

Escribir ficciones: un camino hacia la literatura

Sergio Frugoni

Si intentáramos preguntarnos, para comenzar, cuál es el lugar que ocupa hoy en día la escritura entre las prácticas de enseñanza, la primera comprobación que haríamos es que ella se encuentra básicamente acotada a la clase de lengua. Si bien podría decirse que en la mayoría de las materias que se dictan en los establecimientos escolares se escribe, es en ese espacio específico de las prácticas educativas en donde la lengua escrita se convierte en objeto de reflexión. Según se dice, los problemas que implica la producción de un texto escrito, el aprendizaje de las habilidades necesarias para hacerlo, el entrenamiento en la escritura son, o deberían ser, en mayor o menor medida, parte de las preocupaciones del profesor de lengua.

Ahora bien, lejos de plantear los posibles aspectos problemáticos de este trazado de fronteras curricular entre la enseñanza de la escritura y el resto de las materias, esto es, que aprender a escribir sea un problema sólo del área de lengua, me interesa reflexionar sobre otra relación más cercana a la clase de lengua y que se nos aparece como

menos atendida. Me estoy refiriendo al papel de la escritura en la enseñanza de la literatura.

La aparición en el ámbito de la escuela argentina de nuevas perspectivas lingüísticas, a partir de la década de los noventa, trajo consigo problemas acuciantes a la hora de pensar prácticas didácticas acordes con esta innovación. En el caso de la escritura, la relevancia que tomaron ciertas clasificaciones y tipologías textuales provenientes del campo de los estudios lingüísticos le imprimieron a esta práctica unas características específicas. Sólo por mencionar alguna de ellas, podemos pensar en las actividades de “relleno” o de “copiado” de formatos textuales provenientes de paradigmas como la lingüística del texto. Por su parte, la enseñanza de la literatura también intentó actualizarse recurriendo a modelos lingüísticos, los que en buena medida la relegaron a ser un ejemplo más de alguna matriz clasificadora sin dar cuenta de los rasgos específicos del discurso literario. La teoría literaria, que podría atender este vacío, ha tenido una débil o escasa relevancia o han sido las reformulaciones, con frecuencia poco rigurosas, de los libros de texto las que han desembarcado en el espacio del aula como una opción posible para enseñar literatura.

Sin embargo, en lo que se refiere concretamente a la escritura, todavía existe una notable ausencia de

investigaciones y propuestas didácticas que articulen productivamente la enseñanza de la literatura con las actividades escritas. Así, podemos comprobar que cuando se decide incorporar la producción escrita de los alumnos en una clase de literatura las actividades giran en torno a la resolución de cuestionarios sobre el contenido de los textos leídos, la descripción de los personajes o la reescritura del final o de algún fragmento. Consignas como éstas difícilmente van acompañadas de una articulación con problemas o saberes teóricos que podrían ser productivos a la hora de enseñar las características tan particulares del discurso literario. Por supuesto que no me estoy refiriendo a una mera transposición o adecuación más o menos simplificada de los saberes académicos al aula, sino a la necesidad de tender nuevos vínculos entre la práctica y los conocimientos teóricos en el contexto de la formación de lectores de textos literarios.

Por otra parte, es interesante comprobar de qué manera la conocida metáfora de la “creación” referida a la producción literaria ha impregnado también las actividades de escritura que se proponen a los alumnos. Según esta creencia, existe una espontaneidad creadora en los sujetos, en este caso niños o jóvenes, que se basta a sí misma y que no es necesario atender o que no puede convertirse en objeto de reflexión teórica, a riesgo de ser

desvirtuada o profanada. Así, esta inocencia o capacidad creadora espontánea sólo necesita la excusa de una actividad de escritura para desplegarse y cualquier restricción en la consigna o cualquier reflexión posterior es experimentada como una coerción innecesaria que atenta contra ella y contra el goce que podría ocasionar a su portador. Esta concepción de la literatura y del escritor, que ha sido llamada “romántica”, no es difícil de rastrear; el sociólogo Pierre Bourdieu la ha denominado el mito del “creador increado”¹, una representación históricamente fechada y socialmente producida durante el siglo XIX. Es así que se toma a los jóvenes escritores como “creadores increados” que no necesitan más que un espacio de “libertad” para expresarse. Como es obvio, cualquier reflexión sobre el discurso literario no tiene lugar en estas prácticas.

