

Narrar es mirar, pero también escuchar.

Una experiencia de taller en el nivel superior

Carolina Bruck

carolinabruck@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires, Argentina)

Fines de marzo o principios de abril: el sudor me desarma el peinado mientras camino por los pasillos de la facultad; saludo a dos chicos que intentan desalojar una paloma de la fotocopiadora; el aroma a buñuelos veganos me convoca al aula. Cuando finalmente entro, encuentro a los estudiantes sentados frente al pizarrón con las lapiceras preparadas para tomar apuntes acerca de un saber sobre la escritura y el lenguaje que se supone puedo transmitirles. Dejo mis buñuelos en el escritorio y, proyectando la voz por encima del ruido de los ventiladores de techo, les pido que muevan sus asientos para formar un círculo. Cuando se reacomodan y podemos mirarnos a los ojos les cuento que nuestra dinámica de trabajo va a ser distinta de la que se espera en un marco universitario. Indago sobre sus trayectorias lectoras (de ficción y de no ficción), sobre otros consumos culturales, sobre sus prácticas artísticas (literatura, pero también teatro, cine, música, danza o creación de historietas), sobre sus anteriores experiencias de taller. Tomo nota de esta información, porque resultará muy importante para las interacciones durante todo el cuatrimestre.

Algunos estudiantes han participado de talleres literarios coordinados por escritores; otros han asistido a clases de escritura académica. A partir de esas experiencias aclaro: los talleres universitarios de escritura ficcional no son ni una cosa ni la otra. Se trata de espacios formulados desde un marco teórico práctico eclético, que incluye la teoría literaria, pero también el análisis del discurso, la etnografía, la psicología cognitiva, la gramática y una gran cantidad de material ensayístico respecto del oficio de la escritura creativa. A partir de ese marco, sistematizamos una serie de problemas específicos, que se abordan tanto en las consignas de lectura y escritura como en la interacción de taller.

Como señala Irene Klein, en referencia a la propuesta del Grupo *Grafein*:

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 (Klein, 2018, p. 17).

Dentro de esos problemas y procedimientos podemos mencionar la articulación lógica y/o cronológica de la o las historias, la exploración de la sensorialidad a través de la representación narrativa, la elección de una voz y la restricción del foco para construir sentido.

En este trabajo presentaré una secuencia didáctica que posibilitó el tratamiento de estos problemas, entre otros, en la materia “Taller de Expresión I” de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. La propuesta de escritura se formuló en torno al cuento “Más tarde en la vida” de Inés Garland (2008), una autora cuyo mundo ficcional les estudiantes frecuentaban a partir de diferentes lecturas propuestas en el marco de la cursada.

La consigna

Luego de un módulo destinado a la escritura autobiográfica, el taller propone el trabajo con la narrativa ficcional. Para abordar su especificidad, en las clases teóricas se suelen sistematizar los recursos de la ficción desde la narratología, recursos que en los talleres de prácticos recuperamos (junto a muy diversas herramientas del oficio) para plantear una suerte de “crítica de la construcción”, tanto de los textos literarios leídos como de las producciones de clase. Como veremos en la secuencia que presentamos, los mecanismos de la ficción se vuelven significativos pensados como decisiones retóricas, más o menos conscientes, tomadas en el marco de un proceso de escritura. Estas decisiones responden al armado de una trama que articula elementos heterogéneos para producir sentido (Ricoeur, 1995).

El cuento “Más tarde en la vida” de Garland, que transcurre en un bar de la ciudad de Buenos Aires, narra el reencuentro entre Ana y José, dos adultos que fueron pareja en la adolescencia. A partir de un pedido de disculpas de José, la situación remite a la protagonista a un episodio pasado muy traumático de la juventud de ambos, ocurrido durante una fiesta en la casa de un actor. El cuento está relatado desde la voz y el punto de vista de la mujer, y se despliega como una escena dialogada

en la que se inserta el episodio pasado en forma de breves analepsis. En esas analepsis se relata con cierto detalle el final del episodio evocado, en el que aparece un acto de infidelidad por parte de José con una mujer americana y una suerte de “revancha” muy dolorosa de la protagonista, pero se inserta una elipsis entre la llegada de la pareja a la fiesta y el acto de infidelidad. Esta elipsis resultó un disparador para la elaboración de la consigna¹, que es la siguiente:

Desplieguen una escena narrativa que se inicie luego de la siguiente frase del relato “Más tarde en la vida” de Inés Garland (2008): “Habíamos ido a lo de alguien, un actor sin trabajo que olía a vino”. Se trata de narrar con detenimiento lo que ocurre desde que José y Ana llegan a la casa, hasta antes de la escena en la baranda del balcón, sembrando indicios de ese final. La segunda parte de la oración (“al final de la noche estábamos acodados en la baranda del balcón del departamento, mirando el cielo en silencio”) se insertaría como frase independiente, después de la escena construida por ustedes.

