”, “un cuento transmite un mensaje, una moraleja”, “narrar bien es emplear una lengua culta distinta de la lengua oral”), pero —al mismo tiempo— se corre el peligro de producir un malentendido: la idea de que existen “técnicas” a imitar.

En este caso, la intervención consiste en generar un tipo de lectura particular, anómala, que podríamos llamar “crítica de la construcción”, leer los cuentos desde las poéticas para ver cómo dialogan con ellas, pero al mismo tiempo alertar sobre el error de la reproducción mecánica de estos procedimientos. En ese sentido, el trabajo va en la línea del planteado por los programas académicos o los talleres más tradicionales, como el de Iowa en el que se formaron Flannery O’ Connor y Raymond Carver, el taller de

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Monterroso, en el que se formó Juan Villoro, o el de la UPF de Barcelona. Sobre esa experiencia de lectura instrumental escribe Villoro: “Con los clásicos Tito mantenía una relación amistosa nunca perturbada por quehaceres laborales, en cambio, con los escritores modernos no dejaba de tratar asuntos de trabajo” (Villoro, 2013, p. 230). Y más adelante curiosamente se refiere a ella con la metáfora que nos planteamos aquí: “En el taller, las lecturas se convirtieron en la red protectora de las acrobacias; sin embargo, como en el texto de Montes de Oca, Tito nos advirtió que el verdadero peligro de caer consistía en ser herido por la red” (Villoro, 2013, p. 230). En otras palabras, el canon como un punto de partida para ir más allá. El canon como campo de batalla. Afirma el crítico y escritor español Pablo Andrés Escapa:

No pocas veces la narración parece contrariar los principios teóricos y estéticos que el género ha ido destilando a través del tiempo. Uno puede admirar a Poe y a Quiroga y estar en franco desacuerdo con sus decálogos. Ni siquiera sus cuentos son enteramente fieles a la teoría que decidieron legarnos (Escapa, 2006, p. 116).

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, este trabajo previo apunta a la construcción de una memoria a largo plazo a la que los estudiantes apelarán durante el proceso de escritura para la resolución de problemas retóricos (Hayes, 1996). Pero a diferencia de las propuestas de escritura académica, los textos no funcionan como “modelos”, los problemas retóricos no responden a “situaciones comunicativas”, ni el éxito está en la adopción de las convenciones, sino en un diálogo creativo con ellas. A esto se refiere Nicolás Bratosevich (2001, p. 18) en *El taller literario*:

Y usted, que ha hablado, que ahora ha inscripto eso que ha hablado, es el que va a escribir su cuento. Cómo lo hará: haciéndolo, confrontándose, (des)apropiándose de las normas, careándose con ellas para practicar incisiones, contaminaciones también, algún pequeño escándalo.

Ahora bien, más allá del canon previsible, esa ampliación del campo de batalla podría provenir, como ocurre en el caso de la Escuela Dinámica de Escritores de Bellatín, de otras disciplinas artísticas. La poética de un fotógrafo o de un dramaturgo, el método de composición de una coreógrafa, el relato del proceso de trabajo de un artista plástico o

los pasos de un experimento científico conforman una batería de recursos con los que se dialoga críticamente. Respecto de una experiencia de este tipo llevada a cabo en la Escuela Dinámica de Escritores, la fotógrafa Ximena Berecochea comenta: “El estudio interdisciplinario —acotado en este caso al campo literario y fotográfico— devela las posibilidades de nuestras herramientas. Así pues, un análisis teórico minucioso puede motivar diferentes cuerpos estructurales y de contenido” (Berecochea, 2006, p. 21). En el caso de la escuela dirigida por Mario Bellatin, la experiencia de reflexión interdisciplinaria no se enmarcaba luego en el andamiaje de un proceso de escritura, debido a que esta instancia no era contemplada por la propuesta. Lo que aquí se propone es la integración consciente del resultado de esa experiencia con otras disciplinas en el marco de la secuencia propuesta por el taller.

### **3. Más allá de la consigna**

Una de las primeras intervenciones del tallerista en el proceso de trabajo con un cuento suele ser la elaboración de la consigna. Según la define *El libro de Grafein*, la consigna es “una fórmula breve que incita a la producción de un texto”; un pre-texto que propone un juego entre la libertad y la restricción (Tobelem y otros, 1994). Porque frente a la libertad total, el escritor se inhibe; pero también lo hace si su actividad está excesivamente pautada. “Como punto de partida, señala Maite Alvarado ([1997] 2013, pp.159-160), conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al cual circunscribirse las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas”.

