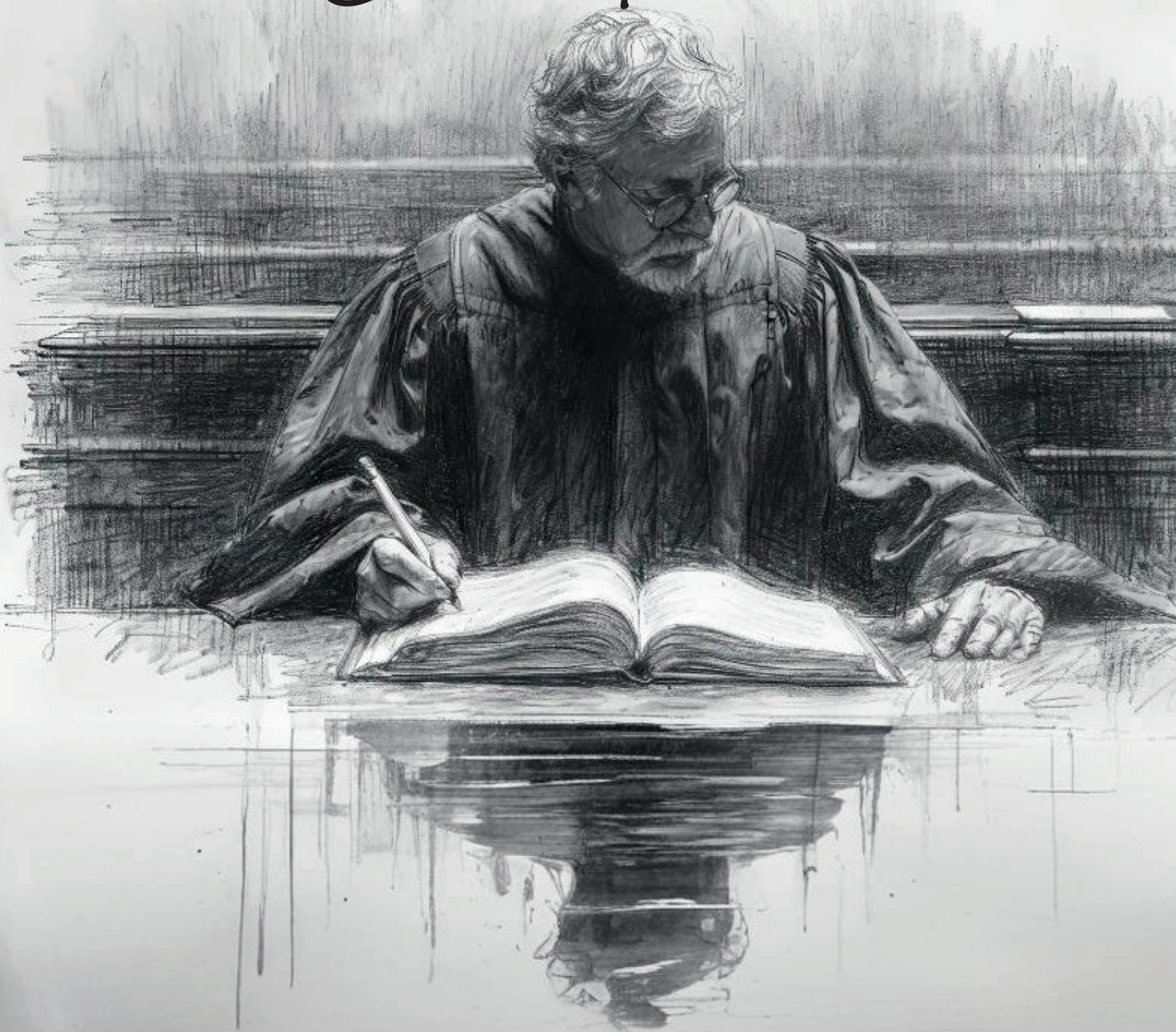


# Márgenes de la *Escritura*



**VERSIONES:**

Mg. Gonzalo Jiménez Mahecha

# **MÁRGENES DE LA ESCRITURA**

**VERSIONES:**

Mg. Gonzalo Jiménez Mahecha

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
SAN JUAN DE PASTO  
2024**

## CONTENIDO

El escritor y el umbral - <b>Lucius de Mello</b>	3
La soledad y el grito de escribir - <b>Nara Marques Soares</b>	12
Visiones sobre el proceso de escritura: entre el caos y la creación - <b>Carolina Zuppo Abed</b>	19
Los senderos de picada: la travesía a la que se entra con la escritura - <b>Natália Goulart</b>	
<b>Pelegri</b>	28
La autoría como un juego entre leer y escribir - <b>Arlete dos Santos Petry</b>	43
El mundo de la escritura a través de la visión de la 'Filosofía' - <b>José Manusse</b>	58
Transiciones entre la escritura y la vida - <b>Annita Costa Malufe</b>	60
Papel y función del escritor en época de cuestionamiento del Neorrealismo - <b>José Cândido</b>	
<b>Oliveira Martins</b>	74
Creación literaria- un <i>ensayo</i> para escritor - <b>Maria Cristina Ribas</b>	86
La producción del texto en la perspectiva de la Escritura Creativa - <b>Flávio Luis Freire</b>	
<b>Rodrigues</b>	92
A qué nos referimos cuando se trata de Escritura Creativa - <b>Luis Roberto Amabile</b>	99
El fantasma, el elefante y el ático: notas sobre la Escritura Creativa en la academia - <b>Luis</b>	
<b>Roberto Amabile</b>	115
Escrituras Creativas - <b>Nicole Biagioli</b>	122
Para una escritura creadora: de la producción de textos a la formación de autores -	
<b>Cláudia Graziano Paes de Barros</b> y <b>Simone de Jesus Padilha</b>	126
(Po)éticas de la escritividad - <b>Luana Barossi</b>	137
Escritura y producción textual: algunas reflexiones para la enseñanza - <b>Erica Reviglio</b>	
<b>Iliovitz</b>	151
La Escritura Creativa y el gusto por aprender - <b>Geneviève-Gaël Vanasse</b> y <b>Monique</b>	
<b>Noël-Gaudreault</b>	159
El escritor-traductor: entre traducción y creación - <b>Sheila Maria dos Santos</b>	173
El oficio de escritor - <b>Alberto Mussa</b> (entrevista)	183

## EL ESCRITOR Y EL UMBRAL

*Nuestra mente es porosa al olvido; yo mismo estoy falseando y perdiendo, bajo el trágico deterioro de los años, los rasgos de Beatriz.*

(Jorge Luis Borges)

Ir hasta las raíces de la escritura para intentar comprender el proceso creativo y los motivos que llevan a un escritor a perderse en el laberíntico y borgeano bosque de la ficción es un gran desafío. Muchos pensadores y escritores de ficción ya han escrito de forma brillante e intensa sobre este tema. No me atrevo a llegar hasta allí y, mucho menos, a ir más lejos...

Elegí a Jorge Luis Borges para abrir mi intervención porque, en su libro *O jardim das veredas que se bifurcam*, el autor argentino torna al bosque una metáfora del texto narrativo. Tal como lo hizo Umberto Eco en *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Él escribe:

Bosque es una metáfora del texto narrativo, no solo del texto de los cuentos de hadas, sino de cualquier texto narrativo. Hay bosques como Dublín, donde, en lugar de Caperucita Roja, podemos encontrar a Molly Bloom [...]. Al utilizar una metáfora que ha creado Jorge Luis Borges, un bosque es un jardín de senderos que se bifurcan. Incluso cuando no existen en un bosque senderos muy definidos, cada uno puede trazar su propio sendero, para decidir ir a la izquierda o a la derecha de un determinado árbol y, con cada árbol que encuentra, optar por esta o aquella dirección.<sup>1</sup>

En mi caso, transité literalmente por bosques para escribir mi primer libro de cuentos, *Um violino para os gatos*, que publicó la Editora Maltese, en 1995, pues viajaba casi todos los días por la zona rural, entre lugares, haciendas, bosques y el cerrado, para cubrir las noticias como reportero del Jornal Nacional de la Rede Globo, en el interior de São Paulo.

Justo este escenario borgeano, que ha recordado de forma ingeniosa Raduan Nassar, definitivamente me introdujo en el árbol de las metáforas. El campo y los campesinos se me tornaron una labor poética e inspiradora. Allí coseché, pelé y sembré mis primeras palabras reinventadas. Por tanto, en aquella época, mi proceso creativo se conectaba intensamente con mi visión del mundo donde yo a veces plantaba y otras arrancaba de la tierra. Como reportero de televisión y al lidiar con imágenes, muchas escenas utilizadas en mis reportajes me determinaron hasta el punto de inspirarme a ficcionalizar sobre ellas. Ya fuera la mítica vidente Maria da Ponte, la que conocí en una pequeña ciudad de Paraná, la enigmática hacienda fantasma, que me llevó a escribir el cuento "A saga dos Laurentis", o el drama de la adolescente deprimida que pelaba naranjas, que me inspiró para escribir el cuento "Pedra Azul":

Sentada en la silla, con un vestido de algodón blanco, con los pies descalzos en chanclas, Maria Pedra pelaba naranjas. El machete estaba muy bien afilado, con el corte en el punto. La moza, que había

---

<sup>1</sup> Eco, 2002, p. 12.

sangrado a los trece años, tiene una sartén apoyada entre los gruesos y castos muslos. Allí guarda lo que luego va a convertirse en un caramelo de melaza.<sup>2</sup>

De la mano de la realidad y la ficción, con el periodismo y la literatura, caminé cargando en el coco preguntas sin respuesta y dudas que siempre me empujaban hacia el umbral. En un célebre ensayo, Antonio Candido pregunta:

¿De dónde parte la invención? ¿De qué sustancia se hacen los personajes? Por ejemplo, ¿podrían ser una proyección de las limitaciones, aspiraciones y frustraciones del novelista? No, porque el principio que rige el aprovechamiento de lo real es el de la modificación, ya fuese por adición, ya por deformación de pequeñas semillas sugerentes. El novelista es incapaz de reproducir la vida, ya fuese en la singularidad de la vida, ya en la singularidad de los individuos, ya en la colectividad de los grupos. [...] En la medida en que quiera ser igual a la realidad, la novela será un fracaso; la necesidad de seleccionar aleja de ella y lleva al novelista a crear un mundo propio, por encima y más allá de la ilusión de fidelidad.<sup>3</sup>

Al pie de la Grande Montanha, también me dejé influir por los gigantes del canon. Sigo citando a Antonio Cándido,

La fertilización entre los textos literarios es y ha sido siempre uno de los medios de composición más comunes, con épocas, como el Clasicismo en las literaturas occidentales modernas, en las que el autor se esfuerza por dejar clara su deuda y practicar la imitación como aquel que busca un fundamento y una nobleza para lo que escribe.<sup>4</sup>

Pero, sin disminuir el valor de los autores canónicos, no puedo negar que el escritor de ficción que más me ha inspirado hasta ahora ha sido la REALIDAD y su implacable complicidad con el Tiempo.

El poeta brasileño Manoel de Barros (1916-2014) vio con genial claridad este pacto entre las horas y lo real. En el poema "O menino que carregava água na peneira", el poeta escribió: "A mãe falou:/ Meu filho você vai ser poeta./ Você vai carregar água na peneira a vida toda./ Você vai encher os/ vazios com as suas/ peraltagens/ e algumas pessoas/ vão te amar por seus/ despropósitos."<sup>5</sup>

Manoel de Barros tiene toda la razón. Después de todo, en tiempos de verdades cada vez más provisionales, solo la subjetividad puede lograr vencer a la finitud. Las horas se derriten mucho más rápido que los glaciares... Es difícil retenerlas en el colador, ¿no es así, Manoel? Solo se detienen de la mano de la poesía. Que vengan los poetas y los escritores de ficción a plasmar en palabras lo que ya se torna fugaz.

Invité al olvido a otro duelo cuando me lancé a escribir mi segundo libro, *Eny e o Grande Bordel Brasileiro*, que publicó por primera vez, en 2002, la editora Objetiva, y reeditó, en 2015, la editorial Planeta. De tanto oír historias de los moradores de Bauru

---

<sup>2</sup> Mello, 1995, p. 34.

<sup>3</sup> Candido, 2002, p. 67.

<sup>4</sup> Candido, 2004, p. 43.

<sup>5</sup> El niño que llevaba agua en el colador

La madre dijo: / Hijo mío, va a ser poeta. / Va a llevar agua en el colador toda la vida. / Va a llenar los / vacíos con sus / travesuras / y algunas personas/ van a amarte por sus / despropósitos.

Barros, 2010, p. 469.

sobre Eny Cezarino —el proxeneta paulistano que había regentado un burdel de lujo en la ciudad durante más de veinte años—, me despojé de todo prejuicio y me atreví a escribir la primera biografía de una prostituta brasilera. Rompí paradigmas, pues hasta entonces lo habitual era que un biógrafo quisiera asociar su nombre a una gran figura que le aportaba “valor” intelectual. Lugar común. Partí a contracorriente y transformé a la mujer “sin valor social” en el personaje de un *best seller*, que estuvo cinco meses en la lista de libros más vendidos de la revista *Veja* y obtuvo el segundo lugar en el Premio Jabuti en la categoría mejor reportaje/biografía. La productora cinematográfica Casablanca compró los derechos audiovisuales y el libro pronto se convertirá en una serie de televisión.

Una vez más mi proceso creativo partió de mi patio trasero, de mi pueblo, un espacio que observaba como un ave de rapiña en largos y silenciosos vuelos. No llegué a conocer a Eny personalmente. Me mudé a Bauru en 1988, un año después de su muerte. Encontré una ciudad prácticamente de luto. Después de todo, Bauru había perdido su principal atracción turística y a uno de los personajes más polémicos. Visité algunas veces lo que quedaba del burdel, oí decenas de testimonios, acopí fotografías, cartas y tarjetas que habían escrito Eny y sus amantes, busqué en archivos de los periódicos y revistas...

Al escribir sobre una mujer marginalizada también quería trabajar sobre la tolerancia y mostrar que, por muy criminal que fuera —después de todo, explotar la prostitución es crimen en muchos países—, Eny también tenía un lado humano: hizo grandes donaciones a asilos y orfanatos, además de pagar un funeral digno a los mendigos que morían abandonados a su suerte en las calles de la ciudad. Incluso presidentes de la República visitaron a Eny en busca de apoyo político para sus partidos y candidatos:

Aquí, esto es un palacio. No sabía que en Bauru había áreas palaciegas. ¿Qué van a decir mis enemigos si me ven aquí?, ¿que me embriagué?, ¿que me enamoré? Según Nicola Avalone Júnior, e esas fueron las primeras palabras que Jânio Quadros pronunció cuando entró en el burdel de Eny en agosto de 1982.<sup>6</sup>

El proceso creativo de mi tercer libro, *A travessia da terra vermelha* —una saga sobre los refugiados judíos en Brasil, fue muy similar. En 2003, cuando comencé las pesquisas, que dieron como resultado esta novela, que publicó por primera vez, en 2007, la editora Novo Século, y, en 2017, la Companhia Editora Nacional, me llevaron a conocer el drama de las familias judaicas que se refugiaron del nazifascismo. Me guiaron la curiosidad y la alegría de haber encontrado una joya rara, de estar ante una narrativa prácticamente inédita hasta entonces: la historia real de un plan de fuga que garantizó el paso de decenas de judíos al sertón del Paraná durante el horror nazi en Alemania. Una saga que denominé “La lista de Schindler de Brasil”.

La construcción de una ferrovía brasilera salvó a los refugiados. Eludieron la persecución de Hitler, guiados por el entonces diputado alemán activo en la República de Weimar, Yohannes Schauff (el “Oskar Schindler” de Rolândia), al que en aquella época también lo perseguía el Tercer Reich. Los judíos compraban hierro a la industria

---

<sup>6</sup> Mello, 2015, p. 352.

alemana, lo revendían a los constructores de la ferrovía en Brasil y, a cambio, recibían como pago bonos de tierra que garantizaban la propiedad de inmensas haciendas en el interior de Paraná.

Además del interés por narrar y revelar esta saga real y cinematográfica, también me llevó a escribirla, en particular, el impulso por el deseo de combatir el olvido y registrar la historia de decenas de familias perseguidas por el hitlerismo, además de multiplicar el número de testimonios sobre ese pasado vivo que nos retrotrae al Holocausto como fenómeno político y crimen contra la Humanidad.

En el ensayo *O museu, a Shoah e a cena da rememoração*, Lysley Nascimento llama la atención sobre la urgencia y la importancia de que los escritores contemporáneos mantuvieran encendida la llama de la memoria a través de la ficción:

La Segunda Guerra Mundial y sus atrocidades están cada vez más distantes del hombre contemporáneo. En cierto modo, los informes sobre la Shoá que aún se producen hoy luchan contra una amnesia que amenaza y, al mismo tiempo, reinventa la memoria. Los sobrevivientes envejecen y el testimonio de aquellos que vivieron, vieron u oyeron sobre la catástrofe se está perdiendo con ellos, pero siguen surgiendo preguntas. La amenaza del olvido surge, sobre todo, si la memoria se convierte en un peso muerto, una visita melancólica y ritualizada a un museo donde se guardan los restos de una cultura o de una época desaparecida.<sup>7</sup>

Escribir sobre el horror nazi ya es un desafío hercúleo: a partir de datos históricos que rastrean un atributo tan dolorosamente humano, ¿cómo ficcionalizar la crueldad? Testimoniar también es superar la barrera de aquello hasta ahora indecible. Y, ante los relatos, ¡cuántas dudas y desafíos! ¿Cómo construir una novela que sobrepusiera pasiones, amores disueltos, familias destrozadas, destinos intercalados en capas cargadas de significados que tienen como punto de apoyo al hombre como víctima y protagonista de la Historia, o incluso la trayectoria de los judíos que reinventaron sus existencias sin perder su ascendencia?

Para mí, Rolândia se reveló como un sertón ilustrado, un oasis cultural en pleno desierto sertanejo:

Lo mismo hacía con las obras literarias que sacaba del agujero para leer. Qué no hacemos por amor a la lectura, ¿no, doctor Volk?, le dijo Bernardo a su vecino. Me enteré de que el señor también tiene una gran biblioteca enterrada. No solo yo, sino también Thomas Schneider, los Henschel, los Prustel e incluso Luft Hagen y Oswald Nixdorf, reveló el doctor Volk. Pues mire, señor, si todos esos libros germinaran... Qué felicidad nos daría, ¿no es cierto? Toda esa tierra se transformaría en una gran labranza literaria, los libros nacerían y crecerían como el mijo, el algodón, el café... Y cosecharíamos historias, ideas, conocimiento, filosofía... Así que, que permanezcan plantados en ese suelo el tiempo que fuese necesario, dijo el Dr. Volk, nadie va a poder acusarnos de no haber plantado nada que valiera la pena en Brasil. De Goethe a Dostoievski, James Joyce, Proust, Thomas Mann, Aristóteles, Platón, Marx, Víctor Hugo, Flaubert, Cervantes, Shakespeare, Rilke, Schiller, Fernando Pessoa, Virginia Woolf, sembré lo mejor de la literatura universal en esta tierra, dijo el abogado. ¡Que broten los libros! ¡Que broten los libros! Dijeron los dos vecinos al mismo tiempo.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Nascimento, 2007, p. 104.

<sup>8</sup> Mello, 2017, p. 101.

Mientras investigaba esta historia, algunos refugiados me pidieron que cambiara sus nombres verdaderos por nombres ficticios. Pero, además de respetar los deseos de los personajes reales de esta saga, también preferí efectuar este intercambio porque estoy de acuerdo con el pensamiento de Primo Levi en el ensayo *Escrever um romance*:

Del mismo modo que es imposible transformar a una persona de carne y hueso en un personaje, hacer de ella una biografía objetiva y no distorsionada, también es imposible efectuar la operación inversa, acuñar un personaje sin trasplantarle en sí, además de su humor de autor, fragmentos de personas que ha conocido y de otros personajes.<sup>9</sup>

Mi cuarto libro, la novela *Mestiços da Casa Velha*, también surgió de un encuentro REAL. Esta vez con un profesor de lengua portuguesa, en un bar de Paraty, durante la Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), en 2004. En esa época, yo estaba en la ciudad de Rio de Janeiro trabajando como reportero para Canal Futura – Fundação Roberto Marinho. El profesor negro se presentó como Bento —“Puede llamarme Bentinho”, señaló. De inmediato, el joven educador me remitió al célebre personaje de Machado. Al día siguiente, fui a visitarlo cerca del embarcadero de Paraty, en la mansión que perteneció a la familia de Júlia Mann,<sup>10</sup> la madre de Thomas Mann. Dentro del inmueble surgió la idea de la novela. “Thomas Mann aquí, Machado de Assis en el bar... Este improbable encuentro podría ser inspirador...” Pasé los siguientes días caminando por las calles de Paraty, oía las voces de los personajes de la novela. El Bentinho real, un profesor, se convirtió en un personaje como la mansión de Júlia Mann:

Quedó librada a la voluntad de tres jugadores despiadados dispuestos a todo para encarcelarla. La muerte seductora la estimulaba a saltar al abismo inmenso, con eco y todo, que había en su propio corazón. La locura se valía de la imaginación, las ideas y la luz que existían dentro de la caza para atraerla hacia la trampa y por último tenerla en las manos. La simiente ya sabía que solo tendría sus días de King Kong si expulsaba definitivamente a la moza de la celda que la había generado y donde ella se resistía a quedarse tras muchas idas y venidas. Mar placentario, mar... ¿Quién más, además de usted, sabrá rescatar y guardar el secreto del orgasmo de los bebés?<sup>11</sup>

Escribir ficción es un impulso complejo y constituido por una infinidad de sentidos. Un arrebato casi incontrolable, creo; algo más del diablo que de Dios, que llevó, por ejemplo, a la escritora brasileña, hasta entonces más famosa que leída, Hilda Hilst, a que la estigmatizaran por su fama de maldita y obscena.

Homenajeada esta semana en la FLIP, en Paraty, Hilda no se cansó de decirles a los periodistas que había pasado los primeros 40 años de su carrera en investigar, estudiar el canon, “en trabajar en serio” para ganarse la admiración y el respeto de la crítica y

---

<sup>9</sup> Levi, 2016, p. 177-178.