Recuerden que una escena tiene unidad de acción, lugar y tiempo. Describan el entorno, los personajes secundarios, el modo en que los protagonistas se integran a ese ámbito.

La consigna proponía a los estudiantes que adoptaran la lógica del mundo posible propuesto por Garland para tomar decisiones respecto de la trama (insertar indicios, informantes o catálisis que articularan con los núcleos narrativos propuestos), respecto del armado de mundo a partir de la indagación sensorial, y respecto de la voz narrativa y la perspectiva. Esas decisiones se encontraban muy restringidas por el relato, lo que representaba al mismo tiempo una ventaja y un desafío. Por un lado, la restricción planteaba la ventaja cognitiva de concentrarse en resolver estos problemas sin preocuparse, por ejemplo, de tener que crear de cero un personaje o un argumento. Por otro lado, la restricción planteaba el desafío de insertarse en un mundo ficcional ajeno y respetar sus reglas, lo que implicaba cuestionar ciertas representaciones previas de la ficción narrativa y del lenguaje literario.

Analizaremos, entonces, algunos relatos surgidos de la consigna y cómo estos nos permitieron trabajar los problemas de la escritura narrativa que mencionábamos al comienzo.

Articulación lógica y cronológica de las historias

¹ Los textos de los estudiantes serán citados por las iniciales de cada uno. Los fragmentos considerados para el análisis son parte de la producción de relatos de los estudiantes Agustín Jaule, Joaquín Joly, Valentín Larse, Paula Martino, Candela Niez Etcheverry, Iris Paola Olivera, Magalí Prado Sánchez, Tomás Zavalla Carbó.

Para que haya relato, observamos en el taller, uno o varios personajes tienen que llevar adelante una serie de acciones vinculadas causal y cronológicamente. A partir de esa secuencia de acciones se produce algún tipo de transformación que constituye el arco narrativo. En el caso de los cuentos, como propone Piglia en el ensayo “Tesis sobre el cuento” (Piglia, 2000), solemos encontrarnos con que se narran dos historias, aun cuando muchas veces una de ellas solo se intuye a partir de indicios. En el relato de Garland, la historia pasada, que tiene su propia lógica y cronología, contribuye a completar el arco narrativo de la historia presente.

La consigna invitaba a los estudiantes a completar el relato de esa historia pasada con acciones mínimas (catálisis) que terminaran de construir esa situación sórdida de la fiesta en la casa del actor, e indicios que prepararan la resolución de la historia en el amorío de José con la extranjera y en la seudorevanche de la protagonista con el actor. Una de las estudiantes (CN) desarrolló, por ejemplo, una escena de baile grotesca entre José y Ana, y un accidente en el intercambio de bebidas con la estudiante americana. Estas acciones se insertaban al mismo tiempo como catálisis e indicios en la trama de Garland, es decir, respetaban su articulación lógica y preparaban la resolución del arco narrativo.

En cambio, otra estudiante hipotetizó que la americana era, desde hacía diez años, la esposa del actor de la fiesta y que José había tenido un vínculo amoroso con ella el verano anterior. Al descubrir eso, el actor iniciaba una pelea con el otro personaje hasta que descubrían que, en verdad, ambos hombres habían sido “engañados y seducidos por la misma mujer” (MPS). Cuando compartimos esta última versión en el taller, pudimos observar, en la interacción colectiva, los aspectos que se ponen en juego en la construcción de una trama. Al proponer estas nuevas acciones, la resolución del relato de Garland perdía sentido y, por otra parte, el texto rompía su verosímil, al recostarse en estereotipos televisivos. Se le propuso a la estudiante que escribiera una nueva versión del texto, en la que logró articular su propuesta a la lógica del relato de Garland y revisar su representación de la ficción narrativa, muy ligada a los cánones del melodrama televisivo.