En el caso de los textos lúdicos, más breves, los resultados del trabajo pautado suelen ser buenos, pero no siempre ocurre esto cuando se trata de escribir un cuento. Por un lado, nos preguntamos cómo elaborar una consigna que sea motor de la escritura de un cuento, pero también, y fundamentalmente, de qué manera trabajarla con cada integrante del grupo.

Paralelamente a la ampliación del campo de batalla, se formulan las consignas para el cuento. Los puntos de partida pueden ser diversos: la puesta en juego de un procedimiento discursivo analizado (como el punto de vista o la temporalidad), la

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

exploración narrativa de un acontecimiento histórico o autobiográfico, la construcción de un personaje, el trabajo con procedimientos del guión cinematográfico, como la *story line*, la transformación de un argumento clásico o de un protoargumento. Junto a la consigna, para los estudiantes resulta productiva la incorporación de relatos que proporcionen una matriz narrativa; no necesariamente relatos literarios, se puede partir de otros soportes narrativos: fílmicos, televisivos, gráficos, electrónicos.

Sin embargo, al enfrentarse con la pauta de trabajo, por mejor formulada que esté, algunos estudiantes suelen reproducir estereotipos, aplicar mecánicamente los procedimientos, producir textos imitativos de los modelos o, incluso, simplemente no pueden avanzar. Como plantea Gloria Pampillo en “El relato: ser fiel a la historia”, para que un relato fluya el tema tiene que resultar significativo para el escritor, establecer con él una conexión “especial y misteriosa” (Pampillo, 2001, p. 207). Tiene que “coagular” en el autor, afirma Cortázar en su conocido ensayo “Algunos aspectos del cuento”. En el mismo sentido trabaja Mauricio Kartun (2010) cuando propone que cada creador tiene “universos personales ficcionalizables”, con los que conecta subjetivamente desde el origen del proceso creativo y que luego profundiza a través de la investigación.

A diferencia de lo que ocurre con textos más breves, el tallerista puede intervenir para que el estudiante se apropie de la consigna y la reelabore de modo que funcione afectiva y cognitivamente para él. Para que esto sea posible, la consigna no debería fijar el “tema” del relato de una manera rígida, sino funcionar, tal como señalábamos más arriba, como una suerte de restricción flexible que incluso puede desobedecerse para incitar a una producción personal.

En relación con esto, desde la psicología cognitiva, en la reformulación que plantea para el modelo de los procesos de composición, John Hayes le otorga una mayor importancia al componente emocional y motivacional en los procesos de producción de un texto. En este aspecto, considera los objetivos, predisposiciones, creencias y actitudes del escritor (Hayes, 1996). En su taller de escritura, el narrador Gabriel Báñez solía aconsejar a sus discípulos que escribieran sobre aquello que más les molestara, que más los interpelara subjetivamente.

Pero no solo el coordinador cumple una función importante en este proceso; muchas veces los otros integrantes del taller, en la interacción discursiva, le ayudan al autor a encontrar el verdadero germen de la historia. En esa indagación del tema, o mejor dicho de la historia (porque no nos referimos con tema aquí a aspectos filosóficos del texto sino a de qué trata el cuento), la consigna original se va transformando y surgen también nuevas matrices narrativas, que emergen del intercambio grupal: películas, series, obras de teatro. En relación con esto, los nuevos modelos de los procesos de escritura hacen hincapié, también, en la importancia de los colaboradores durante el proceso de escritura.

Encontrar el modo de indagar al estudiante para que establezca esa conexión requiere por lo general de un conocimiento previo del grupo, por lo que la producción de escritos autobiográficos antes de encarar la escritura del cuento suele resultar muy productiva.

Este modo de articular la consigna con los procesos creativos propios de cada estudiante permite trabajar la dimensión epistémica de la escritura de ficción. Como ya señalamos, en el taller entendemos la escritura de ficción como un proceso de producción de conocimiento que tiene lugar, según Paul Ricoeur, en la redescipción de la experiencia (Ricoeur, 1995). Un proceso de descubrimiento que surge de reunir elementos heterogéneos de un modo homogéneo para armar una trama o de efectuar, a través de la metáfora, una “predicación extraña” que genere algún tipo de innovación semántica.