En este sentido, creo que es necesario replantear estas concepciones y resignificar la escritura como una herramienta de conocimiento de la literatura sin que esto signifique ahogar a los alumnos con saberes académicos ni atentar contra la supuesta “libertad” de la que gozan en su escritura.

¹ Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona. Anagrama. 1995.

En un artículo de 1997, Maite Alvarado² recordaba un texto iluminador para pensar actividades de escritura: la *Gramática de la fantasía* del maestro italiano Gianni Rodari³; allí indicaba la pertinencia de reconsiderar en el ámbito de la enseñanza de la literatura el concepto de “escritura de invención o de ficción”, en lugar de la vaga e improductiva noción de “escritura creativa”, para volver a plantear, como Rodari, una “gramática de la invención” que se encuentre “en las antípodas de la espontaneidad creadora”. El arte de construir ficciones no depende de una capacidad indecible e imposible de tomar como objeto de reflexión, sino que responde a lógicas particulares. Existe una *lógica de la ficción* que puede ser parte de la enseñanza y aprendizaje escolar de la literatura, “a través de la lectura y la escritura de textos de ficción”, como señala Alvarado.

Por su parte, en otro trabajo que la autora firmó junto a Marina Cortés⁴, encontramos nuevas y productivas referencias a la escritura. Allí podemos leer que una de las características más significativas de los escritores llamados “expertos” es la de poseer la habilidad adquirida de construir “una representación retórica de la tarea” que toma

² Alvarado, Maite. “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV. Bs. As. AZ. 1997.

³ Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Bs As. Colihue. 1998.

⁴ Alvarado, Maite y Cortés, Marina. “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar” en *Lulu Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año I. Nro 1. La Plata. 2001.

en cuenta las restricciones genéricas y discursivas del texto que tienen que producir. Es en función de esas “limitaciones” -el género elegido, la situación de comunicación, los posibles destinatarios, los objetivos que se pretenden, etc.- que los escritores “expertos” adecuan las características de su escrito. “Esta habilidad –señalan las autoras- les permite construir enunciadores diversos y adecuarse a diversos auditorios, así como reformular sus textos y producir versiones distintas en función de la situación”⁵.

Aunque podemos tomar con cautela y de manera provisional la categoría de escritor “experto”, creo que estos interesantes conceptos también pueden ser utilizados para pensar la enseñanza de la literatura. Percibir las dificultades retóricas que ofrece la producción de un texto ficcional implica dar cuenta, justamente, de la dimensión retórica de la literatura, aquella que le otorga la densidad semántica que la caracteriza y que con frecuencia es olvidada en nombre de una apropiación “espontánea” y “placentera” de los textos, cuando es ella la que exige a los lectores un “trabajo” de interpretación y de mediación por parte del docente.

Así, esas mediaciones son uno de los puntos que una didáctica de la literatura debería tener entre sus

⁵ Alvarado y Cortés. *Op. cit.*

preocupaciones más relevantes. Esto implica, por supuesto, conocer los procesos singulares de lectura que realizan los sujetos frente a las exigencias de un texto literario: la lectura entendida como una práctica socio-cultural. Por otra parte, sin embargo, se encontrarían las estrategias didácticas que podrían articular esas lecturas con las diferentes y complejas dimensiones de lo literario. Es en este sentido que creo que una reflexión sobre las prácticas de escritura de textos ficcionales o de invención en la escuela puede brindar algunas respuestas –y seguramente nuevos interrogantes- para la enseñanza de la literatura.