<sup>10</sup> Júlia da Silva Bruhns Mann nació el 14 de agosto de 1851 en Paraty-RJ. Era hija de Johann Ludwig Herman Bruhns, un hacendado que tenía plantaciones de caña de azúcar entre Santos y Rio de Janeiro, y de Maria Luísa da Silva, una brasilera de sangre portuguesa e indígena, que murió cuando Júlia tenía cinco años. La ausencia de la madre llevó a que el patriarca enviara a toda la familia (Júlia tenía tres hermanos y una hermana), meses después, a Lübeck, ciudad del norte de Alemania. Cuando tenía 17 años, Júlia se casó con el senador, cónsul y comerciante alemán Johann Henrich Mann. La pareja tuvo cinco hijos, incluido aquel que llegaría a ser Premio Nobel de Literatura, Thomas Mann.

<sup>11</sup> Mello, 2008, p. 10.



del mercado editorial. En este caso, la autora dejó muy en claro que ella siempre había escrito para que la reconocieran, la consagraran como escritora y, quién sabe, sumarse al canon. El deseo de logro de Hilst era tan avasallador que la escritora sorprendió a todos en 1990 cuando decidió protestar y atacar a todos los editores que le dijeron NO, al publicar *O caderno rosa de Lori Lamby* —unas escandalosas memorias sexuales de una niña de ocho años, sin el menor pudor y sin reservas en el uso de palabras obscenas.

En una entrevista con TV Cultura, en 1990, Hilda reveló el motivo que la había llevado a abandonar e intercambiar la literatura, que en aquel entonces se consideraba “seria”, por la literatura pornográfica:

Ese es un acto de agresión. *O caderno rosa de Lori Lamby* no es un libro, es un PLÁTANO que les he dado a los editores y al mercado editorial. Los editores te escupen en la cara. Eso lo hicieron conmigo. ¡El único que no lo hizo fue Massao Ohno! Un escritor desea que lo lean. Esta es la meta y el deseo de un escritor. Espero que esta vez me lean, ya fuese en la cápsula, en el tranvía, en el avión y también en los baños.<sup>12</sup>

Insisto en mencionar a Hilda, pues creo que nos deja una lección: la lección referida a que la literatura no puede encararse como una prisión. Todo lo contrario. Debe ser la senda principal de la libertad. Para sorpresa de muchos, Hilda utilizó el erotismo como camino para alcanzar lo sagrado, como lo aclara la investigadora Eliane Robert Moraes: “En *Lory Lamb*, Hilda va más allá de la intención obscena para revelar su notable capacidad para jugar con los límites del lenguaje”.<sup>13</sup>

Hilda y tantos otros escritores de ficción se desafiaron a reinventarse como escritores y seguir escribiendo. En el canon existen unas claves fundamentales que pueden ayudarnos a comprender los diferentes motivos que llevan a un autor a escribir, así como el proceso creativo de cada uno. En este sentido, en *A anatomia da influência*, Harold Bloom nos enseña:

Con frecuencia, mis alumnos me preguntan por qué los grandes escritores no pueden volver a empezar de cero y dejar atrás el pasado. Solo puedo decirles que simplemente no funciona así, ya que, en la práctica, como en el léxico de Shakespeare, inspiración significa influencia. Acoger una influencia es admitir una enseñanza...<sup>14</sup>

Sin ir muy lejos, revisemos a Machado de Assis. Cuando escribió el ensayo *Instinto de nacionalidade*, en 1873, dejó muy en claro las expectativas que tenía sobre la literatura brasilera y su misión como escritor y escritor de ficción: “Antes que nada, se le debe exigir al escritor un cierto sentimiento íntimo, que lo tornase un hombre de su tiempo y de su país, incluso cuando tratase temas remotos en el tiempo y en el espacio.”<sup>15</sup>

A pesar de que se escribió hace 145 años, casi un siglo y medio atrás, el pensamiento del más grande escritor brasilero sigue vivo y muy actual. Es un pensamiento que se renueva y se conecta con los ideales de grandes escritores del mundo, como el israelí

---

<sup>12</sup> Hilst, 1990, TV Cultura-SP.

<sup>13</sup> Moraes, 2018, p. 20-23.

<sup>14</sup> Bloom, 2011, p. 23-24.

<sup>15</sup> Assis, 2004, p. 804.

Amos Oz. En una entrevista con el periódico Zero Hora, publicada el 23 de junio de 2017, aclaró:

Creo que las novelas, los cuentos, la poesía pueden abrirles a los lectores diversas ventanas al mundo exterior y hacia sí mismos. [...] Soy escritor, trabajo con palabras todos los días, de la misma forma como un carpintero trabaja con madera o un albañil con ladrillos. [...] Es mi deber gritar cada vez que veo a alguien que utiliza un lenguaje contaminado. Cuando algunas personas llaman a otras 'extranjeros indeseables', 'elementos negativos', 'cáncer social' o 'parásitos', sé que ahí siempre comienzan la violencia, la persecución y la crueldad. De ahí mi sentido del deber de trabajar como el cuerpo de bomberos del idioma, o como un detector de humo, ¡preciso gritar 'fuego'! cada vez que leo u oigo esas palabras que, más tarde o más temprano, van a generar violencia.<sup>16</sup>

El galardonado escritor de ficción estadounidense Jonathan Franzen también concuerda con la comparación que establece Amos Oz de la figura del escritor con la figura del bombero. Recientemente, utilizó esta pregunta como título de un ensayo: "Tarde demais para salvar o mundo?" Y escribió:

Las causas que realmente valen la pena —desde la preservación de las aves hasta la resistencia a la administración Trump— llevan al escritor a asumir el papel de ensayista —una especie de bombero que corre hacia las llamas de la vergüenza, mientras todos los demás intentan escapar de ellas.<sup>17</sup>

En el ensayo "Por que se escreve?", publicado en *O Ofício Alheio*, Primo Levi destacó nueve "motivaciones" que, en su parecer, pueden llevar a una persona a escribir. Creo que la gran mayoría de los escritores se identifican con la mayor parte de ellas. Y tres de esas motivaciones se acercan al pensamiento humanista de Machado de Assis, Amos Oz y Jonathan Franzen. Son: enseñar algo a alguien; mejorar el mundo; y difundir las propias ideas.

Los escritores comprometidos con lo colectivo son raros hoy en día. Por ejemplo, en Israel, como nos lo plantea, en el ensayo "As múltiplas faces da identidade judaica na literatura hebraica do século XX", Nancy Rozenchan:

En el reglamento de la Associação dos Escritores dos kibutzim y Kvutsot, de 1955, había un Artículo que decía esto: el escritor debe buscar simultáneamente la integridad de su vida, de sus condiciones de trabajo y de su arte, de modo que el deseo de un completo desarrollo personal no fuese superior al aspecto del ideal social, y que la idea colectiva le fuese tan preciosa como el deseo artístico.<sup>18</sup>

Y Rozenchan prosigue:

Repetidas sesenta años después, cuánto estas palabras parece que provienen de otro planeta, por lo que sucede actualmente en la literatura hebraica —con obras centradas en el individuo y un atrincheramiento en las particularidades de la vida diaria, distantes de los ideales colectivos, ya casi olvidados.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Oz, 2017.

<sup>17</sup> Franzen, 2018, p. 130.

<sup>18</sup> Rozenchan, 2004, p. 9.

<sup>19</sup> Rozenchan, 2004, p. 9.

Creo que no hay una forma de reflexionar y repensar el proceso creativo y el acto de escribir sin recurrir a la semilla del Judaísmo. La memoria es la casa del alma, escribió el pensador y filósofo san Agustín. Creo que la memoria es la casa del pueblo judío, una metáfora casi perfecta para referirse a la mítica tierra prometida y al Estado de Israel. Retornar a la memoria también es retornar a la tierra prometida con todos los significados y sentidos que trae aparejados en un viaje incierto y sin puerto seguro.

Escribo para no olvidar mi propia humanidad, para no desaprender el camino más peligroso y desafiante que puede llevarme al territorio mitológico, movedizo y sagrado de la memoria, donde es posible encontrar la materia prima más cara a todo escritor: el ser humano desprovisto de disfraces.

Como escribió Rilke en sus cartas al joven poeta Franz Kappus, es necesario

entrar en sí mismo y examinar las profundidades de donde brota su vida; en su fuente va a encontrar la respuesta a la pregunta de saber si debe crear. [...] Acepte el destino y cárguelo con su peso y su grandeza, sin inquietarse jamás por la recompensa que pudiera venir de afuera. De hecho, el creador debe ser un mundo para sí mismo y encontrar todo en sí mismo y en esa naturaleza a la que se ha aliado.<sup>20</sup>

Todo aquello que, la mayoría de las veces, se revela como una gran ausencia de sí mismo y la eterna y dolorosa lid del escritor contra el olvido de su propia humanidad.

## Referencias

- Machado de Assis, Joaquim Maria. Instinto de nacionalidade. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, 4 vols. v. 3. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2004.
- Barros, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: \_\_\_\_\_. *Poesia completa*. São Paulo: Editora Leya, 2010.
- BLOOM, Harold. *A anatomia da influência*. Trad. Ivo Korytowski y Renata Telles. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2011.
- Candido, Antonio. Ressonâncias. In: \_\_\_\_\_. *O albatroz e o chinês*. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2004. p. 43-51.
- Candido, Antonio. A personagem do romance. In: \_\_\_\_\_. *A personagem de ficção*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002. p. 53-80.
- Eco, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- Franzen, Jonathan. Tarde demais para salvar o mundo? *Revista Serrote*, No. 28, p. 130-152, 2018.
- Hilst, Hilda. Entrevista concedida em 1990, por ocasião do lançamento de O caderno rosa de Lori Lamby. TV Cultura – SP. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5yeFhO4G2OQ>.
- Levi, Primo. *O ofício alheio*. Trad. Silvia Massimini Felix. São Paulo: Editora UNESP, 2016.
- Mello, Lucius de. *Um violino para os gatos*. São Paulo: Editora Maltese, 1995.
- Mello, Lucius de. *Eny e o Grande Bordel Brasileiro*. São Paulo: Editora Planeta, 2015.
- Mello, Lucius de. *A travessia da Terra Vermelha*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2017.
- Mello, Lucius de. *Mestiços da Casa Velha*. São Paulo: Editora Novo Século, 2008.
- Moraes, Eliane Robert. As faces espelhadas de Eros. *Revista Cult*, No. 233, São Paulo: Editora Bregantini, 2018.
- Nascimento, Lyslei. O museu, a shoah e a cena da remoração. *Arquivo Maaravi*. Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 98-113, 2007. Disponible en: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/974>.

---

<sup>20</sup> Rilke, 2003, p. 28.

Oz, Amós. GaúchaZH, Porto Alegre-RS, 26 jun. 2017. Entrevista. Disponible en: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2017/06/muitos-dos-maioresmales-deste-mundo-comecam-com-a-corrupcao-da-linguagem-dizamos-oz-9823388.html>.

Rilke, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Trad. Cecília Meireles y Paulo Ronái. São Paulo: Editora Globo, 2003.

Rozenchan, Nancy. As múltiplas faces da identidade judaica na literatura hebraica do século XX. In: \_\_\_\_\_. *Literatura Hebraica: vertentes do século XX*. São Paulo: Editora Humanitas, 2004. p. 9-44.\*

---

\* Lucius de Mello. O escritor e o limiar. *Arquivo Maaravi. Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, Vol. 13, No. 25, nov. 2019. Disponible en: [https://www.academia.edu/49818840/O\\_escritor\\_e\\_o\\_limiar](https://www.academia.edu/49818840/O_escritor_e_o_limiar)

## LA SOLEDAD Y EL GRITO DE ESCRIBIR

En una conversación con Michel Foucault, en 1975, Hélène Cixous señaló:

Al principio, no leí fácilmente a Marguerite Duras. La leí con resistencia, pues me desagradaba la posición en la que me ponía. Puesto que la posición a la que lleva, en la que “pone” a las personas, no me dispongo a ocuparla sin un cierto disgusto.<sup>2</sup>

Los dos autores siguen el debate y afirman que esto sucede porque Marguerite Duras presenta unos personajes para que los “miraran”, sujeto a mirarse. No espiados, no observados, sino simplemente mirados —y la escritora muchas veces los torna impotentes ante esta mirada, cuando se los describe en sus vidas banales y se *dan a ver* justo cuando están a punto de perder algo. La vida y la autonomía de los personajes atraviesan un círculo inevitable que, según Foucault, equivale al juego de corre el anillo. Y, en este juego, siempre habrá algo que perder.

“No quiero que existan personas así”, le dice Hélène Cixous a Foucault.

Tanto los escritos como las películas de Marguerite Duras parece que tienen en común este énfasis en la pérdida que trae la vulnerabilidad de los personajes. Algo pasó que se va narrando; una pérdida que transforma al personaje hasta el punto de revelar un cambio en su propio cuerpo: el personaje cambia y su cuerpo también. Cada arruga y expresión de horror que el personaje Dorian Gray se esforzó para ocultar, Duras lo pone a sus personajes para que se miraran.

La historia de *El amante* empieza así:

Un día, en mi vejez, un hombre se me acercó en el vestíbulo de un lugar público. Se presentó y dijo: “La conozco desde hace mucho, mucho tiempo. Todos dicen que era hermosa cuando joven y yo vine a decirle que, para mí, es más hermosa hoy que en su juventud, que no me gustaba tanto su rostro de joven como este de hoy, devastado.”<sup>3</sup>

Las personas observadas y las circunstancias que vivieron destruyen el sueño humanista de la identidad. Cualquiera, a los ojos de Duras, se torna banal y vulnerable, y por lo mismo hermoso.

Su historia de vida tal vez llevó a que Marguerite Duras se mirara y concluyera: “Me parezco a todos los demás. No creo que alguien se hubiera dado vuelta alguna vez en la calle para verme. Soy la banalidad. El triunfo de la banalidad.”<sup>4</sup>

En sus historias, esta ligazón con lo más banal también se relaciona directamente con lo más importante de sus personajes: la capacidad de amar y odiar. Todos ellos siempre se vinculan directamente con el amor o el odio hacia alguien. Y justamente en algún momento de esta ligazón de amor u odio se *da a ver* la vulnerabilidad humana. No

---

<sup>2</sup> Foucault, Michel. “Sobre Marguerite Duras (entrevista con H. Cixous)”. In: *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 358.

<sup>3</sup> Duras, Marguerite. *O amante*. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. p. 7.

<sup>4</sup> Duras, M. *Escrever*. Lisboa: Difel, 2ª ed. Trad. Vanda Anastácio, 2001. p. 39.

solo cuando piensan que el amor o el odio los torna vulnerables, sino cuando esa vulnerabilidad se da a ver, y debe destacarse, a través de estos sentimientos.

No resulta novedad que muchos teóricos prestasen una mayor atención a la vulnerabilidad en su obra. Por citar solo a algunos de los autores más recientes, recuerdo a Agamben, Jean-Luc Nancy, Judith Butler y Adriana Cavarero. Estas dos últimas piensan más específicamente en la vulnerabilidad de las mujeres. En una entrevista con una revista de estudios culturales feministas, en 2008, Adriana Cavarero señala:

Nuestra condición es la de seres humanos corporales, únicos, vulnerables, dependientes de los demás y recíprocamente expuestos. Esto es precisamente lo contrario de la posición que sustentan varias ontologías de la tradición filosófica. (...) La vulnerabilidad es la condición humana misma, o podemos decir que es uno de los aspectos más importantes de la condición humana. (...) Así, en mi perspectiva, tiene más que ver con la perspectiva de Judith Butler que, cuando se refiere a la vulnerabilidad, aclara de inmediato que la vulnerabilidad es una parte de nuestra relación material y corporal. (...) La vulnerabilidad es una potencialidad. (...) Al ser un cuerpo que puede herirse, el cuerpo vulnerable se expone a la herida y, por lo mismo, es un cuerpo que también se expone al cuidado. Por tanto, veo a la vulnerabilidad más como el lugar donde la condición humana da paso al tema ético. Por tema ético, entiendo un problema que se arraiga en una decisión.<sup>5</sup>

Los escritos más recientes de esta filósofa italiana aportan una apropiada especificidad a la lectura de Marguerite Duras: ella sustenta la teoría de la unicidad [*uniqueness*] —de una unicidad previa a las implicaciones históricas o lingüísticas que buscan la identidad de los seres a través del lenguaje y de lo que se expresa. Según la autora, esto solo es posible si pensamos en lo que resulta previo al habla: la voz. La voz es parte del cuerpo, tiene una corporeidad y es única. Incluso un bebé recién nacido es capaz de percibir la voz como unicidad, como parte del cuerpo de la madre. Y, por ejemplo, incluso un cachorro capta el miedo, el cariño, etc., mediante el uso de la voz y no, obviamente, mediante los significados de las palabras. Este pensamiento sustituye y lleva a que se perdiera la fuerza de “lo que” se ha dicho a través del habla, y ubica al “quién” en un lugar destacado en una ontología y en una comunidad que realmente se inquieta por los excluidos. “¿Quién” es este ser único que tiene voz? (Puede que no tuviera habla, ¡pero siempre tendrá voz!). Voz de la singularidad, de la diferencia, que se dejaron de lado en cuanto la tradición privilegiaba la representación y el lenguaje a través del habla.

La voz tiene un impacto emocional y afectivo inmediato y provoca reacciones emocionales y afectivas. Basta con decir, por ejemplo, que la misma palabra dicha con diferente tono puede resultar agradable o un insulto. (...) Lo que más me interesa en la corporeidad de la voz radica en que la voz es única, o sea, la voz indica la singularidad del cuerpo.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Estos tres fragmentos se tomaron de las páginas 137, 141 y 142; Entrevista de Adriana Cavarero a Elisabetta Bertolino, en: “Beyond Ontology and Sexual Difference: An Interview with the Italian Feminist Philosopher Adriana Cavarero”. In: *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*. Vol. 19, No. 1. Brown University, 2008. (Traduje).

<sup>6</sup> Cavarero, Adriana. *Ibíd.* In: *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*. Vol. 19, No. 1. Brown University, 2008. p. 136.

Deseo señalar que la obra de Marguerite Duras causa malestar principalmente debido a que no explicita el “qué” de los hechos. El texto nos exige una capacidad referida a que construyéramos el “quién” a través del cuerpo y la voz de los personajes. Muchas veces en el dolor, en el dolor silencioso, en la exposición de la vulnerabilidad, en el deseo del grito que silencia. Porque, en nuestra cultura occidental, desde Sócrates, solo *oímos* a aquellos que *hablan*, que han hablado a lo largo de estos siglos, y justo dejamos de lado a todos aquellos a los que han silenciado por algún motivo. Eso sí, “no queremos que existieran personas así”.

Por ello, debemos observar caso por caso, para examinar no solo las palabras dichas, sino también mirar el cuerpo y atender a la voz, tanto de aquel que pronuncia esas palabras como de aquel al que silenciaron por ellas. Nos dice Adriana Cavarero que, en la ontología tradicional, no hay posibilidades para este análisis, por lo que propone una ontología de la unicidad.

Veo que esta posibilidad se da en los escritos de Marguerite Duras. Traigo ahora un modesto caso, de un cuento autoficcional titulado “O Sr. X, aqui chamado Pierre Rabier”; de 1944, período de la invasión nazi de París. La historia tradicional podría considerar a esta historia insignificante o incluso banal, aunque en la escritura de Duras se torna exactamente un caso de análisis de la vulnerabilidad y la condición humana en aquella época.

A su marido, Robert Antelme, en la historia llamado Robert L., lo habían arrestado y ella le llevaba comida y cigarrillos a la prisión (antes de que lo transfirieran a un campo de concentración en Alemania). En una de esas visitas, un agente francés de la Gestapo se presentó ante ella. Dijo que él había arrestado a su marido, que había visto dos libros de ella sobre la mesa durante el arresto y que los había llevado a casa. Entonces, pasó a buscarla y a concertar encuentros con ella, siempre en lugares públicos. Ella les avisó a sus amigos de la resistencia, quienes le aconsejaron que fuera a los encuentros para no despertar sospechas sobre su implicación en la resistencia, pero ella siempre se sentía en una posición de vulnerabilidad —sentía que en cualquier momento Rabier también la arrestaría y que, solo por este miedo, la tenía como rehén. Odiaba a Rabier y aquella situación. Él, a su vez, demostraba que quería cuidarla en una situación un tanto extraña, ya que era la esposa de un prisionero, un enemigo del régimen nazi. Para mantener esta relación forzada, él se preocupaba por ella —y esto le daba más miedo. Un miedo estampado en la voz y en el cuerpo y que, hasta cierto punto, la había llevado a dejar de dormir y de comer. Ella dice:

Rabier sufre porque no engordo. Dice: “No puedo verla así”. Puede arrestarme, enviarme a la muerte, pero eso él no lo soporta: no engordar, cuando él lo desea. Me trae comida. Se la doy a la vigilante o la tiro a la alcantarilla.<sup>7</sup>

Marguerite Duras expresa todo su desprecio por la guerra en la situación de este personaje, no solo pasivamente, como se esperaría de una víctima. Ella relata exactamente un detalle de la guerra en el que, como dice Cavarero, la exposición de la

---

<sup>7</sup> Duras, M. “O Sr. X, aqui chamado Pierre Rabier”. In: Duras, M. *A dor*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985. p. 84.

vulnerabilidad puede verse como un tema ético: como en el caso de no comer para complacer al verdugo. La resistencia se da (también) a través del cuerpo.

Pero la historia no presenta el tema ético de forma tan simple, ya que también enfatiza en la relación opuesta: la referida a la propia vulnerabilidad de Rabier. En cierto momento de la historia, ella se da cuenta de que Rabier tiene miedo, porta varias armas y en cierto encuentro presenta heridas en el rostro y las ropas rasgadas. Es un hombre solo y también les teme a los alemanes. En este momento, la protagonista le escribe al jefe de la resistencia, François Morland (léase François Mitterrand), para decirle que hará todo lo necesario para que la resistencia matara a Rabier. Varios de sus amigos habían considerado esa idea. Él también estaba en sus manos. También podría cuidar al agente o herirlo. Pero pocos días después se produjo la liberación de París. Arrestaron a Rabier y a ella la llamaron a testificar contra el agente (al que condenaron a muerte) y se enteró de que él no era francés, sino había tomado un nombre francés de un primo muerto. Entonces, ella dice:

Vivía bajo un nombre falso. Un nombre francés. Y eso lo torna un hombre aún más solo que los otros hombres. Solo yo oía a Rabier. Pero él era inaudible. Me refiero a su voz, la voz de Rabier. Era una voz construida, calculada, una prótesis. Sin timbre, esto se puede utilizar para calificarla, pero era mucho más que eso, algo más. Precisamente, porque era una voz inaudible la oía con tanta atención. De vez en cuando se notaban rastros de acento. Pero ¿qué acento? A lo sumo se podría preguntar: “¿vestigios de acento alemán?” Aquello lo privaba de cualquier posible identidad; aquella extrañeza, filtrada a través de la memoria y vertida en la voz. Nadie hablaba así, nadie que hubiera tenido una infancia y unos compañeros de escuela en una determinada tierra natal.<sup>8</sup>

Rabier nunca le dijo algo importante. Una niebla de mentira y culpa (y también miedo) cubría sus palabras. La voz era lo que ella oía: un ser inaudible y, por tanto, falso. La voz lo denunciaba como una construcción de la guerra y solo mediante la guerra, lo que le daba un poder que no tenía. Tras el “sí, señor”, que él probablemente les decía a sus compañeros nazis, había un enorme vacío de sentimientos —sentimientos perdidos, quién sabe dónde, y que ni siquiera Marguerite Duras logró entender. Solo lo miró un momento y nos relató que, al querer falsear aquello que lo tornaría único, la voz, Rabier se había transformado en una prótesis de la guerra —alguien, el “quién”, fuera de su lugar original. Rabier ya estaba muerto, lo habían reconstruido para trabajar en la Gestapo, y aquello que lo delataba era justamente la falta de voz propia.