Como lo plantea María Teresa Andruetto en *Hacia literatura sin adjetivos*, “Confío en la capacidad cognoscitiva de la ficción (...) Confío en sus mecanismos para abrir nuevas miradas sobre el mundo que impliquen cuestionar lo existente”. Y, más adelante, “Imaginar, fundar otros posibles, aparentemente inútiles, es una forma de conocer” (Andruetto, 2009, p. 71).

Así, a partir de una consigna “de procedimiento”, que proponía generar extrañamiento desde la focalización y construir sentido desde las alteraciones de la temporalidad, una estudiante decidió —a partir de lo que surgió de la interacción en el marco del taller— reelaborar ficcionalmente la historia de su padre preso en una cárcel boliviana, historia que había aparecido muy tímidamente en un texto autobiográfico anterior. Otro

estudiante elaboró un relato a partir de la pérdida de su madre, tal como lo cuenta en un protocolo de recuerdo:

[...] Una tarde iba en el colectivo 56 desde mi casa hacia una clase de Taller de Expresión I, era la última fecha en que se debía entregar la anécdota hecha cuento de ficción y ni siquiera había decidido qué recuerdo elegir. [...] Seguí pensando el resto del viaje. En lo efímero de la vida, en lo que había hecho y dejado de hacer. En el tiempo que no vuelve, y como siempre pensé en ella otra vez. Cómo no pensar si veo su foto en mi cuarto todo el tiempo; cómo no pensar en todo lo que me gustaría contarle; cómo no entristecerme al ver el vacío que dejó en mi vida. [...] A pesar de cuanto me dolería recordar cada detalle una vez más, decidí escribir el cuento en base a ese recuerdo. Bajé del colectivo para dirigirme al subte y de la nada, casi mágicamente, vino a mí la canción de “Naranja en flor” —un hermoso tema de tango, que escuché mil veces cuando pasaba las mañanas vendiendo diarios con mi abuelo-, una canción que me encanta. Solo recordaba una parte, en la que se encontraban las estrofas que utilicé en mi relato. Muchas veces cantamos cosas que no entendemos o que no razonamos el significado; pero ese tango es la vida misma. Resumía todo lo que había sentido de mi mamá en una melodía, así que no fue difícil unirlo a mi relato ficcionalmente como un presagio triste que aparece en todo momento.

El estudiante insertó su experiencia en una trama que le permitió resignificarla: “primero hay que poder sufrir, después amar, después partir y al fin andar sin pensamientos”. Echando mano a lo que Ricoeur (1995) llama “inteligencia narrativa”, hizo en su relato (y en los siguientes que escribió) lo que Claudio Magris (2009) cuenta que hace en sus libros: construyó una suerte de mosaico en el que cada una de las partes corresponde a un pedazo de la realidad pero que unidas dan como resultado una figura imaginaria.

En síntesis: la consigna en sí misma no garantiza la producción de relatos significativos. Es necesaria una intervención activa por parte del tallerista, intervención que implica una escucha muy particular, similar a la atención flotante del analista —método que emplea la escritora chilena Diamela Eltit en sus talleres, según lo reseña Jordi Carrión (2011) en “Fábricas de escritura creativa”— y la interacción discursiva entre los integrantes del grupo, que tiene que poder acompañar al estudiante en su proceso creativo.

#### 4. Comentar, andamiar la reescritura

Nos enfrentamos ahora a una primera versión del relato. Está claro que un texto de ficción no puede corregirse desde el lugar de la normativa, ni tampoco es posible evaluar si es adecuado a la situación retórica o a las características ideales del género. Pero esto no implica que sea imposible intervenir en él para facilitar nuevas versiones más satisfactorias.

Como señalábamos al comienzo, Gloria Pampillo propone una etapa a la que denomina “comentario”, que implica, como apunta Sergio Frugoni, apartarse de la idea de que el texto está “bien” o “mal” para volver sobre su funcionamiento, analizar de qué manera se vinculan entre sí sus elementos para generar sentido e intervenir para propiciar la reescritura (Frugoni, 2006, p. 40). Ahora bien, ¿qué saberes se ponen en juego en este tipo de intervención? ¿Qué estrategias se pueden adoptar para andamiar la reescritura? ¿Qué significa que un elemento “funciona” o “no funciona”?