Un segundo punto que me interesa destacar es lo que podríamos llamar la dimensión epistemológica de la escritura. Escribir no es sólo un instrumento de “expresión” o “comunicación” de sentidos o saberes previos, como el sentido común suele afirmar, sino que, por el contrario, el acto de escribir incide decisivamente sobre la producción del conocimiento⁶. La mencionada “representación retórica de la tarea” que realizan los escritores entrenados los obliga a volver una y otra vez sobre la información que conocen y les exige descubrir nuevos ámbitos de conocimiento que transforman y moldean el contenido del texto que están escribiendo. Como resultado de esto, una

⁶ Maite Alvarado desarrolla con extensión este concepto en los artículos mencionados y en “La escritura en la escuela secundaria. De la expresión a la producción” en *Versiones*. Nro 6. Bs. As. 1996.

vez que se ha escrito sin duda se ha aprendido algo que antes no se sabía. En el caso de la literatura, estos conceptos pueden ser muy útiles a la hora de resignificar la escritura como un instrumento didáctico. Lo que quiere decir también volver a indagar sobre un territorio incierto y problemático de la enseñanza: la formulación de consignas.

En este sentido es posible repensar nuevas consignas en las que se pongan en juego las “restricciones retóricas” que permitan a los alumnos ingresar en la lógica de la construcción de ficciones literarias por medio de la escritura. En este caso, una práctica que recurre a la invención como un viaje a nuestra “memoria cultural”- a lo que sabemos por ser parte de una cultura- y que puede articularse con una reflexión sobre los procesos que permiten la elaboración de mundos imaginarios. Como veremos, problemas claves en la literatura como son el narrador, el punto de vista, los géneros literarios o los diversos verosímiles, pueden ser pensados a partir de los saberes de la teoría literaria pero tomando como punto de partida las prácticas de escritura ficcional.

Pero hay otro aspecto de suma importancia que me gustaría señalar: el hecho de que los alumnos imaginen y escriban ficciones en la escuela brinda la ocasión, no sólo de convertir a esta práctica en una herramienta de conocimiento de la literatura, sino también de poner en

juego en el aula, en palabras de Henry Giroux, “las huellas de sus propias voces, construidas social e históricamente”⁷ y de habilitar las posibles apropiaciones y reformulaciones culturales que pueden realizar como lectores. Esto, ya lejos del paradigma de la creación espontánea, puede mostrar una nueva forma de considerar a los alumnos como “productores culturales” (Giroux) y no meramente como receptores de verdades incuestionables o sentidos indiscutibles o, desde otras perspectivas, sujetos de un “placer estético”, tan indefinible como poco productivo.

Por último, en el marco de estas consideraciones generales sobre las articulaciones posibles entre la escritura y la didáctica de la literatura, creo que es interesante relatar una experiencia que tuvo lugar en el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmas en el año 2001, en donde me desempeñaba como docente en el eje de lengua. Los alumnos del curso tienen en promedio entre 17 y 21 años, son en su mayoría recién egresados de la escuela secundaria y provienen de distintas localidades del conurbano bonaerense (una zona urbana que rodea la ciudad de Buenos Aires, fuertemente golpeada por las crisis económicas de los últimos años). El curso, por su parte, está organizado alrededor de una serie de contenidos de lengua que son considerados necesarios

⁷ Giroux, Henry. “¿Escribe alguien en el aula de los Estudios culturales?” en *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona. Paidós. 1996.

para desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los alumnos en su ingreso a la universidad. Paralelamente se trabaja con un texto literario, una novela. El año de esta experiencia, el texto elegido fue una novela del escritor argentino Manuel Puig, *Boquitas pintadas*.