Pero, para utilizar palabras de Hélène Cixous, ese lugar en el que *nos pone* Marguerite Duras no siempre es desagradable. Puede sacarnos de la comodidad, pero no desagradar, si nos damos el derecho de salir de la posición de víctimas de la vulnerabilidad; si entendemos, con Cavarero, que eso es lo humano en nosotros. Para esto se precisa una predisposición a oír la voz como una condición de la vulnerabilidad, como algo humano y para todos. La vulnerabilidad nos asegura que el cuerpo puede herirse, pero también puede cuidarse. Siempre *en relación con*, siempre presente en un yo relacional. Duras presenta en sus personajes el impasse ético de una decisión, de cuidar o herir.

---

<sup>8</sup> Duras, M., *ibíd.*, 1985, p. 92.



Marguerite Duras también llevó a cabo este ejercicio a través del cine. Me refiero a las experiencias amorosas, en el sentido literal de esta palabra. En *As mãos negativas*, Marguerite Duras va mucho más allá en esta relación entre un yo actual, moderno, trivializado e incluso devastado, con un ser lo más original, primigenio y único: aquel hombre que dejó huellas de sus manos en la caverna. Ese toque de la piedra que desencadena toda una relación. Él es ese “quién”, el más salvaje y humano con el que ella ha logrado entrar en contacto.

Esta película es un cortometraje de 14 minutos. En él, la propia Marguerite Duras lee un poema de su autoría, mientras las imágenes provienen de una cámara fijada a un auto que recorre las calles de París. Capta el amanecer de París, las calles al principio, aún vacías y oscuras, que poco a poco se van llenando de personas, autos y la luz del sol. El poema que lee, con una voz tranquila y fuerte, no tiene nada que ver con aquellas imágenes.

Comienza con:

Chamam-se mãos negativas / As mãos encontradas nas paredes / das cavernas madalenianas / da Europa / do Atlântico Sul.

Aquelas mãos foram simplesmente / colocadas sobre a pedra, / foram banhadas em cor.<sup>9</sup>

Entonces, Marguerite Duras pasea por las calles de París y piensa en ese hombre que entró solo en una cueva cerca del mar, solito, cuando oía el ruido de las olas, y, en silencio, grabó sus manos en la pared. Ella no pregunta “qué” lo llevó a hacerlo —como intentan responder varios historiadores del arte. Ya parte de la pregunta “¿quién” habría sido él? “¿A quién” estaba tocando con aquellas manos? ¿“A quién” ama?

Así que solo hay un hombre, que entra a la caverna y deja vestigios de su existencia. Esas manos atraviesan el espacio y el tiempo y tocan a alguien; despiertan el interés y el amor de alguien, un alguien que también está solito, un humano, vulnerable principalmente por el paso del tiempo que destruye la vida, pero que también es capaz de registrar momentos únicos, de personas únicas, en gestos únicos.

La voz de este hombre de las cavernas precede al habla: nos grita, como dice en el poema:

A palavra ainda não foi inventada.  
Ele se voltou à imensidão das coisas  
ao barulho das ondas,  
à imensidão de sua força.  
E depois gritou.\*

---

<sup>9</sup> Se llaman manos negativas / Las manos encontradas en las paredes / de las cuevas magdalenienses / en Europa / del Atlántico Sur.

Aquellas manos simplemente / colocadas sobre la piedra, / estaban bañadas de color.

Duras, M. *As mãos negativas*. in: Película: Les Mains négatives (título original), dir. y prod. Marguerite Duras. Francia, 1978.

\* La palabra aún no se ha inventado. / Él se volvió hacia la inmensidad de las cosas / al ruido de las olas, / a la inmensidad de su fuerza. / Y después gritó.

*As mãos negativas* también gritan —un grito solitario— que nos muestra lo singular de una sola voz; pero es un grito que resuena desde una caverna de Francia desde hace 30 mil años, y que Duras escucha. Un grito anterior a la palabra, al habla. Un grito sin habla y también sin imagen, solo el toque de las manos, que se transforma por la mirada de Marguerite Duras en el grito y el toque más primigenio, más distante y no por ello menos humano. Al contrario, según ella es un grito de amor aun completamente por fuera de los sentidos instituidos. Después de tantos años, aún siguen allí aquellas manos que forman parte de una comunidad —en aquello que aún es común a todos.

Estas imágenes y este poema se refieren mucho a aquello que Duras dejó escrito en su autobiografía *Escrever* y en varias entrevistas, respecto a su condición femenina de escritora que, en la soledad, aprendió a hablar con la (su) naturaleza.

Sé que cuando escribo hay algo dentro de mí que deja de funcionar, algo que silencia. Dejo que algo me posea, algo que probablemente proviene de lo femenino. Pero todo se mantiene a distancia de la forma analítica del pensamiento, de ese pensamiento al que apuntan la escuela, el estudio, la lectura, la experiencia. (...) Es como si retornara a una tierra salvaje. Nada se acuerda. Quizás, y antes que todo lo demás, antes de ser Duras, yo fuese simplemente una mujer.<sup>10</sup>

Me parece que en sus escritos hay un intento de traspasar los límites entre el espacio y el tiempo, el habla y la escritura, la imagen y la voz, para tocar lo humano, al tomar principalmente la defensa de la perspectiva femenina entre las escritoras y contradecir otras perspectivas que se han comprometido históricamente con las políticas y poderes dominantes. Con aquellos que, en su mayoría, siempre han tenido el poder de la palabra, de una palabra dominada e instituida. Ella señala, contrariamente a esta perspectiva, que “la escritura nos torna salvajes”.<sup>11</sup>

En una entrevista, Duras cita una tesis de Michelet sobre las brujas.

Él dijo que, en la Edad Media, cuando los señores se iban a la guerra en las Cruzadas, cuando las mujeres se quedaban solitas durante meses en las haciendas, en medio de los campos, hambrientas y solitarias, entonces ellas simplemente empezaron a hablar. Con todo lo que las rodeaba: árboles, animales, bosques, ríos. Quizás para no aburrirse, para olvidarse del hambre y la soledad. Los hombres las quemaron. Así empezaron las brujas. Los hombres decían: “Ellas se han aliado con la naturaleza”.<sup>12</sup>

Marguerite Duras no es solo alguien que habla con la naturaleza, sino la oye y mira como pocos. En situaciones bastante diversas, la naturaleza siempre está ahí y es necesario abandonar la comodidad para lograr la captación de la sutileza de una voz o de un toque. Este toque podría ser el de un hombre que grita “te amo” a través de las manos de una caverna de granito, y que es muy diferente del toque de Rabier, del miedo y el poder.

---

<sup>10</sup> Entrevista con Marguerite Duras de Susan Husserl-Kapit, In: *Journal of Women in Culture and Society*, 1975. Vol. 1, No. 2. Chicago: The University of Chicago, 1975. p. 423-434. (Traduje).

<sup>11</sup> Duras, M. *Escrever*, op. cit. 2001, p. 24.

<sup>12</sup> Entrevista con Marguerite Duras, op. cit., 1975.

Foucault y Hélène Cixous concluyen su conversación sobre Marguerite Duras cuando señalan: “Tiene buen oído, entonces por allí retornan las cosas, o sea que aquello que se halla afuera vuelve a entrar y la voz es justamente lo que penetra”.<sup>13</sup>

En Marguerite Duras, todo depende de las relaciones y de cómo mirarlas. Depende de extraer de algo banal su fuerza, capaz de tocar y penetrar. A partir de allí, el mundo se verá de otra forma.

### **Bibliografía**

Duras, Marguerite. *A dor*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

Duras, Marguerite. *Escrever*. Lisboa: Difel, 2ª ed. Trad. Vanda Anastácio, 2001.

Duras, Marguerite. *O amante*. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

Foucault, Michel. “Sobre Marguerite Duras (entrevista con H. Cixous)”. In: *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

Hill, Leslie. *Marguerite Duras: apocalyptic desires*. Londres: Routledge, 1993.

### **Entrevistas**

- Entrevista de Adriana Cavarero con Elisabetta Bertolino, en: “Beyond Ontology and Sexual Difference: An Interview with the Italian Feminist Philosopher Adriana Cavarero”. In: *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*. Vol. 19, No. 1. Brown University, 2008.

- Entrevista de Susan Husserl-Kapit con Marguerite Duras, In: *Journal of Women in Culture and Society*, 1975, Vol. 1, n. 2. Chicago: The University of Chicago, 1975. p. 423-434.

### **Película**

*Les Mains négatives* (título original), Dir. y prod. Marguerite Duras. Francia, 1978.\*

---

<sup>13</sup> Foucault, Michel. “Sobre Marguerite Duras (entrevista com H. Cixous)”. In: *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 365.

\* Nara Marques Soares. A solidão e o grito do escrever. Ponencia en Fazendo Gênero, sobre Marguerite Duras. Disponible en: [https://www.academia.edu/22363210/A\\_SOLIDÃO\\_E\\_O\\_GRITO\\_DO\\_ESCREVER](https://www.academia.edu/22363210/A_SOLIDÃO_E_O_GRITO_DO_ESCREVER)

## **VISIONES SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA: ENTRE EL CAOS Y LA CREACIÓN**

### **Introducción**

El potencial humano para la creación nos distingue de los demás seres vivos en la Tierra. La revolución cognitiva ocurrida hace entre 70 y 40 mil años, que le permitió a la especie humana desarrollarse hasta dominar el planeta, debe su origen a la habilidad para integrar diferentes inteligencias, relacionar saberes y, con ello, recombinar elementos de un modo nuevo (Mithen, 2003). En otras palabras: la habilidad para crear. Teóricos de distintas áreas del conocimiento, como la psicología, la filosofía y las artes, se han dedicado a investigar aquello que, en la constitución psíquica y la organización social, propicia la capacidad humana para crear. En común, la mayoría de las teorías enfatizan en la competencia humana para relacionar elementos que provienen de diferentes contextos.

En este artículo, pretendo presentar brevemente algunas visiones sobre los procesos creativos para pensar en lo que sucede durante los actos de creación. Mi interés principal está en el campo de la escritura; sin embargo, si bien la producción de textos presenta particularidades en relación con otras formas de creación, creo que existe un núcleo común a todos los actos de invención. La hipótesis que vengo desarrollando en mis investigaciones plantea que crear implica una determinada forma específica de interactuar con el caos — al ser este un factor básico para lo que se suele denominar creatividad. En esta perspectiva, en primer lugar, para entender el proceso creativo se necesitaría entender qué se entiende por caos. Por ello, la primera parte de este trabajo se dedica a conceptualizarlo a partir de las propuestas de la ciencia postmoderna.

Para enfocar el análisis sobre el caos en el universo de la creación, parto de los pensamientos de Gilles Deleuze y Giorgio Agamben sobre los actos creativos: si, según Deleuze (2006), crear tiene algo anticomunicativo y contrainformativo, según Agamben (2017), tanto la potencia como la impotencia participan en el establecimiento de algo nuevo. Existe, pues, en las dos propuestas algo que escapa al binarismo de la lógica preestablecida y que, por tanto, se relaciona con la idea de complejidad que se ha instaurado a partir de la Teoría del Caos. Este enfoque filosófico sobre lo que es crear, sustentado principalmente por estos dos autores y combinado con aportes de la filosofía taoísta, se presenta en la segunda parte de esta investigación. Finalmente, la tercera y última parte del estudio se focaliza en la creación artística, en particular en la escritura. Para ello, se analizan las reflexiones de la artista visual Fayga Ostrower (2014), la crítica literaria Cecília Almeida Salles (2006) y la escritora Natalie Goldberg (1994) sobre el papel de la conciencia y el inconsciente en el proceso creativo, para aplicarlas a la situación de la producción de un texto.

## Sobre el caos

Desde finales del siglo XX, la ciencia empezó a entender al caos como un sistema de información tan complejo que éramos incapaces de percibir su principio organizador (Hayles, 1991). No es que no hubiera un orden; simplemente está fuera del alcance de los conocimientos que ha sistematizado el ser humano hasta la fecha. Dejar de considerar al caos como un sistema pobre en orden y pasar a conceptualizarlo como un sistema rico en informaciones ha representado un verdadero cambio de paradigma, un cambio significativo en la percepción del mundo, que ha afectado tanto a las llamadas “ciencias duras” (física, química, matemáticas, etc.), como a las humanidades. En este enfoque, el caos no se caracteriza por la ausencia de una organización, ni por la aleatoriedad de sus elementos, sino más bien por una complejidad más allá de nuestra capacidad de comprensión. La forma en que se estructura y organiza escapa a los enfoques tradicionales mediante los cuales se trata de comprender el orden de un sistema — al menos en el pensamiento occidental.

Al establecer un recorrido histórico sobre el uso del término *caos*, N. Katherine Hayles señala que existe un contraste entre la forma en que Occidente y Oriente lo interpretan en sus mitologías: mientras que, en diferentes mitos sobre la creación del mundo en Occidente, se retrata al caos como lo opuesto a los valores civilizatorios y al acto de la creación, en el mito taoísta de la creación del mundo, por ejemplo, se muestra al caos como “el otro necesario, la turbulencia opaca que desafía y complementa la transparencia del orden” (Hayles, 1991, p. 3, en mi traducción). En el *Tao Te Ching: el libro del Camino y la Virtud*, obra fundamental de la filosofía taoísta, escrita hacia el 1400 a. C., se explicita en todo momento esa complementariedad entre opuestos:

[...]  
O Constante que não pode ser nomeado  
É o retorno à não-existência  
É a expressão da não-expressão  
É a imagem da não-existência  
A isso se chama indeterminado  
[...]\*  
(Tsé, 1999, p. 40).

Se puede encontrar una idea similar en el *Rig Veda*, el libro milenario considerado una pieza fundante tanto de la tradición literaria como de la tradición religiosa de la India. La obra, probablemente escrita entre 1400-1000 a. C., se compone de más de mil himnos, que incluyen meditaciones, alabanzas a los dioses y exaltación de las bellezas del mundo (Jamison y Brereton, 2014). En el Himno de la Creación, se dice que “al buscar con sabiduría en sus corazones, los poetas<sup>2</sup> encontraron el vínculo [*bond*] de la

---

\* [...] / Lo Constante que no puede nombrarse / Es el retorno a la no existencia / Es la expresión de la no expresión. / Es la imagen de la no existencia. / A esto se le llama indeterminado / [...].

<sup>2</sup> Del original, “Kavi”, que significa poeta o santo (*Rig Veda*, 1981). En la tradición védica de la época, el poeta tenía la función de componer los himnos de alabanza que se entonarían en los rituales sagrados, al desempeñar también un importante papel religioso, ya que era su responsabilidad encontrar las palabras a través de las cuales su señor entraría en contacto con los dioses (Jamison y Brereton, 2014).

existencia en la no existencia” (*Rig Veda*, 1981, p. 25, en mi traducción). Así como en el *Tao Te Ching*, este texto védico concilia dos conceptos que se ha considerado opuestos; deshace la dualidad que el pensamiento moderno se ha habituado a determinar de forma inconciliable.

La predilección de la cultura occidental por la lógica binaria es, en el análisis de Hayles (1991), uno de los factores que han influido en la valoración negativa del caos en estas sociedades. El cambio de paradigma que ha determinado la transición de la modernidad a la postmodernidad ha tratado de redefinir las bases del pensamiento en las sociedades que ha estructurado el racionalismo cartesiano y proponer un sesgo complejo, en lugar de binario, en las formas de pensar. Este cambio ha afectado toda la forma en que se produce el conocimiento, con implicaciones en distintas áreas del saber, al permitir, incluso, un mayor intercambio entre ellas.

Un filósofo que ha dedicado su labor a pensar sobre el paradigma de la complejidad ha sido el francés Edgar Morin (2000). Él define el pensamiento complejo así: “[...] un pensamiento que trata al mismo tiempo de distinguir (pero no desunir) y reunir” (Morin y Le Moigne, 2000, p. 209). En otras palabras: se deben reconocer las diferencias entre los distintos elementos, ver sus contornos, pero sin que este reconocimiento de los límites entre uno y otro significase una ruptura o la imposibilidad de conciliación. A partir del pensamiento de Pascal, que sostiene que es imposible conocer las partes sin conocer el todo o conocer el todo sin conocer las partes, el autor destaca, entre otros, los principios *sistémico*, *hologramático* y *dialógico* del pensamiento complejo: es necesario entender que el todo es más que la suma de sus partes; que cada parte está en el todo así como también el todo está en cada mínima parte; que los principios de un sistema complejo son complementarios, concurrentes y antagónicos, pero, aun así, indisolubles.

Esta conceptualización revisada sobre el caos no implica solo la adopción de nuevas teorías específicas, que afectan sus respectivas áreas de estudio. Más que eso, establece una nueva forma de ver y pensar sobre el mundo y la realidad, al traer a la conciencia unas posibilidades de razonamiento solo formuladas a través de mecanismos psíquicos y lingüísticos propios del pensamiento complejo. Con la formulación de una Teoría del Caos<sup>3</sup> que ha subvertido las nociones de orden y desorden vigentes hasta finales del siglo XX, las ciencias, las artes y la cultura comenzaron a interactuar con el desorden de un modo más abierto y desde entonces se retroalimentan, al crear un circuito que modifica la predisposición psíquica de los individuos para aceptar procesos no lineales — ya fuese que esos individuos se comprometieran directamente con esos campos del saber o no. Se crea un *zeitgeist* (un “espíritu de la época”) caótico, que proviene de un cambio profundo en la forma de procesar las informaciones y convivir con la complejidad. Señala Hayles que: “Vemos lo que nos enseñan a ver [...]. El cambio no está en el mundo en sí [...], sino en la forma en que lo vemos” (1991, p. 7-8, en mi traducción).

---

<sup>3</sup> La Teoría del Caos se deriva del descubrimiento de la segunda ley de la termodinámica que llevó a cabo el físico químico Ilya Prigogine y tiene como premisa básica que cada nuevo elemento insertado en un sistema provoca una ola de eventos cada vez más complejos e implica un aumento en la entropía de ese sistema, o sea, un aumento en su nivel de desorden. Cuanto más complejo, más impredecible e irreversible es el proceso (Prigogine, 2002).

Un estado mental caótico opera de forma no lineal, sustenta el pensamiento complejo, celebra la imprevisibilidad y ve en el caos una fuente de nuevas informaciones. En esta forma de ser y lidiar con el mundo, se produce una mayor apertura hacia lo desconocido y hacia las nuevas experiencias, así como una mayor tolerancia con el desorden y la ambigüedad, rasgos que ya se han asociado con el desarrollo de la creatividad en varios estudios realizados sobre el tema en todo el mundo (Alencar y Fleith, 2003). Por ello, las teorías sobre la complejidad, que se fortalecen en el siglo XXI, ofrecen apoyos significativos a las investigaciones sobre el proceso creativo. Entender la creación como el resultado de procesos no lineales, producto de las interacciones entre aquellos que crean y un cierto universo caótico (o sea: un conjunto rico en informaciones, cuyo principio ordenador aún no se ha sistematizado), puede resultar de gran interés para aquellos que investigan sobre el tema, así como para artistas, escritores y todas las personas que se dedican a actividades creadoras.

### **Sobre la creación**

En el texto “¿Qué es el acto creativo?”, Deleuze (2006) señala que la creación se resiste a la comunicación. Al desplegar su pensamiento, Agamben propone que “en cada acto de creación existe algo que resiste y se opone a la expresión” (Agamben, 2017, p. 40, en mi traducción). Desde esta línea de pensamiento, la obra de arte, creada por la necesidad de expresar algo que se sustrae a la expresividad, puede verse como el resultado de un choque entre lo dicho y lo indecible; entre el movimiento del decir y el rechazo de ese mismo decir. Según Deleuze, esta resistencia a dejarse expresar es precisamente lo que separa a la obra creativa del carácter informativo presente en la comunicación cotidiana. Por tanto, crear es efectuar una potencia al expresar en un lenguaje específico algo que escapa al imperativo de comunicar y se resiste a la expresión misma.

Respecto al acto creativo, Agamben observa:

[...] debemos considerar el acto de creación como un campo de fuerzas que se tensa entre la potencia y la impotencia, al ser capaz de obrar y de resistir y ser capaz de no obrar y no resistir. Una persona es capaz de dominar su potencia y acceder a ella solo a través de su impotencia, pero, precisamente por eso, en última instancia no hay un dominio sobre la potencia [...] (Agamben, 2017, p. 41, en mi traducción).

Para superar el estado de potencialidad y efectuarse en acto, el proceso creativo necesita igualmente del impulso de hacer y la resistencia a hacerlo. Ni la potencia infinita ni la impotencia absoluta dan como resultado la creación. Le corresponde al artista convocar algo poderoso para oponerse a su impotencia y, al mismo tiempo, algo de impotencia que actuase como un freno para su potencia. Acción e inacción, movimiento e inercia, dicho y no dicho. Sin embargo, ¿cómo coordinar la palabra y la no palabra, la acción y la no acción? ¿Cómo proceder con un hacer que es, al mismo tiempo, un no hacer? En este sentido, la lectura del *Tao Te Ching* puede resultar esclarecedora:

[...]

La existencia y la inexistencia se generan entre sí.  
Lo difícil y lo fácil se complementan entre sí.  
Lo largo y lo corto se establecen mutuamente.  
Lo alto y lo bajo se inclinan uno hacia el otro.  
El sonido y la tonalidad están juntos uno y otro.  
El antes y el después se suceden entre sí.  
Por lo tanto,  
El Hombre Sacro efectúa la obra mediante la no acción.  
Y practica la enseñanza a través de la no palabra.  
[...]  
(Tsé, 1999, p. 21).