Una posibilidad para pensar el andamiaje es ubicarse en el lugar del editor literario. Un editor es un profesional que suele trabajar con el autor en su obra desde los primeros borradores hasta la versión final. Gordon Lish fue el editor que permitió que Raymond Carver se convirtiera en el autor que conocemos. Pero mucho antes de esas intervenciones, el escritor John Gardner cumplió una función decisiva en la producción de Carver. De acuerdo con el relato del escritor (Carver, 1990), gran parte del trabajo que Gardner proponía sobre los textos se asemejaba al de un editor literario: “Me hacía una crítica concienzuda, línea por línea, y me explicaba los porqués de que algo tuviera que ser de tal forma y no de otra; y me prestó una ayuda inapreciable en mi desarrollo como escritor” (Carver, 1990, p. 17).

La narradora Toni Morrison desempeñó durante mucho tiempo esta tarea editorial y se refiere a ella de la siguiente forma:

Yo misma me desempeñé como editora durante mucho tiempo, y tengo dificultades para explicar qué es lo que me resultaba tan gratificante en ese trabajo. Supongo que a veces hacer *editing* es una tarea maternal: una se ve a sí misma como alguien capaz de dar algo nutritivo y correctivo, y el beneficio y el placer que eso produce

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

radica en ver ese alimento y esa corrección sin la marca de una. Si tiene la marca de una, no sirve. Es como saber que una ha tenido éxito con los hijos cuando ellos no la necesitan más (Morrison, 1998, p. 134).

Morrison menciona la labor específica que un editor realiza sobre el texto, llamada “editing” y señala que se trata de una tarea que no debe dejar marcas personales. Como señalábamos al comienzo, en “El otro editor”, la escritora Paula Pérez Alonso (2002) plantea que el editor literario debe funcionar como una especie de camaleón, que se mimetiza con el autor para instalarse en la lógica del texto e interviene para trabajar en las distintas versiones (Pérez Alonso, 2002, p. 73). Podemos pensar que la posición del tallerista frente a los textos de los estudiantes debería ser similar. De hecho, la crítica que se suele hacer a los malos talleres es que el coordinador “moldea” la producción de los discípulos a su gusto.

El editor hace observaciones, sugerencias u objeciones que siempre tienen que estar justificadas y que, en última instancia, están sujetas a la decisión del autor. Un editor nunca aplica reglas o normas de manera mecánica. Observa si un texto funciona o no en relación con la unidad de sentido que intenta construir. Su trabajo se suele dividir en dos etapas: macro y microediting, que corresponden a aspectos generales y aspectos más específicos del texto. La lógica es atender primero al texto completo como una unidad de sentido y luego tomar como unidad el párrafo o la oración.

En el caso de la edición de un cuento podríamos pensar algunos elementos que corresponderían a estas etapas y organizar los comentarios de los textos de los alumnos a partir de ellas. Los aspectos comprendidos en una y otra etapa pueden surgir del grupo y listarse a modo de preguntas, como en el ejemplo de las “Preguntas para trabajar las primeras versiones de un relato de ficción” que incluimos con Irene Klein y Laura Di Marzo en *Cuando escribir se hace cuento* (Klein, Bruck y di Marzo, 2011). Para pensar en estos aspectos a revisar las fuentes son eclécticas. Incluyen conceptos de la narratología y la teoría literaria, saberes de los escritores sobre el oficio, pero también podrían contemplar estrategias tomadas de otras disciplinas artísticas (la dramaturgia, el cine o la pintura, por ejemplo).

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Carolina Bruck

Los manuales universitarios de edición literaria (Sharpe y Gunther, 2005) o de escritura de ficción (Steele, 2012) proponen una serie de ítems que pueden tomarse como punto de partida (solo como punto de partida), y discutirlos con los estudiantes para pensar cuestiones a revisar en las etapas de macro y microediting. En relación con los aspectos más generales (macro editing), podemos pensar en las características del tema, la verosimilitud, la trama, los personajes, la voz, el punto de vista, la alternancia entre escenas, resúmenes y pausas descriptivas. Pero también: incongruencias, imprecisiones, lagunas informativas, digresiones o redundancias. En relación con los aspectos más específicos, se tienen en cuenta cuestiones como los lugares comunes, la dicotomía mostrar/decir, el exceso de abstracciones, el empleo de las metáforas, los subjetivemas (adverbios y modificadores), los verbos, el registro de los diálogos, etc.