Quisiera referirme entonces a una serie de observaciones que pude realizar a partir de consignas de escritura realizadas con los alumnos del curso, como parte del trabajo con la novela. Pero previamente sería interesante recordar algunos aspectos significativos de la novela de Puig. Como en otros textos del autor, o por lo menos como los ha leído canónicamente la crítica literaria, *Boquitas Pintadas* está organizada a partir de un collage o montaje de géneros discursivos y de voces enunciativas. La historia que cuenta la novela, fuertemente atravesada por los tópicos de la novela sentimental y del folletín, no tiene un único narrador sino que avanza por el cruce de cartas entre los personajes y por la inclusión de otros textos, como noticias sociales o necrológicas; esto trae como consecuencia que la historia deba ser reconstruida justamente a partir de esa diversidad de voces. Esta característica de la novela, junto a las alteraciones del orden del relato, son las que más dificultades presentan a lectores que, como los alumnos del curso, no están familiarizados con las estrategias del discurso literario.

Ahora bien, si tomáramos como marco de referencia teórico un paradigma lingüístico, algunas de las formas posibles de lectura o análisis en clase de la novela podrían ser, tal como se puede verificar en las propuestas de algunos manuales escolares, el reconocimiento de los géneros discursivos o de las estructuras textuales, la detección de las marcas que caracterizan las hablas particulares de cada uno de los personajes o la identificación del registro que utilizan de acuerdo a la situación de comunicación o a su origen social. Por supuesto, si este fuera el caso, también podríamos, o deberíamos, preguntarnos legítimamente si una perspectiva como ésta puede dar cuenta de ciertos rasgos fundamentales del discurso literario, me refiero a la compleja dimensión semántica, a las posibilidades de sentido, que una novela como *Boquitas Pintadas* ofrece a sus lectores.

Por tal motivo, intentando indagar desde marcos que consideren los aportes de una didáctica de la literatura, algunos docentes comenzamos a trabajar con consignas de escritura que tenían como horizonte problematizar otros niveles más interesantes de las construcciones literarias. Así, en concreto, una de las actividades de escritura que se les pidió a los alumnos consistía en que tomaran, a elección, uno de los personajes de la novela y luego

relataran desde su perspectiva (la del personaje) un acontecimiento que no estaba contado en el texto, en este caso el funeral de otro de los protagonistas, Juan Carlos. El episodio era importante ya que *Boquitas Pintadas* se abre con el aviso necrológico de su muerte y es esta noticia la que desencadena el cruce de cartas entre los demás personajes y la intriga que sostiene el relato.

Esta consigna intentaba plantear algunos problemas a la escritura. En primer lugar, el hecho de que el episodio que tenían que narrar no estuviera contado en la novela abría la posibilidad de trabajar con las invenciones de los alumnos. A partir de su propia lectura de los hechos narrados debían imaginar un suceso posible dentro de la novela: el funeral de uno de los personajes principales. Sin embargo, por otro lado, la posibilidad de inventar un episodio que pudiera ser parte del texto los enfrentaba a una dificultad mayor: las exigencias de la verosimilitud literaria, es decir la narración debía respetar el verosímil que planteaba *Boquitas Pintadas*. El problema, entonces, radicaba no sólo en las acciones que se contarían sino en la construcción de un narrador creíble. Por tal motivo, como la consigna les pedía que tomaran la perspectiva de uno de los personajes, fue necesario que realizaran un complejo trabajo de construcción de una voz ficcional, lo que implicaba, para decirlo rápidamente “escribir como si fueran

x”, narrar los hechos como si alguno de los personajes hubiera estado o estuviera allí. Estábamos trabajando, como se ve, con conceptos de la teoría literaria, de la narratología, como el punto de vista o la focalización⁸, pero tomando como punto de partida sus propias prácticas de escritura ficcional. La consigna ofrecía a la invención una serie de “restricciones retóricas” que permitían dar cuenta de rasgos claves de la construcción de ficciones y, en este caso, de aspectos centrales de la novela.