En otros dos trabajos observamos algunos problemas menores que afectaban a este aspecto del relato. Una estudiante (PM) introdujo un nuevo personaje secundario, también actor, también desempleado, que clonaba en su caracterización al dueño de casa de la fiesta. Esta decisión, observamos, conspiraba contra la economía de recursos del cuento y generaba expectativas de un

desarrollo narrativo que luego no se cumpliría. También complicaba la interpretación del final, porque no se terminaba de entender con quién la protagonista se vengaría de José. Sugerimos que integrara ambos personajes. En otro caso, un estudiante (JJ) decidió nombrar también “José” al personaje del actor, que en el cuento de Garland no tenía nombre. Esta decisión, acordamos, generaba confusión en el lector: aunque en la vida real fuera posible que estas dos personas se llamaran igual, en un relato (a menos que el *doppelganger* estuviera tematizado) era preferible llamarlos distinto. Ambos estudiantes incorporaron cambios a sus textos y los relatos ajustaron su verosímil interno.

La exploración de la sensorialidad a través de la representación narrativa

“Para escribir hay que mirar mucho para que salga la luz del objeto observado”, apunta Hebe Uhart en sus clases. Y más adelante, “Cuando la gente habla de cosas muy abstractas yo necesito un cable a tierra” (Uhart en Villanueva, 2015). La escritora se refiere a otro de los aspectos de la ficción que trabajamos en el taller: la exploración de la sensorialidad. “La ficción opera a través de los sentidos”, escribe Flanery O’Connor en su clásico ensayo “Para escribir cuentos” (Zavala, 1997, p. 134). Se trata de construir un relato que pueda ser experimentado por el lector a través de imágenes sensoriales y acciones concretas, en lugar de explicarlo. De esa forma, parafraseando a Mauricio Kartun (2017), podemos “poner un mundo a vivir”.

La sugerencia de mostrar en lugar de explicar es una de las intervenciones más frecuentes en los relatos iniciales de ficción. Esto se le indicó a una estudiante que, en lugar de caracterizar al personaje y describir el espacio de la fiesta escribió: “El actor había caído en depresión. Su casa no se caracterizaba por el orden, pero sí por lo hermoso y antiguo” (MPS). Exploramos, en una consigna grupal, de qué modo estas ideas generales o abstractas podían ser representadas a través de acciones o desplegadas en imágenes. Pensamos, por ejemplo, en el aspecto físico del actor o en pequeños objetos de valor connotativo que podían encontrarse en la casa. Hicimos referencia en la devolución al ensayo clásico “El efecto de realidad” de Roland Barthes (1970).

A su vez, observamos que en las versiones del relato más exitosas, les estudiantes habían desplegado hipótesis muy diversas a partir de un intenso trabajo de la imaginación. Así, en uno de los relatos, leímos:

Llegamos al final de la escalera caracol, y al entrar nos encontramos con varios grupos de personas charlando, muchos estaban sentados en sillones inflables de colores, repartidos por diferentes rincones. La noche estaba cálida, con un cielo estrellado que iluminaba la ciudad. Desde ahí arriba se podía ver la calle con sus luces nocturnas, mientras se escuchaba el bullicio de gente que pasaba por la vereda (PM).

Y en otro:

Cuando entramos, no había más de diez personas, casi todas mujeres, y cerca de la medianoche llegaron los hombres. La música estaba muy fuerte y las luces apagadas. Todos fumaban, adentro, afuera, no importaba. Había muchas latas de cerveza y ceniceros. Eso era lo que más me había sorprendido: ceniceros por todos lados, repletos de cenizas y colillas” (JJ).

La lectura en voz alta de las diferentes versiones que cada estudiante había construido de ese espacio ficcional puso de relieve la potencia significativa de la imagen: cada versión era una nueva interpretación y cargaba de connotaciones al relato original, en algunos casos hasta incorporaba coordenadas socioculturales que lo reubicaban en espacio y tiempo. Esto impulsó a los estudiantes que no habían explorado el recurso a reescribir el relato.

La elección de una voz y la restricción del foco para construir sentido

Tanto la adopción de una perspectiva como la construcción de una voz narrativa son conceptos difíciles de comprender en su complejidad para los estudiantes. La clasificación de Genette (Martínez y Scheffel, 2011) proporciona un marco teórico, pero suele ser aplicada de manera mecánica, de modo tal que no funciona como una decisión significativa. Por una parte, los estudiantes suelen confundir voz y foco, por lo que les resulta difícil construir un narrador heterodiegético con focalización interna. Por otra parte, cuando se trata de analizar o construir las particularidades de un narrador homo o autodiegético se limitan a identificar o emplear la primera persona gramatical y no se detienen en las particularidades de la voz narrativa (fónicas, léxicas, sintácticas, semánticas), que son las que construyen el tono del relato. “Para escribir hay que saber mirar y saber escuchar cómo habla la gente”, señala Hebe Uhart en otra de sus clases (Villanueva 2015, p. 48).