No se trata de dar cuenta de todos estos aspectos, sino de considerarlos para luego retomar aquellos en los que el texto pide una revisión. A la hora de redactar el comentario, estos elementos suelen superponerse.

Aquí, algunos ejemplos:

#### **Comentario sobre la primera versión de un relato**

El personaje que construís es interesante, pero le transmitís al lector información sobre él sin que esté articulada en una trama. Esto hace que el cuento suene forzado, poco verosímil, pero además le resta atractivo. Pensá qué conflictos enfrenta tu personaje y cómo podés insertarlos en un cuento.

Por otra parte, tené cuidado con la voz narrativa. Prestá atención a las frases hechas y a los lugares comunes. Evitá la jerga “periodística”.

#### **Comentario sobre la primera versión de otro relato**

El relato está muy bien; hay un intento de armado de trama, y tanto la voz como la progresión dramática están bien construidas. Ahora te falta “densificar” el texto en términos de representación. Analizalo por secuencias e insertá escenas o breves pausas descriptivas cuando evalúes que contribuyen a la construcción del sentido.

Por otra parte, tené cuidado con los anacronismos (el relato está ubicado en los años 70) y prestá atención a los verbos. Fijate si vas a tomar el presente o el pretérito como tiempo base.

Las ediciones genéticas de obras literarias, o los diferentes bocetos de una obra pictórica, muestran a los estudiantes que este trabajo de revisión y reescritura del texto es habitual en los escritores y artistas profesionales.

En cualquier caso, lo importante es que los comentarios no paraliquen a los estudiantes y les otorguen elementos para la reescritura, elementos que no tienen por qué ser indicaciones precisas. Porque una mínima observación puede alentar un proceso metacognitivo que le permita al escritor volver sobre sus decisiones para revisarlas.

## **CONCLUSIONES**

Al comienzo de este artículo me propuse sistematizar, a partir de la experiencia, un conjunto de estrategias para intervenir en el proceso de escritura de un cuento en el nivel superior. A lo largo de la exposición, identifiqué estrategias para tres momentos de ese proceso. En primer lugar, en la etapa previa a la escritura, se propone un trabajo sobre la memoria a largo plazo a través de la puesta en contacto con el canon del género y diversas poéticas, para dialogar con ellos y/o ponerlos en cuestión. En esa instancia, se propicia también el contacto con poéticas de otras disciplinas.

En segundo lugar, luego de la formulación de una consigna abierta pero al mismo tiempo específica, se trabaja sobre los resultados en función de las afinidades de cada integrante del taller, alentando incluso la desobediencia de la consigna inicial. En esta instancia, tanto el tallerista como los otros integrantes del taller intervienen en función de las motivaciones afectivas y cognitivas del escritor. Como señala Marcelo Cohen: “un buen cuento es el que regala una sensación verdadera —o la actualiza— y ofrecer una sensación requiere haber sentido, o tener la nostalgia de haber sentido o pensado un sentimiento” (Cohen, 2006, p. 39). Para andamiar la producción del estudiante, el tallerista tiene que poder intuir o indagar en ese sentimiento, “lo sentido” que se transforma en “el sentido”.

En tercer lugar, ante el relato terminado, el tallerista puede adoptar la posición de un editor literario, esto es, mimetizarse con el escritor e intervenir en su producción a partir de las reglas que genera el texto como unidad de sentido. Los otros integrantes del taller

pueden también adoptar esa posición. En la elaboración del comentario, se pueden tener en cuenta tanto los conceptos de la narratología y las poéticas de los escritores como las estrategias proporcionadas por los manuales universitarios de edición literaria y/o escritura de ficción.

Escribe Pablo Andrés Escapa: “Cada cuento encierra una poética en sí mismo y su fortuna como obra de arte depende de la coherencia con que la narración administre los propósitos que subyacen tras la escritura” (Escapa, 2006, pp. 113-120). Intuir una poética, acompañar en la redescrición de la experiencia. Se trata de encontrar la propia lógica del texto. Nada más lejos del manual de instrucciones.