Lo importante para mencionar es que los alumnos pudieron construir esas voces narradoras realizando múltiples y, en ocasiones, sutiles apropiaciones del texto literario. El problema radicaba, como dijimos, en crear ese “mundo personal” que constituye la voz y el punto de vista de un personaje de ficción. Se suele decir que un personaje es, ante todo, una forma de hablar. En el caso de Puig esto es una evidencia indiscutible. Sin embargo, el artificio literario exige que esa voz sea algo más que una enumeración de valoraciones o una serie de marcas lingüísticas de género o clase social; la perspectiva de un personaje, para decirlo rápidamente, se conforma a partir de una serie de enunciados que exceden la mera acumulación de giros o fórmulas típicas; por el contrario,

⁸ Para un sencillo e interesante desarrollo de las principales categorías de la narratología literaria ver: Pompillo, Gloria (comp.) *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires. Eudeba. 1999.

esos enunciados ilustran el mundo ideológico y sociocultural que lo caracteriza.

Pues bien, en sus escritos, los alumnos reelaboraron justamente esos aspectos ideológicos y sociales que habían percibido parcialmente en la lectura, pero esta vez lo hicieron desde la construcción ficcional de un punto de vista. Resolver los problemas retóricos que se les presentaban para cumplir con la consigna los obligó a reapropiarse del texto de otra manera. Así, pequeños detalles, mínimos datos pasados por alto en una primera lectura, sutiles observaciones de los personajes, fueron recuperados en la escritura para crear un narrador que, por ejemplo, podía dejar entrever rasgos de una ideología machista, como en el caso de Pancho, el albañil amigo de Juan Carlos o los sesgos de un conservadurismo pacato y racista en el caso de Celina (todos ellos personajes de la novela).

Asimismo, esta actividad de escritura nos permitió pasar por alto el remanido e ineficaz equívoco de la distinción forma – contenido, tan común en la enseñanza de la literatura. Esta dupla ha propiciado, en una de sus variantes, el falaz éxito de las superestructuras textuales aplicadas al análisis literario. Por el contrario, en el caso de nuestra consigna, para construir un punto de vista verosímil, una voz creíble, los escritores del curso

necesariamente tuvieron que pensar ya no en “formas vacías” a llenar con ciertos contenidos, sino en términos de enunciados tal como los define Bajtin⁹.

Para concluir, finalmente, creo que más allá de estos apuntes que exigen y aceptan revisiones, debemos seguir indagando en las posibles formas de articulación de las prácticas de escritura ficcional o de invención con los aportes de la teoría y la crítica literaria. Me parece fundamental considerar que estos saberes, tomados de manera ecléctica y en función de la práctica, pueden aportar problemas claves del discurso literario, pero no en forma de contenidos a enseñar o como modelos de descripción y clasificación textual, sino como aspectos de los textos literarios que pueden ser recuperados de una manera interesante y productiva en la formulación de consignas de escritura. Por su parte, un marco de investigación etnográfico, cualitativo, que dé cuenta de las apropiaciones que realizan los alumnos en tanto sujetos socioculturales, debería ser otro de los aspectos de un mismo programa que tuviera como objetivo pensar nuevas prácticas docentes en nuestra área.

Alvarado, Maite. “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV. Bs. As. AZ. 1997.

⁹ Bajtin, Mijaíl. “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI. 1995. Pág. 248.

Alvarado, Maite. "La escritura en la escuela secundaria. De la expresión a la producción" en *Versiones*. Nro 6. Bs. As. 1996.

Alvarado, Maite y Cortés, Marina. "La escritura en la Universidad. Repetir o transformar" en *Lulu Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año I. Nro 1. La Plata. 2001.

Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI. 1995.

Bombini, Gustavo. "Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura" en *Lulu Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año I. Nro 1. La Plata. 2001.

Bombini, Gustavo. "La enseñanza de la literatura puesta al día" en *Versiones*. Nro 7-8. Bs As. 1997.

Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho. 1989.

Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona. Anagrama. 1995.

Giroux, Henry. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona. Paidós. 1996.

Pampillo, Gloria (comp.) *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires. Eudeba. 1999.