Wu Jyh Cherng, traductor y comentarista del *Tao Te Ching*, señala que, en el entendimiento taoísta, la no acción tiene el sentido de una acción no intencional, así como la no palabra se entiende como una palabra sin intención. Por tanto, estos términos no representan una negativa a actuar; más bien quieren expresar una acción que se lleva a cabo sin exceso de especulación, ingeniosidad o artificio. La acción de la no acción es aquella que se produce de forma natural y no premeditada. Entonces, ¿sería esta la acción de aquel que crea? ¿Sería esta la forma para expresar aquello que se opone a la expresión? Para crear, quizás se necesitase que el propio artista se pusiera a buscar la no acción (según el planteamiento taoísta) y fuese resistente a sostener el choque de fuerzas en juego en el proceso creativo, para mantenerse en la situación de ambigüedad e indeterminación de aquel que se pone a merced de su impotencia como forma para alcanzar su potencia, sin ceder a la tentación — facilitadora, aunque improductiva — de determinarse.

El Zaratustra de Nietzsche también alerta sobre la importancia de tolerarse y convivir con el desorden: “Les digo: precisan tener aún el caos dentro de sí, para poder dar a luz a una estrella danzante. Les digo: aún tienen el caos dentro de ustedes” (Nietzsche, 2018, p. 16). Solo al vivenciar el caos, entrar en contacto con la impotencia, atravesar la zona de indeterminación se puede gestar y parir esa estrella danzante que llamamos creación. Cualquier intento de superar el caos sin vivenciarlo puede resultar en un ordenamiento preestablecido, que apela a las estructuras ya conocidas y refrendadas y, por tanto, no crea nada. Por otro lado, al convivir con él, es posible establecer relaciones nunca antes vistas entre los elementos dispuestos desordenadamente — un trabajo efectuado en algún sitio a medio camino entre el consciente y el inconsciente. Entonces, la habilidad de habitar el caos parece ser una condición básica para explorar nuevas configuraciones de lo real y, por tanto, ponerse en contacto con el proceso creativo.

No obstante, el caos por sí solo no basta para crear, pues carece de la materialidad necesaria para cualquier obra. Crear es dar forma (Ostrower, 2014), y cualquier forma — por más inventiva e inaugural que fuese — organiza, aunque solo fuese un poco, el caos. Por tanto, resulta inevitable que en cualquier acto de creación se presentase un cierto impulso organizador. La diferencia que se propone radica en que esta organización no se da *a priori*, no antecede a la experiencia ni corresponde a un carácter analítico generalizador. Por el contrario, surge de la propia vivencia caótica, solo tras pasar algún tiempo en convivencia con el caos. Existe una distinción significativa entre ir en busca de un orden y simplemente encontrarlo, dar con él. En otras palabras: estar



abierto a encontrar ordenamientos posibles, sin saber cuáles son, ni cuándo o cómo van a presentarse, es un método de observación y análisis del desorden que difiere sustancialmente de una búsqueda obstinada de cualquier estructura ordenadora previa, cerrada y previsible.

En resumen, es importante vivenciar el caos y resistir el deseo de ordenarlo prematuramente para que surgiera la idea de relacionar los elementos de esta forma y no de otra — o sea, para que se produzca un acto de creación. Es preciso tener el caos dentro de sí para gestar y dar a luz una estrella danzante. Sin embargo, es igualmente necesario estar atentos a las posibilidades que surgen de ese caos, reconocer las sendas posibles para darle forma, elegir aquellas que más interesan. Entonces, en este itinerario, existe una doble resistencia: nos resistimos a la facilidad de rechazar el caos, al valernos activamente de discursos ordenadores para no convivir con el desorden, y también nos resistimos a la elección igualmente fácil de permanecer en el caos de una forma pasiva y desinteresada, sin emplear nuestra atención para descubrir lo que podemos crear a partir de él. Se requiere que el artista desarrolle la capacidad de adentrarse en el propio caos y salir de él voluntariamente: atravesar el caos lentamente, deambular, vagar, perderse por un rato, desviarse, tomarse su tiempo — pero sin dejar de atravesarlo, para llegar al otro lado, donde nuevas posibilidades de ordenamiento esperan que las inventasen (mucho más que simplemente las descubriesen).

### **Sobre la escritura**

Al comparar la escritura con la práctica Zen, la escritora y docente de talleres literarios Natalie Goldberg observa:

Lo que hace la práctica de escribir, como la práctica Zen, es devolvernos al estado natural del espíritu, al desenfreno de nuestra mente [...]. La mente es rústica, llena de energía, viva y hambrienta. No piensa en la forma en que nos enseñaron a pensar (Goldberg, 1994, p. 7).

Esta consideración respecto a que la mente no piensa “en la forma como nos enseñaron a pensar” resulta bastante curiosa, pues nos lleva a reflexionar sobre cuál es la forma como aprendemos a pensar. Probablemente, una forma cartesiana, exacta, puramente racional (si ello existe) —, que poco encaja con la forma en que opera la literatura. Por tanto, para empezar a escribir es necesario desarrollar otra forma de pensamiento, más propicia para la creación. Esta forma de pensar que genera el hacer artístico se vincula directamente con la idea de la complejidad, que permite una mirada múltiple, no lineal; dispuesta a observar diferentes ángulos y capas, además de tolerar las ambigüedades.

Para establecer un vínculo entre la reflexión filosófica que sustenta este enfoque sobre la escritura y el propio acto de escribir, recurramos al trabajo de la docente, investigadora y crítica literaria Cecília Almeida Salles (2006), que define los actos creativos como una “red en proceso”. La creación artística se ve como algo dinámico, flexible, móvil; la senda de la creación, como algo incidental, tortuoso, vago, impreciso. La autora propone un enfoque relacional que ve los procesos creativos como una red en la que se entrecruzan diversos hilos: experiencias de vida, pensamientos, hechos

externos, textos leídos, obras vistas, emociones, informaciones, intereses. Algo similar a lo que Clarice Lispector había notado en su propia escritura:

Vivo de coincidencias, vivo de líneas que se afectan y se cruzan y en ese cruzamiento constituyen un punto leve e instantáneo, tan leve e instantáneo que se hace sobre todo de pudor y secreto: en cuanto hablase de él, ya estaría hablando de nada (Lispector, 2007, p. 186).

En esta metáfora de la creación como red, cada línea que nos atraviesa sería un hilo que la teje: “Se trata de una senda sensible y epistemológica de colecta: el artista recoge aquello que de alguna forma alcanza su sensibilidad y porque quiere saber” (Salles, 2006, p. 51). Estos elementos recopilados de múltiples esferas de la vida conforman una especie de archivo que almacena un material con una potencialidad latente. Nosotros, los artistas, no siempre somos plenamente conscientes del motivo por el que seleccionamos justamente aquellos hechos, pensamientos, frases o imágenes; muchas veces ni siquiera sabemos *si* o *cuándo* podremos explorarlos en la creación de una obra. Allí radica el aspecto caótico del proceso creativo: almacenar todo aquello que, por algún motivo, despierta nuestro interés, sin sentir la necesidad de establecer un propósito para cada cosa — al contrario, al saber que esa miscelánea alimenta nuestros proyectos justamente por su *desenfreno* (para utilizar el término de Goldberg), que abre espacio para articulaciones impensadas. Una colección no utilitaria, sin sentido y sin conexiones aparentes, que funciona como “una memoria para las obras” (Salles, 2006, p. 51).

Nosotros determinamos aquello que, dentro de la inmensa experiencia de la vida, despertará nuestro interés y se tornará lo suficientemente importante como para que lo captáramos y almacenáramos en nuestro archivo mental, que sirve como base para los actos de creación — lo que, señala Salles, ya forma parte del proceso creativo intencional, aunque no totalmente consciente. Sin embargo, esa colecta aún no es el movimiento último de la creación. Esto ocurre cuando empezamos a trabajar con esas líneas, relacionarlas entre sí, unir una con otra para crear — en términos de la autora — nodos (el punto leve e instantáneo al que se refiere Clarice Lispector). Cada nodo producido por la conexión entre dos o más hilos de nuestra red de creación dará como resultado algo nuevo, muy propio, que se leerá como una acción creativa.

Esta visión del proceso de creación nos ubica en pleno campo relacional, sin vocación para aislar sus componentes y requerir, por tanto, una atención permanente a contextualizaciones y activación de las relaciones que lo mantienen como un sistema complejo (Salles, 2006, p. 22).

Fayga Ostrower, una artista visual que ha desarrollado una extensa investigación sobre la creatividad y los procesos de creación, sostiene que “la creación solo puede verse en un sentido global, como una acción integrada en la vida humana” (Ostrower, 2014, p. 5). La autora plantea que los procesos de creación son básicamente intuitivos, aunque contienen una parte racional. Su propuesta indica que nuestra mente opera en una especie de intuición consciente, al procesar nuestras vivencias individuales y culturales, articular el inconsciente, la memoria y la razón en lo que ella va a denominar “constelaciones asociativas”. Señala que: “A veces, descubrimos nuestras intenciones solo después de que se ha llevado a cabo la acción” (Ostrower, 2014, p. 18). Tratar de

controlar los procesos creativos a través de la supremacía de una razón puramente lógica, “dura”, impide que la creatividad se desarrolle de forma natural — es decir, fluctuar entre consciente e inconsciente, ahondar en vivencias significativas y establecer nexos no siempre lógicos, casi nunca lineales.

El individuo no sabe cuánto podrá durar esa misma búsqueda ni exactamente dónde lo va a llevar. [...] Al proponer, optar, proseguir, parece impulsado por alguna fuerza interna que lo dirige y lo guía, como si hubiera una brújula en su interior. Ella le dice: ¡adelante, revise, añada, elimine, acentúe, reduzca, interrumpa! (Ostrower, 2014, p. 71).

El proceso de la escritura se desarrolla a través de esta búsqueda guiada más por el deseo de descubrir algo desconocido que por el trazado preciso de una trayectoria preestablecida, cuyo punto de llegada ya se ha definido bien desde el principio. “Escribir es un acto de descubrimiento. Si lo supiera todo de antemano, ¿por qué me entregaría a la labor de escribir?”, plantea Goldberg (1994, p. 65). Ahora bien, si escribir se acerca a lo que aún no se sabe, debe haber, por tanto, durante todo el proceso de construcción de un texto, una cierta dosis de caos, del que van a surgir unos contenidos que aún no ha dominado el orden vigente. Durante la creación de un texto, diversos mecanismos cognitivos, emocionales y sensoriales interactúan de forma a veces más y a veces menos consciente. No todos ellos se refieren directamente a la racionalidad moderna, que se identifica con una propuesta de pensamiento ultraobjetivo que descalifica otras esferas de lo humano que están más allá de una supuesta lógica pura. En la creación, están en juego otras formas de saber y de conocer. Estas formas de aprehender el mundo están en consonancia con los principios del pensamiento complejo que, recordemos, no se limita a dualidades aparentemente excluyentes; más bien, busca integrar múltiples y distintas facetas de cada objeto.

### **Consideraciones finales**

El propósito de este artículo ha sido desarrollar una línea argumentativa que sustentase la hipótesis referente a que existe algo caótico en el proceso de creación y que las acciones creativas requieren de desorden para que pudieran suceder. Al tomar como principio la idea de caos tal como la ha formulado Prigogine (2002) y la han reinterpretado las Ciencias Humanas (Hayles, 1991), al considerarlo un sistema complejo, imprevisible, rico en informaciones (a veces contradictorias, pero no excluyentes) y que no puede explicarse mediante las leyes generales del pensamiento moderno, se propuso que todo acto de creación resulta de un choque entre fuerzas que llevan simultáneamente al hacer y al no hacer; a la expresión y la no expresión; a la potencia y la impotencia.

En este enfoque, se trató de pensar en la importancia de los mecanismos inconscientes de creación en la escritura, que dan acceso a un no saber fundamental para la activación de nuevas relaciones entre elementos dispersos. Sobre todo, tratamos de registrar el valor del desorden y de la ambigüedad para que se pudiera crear algo inédito. La teoría que aquí se ha diseñado ve la labor de creación como un conjunto de acciones (tanto racionales como intuitivas) dirigidas al manejo de todos los elementos que interactúan en unas dinámicas complejas en la transición entre el caos

y el orden. Se debe resaltar que la senda inventiva que se ha propuesto no se orienta *del* caos *hacia* el orden. Más bien, se trata de una senda intrincada, relacional y dialógica, en la que cada uno de estos dos elementos juega un papel fundamental a lo largo de todo el proceso.

## Referencias

- Agamben, Giorgio. What is the Act of Creation? In: Agamben, Giorgio. *The Fire and the Tale*. Trad. Lorenzo Chiesa. Stanford: Stanford University Press, 2017, p. 33-56.
- Alencar, Eunice S. y Fleith, Denise S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora UnB, 2003.
- Deleuze, Gilles. What is the Creative Act? In: Deleuze, Gilles. *Two Regimes of Madness: Texts and Interviews 1975-1995*. Trad. Ames Hodges y Michael Taormina. New York: Semiotext(e), 2006, p. 312-324.
- Goldberg, Natalie. *Mente selvagem: como se tornar um escritor*. Trad. Tati Moraes. Rio de Janeiro: Gryphus, 1994.
- Hayles, N. Katherine. Complex Dynamics in Literature and Science. In: Hayles, N. Katherine (org.). *Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p. 1-33.
- Jamison, Stephanie y Brereton, Joel. *The Rigveda: The Earliest Religious Poetry of India*. New York: Oxford University Press, 2014. 3 v.
- Lispector, Clarice. O milagre das folhas. In: Santos, Joaquim F. (org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 186-187.
- Mithen, Steven. *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. Trad. Laura Cardelini Barbosa de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- Morin, Edgar y Le Moigne, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- Nietzsche, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- Ostrower, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- Prigogine, Ilya. *As leis do caos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- Rig Veda, The*. Trad. Wendy Doniger O'Flaherty. Londres: Penguin Books, 1981.
- Salles, Cecília A. *Redes de criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.
- Tsé, Lao. *Tao Te Ching: o livro do Caminho e da Virtude*. Trad. Wu Jyh Cherng. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.\*

---

\* Carolina Zuppo Abed. Visões sobre o processo de escrita: entre o caos e a criação. *Scriptorium*. Porto Alegre, vol. 8, No. 1 (en.-dic. 2022): 1-8. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/scriptorium/article/view/42129>

## LOS SENDEROS DE PICADA:\* LA TRAVESÍA A LA QUE SE ENTRA CON LA ESCRITURA

### 1. Buscando la vida, encontrando la muerte<sup>1</sup>

Hacienda Nossa Senhora dos Remédios, marzo 28 de 2022.

La poda de unas hojas empezó la escritura y, al mismo tiempo surgió el lector que, a la vez, al escribir y leer, murió en la hoja picada. En otras zonas, cortaron algunas cortezas de árboles, ya en otras marcaron la parte de la roca y, también, la parte de la arcilla y, además, recurrieron a parte del fuego para quitar la piel a los animales. Así se hizo menor el atajo. El comienzo de una escritura, imaginen, no fue en el libro.

Muy anterior al libro, la travesía de la escritura comenzó así: al principio era picado y, al principio, era el final de la picada. Al volver atrás, para comprender los orígenes de la escritura, “tenemos que imaginar que no hubiera libros en el mundo” (Vico *apud* Ingold, 2011, p. 94). ¿La escritura no estaría intentando mostrar que tenemos que escribir al poner los pies en las manos? ¿Los pies por la cabeza?

No hay nada más que hacer, a no ser caminar y escribir. Tomar senderos de picada, en dirección a los bosques de reserva, a la floresta. Volverse a escribir. Ese día siempre será el primero y el último. Una vez más la primera vez. Entonces, otra vez. Pido licencia para caminar con la escritura en los interiores del paisaje, para abrir un camino estrecho, para decir un sí a las extensiones que moran en la hoja de papel que surge del denso bosque, una travesía no trillada en la que se entra, en compañía de un ser vivo llamado escritura.

Pido licencia, una vez más, para entrar en esta casa sagrada, la casa de la escritura, que yo tanto esperaba y, creo, que ella a mí: lo interior. Qué alegría volver a reunirnos en esta tierra de nadie, un lugar donde el sol arde por detrás de la luna y nadie ve a la estrella viva. Presiento que siempre van a visitarme en la travesía con la escritura, las plantas, los animales, los objetos de varias especies y, no podemos olvidar, los seres invisibles, aquellos que caminan y cantan cosas desconocidas en estados de gracia en mis pies y oídos.

---

\* *picada*: picadura, picada, pinchazo, mordedura, aguijón, piquete, en *Diccionario Reverso*. (N. de T.).

<sup>1</sup> Extracto de la letra de “Matita Perê”, el pájaro que canta un doble canto. Compuesta en 1972, con influencia de la obra sertaneja del escritor João Guimarães Rosa (1908-1967) y titulada en honor al pájaro de los bosques brasileños, que emite un canto de dos notas, la canción “Matita Perê” ha reiterado el amor de Tom Jobim por la naturaleza, al haber formado parte de la banda sonora de la película *Sagarana – O duelo* (1973). “Matita Perê” establece el inicio de la temática ecológica en la obra de Jobim, que seguiría con fuerza en álbumes como *Urubu* (1975), *Terra Brasilis* (1980) y *Passarim* (1987). La canción “Matita Perê” le dio mucho trabajo, ya que no lograba terminarla. En el momento de su composición, en un día lluvioso, en su finca de Poço Fundo, Jobim rasgueó las primeras notas de “Águas de Março”, cuya letra había escrito en un papel de embalaje. “Matita Perê”, nombre de un pájaro que ama el yermo, se completa, entonces, con letra de Paulo César Pinheiro, con citas de Mário Palmério, Carlos Drummond de Andrade y Guimarães Rosa.

Escribo en una máquina, el computador. A menudo alterno entre teclear y escribir en una hoja de papel con un lápiz, ¿por qué? Ahora bien, no parece muy interesante simplemente teclear. Hay, lo sabemos, si lo entendemos un poco, una enorme diferencia entre el movimiento de escribir con un lápiz y el movimiento de escribir en el computador. ¿No sienten en algún momento que están perdiendo algo con esto, como si las manos ya estuvieran programadas para establecer el camino de las letras que ya se han escrito? Y, cuando volvemos al lápiz y a la hoja, ¿nos damos cuenta de que se necesita muy poco para escribir? Y, además, ¿muy poco para caminar?

Para aquel que se mueve con la escritura y, por cierto, se ha acostumbrado a la silla y el escritorio, a llevar una vida sedentaria, o sea, no fiestear con los músculos del cuerpo, en particular los pies, quizás no fuese una buena idea. Además, pienso, en mi conciencia: confío a la escritura el camino estrecho abierto en las plantas de mis pies; un ser vivo llamado escritura que abre caminos equivocados que un Yo intenta cerrar. Marguerite Duras, en “Escrever” (2021), atestigua que: “todo escribía cuando escribía en la casa. La escritura estaba en todas partes [...]. Ello torna a la escritura salvaje. Se va al encuentro con un salvajismo anterior a la vida. Y siempre lo reconocemos, es aquel de las florestas, tan antiguo como el tiempo” (Duras, 2021, p. 22).

En nosotros, hay partes muy rígidas y antiguas que tenemos que poner en la llama. Y, a su vez, gracias a Dios, estas partes se abren en el lenguaje y se queman y son cenizas que el viento lleva a las mareas del reflujo. No hay forma de aferrarse a la ceniza, ese residuo que sobra y vuela con el viento tras la preparación de las comidas en el fogón de leña. Desaparece y a nadie pertenece. La ceniza no vuelve a la brasa ni al tronco de árbol que pudiera pegarse de nuevo al árbol. Este desenfreno, al final. Allí, donde no hay un volver atrás a lo mismo, sino un ir atrás con la escritura.

No soy Yo quien escribe, ni la escritura quien escribe solita, sino la escritura que mora en un yo, un ser vivo que nos hace cuerpo de su travesía, no un Yo que hace de la escritura su objeto. Entonces, entro en procesión dentro de la hoja, no como ya lo había hecho, en una lógica del Yo y la escritura en estado de posesión, al escribir solo con la cabeza y las manos, al dominar con la propia escritura la senda del paisaje, ignorante de índole y sin velas. Pero en lucha para que fuese la escritura a guiar nuestros pies, para perpetuar también lo humano, en esta casa que se nos ha abierto, la escritura que mora en un yo, el encuentro de dos carencias. Creo que, si así fuese, será más alegre, como un fino rayo de luz que ilumina los caminos oscuros e innominables.

Al principio, somos conscientes de que escribimos para buscar la vida, nuestra historia bien conllevada de recuerdos bien portados. Todo está en su lugar: el comienzo. Creemos en un testimonio completo de una vida, no atajado. Creemos que podemos aprehender nuestros objetos de investigación cuando nos valemos de la escritura. Tras largas jornadas en cerrar aún más los vacíos de contención, en un intento por todas partes de encontrar la verdad y las representaciones íntegras y, en esa esperanza total, al volver en sí, nos encontramos en la muerte. Nada en la escritura puede ser nuestro, de posesión. Ni puro instrumento.

¡Escribir lleva fatalmente hacia una terrible esperanza! Esto se debe a que, al escribir, buscamos la vida y encontramos la muerte en la vida, y no dejamos de morir en vida. Al escribir un pasaje una vez más sin vuelta atrás, la muerte os abre al misterio

de su propio testimonio de vida. El río baja y sube en esa escritura. Y se abre en una fiesta en el interior.

Así, lo que parece interesante es el intento de abrir con la escritura el paisaje que siempre estamos tentados a cerrar con la propia escritura. No para que un Yo viniera a atestiguar, sino para el paisaje. Antes que nada, es preciso lidiar con ello, si quisiéramos tratar del paisaje: el paisaje no es la naturaleza, la escritura no es la naturaleza, el paisaje es la buena nueva. Como escribe Maria Gabriela Llansol:

Todo participa en las distintas partes: la boca, la copa frondosa, el hongo, el acantilado, el mar, la hierba rastrera, la leve brisa, los cuerpos de los amantes. Los tres sexos mueven la danza de lo viviente: el hombre, la mujer, el paisaje. Esta es la novedad: el paisaje es el tercer sexo. El paisaje no tiene un sexo simple. Ni el hombre ni la mujer (Llansol, 2000, p. 44).

Es necesario salir de este pensamiento: no nos mueve la escritura y, por tanto, no nos movemos en el paisaje con la propia escritura.