Para terminar, si la narrativa de ficción es un modo válido de construir conocimiento, qué mejor que concluir este artículo intentándolo. Escribo un microrrelato que permita explorar lo planteado a lo largo de estas páginas. Los personajes son varios, van caminando juntos. Se sostienen los unos a los otros. Lo titulo “En el taller de escritura” y avanzo:

### **En el taller de escritura**

Los acróbatas son tres, o cuatro, o cinco. Están parados en los extremos de las cuerdas, tienen enfrente el trayecto a recorrer. Lo evalúan. No pueden apoyarse en bastones ni en muletas; tampoco arrastrarse en cuatro patas: el espacio para desplazarse es mínimo. Tienen que enfrentar el riesgo y el posible fracaso, pero es justamente esa posibilidad la que los anima a seguir. Se tienen confianza, tampoco son suicidas como el domador de leones o el hombre bala: muchos antes que ellos lo lograron. Además, por suerte, debajo está la red. Esa malla casi invisible los contiene, los orienta, los protege. Uno de ellos le tiende a los otros una vara: cada uno la sostiene, perpendicular a su cuerda, y caminan. Juntos. Si uno trastabilla, trastabillan los otros. No pueden dejarse caer, pero la toman como referencia y avanzan. Al llegar, el corazón al galope, comprueban que atravesaron un abismo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Maite Alvarado (Coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Manantial.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Carolina Bruck

- Alvarado, M. ([1997] 2013). Escritura e invención en la escuela. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 153-162). Selección y prólogo de Yaki Setton. Buenos Aires: FCE.
- Andruetto, M. T. (2009). El ojo en la escena. En *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Berecochea, X. (2006). Diferentes cuerpos estructurales. En Bellatin, M. (Coord.). *El arte de enseñar a escribir*. México: FCE.
- Bellatin, M. (Coord.). (2006). *El arte de enseñar a escribir*. México: FCE.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bratosevich, N. (2001). Cómo escribir un cuento. En Bratosevich, N. et. al., *El taller literario* (p. 18). Buenos Aires: Edicial.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrión, J. (2011). Fábricas de escritura creativa. *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/libros/20110126/54106629459/fabricas-de-escritura-creativa.html>
- Carver, R. (1990) Prólogo. En *Para ser novelista*. Barcelona: Ultramar.
- Cohen, M. (2006). Lugares. En Eduardo Becerra (Ed.). *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento*. Madrid: Páginas de espuma.
- Escapa, P. A. (2006). Poética. En Eduardo Becerra (Ed.). *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento* (pp. 113-120). Madrid: Páginas de espuma.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Garrido Domínguez, A. (2011). *Narración y ficción. Literatura e invención de mundos*. Madrid: Iberoamericana.
- 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: Arcos.
- Kartun, Mauricio (2010). Apéndice documental y analítico. En *A la de criados*. Buenos Aires: Atuel.
- Klein, I., Bruck, C. y Di Marzo, L. (2011). *Cuando escribir se hace cuento*. Buenos Aires: Prometeo.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

- Hayes, J. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Magris, C. (2009). *Narrar con la realidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Morrison, T. (1998). Entrevista. En AA VV. *Confesiones de escritores: críticos, guionistas. Los reportajes de The Paris Review*. Trad. Mirta Rosenberg. Buenos Aires: El Ateneo.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pampillo, G. (2001). El relato: ser fiel a la historia. En Gloria Pampillo (Coord.). *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez Alonso, P. (2002). El otro editor. En L. de Sagastizábal & F. Esteves Fros (Comps.). *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I, II y III*. México: Siglo XXI.
- Sharpe, L. & Gunther, I. (2005). *Manual de edición literaria y no literaria*. Trad. Gabriela Ubaldini. México: FCE.
- Steele, A. (Ed.). (2012). *Escribir ficción*. Trad. Jessica Lokhart. Barcelona: Alba.
- Tobelem, M. et al. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Villoro, J. (2013). Las enseñanzas de Augusto Monterroso. En J. Carrión (Ed.). *Emergencias. Doce cuentos iberoamericanos* (pp. 225-233). Barcelona: Candaya.

Fecha de recepción: 22-07-2014

Fecha de aceptación: 16-12- 2014