La consigna planteada exigía la construcción de un narrador autodiegético con rasgos de la oralidad contemporánea del español del Río de La Plata. Esto obligaba a los estudiantes a abandonar cierto tono de español neutro que en muchos casos eligen en sus ficciones, debido a una representación de la

lengua literaria ligada a las traducciones peninsulares de los géneros editoriales denominados *fantasy* o *chic lit*, que muchos de ellos suelen mencionar como lecturas en las primeras sesiones de taller.

Al encarar este trabajo la mayoría de los estudiantes pudo adoptar una voz narrativa similar a la construida por el relato de Garland y así cuestionar aquellas representaciones previas. Sin embargo, en dos casos esto no fue posible en la primera versión. Un estudiante (TZ) trabajó con un narrador heterodiegético con focalización cero, sin prestar demasiada atención a las elecciones léxicas o sintácticas:

El actor se acercó a ellos y los saludó con entusiasmo. Les presentó a los demás invitados y el momento en el que José y la americana se saludaron generó un momento (sic) de tensión entre ellos dos. Hubo una mirada especial de José hacia la americana que indicaba una atracción de él hacia ella.

El contraste surgido en el taller al leer esta y las versiones en las que sí se recuperaba al narrador de Garland le permitió al estudiante reflexionar sobre las elecciones discursivas realizadas y proponer una nueva versión en la que se acercaba, en una primera persona, a las inflexiones de la oralidad. Lo mismo le ocurrió a otro estudiante (AJ), que si bien había adoptado un narrador autodiegético, había construido una voz alejada del registro oral del cuento al incluir elecciones léxicas y sintácticas un tanto explicativas, propias del discurso académico.

A modo de conclusión

“La palabra ‘taller’ mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla. A la vez, como se trata de escribir con palabras de las que cada uno se ha apropiado de distinta manera (...), la experiencia de escribir es la celebración de la variedad de la vida y de lo inagotable de su significado” (Andruetto y Lardone, 2011, p. 21). En la experiencia que relatamos, los estudiantes se apropian de la palabra (y del mundo ficcional) de Inés Garland para expandirlos desde sus propios imaginarios y así desplegar múltiples sentidos.

Al hacerlo, toman conciencia de decisiones retóricas fundamentales que forman parte del proceso de escritura de ficción: elaborar una trama fuertemente articulada desde su lógica interna; desplegar imágenes y acciones concretas para construir un mundo que el lector pueda experimentar; encontrar una voz y un punto de vista que contribuyan a la construcción de sentido. Si se los trabaja

únicamente desde la teoría, estos conceptos pueden ser comprendidos, pero no son incorporados como procedimientos, como competencias discursivas. La intervención creativa de un relato ajeno posibilita el andamiaje de estas competencias para que luego sean puestas en juego en la producción literaria personal.

Narrar es mirar, pero también escuchar, solemos comentar en el taller. Y esto fue precisamente lo que les dije a mis estudiantes aquella primera tarde de calor y buñuelos veganos en que, sentados en círculo como muchos otros antes alrededor del fuego, los invité a contar historias.

Bibliografía

Andruetto, María Teresa y Lardone, Lilia (2011). *El taller de escritura creativa*. Comunicarte.

Barthes, Roland (1970). “El efecto de realidad”. *Lo verosímil*. Tiempo contemporáneo.

Garland, Inés (2008). “Más tarde en la vida”. *Una reina perfecta*. Alfaguara.

Kartun, Mauricio (2017). *Escritos 1975-2015*. Colihue.

Klein, Irene y otros (2018). *De la trama al relato*. La parte maldita.

Martínez, Matías y Scheffel, Michael (2011). *Introducción a la narratología. Hacia un modelo analítico-descriptivo de la narración ficcional*. Trad. Martín Koval. Las Cuarenta.

O’Connor, Flannery (1997). “Para escribir cuentos”. Lauro Zavala (comp.). *Teorías del cuento III, Poéticas de la brevedad*. UNAM.

Pampillo, Gloria y otros (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas y propuestas de escritura*. Libros de la araucaria.

Piglia, Ricardo (2000). “Tesis sobre el cuento”. *Formas breves*. Anagrama.

Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración I, II y III*. Siglo XXI.

Villanueva, Liliana (2015). *Las clases de Hebe Uhart*. Blatt y Ríos.