## **2. ¿Las Ciencias saben que se mueven con un ser vivo llamado escritura?**

Presiento que no todos saben que mueven con la escritura, que ella nos mueve, que estamos mutuamente para caminar en la tierra, en compañía. Si hay algo que nos reúne de forma incompleta, a todos nosotros, escritores e investigadores, es la escritura. Con esto, no quiero decir que se trata de equiparar la experiencia literaria y la experiencia académica: “el paradigma que propongo aquí no sigue el reparto de las funciones; no apunta a ubicar a los científicos e investigadores a un lado y a los escritores en el otro; al contrario, que la escritura se encuentra en todas partes donde las palabras tienen sabor” (Barthes, 2007, p. 20).

Así, deseo reflexionar sobre cómo tratamos a la escritura, cómo escribir aquí una y otra vez, tantas veces, y ¿por qué diablos no encuentro el comienzo, vuelvo atrás, pierdo, lucho, olvido, entro en zonas inconclusas y difíciles de nombrar? ¿No sería este un cierto movimiento de travesía, que también ocurre en la experiencia literaria? Sin embargo, el juego que se establece y mantiene entre lo teórico y lo literario radica en que lo teórico tiene como objeto lo literario.

Por ejemplo, en la Ciencia de la Literatura, resulta claro que se acepta investigar una novela imposible de narrarse de principio a fin, que no está al servicio de un buen escrito, de un buen camino. Esto indica que estamos ante un texto que no se puede aprehender, ni poseer, que en absoluto se puede escribir ni leer. Este tipo de escritura no corresponde a nadie; la escritura señala que no es de los escritores, lo que queda claro a partir de mediados del siglo XX, principalmente a través de las propias teorías de la Literatura.

En este momento, la importancia de la pregunta sobre quién escribe sigue muriendo junto con la mano de aquel que escribe, del Autor. Así, al no ser Yo quien escribe, no se puede atribuir al investigador, cuando escribe, la propiedad de la escritura. Si muchos de nosotros atrapamos la escritura en la base de la Ciencia Moderna, en la investigación, ¿cómo podemos entender que jugamos con un ser vivo llamado escritura, que no pertenece a nadie, ni al escritor, ni al investigador, ni al hombre ni a la mujer?

El problema que se plantea consiste en que no solemos testimoniar sobre la experiencia de escribir. Intentamos mantener una distancia de la experiencia con la escritura, establecemos estructuras para limitar ciertas experiencias incomprendidas que suceden cuando escribimos y que se filtran en las estructuras, linealidades, ordenamientos y certezas. Por ejemplo, al escribir una tesis, ¿se acepta que no existe un camino determinado ni una sola forma de escribir, ya que la escritura no es un objeto que Yo retengo y que no retiene otros objetos?

Es como si para cada discurso hubiese una escritura: en las ciencias, en lo literario y en el testimonio. Resulta cierto que cada uno tiene sus especificidades y particularidades, pero se debe tener en mente, o mejor, en la mente de los pies que aquel que escribe lo teórico, lo literario y el testimonio es la escritura, un ser que “no es explicación, ni pura comprensión, puesto que lo inexplicable está en ella” (Blanchot, 2011, p. 347).

No podemos olvidar que la Literatura, así como las Ciencias, tiene sus legados. Unos legados inevitables. Uno de ellos es la narratividad. Uno de ellos es la novela. El otro se deposita en la persona humana del autor. Como nos muestra Llansol,

la *narratividad* tiene como órgano la imaginación emocional, pero controlada por una función de verdad, la verosimilitud [...]. En otras palabras, la narratividad solo puede existir en el ámbito de la racionalidad que modula, transforma y dilucida los materiales que el mito — verdaderamente prisionero — se ve obligado a poner a su disposición. Ese trabajo resulta teóricamente interminable, pero, en la práctica, resulta repetitivo (Llansol, 1994, p. 119, cursiva del autor).

Pero fue, prosigue ella,

[...] a través de la *novela*, así como, y en paralelo, del sufragio universal, de la instrucción obligatoria y generalizada, y los sistemas de Seguridad Social, como se logró la integración social de la sociedad moderna, basada en la primacía de la libertad de conciencia. La *novela* trajo una visibilidad imaginaria, pero verosímil, de lo “privado” de clases y castas que prácticamente luchaban entre sí, sobre la base de prejuicios mutuos. La novela las puso en contacto entre sí, y transmitió el sueño de la fraternidad universal de los hombres, *pues todos son iguales ante la enigmática existencia* (Llansol, 1994, p. 119, cursivas del autor).

Se debe entender que, para nosotros, resultase difícil soportar la existencia enigmática que muestra la escritura y, si está viva, es también por ello, porque muere. Y eso causa temor. Pero, sin ello, ya no queda nada que trabajarse en la tierra. Sin la muerte atravesada en nuestras vidas, el Yo cree que puede, por tenencia, anteceder a todo, hasta a la propia muerte. Y que, por ello, se mantiene sin romperse. Pero eso no es cierto. Y si lo fue, en algún momento, la historia de nuestras cabezas, la propia historia humana muestra con extrema violencia que todo esto se ha arruinado. Que nuestras cabezas y bocas se van a partir por la mitad y no hay forma de no decir, con Sigmund Freud, que “el Yo no es el dueño de su propia morada” (Freud, 2010, p. 186). La ciencia solo es una minúscula letra, si se pudiera mostrar la imagen de la Ciencia. Como va a señalar Lacan:

¿Cómo se mostraría el camino más corto de un punto a otro si no fuera por la nube que empuja el viento, mientras éste no cambia de dirección? [...] No hay línea recta excepto a través de la escritura



[écriture], así como no hay agrimensura excepto procedente del cielo. Pero tanto la escritura como la agrimensura son artefactos que solo moran en el lenguaje. ¿Cómo podríamos olvidarlo, cuando nuestra ciencia solo resulta operativa a través de un flujo de letras y gráficos combinados (Lacan, 2002, p. 22-23)?

Ella no pasa de un montón de minúsculas de pequeñas minúsculas. Un minúsculo grano negro de mostaza, si se puede imaginar, puede ser la ciencia. Pero la Ciencia, a través de su propia historia escrita, se sumerge en moralidades y representaciones absolutas, con las que aún estamos luchando. Resulta aterrador e impresionante. Sin embargo, en nosotros, y en todas las cosas del mundo, hay partes muy rígidas y antiguas que tenemos que poner en la llama. Y, a su vez, gracias a Dios, estas partes se abren en el lenguaje y se queman y son cenizas que el viento lleva hasta las mareas del reflujo.

Aprendimos que el habla y la escritura cumplen otras funciones. Establecen la paz de vivir, resultan el ámbito de la comunicación, de lo bien dicho. Por ello, también instalan puertas sin salida. Sin embargo, en el ámbito de la comunicación también, detrás, mora la incomunicación. La forma en que las Ciencias utilizan el lenguaje para mantener su estructura controlada por la función de verdad genera un movimiento violento que arroja a la escritura fuera del mundo, en un sentido trascendental. Roland Barthes, en "O rumor da língua" (2012), en el primer texto del libro, *Da ciência à Literatura*, escribe que, para la ciencia

[...] el lenguaje solo es un instrumento, que quiere tornarse tan transparente, tan neutral, sometido a la materia científica (operaciones, hipótesis, resultados) que, se dice, existe fuera de ella y la precede: por un lado y, *en primer lugar*, están los contenidos del mensaje científico, que lo son todo; por otro lado, y *después*, la forma verbal encargada de expresar estos contenidos, que nada es (Barthes, 2012, p. 4-5).

Pero el comienzo de todo tambalea. De hecho, la utilidad no es el lugar en que la escritura pretende morar. Contra esto quiere luchar, contra la utilidad que lleva en sí. Y, contra sí misma, contra la repetición que en ella vive, lucha por no estar en ese orden cerrado, que cierra el tiempo. Creyeron y creen que pueden llevar a cabo esta operación estructural. Sin embargo, la muerte pasa detrás de los escritos de las ciencias, el agua y el río. La muerte les da vida a las ciencias.

A veces pienso en si no debería establecerse una indisciplina en los currículos disciplinares académicos, una que tratase nuestros desórdenes de la escritura y nos llevase a desaprender a escribir y a leer. Nos referimos a la escritura, pero siempre ha resultado incómodo para algunos poder hacerlo sobre ella. Lo que no saben se refiere a que ella se desarrolla en terrenos enigmáticos y recorre caminos y desciende por corrientes sin destino. Aquellos que lo hacen con ella, con la escritura, perseveran con ahínco en este trabajo que no da la posibilidad de garantía de un retorno a ella, para que la escritura misma nos enseñase a adentrarnos en interiores para que nos mostrara algunos caminos. Esto se torna un problema para aquellos que consideran que la escritura sirve a la buena educación y al buen estilo. Sin embargo, con estos ya no debemos inquietarnos, a no ser encender las velas, para que encontrasen salidas en sus cabezas, y que el acto de escribir y hablar les ayudase a dejarse llevar por allí.

En verdad, entramos por callejones sin salidas en la búsqueda incesante de nuestra propia historia humana y del pasado tal como ha sido, de la imagen del mundo y del mañana, pero, gracias a Dios, todo resulta un misterio. Maria Gabriela Llansol, en “Para que o romance não morra”, discurso pronunciado en Troia, en 1991, atribuido a la novela “Um beijo dado mais tarde” (2013), propone que la escritura alcanzase unos “estados de fuera-del-yo”,

[...] porque tras las historias, tras la magia del “había una vez...”, de lo exótico y lo fantástico, lo que buscamos, son los estados de fuera-del-yo, tal como lo indica la lengua, al acercar existencia y éxtasis, cuando le atribuye al ser una forma resonante de estar. En realidad, a todos nos hicieron, crearon, lejos, a distancia de nosotros mismos (Llansol, 1994, p. 118).

Pienso que la crítica a la Ciencia en sí misma es una de las formas de no solo formular una crítica, sino lograr que incluyera, en la escritura de esa crítica, una reinención, al confiar a la escritura la apertura de este camino, desde el momento en que entendemos que puede abrirse otro camino, distinto al dominio de la escritura misma. Como escribe Giorgio Agamben, “si en las Ciencias del Hombre sujeto y objeto necesariamente se identifican, entonces la idea de una ciencia sin objeto no es una paradoja graciosa, sino quizás la labor más seria que, en nuestra época, sigue confiada al pensamiento” (Agamben, 2007, p. 10).

## 2. Los caminos de picada

La travesía en que se entra con la escritura y la travesía en que se entra al caminar por atajos, las picadas, estas dos experiencias tienen algo en común: “aquel que se propone escribir, ya está perdido” (Blanchot, 2011, p. 33) y, así, aquel que se propone caminar, dentro de un paisaje, también ya está perdido. Llegué a los caminos de picada, atajos que no muestran un camino determinado, con la escritura, al escribir. Una experiencia otra que parece tener mucho que ver con la experiencia de escribir y establecer caminos de picada. Llevé a cabo esas caminatas en los bosques de reserva de la Fazenda Nossa Senhora dos Remédios, cerca del distrito de Catiara, ubicada en la región del Alto Paranaíba. También, a partir del título de Martin Heidegger, “Caminhos de Floresta”, se me ocurrió la idea de investigar lo que yo denomino caminos de picada. Según Heidegger, los caminos forestales se describen así:

*Holz* [madera, leña] es un nombre antiguo para *Wald* [floresta]. En la floresta [*Holz*], hay caminos que, la mayoría de las veces sinuosos, acaban por perderse, de repente, en lo no trillado. Se denominan caminos de floresta [*Holzwege*]. Cada uno sigue por separado, pero en la misma floresta [*Wald*]. Muchas veces, parece que uno es igual que el otro. Sin embargo, solo parece ser así. Los leñadores y los guardabosques conocen los caminos. Saben lo que significa estar en un camino de floresta (Heidegger, 1995, p. 3).

Si en Heidegger hay caminos en la floresta que acaban por perderse en lo no trillado, en esa región del interior, se llama caminos de picada a los caminos de floresta. Seguir con la palabra picada es una forma de abrir un camino hacia un paisaje muy particular del Cerrado mineiro, el interior de los bosques de reserva y su entorno, el lugar donde camino y escribo.

Los bosques de reserva no son solo un montón de árboles que el hombre habría plantado o sembrado. O sea, no se trata de un parque ni de una reforestación. En su interior se oculta un paisaje salvaje. Los caminos de picada, estrechos, sin orden, curvados, ni completamente claros ni totalmente oscuros, resulta un perderse en medio del bosque, el bosque alto y amplio, es tomar un camino con poco espacio, y entrar en esos caminos significa estar ante los bosques, encontrarse con ellos.

Las picadas, así llamadas por los campesinos del interior del Cerrado mineiro, específicamente en la región del Alto Paranaíba, se refieren a un camino en el bosque, abierto con una hoz o un machete, para llegar a un destino, hasta entonces inaccesible. Oímos que se dice que los caminos de picada son un tipo de caminata cuyo desarrollo se descubre en la labor del propio caminar. Pique el bosque, corte un camino estrecho para pasar, fuera de la vía principal. Son andanzas que dejan rastros momentáneos, incapaces de establecer un rumbo definitivo o un retorno a él.

En los caminos de picada, ni siquiera la criatura humana, que vive en el campo, está segura de hacia dónde se dirige y ni siquiera eso parece importar. Estos caminos son de encontrar y perder. El campesino llamado Maurício Venâncio, que guía sin guiar, atestigua de su propia boca que no sabe si pasó por ahí. Volver a lo mismo se torna imposible. Sobre las acciones de picada dirá:

Ya tengo esa costumbre, me gusta hacer esos trenes. Me dices que haga una picada, tomo un machete y me voy. ¡Nuestra Señora! A cualquier bosque, entro así y voy. No tengo miedo, ¿sabe? Hay muchos obstáculos, ¿no?, porque las personas tienen miedo, ¿no? Decir que va a meter el pecho así, significa que ve muchas cosas diferentes. Igual, no sabe lo que hay al frente suyo, va y pasa por ese camino allí, no lo sabe, ¿no? Lo que más me gusta es caminar por el bosque, me voy. Y a mí me gusta hacer picada para ir hasta la orilla del agua, a un arroyo. Conocer algo diferente, ¿no?, eso es lo que me gusta, por eso me gusta andar, conocer el propio bosque. Soy de la naturaleza, nacido en la naturaleza, en la roza, por eso me encanta. Voy andando así, sabe, voy andando y ya voy mirando, sabe; si subo a una colina, ya miro a aquella colina de allá arriba. Tengo que llegar a la cima de esa colina. Eso es lo que me gusta, y voy andando aquí, haciendo la picada. Y voy mirando hacia adelante. Voy a llegar allá. ¿No? Tengo que llegar allá de todos modos. Y arranco los arbustos del pecho y me voy. [...]. (Venâncio, 2020).

Al seguir los caminos de picada, es posible ver que pasamos por dos paisajes del Cerrado mineiro, en regiones del Alto Paranaíba: las braquiaras<sup>2</sup> y el bosque cerrado, más precisamente, los bosques de reserva. Las braquiaras son arbustos que pueden alcanzar alturas distantes y, a menudo, también presentan una notable sequedad. Para adentrarse en el bosque cerrado, la parte más húmeda y viva de la existencia, es necesario pasar por las braquiaras. Parte penosa donde la luz del sol incide sobre las cabezas, en una zona donde la claridad es mayor.

En la otra, la parte más fresca, y también más oscura, pero donde aún el sol se cuela por los intersticios, la luz bordea el estrecho río cubierto por árboles de tamaño mayor y mediano, de diversas especies y variedades. En esta tierra hay árboles inolvidables en

---

<sup>2</sup> Llevé a cabo una elección en relación con la palabra braquiara. Lo correcto, al seguir la lengua oficial, es decir y escribir braquiárias. Sin embargo, nunca oí la palabra braquiárias de aquellos que viven en la roza y efectúan caminos de picada, sino siempre braquiara. ¿Qué tan importante es esto? Se considera aquí que la palabra braquiara se refiere a un lugar, a un interior particular, a una región particular de la lengua misma, a un sonido mal dicho que se escucha.

los caminos de picada. No se puede explicar ni escribir, el árbol atravesado por una liana que va desde la tierra hasta el cielo, en forma de una trenza muy larga. Al respecto, sé muy poco. En el suelo, podemos observar los helechos silvestres, las lianas, que son grandes trampas rastreras. Y también se ven las orquídeas, que siempre crecen junto con algo más en lo que puedan vivir.

Cuando se lleva a cabo la primera picada, resulta muy incómodo ir y volver en algunos pasajes. Así, nosotros, ignorantes de estos interiores del bosque, a medida que nos adentramos cada vez más en esas picadas, bajo una luz que no es totalmente clara ni totalmente oscura, fuera de los límites del espacio y del tiempo a los que estamos muy acostumbrados, cómodos y seguros, nos atraviesa un cierto terror. Volver a lo mismo se torna imposible. Pero, al mismo tiempo, es posible establecer un retorno, en el intento de repetir el mismo camino de regreso. Muchas veces, parecen iguales, pero no lo son, pues muestran la falta de cualquier inicio, de cualquier comienzo dado y establecido de antemano.

Antes, pensaba, respecto al paisaje de esta región, de la hacienda Nossa Senhora dos Remédios, que las braquiarias no se mezclaban con los bosques de reserva, a pesar de la cercanía entre ellos. Imaginaba que uno estaba de un lado y el otro del otro, por la sencilla razón de que juzgaba a las braquiarias. No es muy placentero caminar en las braquiarias. Sentimos, la mayoría de las veces, que el terreno no es plano y, en muchas partes, los pies se hunden en la maleza. Además, el sol cae sobre la cabeza y un resplandor incide por todos lados y en los ojos.

Por el contrario, los bosques de reserva son frescos. Ni totalmente claros, ni totalmente oscuros. El sol incide con rayos cálidos dentro de la floresta. En clima cálido, aquí corre una sombra, no es una luz directa. En el calor, aún, reside la humedad. Esta parte no es ni tan cálida ni tan fría. Es difícil que algo dejase de crecer a una temperatura más fresca. Sin embargo, esto no significa que los bosques de reserva tuvieran más valor que las braquiarias. No se trata de comparar un paisaje con otro (un pensamiento al que la mente se acostumbra más), separar uno del otro con la mirada limitante. Cada uno participa de las diversas partes.

No tengo el poder para eliminar la braquiara del mundo, tirarla. Las braquiarias, los arbustos aéreos que crecen sin medida, que pensábamos que eran inútiles, descubrí que se utilizan para cubrir los suelos. El arbusto protege la tierra de las erosiones y torna al suelo más rico en vida invisible. Así, es posible rozar la braquiara, recoger los arbustos, colocarlos en el listón de la falda del café, proteger el terreno y su entorno, aportar humedad al suelo. Este es solo un ejemplo de la fuerza del arbusto.

En este punto de la travesía, quiero pensar en la actividad de caminar. No podemos olvidar que la Modernidad abre un camino de transformaciones hacia una sociedad calzada, separada de la naturaleza, sentada y que apenas piensa con la cabeza. Por ejemplo, señala Tim Ingold (2011) que la bota se reduce “a una máquina para pisar, priva a los usuarios de pensar con los pies, la silla les permite a las personas sedentarias pensar sin absolutamente involucrar a los pies” (Ingold, 2011, p. 87). Y nuestros pies, cada vez más apretados dentro de los zapatos, se tornan civilizados, metódicos, disciplinados y obedientes.

Si se vuelve de la ciudad al campo y se dedica a experimentar quitarse los zapatos y andar descalzo, la caminata descalzo en la tierra parece terrible. Ahora bien, muchas

veces, apenas caminamos en la ciudad, andamos un poco para tomar un transporte público o privado y bajarse siempre ante el destino, para caminar lo menos posible. Señala Ingold (2011) que, también, así las élites europeas del siglo XVIII efectuaban sus viajes, caminando muy poco. En realidad, los viajeros no caminaban, solo admiraban el paisaje, escribían sobre él, desde su punto de vista. Andar era para los pobres y viajar era para los ricos. En el siglo XIX, “las personas ociosas adoptaron el andar como un fin en sí mismo, más allá de los límites del jardín paisajístico o de la galería” (Ingold, 2011, p. 77). El viaje a pie se convierte en una apertura más allá de los límites del paseo en los jardines.

Caminar, andar en el campo y andar en la ciudad, difieren mucho. Pero no se trata de idealizar la caminata de las criaturas del campo, las botas del campesino, comparar el campo con la ciudad o tratar al campo como un lugar sumamente leve y carente de complejidades, donde el paisaje es bello, reina la tranquilidad y la naturaleza siempre será abundante hasta el fin. Ingold (2011) va a señalar que “la bota y la silla establecen un pensamiento tecnológico para la separación del pensamiento de la acción y la mente del cuerpo” (Ingold, 2011, p. 78). Por ejemplo, en el Cerrado mineiro, en la región de Alto Paranaíba, las máquinas ocupan prácticamente la tierra, para plantar, mantener y cosechar cultivos blancos o cosechar café, las mercancías. Por tanto, resulta seguro que, desde el siglo XIX, con el tiempo, los trabajos manuales solo han ido disminuyendo. Los pies y las manos controlan las máquinas y la presencia entre la criatura humana y otros seres vivos en vida, las plantas, por ejemplo, no deja de distanciar su presencia. “Los hombres hicieron la historia con sus manos, dominaron la naturaleza y la pusieron bajo su control” (Ingold, 2011, p. 89).

Cuando nos calzamos las botas para hacer caminos de picada dentro del paisaje, en bosques cerrados, sentimos que nada se controla, nos damos cuenta de que la travesía nos torna, y a nuestras botas, criaturas cada vez más pequeñas ante la floresta, y la centralidad de la cabeza y la disciplina de las botas se va por el desagüe. No hay camino dentro del bosque, pues allí están todos los caminos. A diferencia de caminar en la ciudad, sobre el asfalto, dejamos nuestras huellas no trilladas en la tierra como algo incomparable y único para cada planta de los pies, una a una.

En el Seminario, libro 23, “O sinthoma”, Jacques Lacan va a señalar: “creemos que pensamos con nuestro cerebro. Yo, pienso con mis pies, solo allí encuentro algo duro” (Lacan, 1975, p. 6); “si pueden pensar con los músculos subcutáneos de la cabeza, también pueden pensar con los pies” (Lacan, 1975, p. 14). Naturalmente, si creemos que pensamos con la cabeza, que escribimos con la cabeza y con las manos, ¿podemos pensar, además, que escribimos con los pies, mientras caminamos, al dejar de lado el peso de la razón?

Justamente, pensar con los pies no es el ejercicio de la lógica de la razón, sino del acontecimiento del cuerpo, hueso del “sinthoma”, el pensamiento del deseo. La centralidad del pensar con el cerebro nos lleva al pensamiento referido a que somos como cosa pensante y, con más sencillez, somos porque pensamos. Cargamos con esta herencia, esta verdad indudable. Por ejemplo, en “Meditaciones”, de René Descartes, caminar es un atributo del yo o del alma, así como alimentarse y sentir. Sin embargo, no se puede caminar, alimentarse y sentir sin el cuerpo. Por tanto, señala Descartes que el

pensar es “un atributo que me pertenece; solo a él no pueden separarlo de mí, *Yo soy, luego yo existo: esto es cierto*” (Descartes, 1973, p. 102, cursivas del autor).

Pero, por ejemplo, ¿no resulta curioso e interesante que Descartes, “por haber tenido la iluminación de su método, hiciera una peregrinación al santuario de la Virgen de Loreto, en Italia” (Gros, 2021, p. 108)? ¿Y que hubiera considerado alcanzar gratuitamente aquello que denominó una *ciencia admirable* por intercesión de María y, por tanto, se efectuaría la peregrinación a Loreto para agradecer su vocación filosófica?

Caminar no significa buscar un “yo auténtico, una identidad perdida” (Gros, 2021, p. 14). Por el contrario, caminar no es una especie de retorno a lo mismo, al reencuentro de sí y del comienzo, sino es “darse la posibilidad de reinventarse siempre” (Gros, 2021, p. 106), morir en vida en el propio camino siempre picado, nunca íntegro. Para seguir con este razonamiento, propongo una imagen de los caminos de picada, si podemos imaginarlo desde arriba: el estrecho camino que abro, al empujar el matorral hacia los lados con las manos, luego se cierra tras mi paso por allí. Detrás de mí ya no hay camino y adelante nunca lo hubo, pues aún no lo he abierto. O sea que lo que queda es el camino intermedio, pues se lleva a cabo en el mismo acto de caminar. Si intento volver a casa por el mismo trayecto, el camino no se ha abierto, tengo que abrir uno nuevo. Así que todo lo comienzo una vez más, siempre en atajos, siempre al abrir nuevos caminos, solo y en cuanto escribo. Con Llansol:

*el texto, lugar que viaja.*

El texto es la distancia más corta entre dos puntos. Ya que hablamos, pensamos en un ovillo y sentimos un enredo en el estómago o en el corazón. La palabra novela es una fuga a este dolor. Picada rápida o encuentro breve. No porque las palabras se ordenaran en el diccionario imaginamos el texto fluido y sin relieve. Sentimos que las palabras tienen por lo común la forma de una esponja embebida o, si se quiere, el relieve de pequeñas rocas con facas puntiagudas y hendiduras que ha dejado allí la erosión. Si se le tomara una fotografía aérea a un libro gigante, lo confundiríamos con la imagen circular de una ciudad que se defiende. El acceso al libro es inmediato. Solo después, ya en él, comienza el extravío (Llansol, 2011, p. 126, cursivas de la autora).

## **La escritura de los senderos de picada**

Si se puede pensar en la relación entre la caminata y el pensamiento, quiero pensar en la caminata y la escritura. Si caminar se refiere a un campo fuera de la casa, tendemos a creer que escribir tiene que ver con estar dentro de la casa. Sin embargo, también al escribir dentro de una casa se puede imposiblemente salir con la propia escritura a caminar, o sea, escribir con los pies. Cuando nos pican los caminos de picada, la escritura toma un atajo desde un escribir bien, desde un decir bien. Ningún Yo me sustenta. Como nos dice María Gabriela Llansol, “un yo es poco para lo que está en juego” (Llansol, 2000, p. 182). La escritura es ese ser que mora en el yo y se mueve con él a tal punto que emprendemos un mal camino, por atajos que acortan distancias, o sea, que no se muestran ni garantizan un buen camino, un trayecto lineal cerrado en sí mismo.

La idea de Maurice Blanchot se torna fundamental en el punto al que hemos llegado: la percepción respecto a que la escritura sigue un camino, lleva a cabo una travesía. Según el autor, la experiencia literaria es un comienzo sin comienzo, un ser que se

efectúa en su propia muerte y nos lleva a entender que, al fin y sin fin, la escritura no es de nadie, un ser de nadie. Según Blanchot, la literatura siempre se ha encargado de reivindicar el “derecho a la muerte”, ya que “la palabra es la vida que carga con la muerte y se mantiene en ella” (Blanchot, 2011, p. 315).

En el texto *A literatura e o direito à morte*, en el libro “A parte do fogo” (2011), con una mirada muy específica, Blanchot retorna a la filosofía hegeliana, para acercar la experiencia literaria a la dialéctica y, en una curva, deformarla. Así, va a utilizar el sistema dialéctico para pensar y operar un desplazamiento en la escritura. El autor, que es Maurice Blanchot, de alguna forma desaparecido de la vida cotidiana, desaparecido del propio texto de sí mismo, ha experimentado la fuerza de la transición de la personalidad a la impersonalidad. Puede ser que hubiera morado en lugares sumamente desconocidos cuando se ha embarcado en esas picadas de la muerte con la experiencia literaria.

La escritura le ha mostrado a Blanchot que volver atrás no lo llevaría a la misma realidad anterior, sino, desde allí, al escribir, saldríamos de ese retorno fluido y completo que propone Hegel. Proseguiríamos una travesía de constante pérdida e instantes de libertad. Sin embargo, según Hegel, la perpetua negación y la afirmación de sí, el movimiento entre el ser y el no-ser que se llena de sí mismo una vez más, resultaría en una negativa que devolvería al ser a su plenitud y completitud. O sea, en un movimiento de salir de sí y volver a sí mismo. En este punto, el movimiento de la conciencia pasa por una cierta alienación y vuelve a lo mismo en fluidez. Pero, incluso al volver a esta idea, Blanchot sigue otro camino: quiere liberarse de la noción de absoluto y pleno. No pone su energía al servicio de un tratado metafísico, sino se vuelve hacia él para aniquilarlo.

En esta inconsistencia de negar y afirmarse, la experiencia literaria comienza a llevarse a cabo en el ámbito del no ser, en esta ambigüedad. Y Blanchot lo sabía, al menos su texto lo sabe. Por ello, la forma como la propia Literatura lleva a cabo su travesía, al entrar en espacios no cristalizables, lleva a que aconteciese en esta imposibilidad. Con mayor exactitud, al cuestionar la falta de cualquier retorno a lo mismo en presencia de sí mismo. Pues, según Blanchot, no existiría el comienzo del ser de la escritura, ya que el comienzo de esta actividad muestra la falta de todo comienzo. Volvemos atrás y no encontramos el comienzo y, allí, la escritura comienza una vez más. Creo que, tras retornos sin salidas, en estos ciclos de sacrificio, en lugares muy fríos y secos, se abre un gran campo a otros campos abiertos. El farol en la noche. La parte del fuego de un fogón de leña en el interior.

Si nos ha parecido que al escribir buscaríamos la vida y encontraríamos una vez más la vida, y a nosotros mismos al principio de todo, ya no deberíamos lamentarnos por ello: “rompe el delicado lienzo de esta vida” (Llansol, 2014, p. 15). Por fortuna, la labor del escritor es un picar que persevera en la incompletitud y la muerte. Pero no siempre lo enfocamos así. Blanchot cita a Bataille: “Es necesario que la vida común se mantuviera a la *altura de la muerte*” (Blanchot *apud* Bataille, 2013, p. 24). Así, en cierta forma, la perspectiva de Blanchot quizás llegara a afirmar lo que señala radicalmente Llansol, en “Um falcão no punho I”: “No Hay literatura Cuando se escribe, solo interesa en qué realidad se entra y si existe la técnica adecuada para abrir el camino a otras realidades” (Llansol, 2011, p. 55).

Por ejemplo, las lianas, que viven en los bosques de reserva de esta región del Alto Paranaíba, específicamente en los bosques de reserva de las haciendas cafetaleras que rodean el distrito de Catiara, muestran un mal comienzo. ¿Qué forma tienen las lianas que encajan en una escritura o que la escritura encaja en ellas? La imagen de las lianas entrelazadas en la copa de los árboles y mezcladas en cualquier dirección en compañía de otros seres muestra una forma de vivir, una forma sin forma simple. No hay como escribir donde comienza la liana y donde termina. La liana no cabe en la palabra liana.

Un método de escritura incierto, como la escritura de los caminos de picada, es también una forma de reflejar otro modo de investigar, donde, al no ser un objeto, sino un ser vivo, la escritura camina sin cerrarse sobre sí misma o cerrar otros objetos para contenerlos y dominarlos.

### 3. El pájaro de la noche, el Curiango

En esta última y breve parte, quiero establecer una relación entre la escritura y un pájaro llamado Curiango, que también tiene otros nombres según la región, como Tragavientos, Bacurau, Mede-Léguas, Ajante-eu-vou. El Curiango es el pájaro de la noche. Una mañana, a principios de marzo de este año, encuentro un libro de Lévi-Strauss titulado “A oleira ciumenta”, escrito entre diciembre de 1983 y abril de 1985. En el libro, el autor recorre los mitos amerindios, para analizar a la alfarera (la ceramista), el pájaro Curiango y los celos. Betty Mindlin, en “A cabeça voraz”, un texto que discurre sobre “A oleira ciumenta”, escribe que:

Una buena parte del *Origem das maneiras de mesa* y de *A oleira ciumenta* se dedica a la cabeza decapitada. A Lévi-Strauss no le interesa interpretar algún mito por separado; le interesa el conjunto, las transformaciones de los motivos de un mito a otro, el lenguaje de los mitos entre sí, la estructura de los mitos compuesta de las mismas oposiciones con sentidos y posiciones diferentes, pero la cabeza cortada, como la luna en que se metamorfosea, ilumina sus libros (Mindlin, 1996, p. 274).

Así, de los mitos sobre el Curiango, que presenta Lévi-Strauss, me interesa la relación que el pájaro de la noche puede establecer con la muerte, la decapitación y la mezcla entre cielo y tierra que despliega el pájaro mítico. Un gran número de mitos sud y norteamericanos señalan cómo la mutilación corporal se relaciona con la aparición de las constelaciones, los astros en general, a veces el sol y la luna. Mindlin aclara que:

En *A oleira ciumenta*, más aún se unen la cabeza voladora, la esposa empalagosa y el Curiango o bacurau. El libro gira en torno a un mito jíbaro en el que Sol y Luna se han casado con la misma mujer, la Curianga. A esta le gusta Sol, cálido, pero le tiene miedo a Luna, que es muy frío. Luna, humillado, huye hacia el cielo a través de una liana, no sin antes soplar a Sol, y lo eclipsa. Así, la Curianga se queda sin marido. Ella va al cielo tras ellos y carga una cesta llena de arcilla, pero Luna, para deshacerse de ella, corta la liana por la que trepaba. La arcilla se extiende por todo el mundo. La mujer se transforma en el pájaro que lleva su nombre, que siempre llora en las noches de luna (Mindlin, 1996, p. 278).

En Lévi-Strauss, respecto al Curiango, Mindlin señala:



El Curiango, un pájaro con un enorme pico, cuya abertura le llega hasta las orejas, engulle grandes insectos, como la mariposa, y, según Lévi-Strauss, se vincula a la muerte y al inframundo — a veces con una connotación positiva, pues, como recuerda, Lévy-Strauss escribe que los tupí pensaban que los Curiangos traerían buenas nuevas de sus parientes muertos (Mindlin, 1996, p. 278).

Respecto al Curiango, ¿habría algo que el escritor mora y debe darse a conocer? ¿Haría la travesía de la escritura un movimiento hacia una fiesta en el cielo de lo interno y una fiesta dentro del cielo, para abrir el paisaje, velar el marco mismo? El Curiango aparece, muchas veces, en el ocaso, en el suelo de los senderos, en los bordes de la floresta. Sus ojos, que son muy grandes, le ayudan a identificar las presas en la oscuridad de la noche y su pico amplio le ayuda en la caza de insectos. Como un espejo en el fondo de sus ojos, el Curiango refleja la luz y permite que sus ojos vieran en la oscuridad. Durante el día, vive en el suelo y se oculta entre el follaje; sus nidos los ubica en el suelo para mantener la invisibilidad. De día, es muy difícil encontrarlo, pero en la noche es posible oír su canto y ver, si tuviéramos suerte, sus vuelos medios, sus amplias alas y sus barridos, que hace entre el cielo y la tierra. El Curiango es un pájaro que no separa el cielo de la tierra. Aún con Lévi-Strauss, Mindlin escribe que:

El Curiango, al aprender a subir al cielo, vincula la esfera terrestre, humana, con la celeste, con el más allá, con el terrorífico mundo de los espíritus, de los que anuncian la muerte y vienen tras los cadáveres. Aparece una estrella — lo que, a menudo en estos mitos, es el resultado de mutilaciones. Un desorden en las reglas sociales, con una devoradora sanguinaria; un nuevo orden en el mapa celeste, surge un astro (Mindlin, 1996, p. 272).

Según Blanchot, la experiencia literaria es una actividad que se eleva a las alturas. Pero pregunto: ¿a los cielos que hay en la tierra? ¿Aún creemos en la existencia de una división establecida entre la vida cotidiana banal y la experiencia literaria? ¿Fomentamos una separación entre la escritura académica, la vida y la experiencia literaria con nuestros propios escritos en la Academia? En este sentido, me parece muy fuerte e importante, y lo veo en este momento en que escribo, que el testimonio sobre la propia experiencia de escribir, mezclado con las ciencias, puede abrirnos un camino hacia varias preguntas: ¿cómo llegué a escribir? ¿Y cómo ha sido hasta aquí la travesía en la que entré con la escritura? ¿A dónde vamos? ¿Qué quiere mostrarnos este ser vivo mutante?, ¿que aún escribimos a menudo con la cabeza y las manos y rara vez con los pies? ¿Aún escribimos con obediencia a la lógica de una escritura bien portada, siempre muy bien trillada, sin noche? En “A comunidade inconfessável” (2013), sobre compartir el secreto, Blanchot escribe:

También, en este sentido, lo más personal no podía guardarse como un secreto perteneciente a una sola persona, ya que rompía los límites de la persona y exigía que se compartiera o, mejor dicho, se afirmaba como el compartir en sí. Este compartir remite a comunidad, se expone en ella, puede teorizarse en ella, resulta su riesgo, al venir a ser una verdad o un objeto que se podría retener, mientras que la comunidad, como señala Jean-Luc-Nancy, solo se mantiene como el lugar — el no lugar — donde no hay nada que retener, secreto por carecer de secreto, que opera solo en el desdoblamiento que atraviesa a la misma escritura o que, en todo intercambio público o privado de palabras, lleva a que resonara el silencio final donde, sin embargo, nunca es seguro que todo al fin terminase. No hay fin allí donde reina la finitud (Blanchot, 2013, p. 33-34).

De hecho, no cualquier actividad va de la mano con la muerte. La escritura no camina solita al morar en un yo que ya no fuese un Yo. Si nos detuviéramos aquí, seguiríamos separados de la escritura, mientras ella camina sin que ninguna mano viniera, repetidas veces, todos los días, a escribir. O sea, su travesía, la travesía de la escritura, comienza a no pertenecer a nadie, al morar y caminar con un yo en compañía incompleta. Es cierto que alguien se mueve con la escritura, “no podemos escribir sin la fuerza del cuerpo” (Duras, 2021, p. 34), no podemos escribir sin la fuerza de las extensiones del cuerpo, de la apertura de orificios de contención.

Así, ¿no sería hora de dejar que la muerte tuviera validez en los escritos de las ciencias? ¿Abjurar y, al mismo tiempo, crear con “nuestros” objetos, para así abrir pasajes a través de otros inicios con la escritura? ¿Más festivos? Pues, si nos parecía que la escritura estaba a nuestro servicio, a nuestro bien decir, ella, por estar viva en medio de lo viviente, ha encontrado una forma de escapar. Aún hoy recorre caminos de picada y espacios desconocidos. Y eso no se detiene.

En torno a este pájaro se han creado varias leyendas, pero aquí interesa una: la historia del Curiango y su presencia en una fiesta en el cielo. En esta narración, refieren que, para participar de una fiesta en el cielo, el Curiango tomó prestadas plumas de distintas aves. Sin embargo, al día siguiente, no las devolvió, y lo castigó San Pedro, al convertirse en un ave de hábitos nocturnos que lanza el grito “mañana voy”, para referirse a la devolución de las plumas.

A veces, se tarda mucho para saber que, para escribir, pica, con paciencia, algo aquí y allá en el libro, lo presta, transporta las partes picadas a otras hojas que caen sobre la mesa de trabajo de la escritura. Un trabajo que camina en compañía de aquellos que se fueron, para homenajearlos, una experiencia que nos lleva a la propia muerte en vida y da vueltas en nuestras cabezas: “¿Cuán vano es sentarse a escribir cuando nunca se han levantado para vivir?” (Thoreau *apud* Gros, 2021, p. 94).

Caminar y escribir en atajos, picadamente, es una forma de reconocer que solo podemos reunirnos de forma incompleta y que así podemos acercar en forma imposible las Ciencias Humanas, en particular a la teoría literaria, a otras Ciencias, para acortar distancias entre escritores e investigadores, teoría y testimonio, texto y vida, criatura humana y paisaje.

## Referencias

- Agamben, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- Barthes, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.
- Barthes, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007.
- Blanchot, Maurice. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2011.
- Blanchot, Maurice. *A comunidade inconfessável*. São Paulo: Ed. Lumme Editor, 2013.
- Descartes, Réne. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- Duras, Marguerite. *Escrever*. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2021.
- Freud, Sigmund. *Obras completas, volume 14: conferências introdutórias à Psicanálise (1916-1917)*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2010.
- Gros, Frédéric. *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- Heidegger, Martin. *Caminhos de Floresta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Ingold, Tim. *Estar Vivo, ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

Lacan, Jacques. *O Seminário, livro 23: o sinthoma (1975-76)*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007.

Lacan, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2002.

Llansol, Maria Gabriela. *Um falcão no Punho. Diário I*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

Llansol, Maria Gabriela. *O livro das comunidades: Geografia dos Rebeldes I*. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2014.

Llansol, Maria Gabriela. *Lisboaleipzig 1: o encontro inesperado do diverso*. Lisboa: Ed. Rolim, 1994. Para que o romance não morra.

Llansol, Maria Gabriela. *Onde vais, Drama-Poesia?* Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 2000.

Lévi-Strauss, Claude. *A oleira ciumenta*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

Mindlin, Ketty. A cabeça voraz. *Estudo Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 27, may./agost. 1996.\*

---

\* Natália Goulart Pelegrini. Os caminhos de picada: a travessia em que se entra com a escrita. *Eutomia*, Recife. Vol. 1, No. 31 (jul. 2022): 55-74. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/253677>

## LA AUTORÍA COMO UN JUEGO ENTRE LEER Y ESCRIBIR

### INTRODUCCIÓN

Hay un viejo dicho, cuyo autor ya no se identifica, que señala que, para tener una vida plena, debemos plantar un árbol, tener un hijo y escribir un libro. De algún modo, existe una cierta unanimidad en que, de las tres labores que podemos imponernos, la última es la más difícil.

¿Qué importancia le damos a escribir un libro? Escribir un libro no es simplemente la resultante de una apropiación de un determinado código lingüístico. Normalmente, se espera que un libro fuese la puesta en texto de determinadas ideas, la puesta en texto de una determinada persona, de un determinado autor. Los autores no solo escriben libros. Seamos menos pretenciosos y, por ejemplo, refirámonos a autores de textos, monografías, reseñas o resúmenes.

Pero, al fin y al cabo, ¿qué es un autor? Esta pregunta fue el título de una controvertida y muy citada conferencia de Michael Foucault,<sup>1</sup> en el *Collège de France*, el 22 de febrero de 1969, y estará presente en nuestro recorrido en estas líneas.

A pesar de ser conscientes de la importancia histórica de los autores orales en una época en que la escritura era dominio de una muy pequeña minoría y de la notable existencia de la oralidad en varias culturas cercanas a nosotros (trovadores, repentistas, etc.), la importancia de la escritura, a partir de la modernidad, resulta innegable, hasta el punto de que, en nuestro imaginario, la palabra autor se ha asociado con fuerza a la escritura.

Para que nuestro lector entendiera mejor el contexto de la temática que aquí se plantea, haremos una breve revisión histórica de los hechos que rodearon y rodean a la autoría y sus implicaciones en los sujetos productores de conocimiento.

Desde la Edad Media hasta la época moderna, se consideraban obras, y así se definían, los textos que, al inspirarlos Dios, hacían de Él su autor y del escritor un escriba de la palabra que no le pertenecía. Además de estos, solo se consideraban los textos que intentaban comentar, desarrollar y glosar ideas que ya se habían escrito. Entonces, tenemos que los siglos IX al XIII determinaron momentos en los que claramente no hubo una afirmación de la autoría y del autor.

Sin embargo, en el Renacimiento (siglos XIV, XV y XVI), con todos sus acontecimientos, como las navegaciones, la imprenta de Gutenberg y la reforma protestante de Lutero, se empezó a construir la idea del individuo a través de los hechos de cada uno. Los autores tienen sus retratos grabados en el interior de los manuscritos y se los representa mientras escribían sus obras, en una clara demostración de un llamado a la exposición pública. Con esta exteriorización, el hombre llega a conocerse,

---

<sup>1</sup> Michel Foucault (1926-1984), francés, ha sido uno de los grandes pensadores del siglo XX. Desarrolló estudios sobre el castigo, la sexualidad, la locura, entre otros, que han tenido un fuerte impacto en diferentes áreas, como la historia, la medicina, la psiquiatría, la crítica literaria y la filosofía.

al tornarse como objetivos de vida la autorrealización y la auto-fruición y, así, vemos que surge el fundamento de lo que hoy consideramos la individualidad.

Con todo, solo hasta finales del siglo XVI, el autor moderno empezó a comprender sus contornos y ganar fuerza en los dos siglos siguientes, de modo que, en el siglo XIX, ya no se discutía que el sentido de la obra lo determinaba en forma exclusiva la persona de su autor.

Nos dice Chartier<sup>2</sup> (1999) que, para que hubiera un autor, se necesitan unos criterios, nociones y conceptos particulares. Ahora bien, no solo escribe el autor. Otros escriben y el autor se diferencia de los otros que escriben a través de un compromiso con el texto desde el momento en que lo lleva a circular entre otros, sin ya poder controlarlo.

Michel de Montaigne,<sup>3</sup> iniciador del género literario denominado Ensayos, que solo son unos esbozos en forma de una narración ininterrumpida, fragmentos de ideas que lo asaltan y revelan su forma de ser y de pensar, también distinguía al autor de otros “escritorzuelos”. Según él, señala Fernandes (2003, p. 70-71), el “autor no es solo un compilador de textos de los demás, debe dar algo de sí mismo. [...] debe romper la corteza y llegar a las profundidades”.

Según Pierre Villey, la intención de Montaigne lleva a que lo vieran (en su libro) en su forma de ser, pues allí se pinta, como si se tratara de un retrato. Villey, en su texto *Os ensaios de Montaigne*, que precede al volumen de los ensayos que consultamos, añade palabras del propio Montaigne: “Así, lector, soy yo mismo la materia de mi libro” (Villey, 1962, p. 4).

Incluso al comentar la obra de Montaigne, el mismo Villey lo define como un liberador de las inteligencias, cuando señala que: “La principal lección que le ha legado a la posteridad, y resulta válida en cualquier época, fue enseñarnos a pensar libremente” (1962, p. 91).

Esta postura de afirmación autoral que encontramos en Montaigne, ya en el siglo XVI, abarca varias propuestas que, poco a poco y en forma gradual, van ganando más adeptos, que las reivindican.

Argumentos como la propiedad intelectual de la obra, la firma, la asunción de un estilo propio, la sustentación de ideas originales o la liberación relativa ante las autoridades legitimadoras externas son inquietudes que subyacen en la construcción de la concepción moderna de autoría (Fernandes, 2003, p. 71).

---

<sup>2</sup> Roger Chartier es un historiador francés contemporáneo, especialista en la historia del libro y la historia de la lectura.

<sup>3</sup> Michel de Montaigne (1533-1592) escribió sus *Ensayos* más o menos a partir de 1571 y publicó sus dos primeros volúmenes en 1580 y un tercero en 1588. Pertenecía a una familia de burgueses que se habían enriquecido con el comercio (su bisabuelo y su abuelo), mientras su padre había sido soldado y castellano, con lo que ascendió aún más en la escala social. Vivió como un hidalgo, responsable de sus campesinos y sus viñedos. Dueño de una fortuna considerable para la época, podía abstenerse de sus obligaciones sin restricciones, como hacía cuando viajaba por Europa central. Su padre lo educó sin rigores ni ataduras, idea que había llevado de Italia. Pierre Villey (1962, p. 6) escribe al respecto: “Si Montaigne no hubiera sido un gran señor, rico, dueño absoluto de su tiempo; si el carácter de su educación le hubiera dado un temperamento activo y ambicioso; si su meditación no hubiera dispuesto, para nutrirse, de una cultura literaria y filosófica excepcional en su entorno social, su intención [sus *Ensayos*] no hubiera llegado a fructificar y florecer”.

Los estudios de Foucault corroboran la necesidad de la afirmación autoral cuando sugieren que algunos textos, en verdad géneros específicos de textos o literatura, para que pudieran circular, requerían la explicitación del nombre del autor.

A principios de la era moderna, censuraban y perseguían los textos que transgredían lo que habían establecido la política o la religión. Para identificar y condenar a aquellos que los escribían, se necesitaba designarlos como autores. Los primeros listados sistemáticos y ordenados alfabéticamente con los nombres de autores prohibidos se remontan al siglo XVI. El hecho de que lo persiguieran y condenaran por un texto que habían considerado transgresor, lo denomina Foucault una “apropiación penal de los discursos”, e incide sobre el autor de una autoría que habían considerado transgresora.

Entonces, a partir de ahí podemos concluir que, mucho antes de ser el titular de su obra, por lo que podía beneficiarse en algo de ella, el autor se halla expuesto al peligro de su obra. Pero, no tardará mucho y el autor pasará a otra posición: la de esperar que se reconocieran y recompensaran sus méritos con algún tipo de pensión, que tiene su supuesto de origen simbólico, real e imaginario, en los textos que ha escrito.

El autor va a vivir en la posición ambigua de temer un castigo, si no se aceptaran sus textos, y la expectativa de una recompensa, estructura ambigua que el psicoanálisis de Jacques Lacan<sup>4</sup> designa como una estructura fundamental de doble alienación que, a través del péndulo oscilante de un “o” — ya fuese propenso al castigo o propenso a la recompensa — determina a la modernidad humana como una condición de su inscripción en lo simbólico.

También podemos observar que, a un escritor del siglo XVII, desprovisto de fortuna o de un determinado rango o posición, solo le quedaba entrar en relaciones de mecenazgo, iniciadas con la dedicatoria a un príncipe, ministro u otra persona influyente. La reciprocidad se visibiliza de forma absolutamente paradójica e incide sobre el estatuto de la autoría: el autor le entrega al príncipe el texto que ha escrito a cambio de su benevolencia.

En este asunto, lo interesante radica en lo que destacamos en Chartier (1999) cuando, al analizar la retórica de las dedicatorias, cae en la cuenta de que *lo que se le da al otro, ya le pertenece*, o sea, el príncipe, el ministro u otra persona influyente, al menos el inspirador del texto, cuando no se cita como *primer autor*, el *autor primordial*, sin cuya presencia el texto no se hubiera producido.

Aquí tenemos una estructura de producción en la que la autoría de un texto se remite a una esfera de alienación, como ya se sugirió, producida entre el mecenas inspirador, el autor primordial y el productor reflexivo y material del texto, el autor secundario; las ideas que emanan del primero resuenan y producen un texto en el segundo. Como una dependencia formal, parece indicar que el texto nunca sería lo que es si el nombre de otra persona no se implicara allí. Si esta estructura de alienación produce sus frutos, como, por ejemplo, *El príncipe*, de Maquiavelo, que, en el título del libro, alude al *autor primordial*, irá, poco a poco, a cambiarse a través de la acción del

---

<sup>4</sup> Jacques Lacan (1901-1981), otro gran pensador del siglo XX, con grandes aportes al psicoanálisis cuando reflexiona respecto a la construcción freudiana, con utilización del conocimiento reciente de otras áreas del conocimiento, como la lingüística, la antropología y la filosofía.

mercado de las ideas, materializado en la circulación de los textos y los beneficios resultantes que se derivan de los tirajes respectivos.

Resulta interesante observar que, cuanto más prevalece la idea del mérito del autor sobre la protección del príncipe, el aspecto relacionado con el mercado, el público y el lector pasa a alcanzar más importancia. O sea, la alienación muestra un desplazamiento, mas no una extinción. Esta es la dualidad entre el mérito particular del autor con un pensamiento propio y ciertas “exigencias” mercadológicas e institucionales que caracterizan el ingreso del autor en la era moderna.

Así, pronto se entenderá que no basta con escapar a la censura y a las condenas para definir positivamente al autor. Se va a necesitar el reconocimiento del texto como de su propiedad, lo que lo beneficia con un estatuto jurídico. A partir del siglo XVIII, esto se hará para, tal vez, deshacerse o al menos resignificarse a partir de reflexiones que se iniciaron a mediados del siglo XX, que se analizarán después.

El camino de allí hasta aquí no va a resultar apacible, sino lleno de dificultades. Aunque, en el siglo XVIII, la teoría del Derecho Natural y la estética de la originalidad son el fundamento de la propiedad literaria, traen consigo asuntos difíciles de resolver.

La pregunta sobre la autoría, que señala “¿de quién es la obra?”, va a recorrer un largo camino: en un principio, los dioses o Dios serán los autores; luego, las personas poderosas que los inspiraron; y, en la modernidad, la cuerda del equilibrista se tiende entre aquel que escribe y aquel que va a ser su lector.

Como ejemplo de los meandros que implican a la producción escrita en la modernidad, con sus necesidades mercadológicas y la intención de aumentar los lucros a través de las ventas, se cambian los nombres de los autores de las obras (Landow, 1995, p. 122). El autor cita el caso de un libro que, aunque lo había escrito una pareja, solo se anunciaba como autor el nombre de la mujer, y de un manual de psiquiatría, cuyo editor sustituyó el nombre del autor principal por el nombre de un reconocido colaborador suyo.

Sabemos que varios autores encabezaron la lucha por los derechos autorales. En particular, señala Chartier (1999/2002), los autores de teatro, quizás por su experiencia al recibir un porcentaje de la taquilla, disponían de una especie de modelo para definir los derechos autorales. Cuando, en 1616, el dramaturgo Ben Jonson rompe con la práctica tradicional de transferir la propiedad de las obras a la compañía teatral, al vender sus obras directamente a los editores y conservar la propiedad de los manuscritos, vislumbramos un fuerte gesto de afirmación del autor. Con ello, la performance teatral pasaría, poco a poco, a captarse como un vehículo de transmisión de la obra del autor, para dejar que la vieran como un aporte de una producción colaborativa.

Tras la publicación del infolio de Jonson en 1616 y el de Shakespeare en 1623, las obras que se publicaban se organizaban cada vez más en torno a una figura autoral central, aunque esta idea aún tardase muchas décadas para, precariamente, estabilizarse.

Sin embargo, solo, en el siglo XVIII, van a aparecer los autores que van a intentar vivir como escritores, con Rousseau<sup>5</sup> como un ejemplo. No van a aparecer, necesariamente, por iniciativa de los autores. Para defender sus derechos sobre la publicación de las obras, en un intento por impedir la piratería, los librerros-editores inventan la idea del autor-titular, para así garantizar su derecho a reproducirla.

Como un contrapunto, motivado por el doble propósito de proteger al autor y al público, tanto en Francia como en Inglaterra, interviene el Estado, para limitar la duración de los derechos de autor. Entonces, la producción se reconoce como un trabajo y un derecho, pero también se limita su duración, tras lo cual pasará a ser de dominio público.

## **EL LECTOR COMO AUTOR**

Pensar en la historia de la autoría, además de remitirnos a la historia de la escritura, nos lleva a indagar por el lugar de la lectura en el proceso autorial.

Para pensar sobre el lugar del lector, Michel de Certeau refiere, en palabras de Chartier (1999, p. 77), que “aprehendido a través de la lectura, el texto de ningún modo — o al menos por completo — tiene el sentido que le atribuyen su autor, su editor o sus comentaristas”. Así, cuando se lee, de alguna forma, el texto se transforma en un texto diferente a aquel que se ha escrito.

Lo señalamos, pues el lector siempre puede intervenir en el texto leído, al ocupar los márgenes para sus anotaciones, aunque nunca se ha confundido su lugar con el lugar del autor, cuya autoridad se evidenciaba. Creemos que la mano que registra en la página sigue en la búsqueda de un diálogo con el autor. Es la mano de alguien que, de algún modo, quiere que su opinión valiera, una opinión que también merece escribirse, a veces incluso con un desafío al autor/autoridad. La práctica de establecer registros, cuando fuese posible en el propio texto, la hemos ido desarrollando desde las lecturas de pregrado; al principio eran tímidos, pero cada vez fueron ganando espacio, color y sistematización.

También, podemos pensar en cuánto estas diferentes formas de leer, con las que nos enfrentamos y nos constituimos en nuestra sociedad de Occidente, han ido cambiando nuestra forma de aprender.

Actualmente se discute, en particular en nuestros círculos educativos, la disminución en la cantidad y calidad de la lectura por parte de nuestros jóvenes. Si bien algunos países aún tienen en el analfabetismo un problema que superar, otros, como los países europeos, que superaron este problema hace décadas, se encuentran con una fracción de jóvenes a los que se denomina iletrados; necesitan leer en voz alta para comprender un texto y escriben fonéticamente.<sup>6</sup> Recordamos que lo que actualmente es un criterio de carencia de prácticas letradas, la lectura en voz alta, en la Alta Edad

---

<sup>5</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778) definió a la pedagogía con sus ideas explicitadas en el *Emilio*, una novela en la que sustenta a la educación como “el derecho a una vida libre de los obstáculos de la autoridad, la opinión, los modelos y la moral convencional” (Suchodolski, 1984, p. 39).

<sup>6</sup> Respecto a este asunto, nos han llamado la atención las formas de escritura que utilizan muchos jóvenes para comunicarse a través de *chats*, ya que hemos notado un cierto predominio en la búsqueda de una escritura fonética.



Media, era la práctica común entre las personas letradas. Entre un período y otro, las sociedades occidentales ingresaron a la cultura escrita que, por tanto, modificó prácticas y formas de pensar.<sup>7</sup> Estos conocimientos históricos nos parecen interesantes, ya que nos llevan a captar que las formas, que fácilmente naturalizamos y universalizamos, son solo una de las formas existentes, que dependen del tiempo y del espacio en que vivimos.

Hasta la invención de la imprenta, aproximadamente en 1455, por parte de Gutenberg,<sup>8</sup> la alfabetización era rara y los libros, propiedad de los ricos, eran un privilegio de un pequeño número de lectores. Por tanto, las personas que deseaban familiarizarse con algún libro o un autor tenían más posibilidad de oír el texto recitado o leído en voz alta que tener el precioso volumen en las manos.

Así como la escritura, la lectura también fue objetivo del control. Alberto Manguel, respetado escritor nacido en Buenos Aires, al escribir, como señala, como lector, el libro *Uma História da Leitura*, se refiere al proceso al que sometió la Inquisición al campesino Guillaume Andorran, hacia 1399, cuando lo descubrieron leyéndole a su madre un evangelio herético. Mucho más recientemente, la dictadura de Pinochet en Chile prohibía la lectura de *Don Quijote*, pues identificaba llamamientos a la libertad individual y ataques a la autoridad instituida.

En el capítulo de *Leituras Proibidas*, se evidencia que los libros muchas veces se captaban como peligrosos, ya que podían contener ideas amenazadoras, muchas veces asociadas a propuestas de reformulación de lo establecido. Así, el Decreto de Carlos II, en su primer año de reinado en Inglaterra (1660), que determinaba la instrucción de los nativos, siervos y esclavos en las colonias británicas, encontró una fuerte oposición, en particular en las colonias americanas, y aún más fuerte en Carolina del Sur, donde, un siglo después, se crearon leyes que les prohibían a todos los negros, esclavos o libres, que aprendieran a leer. Estas leyes permanecieron en vigor hasta mediados del siglo XIX.

Como todo tipo de represión termina por generar formas de resistencia, encontramos en Manguel (2002) extractos de relatos de afroamericanos, quienes refieren las dificultades y castigos que soportaron por su intento de aprender a leer. En cualquier caso, algunos aprendían a leer, lo que no dejaba de ser un modo de acceder a uno de los instrumentos que utilizaban sus opresores, o sea, el libro.

Como siglos de dictadores lo supieron, una multitud analfabeta es más fácil de dominar; dado que el arte de la lectura no se puede desaprender, lo mejor es limitar su alcance. Por tanto, como ninguna otra creación humana, los libros han sido la maldición de las dictaduras (Manguel, 2002, p. 315).

---

<sup>7</sup> Pertinente para la educación en la actualidad es la discusión, renovada por las pesquisas en tecnologías digitales, sobre la producción del conocimiento. La pregunta que se debate es: ¿el cambio que estamos viviendo resulta favorable al saber, sin grandes cambios en cuanto a la actividad del pensamiento y en cuanto a las formas de comunicar, o estamos asistiendo a una ruptura en la forma de pensar? (véase Bairon, CD-Rom)

<sup>8</sup> Se sabe que la invención de la imprenta tuvo lugar en China hacia el año 600, pero allí, en su momento, no tuvo éxito. A Johann Gutenberg, que la perfeccionó, al combinar la prensa de uvas con la imprenta china, se le atribuyó este invento. Las primeras impresiones fueron de poemas y otros fragmentos dispersos, pero, con la publicación de la *Biblia* de 42 líneas, en latín, se formalizó el arte de la impresión y se produjo la decadencia del manuscrito.

Para seguir a Manguel (2002, p. 315) en su argumentación, cuando señala que “los poderosos absolutos exigen que todas las lecturas fuesen lecturas oficiales; en lugar de bibliotecas enteras de opiniones, debe bastar la palabra del gobernante”, pienso si este tema tendría alguna relación con la indicación del Banco Mundial referida a que las escuelas del mundo denominado en desarrollo o subdesarrollado, en lugar de invertir en bibliotecas, gastasen sus recursos en libros didácticos.<sup>9</sup>

“La censura”, como escribe Manguel (2002, p. 315), “es el corolario de todo poder, y una fila interminable de hogueras censoras, desde los primeros rollos de papiro hasta los libros de nuestra época, ilumina a la historia de la lectura”. Desde las obras de Protágoras, quemadas en el año 411 a. C. en Atenas, hasta la quema de más de 20.000 libros el 10 de mayo de 1933, en Berlín, por parte del ministro de propaganda Goebbels, se han producido muchas otras quemas, prohibiciones de publicación y exilios de escritores.

La historia de la lectura nos muestra que hay lectores de todo tipo y para todos los gustos. Entonces, encontramos:

Lectores autoritarios, que impiden que otros aprendieran a leer; lectores fanáticos, que deciden lo que se puede y lo que no se puede leer; lectores estoicos, que se niegan a leer por placer y solo exigen que se les volvieran a contar los hechos que creen verdaderos: todos ellos intentan limitar los vastos y diversificados poderes del lector (Manguel, 2002, p. 322).

Según Manguel (2002, p. 323), todo lector inventa lecturas (lo que no significa mentir), inventa, pues todo texto objeto de lectura, según Paul Valéry, citado por Manguel (2002), requiere que se lo abandonase, para dejar espacio al trabajo del lector. Pero la historia también muestra que todo lector puede mentir “cuando señala obstinadamente que el texto le sirve a una doctrina, a una ley arbitraria, a su beneficio particular, a los derechos de los esclavistas o a la autoridad de los tiranos”. En este sentido, recordamos a Umberto Eco (1986, p. 43) cuando analiza los límites de la interpretación, cuando escribe que “la noción de interpretación implica siempre una dialéctica entre la estrategia del autor y la respuesta de lo que él denomina Lector Modelo”.<sup>10</sup> Así, discurre sobre la actividad cooperativa que lleva al lector a tomar del texto aquello que el texto no dice, pero que presupone, promete e implica, la actividad que lleva al lector a llenar espacios vacíos, a vincular lo que existe en ese texto con la

---

<sup>9</sup> Torres, Rosa María. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Livia de Tommasi, Mirian Warde y Sérgio Haddad (eds.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000. En este texto, la autora afirma que las declaraciones del BM parecen monolíticas y concluyentes cuando orientan a los países a los que prestan dinero, cuando, en verdad, las investigaciones que tienen resultan contradictorias en relación con varios temas. “Ese es el caso de numerosas afirmaciones que el BM formula, por ejemplo, sobre los libros didácticos (hay estudios, que incluso promueve el propio BM, que no muestran esa preponderancia del libro didáctico en la calidad del aprendizaje, o que sugieren una importancia diferenciada para distintas áreas de estudio, o que condiciona su impacto a la presencia de determinadas condiciones)...” (p. 147).

<sup>10</sup> Eco sustenta la idea referida a que, al escribir, el Autor construye un Lector-Modelo, lo que sucedería a través de un juego de cooperación entre ellos. Tanto el Autor como el Lector-Modelo solo son unas estrategias textuales, cuya cooperación se lleva a cabo entre dos estrategias discursivas y no entre dos sujetos individuales. “Para realizarse como Lector-Modelo, el lector empírico tiene naturalmente [...] el deber de recuperar, con la máxima aproximación posible, los códigos del emisor” (Eco, 1986, p. 47).

trama de intertextualidad, que origina a ese texto y hacia la que va a terminar por confluir.

Al concordar con Chartier, entendemos que la tensión fundamental por la que atraviesa el mundo contemporáneo es la relativa a la ruptura entre la afirmación de las particularidades y el deseo de lo universal. Vivimos entre la yuxtaposición de identidades singulares y múltiples y lo universal, prometido por el intercambio de los saberes y las informaciones desde el reciente Siglo de las Luces.

[...] las experiencias individuales siempre se inscriben en modelos y normas compartidos. Cada lector, para cada una de sus lecturas, en cada circunstancia, es singular. Pero a esta singularidad la atraviesa aquello que lleva a que este lector fuese semejante a todos aquellos que pertenecen a la misma comunidad (Chartier, 1999, p. 91-92).

¿Qué tenemos propio, una idea tan valorada en estos tiempos de supremacía del Yo, y qué tenemos que nos llega de los otros? Esta pregunta nos ubica, al mismo tiempo, en posición de reconocer lo que producimos y reconocer que solo es posible debido a otros semejantes que nos han posibilitado el acceso al registro simbólico, al lenguaje. Al mismo tiempo, al analizar Manguel (2002) respecto a cómo aprendemos a leer, va a señalar que las palabras dichas y luego leídas “no nos pertenecen, ni a nuestros padres, a nuestros autores: ocupan un espacio de significado compartido, un umbral común que se halla en el comienzo de nuestra relación con las artes de la conversación y la lectura” (p. 30). Incluso llega a citar, en el mismo contexto, que “es como si nos ofreciera un presente del mundo exterior (de nuestros antepasados, de aquellos que primero hablan con nosotros), pero la capacidad de aprehender el presente es nuestra”.

Para retomar el enfoque en el desarrollo histórico del concepto de autoría, en el siglo XX, se explicita la crítica a la concepción que asocia autoría y genialidad, que ha desarrollado Kant en el siglo XVIII. Esta crítica la encontramos, por ejemplo, en Barthes (1988), que propone una mayor valoración del lector en detrimento del autor. Ya al comienzo de su célebre ensayo *A Morte do Autor*, escrito en 1968, define su idea de texto, cuando señala que este es un espacio de múltiples aspectos, “en que se ajustan y se discuten escrituras variadas, de las que ninguna es original: el texto es un tejido de citas, provenientes de los mil focos de la cultura” (p. 68-69). Socava la idea de originalidad cuando señala también que el gesto del escritor se halla en mezclar las escrituras, llevarlas a que se opongan entre sí, sin apoyarse nunca en una sola de ellas. Es este, el escritor, aquel que históricamente llega para suceder al autor, cuya muerte vemos que se anuncia en este ensayo de 1968. En él va a señalar que, cuando comienza la escritura “el autor accede a su propia muerte” (p. 65).

Escribió Barthes (1988, p. 66) que, a pesar de que “el imperio del Autor fuese aún muy poderoso”, ha habido intentos, desde hace mucho tiempo, por parte de algunos escritores, para zarandearlo. Ya con Mallarmé (1842-1898), en Francia, se ha planteado la búsqueda para suprimir al autor en beneficio de la escritura. Según él, tanto como según Barthes, como escribe este último, en la obra citada, “el lenguaje habla, no el autor; a través de una impersonalidad previa [...], escribir es alcanzar ese punto en el que solo el lenguaje actúa, ‘lleva a cabo’, y no el ‘yo’” (p. 66).

Sin embargo, la lingüística ha contribuido mucho en este asunto al mostrar que la enunciación es un proceso que funciona perfectamente sin que se necesitara llenarlo

con la persona de los interlocutores, o sea: “el lenguaje conoce a un ‘sujeto’, no a una ‘persona’, y este sujeto, vacío fuera de la enunciación que lo define, basta para ‘sustentar’ el lenguaje, es decir, agotarlo” (Barthes, 1988, p. 67). Umberto Eco, al analizar, en su texto *Lector in fabula*,<sup>11</sup> al Lector-Modelo, va a definir a Autor y Lector-Modelo como unos tipos de estrategias textuales, en que el autor es una estrategia textual capaz de establecer correlaciones semánticas, o sea, un estilo, y Lector-Modelo “la capacidad intelectual para compartir ese estilo, al cooperar para actualizarlo” (1986, p. 45). La cooperación a la que se refiere debe entenderse como la capacidad para captar las intenciones que virtualmente se contienen en el enunciado. En otras palabras, se trata de la búsqueda para la aprehensión del sujeto del texto y no de la persona del autor. En palabras de Eco (1986, p. 46), “la cooperación textual es un fenómeno que se lleva a cabo, lo repetimos, entre dos estrategias discursivas y no entre dos sujetos individuales”.

Al debatir estos temas, Olson (1997) va a señalar que esa autonomía de los textos en relación con sus autores solo se ha posibilitado cuando los textos pasaron a ser representativos, o sea, cuando en ellos se pasó a indicar tanto lo que se ha dicho cuanto cómo debe interpretarse. Así, el contenido semántico adquirió vida propia y el desarrollo de los textos llegó a sustituir la “voz” del autor.

Cuando se empezaron a utilizar especialmente los verbos de actos de habla (“afirmo”, “disiento”, “concluyo”, etc.) y un conjunto de conceptos, entre los que se incluye el concepto de “sentido literal”, “dejó de considerarse necesaria la consulta al autor respecto a la interpretación del texto; ahora este podía considerarse como una representación adecuada de un pretendido sentido específico” (Olson, 1997, p. 203).

Por otro lado, con la conferencia *O que é um autor?*, Foucault analiza los modos de subjetivación del sujeto.<sup>12</sup> En este sentido, destaca, en su conferencia, que la noción de autor se constituye “en el momento fuerte de la individuación en la historia de las ideas, los conocimientos, las literaturas, también en la historia de la filosofía, y en la historia de las ciencias” (2000, p. 33).

Aunque se refiriera a la relación de la escritura con la muerte, al señalar que es “necesario [que el escritor] desempeñase el papel de muerto en el juego de la escritura” (Foucault, 2000, p. 37), en el debate que siguió a la conferencia asevera: “No dije que el autor no existía” (p. 80). Entonces, nos damos cuenta de que, en relación con esta temática, Foucault trabaja dentro de este límite, que destaca, no lo estableció él: “el autor debe borrarse o que lo borrarán en favor de las formas específicas de los discursos” (Foucault, 2000, p. 80):

Abandonar al escritor, al autor, e ir hacia la *obra en sí misma*, significa ir al encuentro del lenguaje como lenguaje. Ya no se trata de interpelarnos sobre lo que quiso decir cuando escribió, sino de llevar a que el lector leyera, oyera y hablara con el lenguaje que se expresa *in vivo* en el acto de la lectura. Se trata de abandonar la referencia a la voz de la autoridad del texto en favor de la *experiencia de la lectura* como un fenómeno vivo.

---

<sup>11</sup> Este texto se publicó por primera vez en 1979.

<sup>12</sup> Como ya se ha presentado, desde el enfoque lingüístico, el término sujeto ya suponía un vaciamiento del autor de la modernidad.

Constatamos que el autor se sitúa en nuestra cultura, a diferencia de otras, como un nombre propio, pero no como un nombre propio exactamente como los otros. Algunos datos resaltan la paradójica singularidad del nombre de autor. Foucault va a señalar que “el nombre de autor sirve para caracterizar una determinada forma de ser del discurso” (Foucault, 2000, p. 45).

Para retomar el tema de la escritura, traemos a la discusión los estudios de Olson (1997), en los que asevera que la invención y el uso de sistemas de escritura fueron fundamentales para la formación de las sociedades burocráticas modernas. Por tanto, se capta una correspondencia histórica entre la historia de la escritura y la historia del pensamiento humano. En este sentido, uno de los elementos interesantes se presenta cuando, con la traducción de la *Biblia* por Lutero y la invención de la imprenta por Gutenberg, se produjo una verdadera revolución en las formas de pensar. Con ambos, se posibilitó la lectura para un mayor número de personas y, junto a ello, una hermenéutica de los textos que ejercía un grupo diferenciado. En definitiva, el pensar empezó a estructurarse en la forma de una escritura.

Si hasta la Edad Media, la retórica y la dialéctica eran instrumentos preponderantes del pensamiento, con la escritura, en particular con la imprenta, se produce un cambio de la lógica del debate a la lógica de la investigación, proceso en el que se verifica el abandono del arte del discurso en favor del arte del pensamiento. Según Ong, citado por Olson (1997), la transformación se produjo mediante la sustitución de la audición por la lectura, con el paso de la imagen acústica a la imagen visual.

Con la llegada de la imprenta (Gutenberg), se posibilitó poner una copia a disposición de centenares de estudiosos, que podían estudiarlas, compararlas, criticarlas y actualizarlas, lo que determina el comienzo de la ciencia moderna.

La historia de la escritura acompaña a la historia de la lectura, que “puede considerarse, en parte, como una serie de intentos por reconocer lo que *no* se ha representado en el texto y de lidiar con esas ausencias” (Olson, 1997, 110). Las ausencias en el texto van a determinar el tamaño y la profundidad de la labor del lector. Nos parece que a la labor del autor le sigue la labor del lector. Labores diferentes, pero complementarias; o labores no tan diferentes, si consideramos que en cierta medida, el lector llena cada lectura de palabras que el autor no dijo, de ideas que exactamente no propuso, de tonalidades que no dio. ¿Este, entonces lector, va a convertirse en un autor?

De este asunto introducido aquí con Olson, pasamos al tema de la interpretación. La hermenéutica es la ciencia que se lo propone, al crear unos procedimientos interpretativos adecuados para lidiar con los textos. En este punto, Gadamer (1960) asevera que toda comprensión es una interpretación, que está implícita en todo uso del lenguaje.

Respecto a la hermenéutica, Olson (1997) destaca que esta teoría se desarrolló para el análisis de los textos sagrados, en que la correcta interpretación se consideraba un asunto de vida o muerte y que el término hermenéutica se deriva del nombre de Hermes, el dios griego que anuncia e interpreta mensajes. En este sentido, varios historiadores sitúan a Lutero como un hito en esta nueva forma de leer.

De crucial importancia en Lutero fue su creencia en que los textos podían hablar por sí mismos y su apuesta por que todos aquellos que supieran leer podrían consultar el texto sagrado por sí mismos y luego utilizarlo como prueba para juzgar la validez de

una interpretación, que es la resultante de una lectura austera. Chartier (1999) señala que, a pesar de haber dado a todos la *Biblia*, al traducirla al alemán, Lutero retrocede cuando se da cuenta de que suscita interpretaciones variadas, por lo que retorna a la enseñanza del pastor y al catecismo. Hoy entendemos que Lutero no tenía razón. Los textos nunca muestran claramente el sentido que se ha pretendido, en particular aquellos creados en una cultura y leídos en otra, ya que los significados se basan en el ejercicio de una lengua determinada en un grupo determinado que comparte ciertas palabras y significados. Además, siempre existe la posibilidad de encontrar en un texto sentidos que aún no se han descubierto, sentidos que se construyen a partir de una determinada posición de un sujeto determinado en relación con ellos.

Captar el sentido literal significaba, además de fijarse en las palabras del texto, atender a la sintaxis, la semántica y la pragmática (lo que incluye conocimientos históricos y culturales). La identificación del sentido literal requiere que el lector tuviera un modelo tanto del autor como del lector/oyente. Al recordar que este lector no es el lector real, sino siempre se supone, siempre surgen preguntas como estas: ¿Qué significa este texto? ¿Por qué el autor dice esto? ¿A quién se dirige el autor? ¿Qué desea el autor que su oyente o lector hiciera o pensara?

Para evitar dudas, los escritores del siglo XVII intentaron controlar la interpretación, al privilegiar palabras de observación directa, verificables y señalar explícitamente cómo debía interpretarse cada enunciado.

Según los primeros escritores modernos, con Francis Bacon como uno de sus principales portavoces, el discurso serio requería un tipo de escritura analítica o representativa — la modalidad que ahora identificamos como la prosa escrita. El lenguaje debería representar cosas y el discurso debería ser sobre las cosas. Con ello, la escritura metafórica, figurativa, se reserva exclusivamente a los poetas y, además, cada vez más solo lo escrito, como forma de expresión, conserva el estatuto de seriedad. Concluye Bacon, citado por Olson (1997, p. 179):<sup>13</sup> “Ahora, ninguna invención puede resultar satisfactoria a no ser cuando se desarrollase en forma escrita”.

Olson (1997) trae el pensamiento de Reis, que, cuando analiza a Bacon, llega a la conclusión referida a que, según él, la escritura no sería solo un registro, sino se constituiría en el fundamento mismo del conocimiento, cuyo registro, a su vez, ella lo va a posibilitar. Según él, la escritura precede y sigue al conocimiento. Aún hoy, somos herederos de este pensamiento, pues valoramos la escritura en detrimento de otras formas de expresión del conocimiento.

Por tanto, atrapados por la escritura, llegamos a creer que es el *único modelo* de lenguaje. Aunque fundamental para la formación de la sociedad moderna, con su organización burocrática explicitada en las diversas instituciones que la componen y al haber contribuido a una nueva forma de pensar, caracterizada por el ordenamiento y la clasificación, por la interpretación basada en la comprensión *correcta* (sentido literal), terminamos por olvidar que la escritura solo es uno de los modelos de lenguaje entre tantos otros.

---

<sup>13</sup> Esta cita la tomó Olson de la obra: *The New Organon* {edición original de 1620}. In Sidney Warhaft (ed.). *Francis Bacon: a Selection of his Works*. Toronto, Macmillan, 1965b.

A partir del siglo XX, sabemos que incluso una simple descripción de los hechos observados no se constituye solo en una representación verídica, sino, más bien, en una aserción que formula un autor específico. Durante algún tiempo en la historia, el autor y su actitud se “ocultaron” del discurso. Ahora sabemos que no existe representación sin intención e interpretación. La idea central de J. L. Austin (1962) refiere a que incluso los informes fácticos más sencillos tienen una fuerza ilocucionaria, o sea, transmiten o llevan algo que va más allá de lo que se dice, lo que remite a algo del orden de un querer decir. Según él, todas y cada una de las aserciones expresan tanto un contenido determinado como la actitud del hablante respecto a ese contenido. Por ello, arguye que la fuerza ilocucionaria no se ha eliminado en el acto verbal de describir, sino simplemente se ocultó durante algunos siglos.

Ahora, en el siglo XX, nos damos cuenta de que la teoría orienta toda observación, y necesitamos revisar nuestra interpretación del avance que se produjo en el siglo XVII. Observamos que no bastan “una mirada sincera y una mano fiel” para ver todo lo que hay; además, se precisa una mente educada. La gran labor de nuestra generación ha sido descubrir, referir y concientizar sobre las actitudes implícitas en estos relatos “simples y objetivos” (Olson, 1997, p. 246-247).

Distinguir lo que hay en el texto de lo que puede proyectarse a través de la lectura hacia el texto fue un problema formulado ya en el siglo XVII. A partir del siglo XX, preferimos señalar que el contenido de un texto depende de lo que el lector pudiera aportarle. Una vez que se admite que los textos pueden leerse o interpretarse de más de una forma, el escritor comienza a utilizar una variedad de recursos léxicos y sintácticos para especificar cómo debe interpretarse el texto.

### **ENTRE EL YO Y EL OTRO: EL JUEGO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

Por tanto, la escritura ha tenido un impacto significativo sobre nuestra representación del mundo y de nosotros mismos. A través de este proceso, empezamos a captarnos como subjetividades. En este punto, la escritura y la lectura se encuentran; el autor y el lector se miran a los ojos. El autor se pregunta quién será su lector, tanto aquel que le agradecería que lo leyera, como aquel que efectivamente va a leerlo. El lector ya querrá saber qué idea sustenta el autor, al que solo va a encontrar su comprensión / interpretación de las palabras del autor, pero, al no satisfacerse, se preguntará sobre lo que piensa respecto a las ideas del autor, para poner a dialogar, como mínimo, a dos subjetividades, la suya y la del autor. Este diálogo, que la lectura pertinente requiere, es lo que denominamos el juego entre la lectura y la escritura.

¿Qué sucede cuando, en este proceso de preguntarse, se suprimen las subjetividades? ¿Qué sucede cuando solo se pregunta cuál es la idea que sustenta el autor? ¿O cuando no surge la pregunta respecto a qué se piensa sobre la idea del autor? Establecemos que no existe un otro, una alteridad que debiera encontrarse; ni que, en nosotros, existiera una subjetividad que produjera pensamiento.

En cuanto a lo primero, una negación del otro, no un otro cualquiera en la forma de un semejante, sino un otro que encarna al *gran Otro*<sup>14</sup> — al que aquí podemos denominar (o acercar) al autor —, en la medida en que ser reconocido como autor implica haber pasado por una autenticación *de y en* la cultura. Negar al Otro se ha presentado, a veces, en el mundo académico, en la forma de no-querer-saber sobre lo que piensa un determinado autor, para que importara solo lo que piensa el propio alumno, de sus “propias” ideas. En este movimiento, creemos en una especie de fantasma que se autogenera.<sup>15</sup> Este movimiento se asemeja a aquel Dios en el monoteísmo, respecto al que nadie discute su origen; se generó a sí mismo.

En cuanto a lo segundo, no considerar que somos una subjetividad productora de pensamiento nos lleva a una alienación tal en el Otro, sin posibilidad de separación, o sea, de producción de un sujeto.

Para retomar a Olson (1997), destacamos que arguye que, en esta nueva forma de leer, ya explicitada, se ubican los orígenes de la subjetividad, y que la escritura, por tanto, ha contribuido en gran medida a esta nueva forma de pensar. Según él, la subjetividad incluye el intento de formular una perspectiva de *primera persona* sobre los estados mentales, nuestros y de otras personas. En otras palabras, implica la comprensión respecto a cómo enfrentan las personas que los experimentan esos estados mentales: “si entiendo mis actitudes, la forma en que sustento mis propias creencias, entiendo algo sobre mi subjetividad. La subjetividad abre las puertas a la introspección” (Olson, 1997, p. 249).

Por tanto, a través de la introspección, el lector experimentado puede reconocer la mente que se halla detrás de la escritura, así como la mente del presunto lector, que ha imaginado aquel que escribe. El lector debe coordinar estas dos mentes con la suya propia. Ésta no es una labor sencilla. A través de varias investigaciones realizadas con niños y que ha relatado Olson, incluso suyas, constatamos que:

Así, cuando alguien lee o escucha establece una inferencia, en el proceso de interpretación; incluso niños mayores y algunos adultos no logran reconocer que se ha producido una interpretación; esta interpretación se proyecta una vez más en el texto y el individuo afirma que el texto mencionaba el hecho que se había inferido. Presumiblemente, necesitarán una sofisticación aún mayor para reconocer que el texto implicaba el hecho y que no había en ello solo una inferencia del lector (1997, p. 145-146).

La subjetividad se toma como el reconocimiento referido a que cada una de estas mentes, la mente de aquel que escribe (que aún puede dividirse entre lo que dice y lo que quiso decir), la mente del lector que el autor supone, y la mente de aquel que realmente lee, puede ver el mundo desde una perspectiva diferente. Ya captamos allí la división que nos constituye como sujetos.

---

<sup>14</sup> El concepto del gran Otro, que por primera vez elaboró Lacan en 1953, se refiere a la totalidad del código (letras, fonemas, palabras, oraciones, conceptos, escenas, objetos e imágenes) de una determinada lengua o cultura, o sea, el lenguaje en acción (viva) entre los hablantes. Žižek (2003) toma este concepto como el modelo de percepción normal compartida.

<sup>15</sup> Lacan denomina a este fantasma como el fantasma del autoengendramiento, en que el sujeto se imagina que se produce a sí mismo, con independencia del recurso de la alteridad (Véanse los Seminarios 8, *A transferência*; 12, *Problemas cruciais para a psicanálise* y 13, *A lógica do fantasma*).



La coordinación de estas perspectivas inicia el diálogo mental interno que, según Platón, constituye el pensamiento en sí mismo. Entonces, la *interpretación* se transforma en una acción de la ciencia, en el sentido hermenéutico de Heidegger, y esta ciencia, que piensa la filosofía hermenéutica, es el arte de pensar.

Así, a partir de las ideas ya expuestas, nos preguntamos: *¿Por qué algunas personas logran establecer un diálogo mental y otras parece que no? O sea, ¿por qué algunos parece que piensan fructíferamente y otros no? ¿Será que cuando se piensa sobre el pensamiento, mío y de los otros, se plantean las condiciones para una autoría? ¿Para reconocernos y que nos reconocieran como autores? Respondemos a estas preguntas a partir de lo que creemos está en el núcleo de aquello que sucede en la posibilidad de un encuentro entre un “yo” y un “otro yo”, o sea, un juego. Por tanto, en el juego, posibilitado por lo que se establece entre uno y otro, puede surgir la autoría. Me refiero tanto al otro, a nuestro semejante en el diálogo, como al autor de un texto que leemos o al texto mismo en la lectura, o al supuesto lector cuando escribe: todos funcionan como alteridades necesarias para nuestra posibilidad de autoría. Sin esta alteridad, no se presenta la autoría, no se sustenta o se produce ningún tipo de autoría.*

Sustentamos la idea referida a que lo que se establece entre uno y otro de estos elementos de la alteridad (entre un yo y otro) es un espacio (el espacio para moverse al que se refiere Gadamer) y este espacio es el responsable de la construcción de la alteridad, que propicia las autorías.

En otras palabras, podemos decir que la producción académica de calidad solo se posibilita cuando invertimos en aprender lo que otros, que nos han antecedido, tienen para enseñarnos y, a partir de ese repertorio que adquirimos, nos autorizamos a expresar nuestras reflexiones al respecto. A medida que nuestra mente funciona y organiza las informaciones de las que nos apropiamos, vamos estableciendo relaciones de cercanía entre un aprendizaje y otro, lo que, con frecuencia, resulta en una nueva producción de conocimiento.

Se debe entender que solo es posible reconocer como nuevo un conocimiento en un área determinada cuando conocemos la producción que se ha realizado en ella. Para lograrlo, cada nuevo investigador contará con un investigador con más experiencia para ayudarlo y necesitará llevar a cabo una revisión bibliográfica para saber qué se ha estudiado ya y qué se torna relevante investigar. El nivel de exigencia autoral de su investigación va a depender de la fase académica en la que se encuentra (pregrado, postgrado *lato-sensu* [especialización] o *stricto sensu* [maestría o doctorado]).

Sin embargo, como pretendemos dejar en las entrelíneas de nuestro texto, para llegar a escribir es necesario leer a aquellos que ya han estudiado su tema de investigación y tener paciencia en la construcción de resúmenes y reseñas. Tras nuestras lecturas, son la fuente del repertorio que necesitamos para desarrollar nuestro pensamiento respecto a los temas que necesitamos investigar.

## Referencias

- Austin, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.  
Bairon, Sérgio. *Arte e Ciência: teoria e filosofia da hipermídia*. Cópia digital em CD-Rom.  
Barthes, Roland. *A morte do autor*. In: \_\_\_\_\_. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.  
Chartier, Roger. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

- \_\_\_\_\_. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI- XVIII)*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- De Tommasi, Livia, Warde, Mirian Jorge y Haddad, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.
- Eco, Umberto. O leitor-modelo. In: \_\_\_\_\_. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- Fernandes, Noélia da Mata. *A autoria e o hipertexto*. Coimbra: Edições MinervaCoimbra, 2003.
- Foucault, Michel. *O que é um autor?* Alpiarça: Passagens, 2000.
- \_\_\_\_\_. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Alpiarça: Passagens, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg. (1960) *Verdade e Método I*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Heidegger, Martin. (1949) *Heráclito: a origem do pensamento ocidental. A doutrina heraclitiana do lógos*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998.
- Heller, Agnes. *O homem do renascimento*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- Lacan, Jacques. *O Seminário Livro 1. Os escritos técnicos de Freud (1953-1954)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O Seminário Livro 8. A transferência (1960-1961)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O Seminário Livro 12. As Problemas cruciais para a psicanálise (1964-1965)*.
- \_\_\_\_\_. *O Seminário Livro 13. O objeto da psicanálise (1965 -1966)*.
- Landow, George P. Reconfigurar al autor. In: *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1997.
- Manguel, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- Montaigne, Michel de. *Ensaio (livro II)*. Trad., prefacio y notas Sérgio Milliet. Porto Alegre: Globo, 1962.
- Olson, David R. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- Suchodolski, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- Villey, Pierre. Os Ensaio de Montaigne. In: Montaigne, Michel de. *Ensaio (livro 2)*. Trad., prefacio y notas Sérgio Milliet. Porto Alegre: Globo, 1962, p. 3-91.
- Zizek, Slavoj. Matrix: ou os dois lados da perversão. In: Irwin, William (org.). *Matrix: Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo: Madras, 2003.\*

---

\* Arlete dos Santos Petry. A Autoria como um Jogo entre ler e escrever. In: *Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: AGE, 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/628989/A\\_Autoria\\_como\\_um\\_Jogo\\_entre\\_Ler\\_e\\_Escrever](https://www.academia.edu/628989/A_Autoria_como_um_Jogo_entre_Ler_e_Escrever)

## EL MUNDO DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LA 'FILOSOFÍA'<sup>1</sup>

### Parte I

El mundo de la escritura es un mundo de vida; así como no se vive fuera de sí ni se vive para nadie, tampoco se escribe fuera de sí ni se escribe para nadie. Aquel que vive, vive para sí y con los demás, pero nunca vive para los demás; también, aquel que escribe, escribe para sí y nunca para los demás; lo único que al menos puede hacer es escribir para los demás. Ahora bien, empezar a escribir es emprender un propósito de vida; es establecer un pacto con el mundo real, es casarse con el mundo.

[Y] La alegría del escritor consiste en su propia escritura; el escritor es un hacedor de vida; por tanto, al dar vida a la idea, se desborda de alegría, pues ha alcanzado un gran propósito, alegrar dos realidades distintas, sensibilidad e inteligibilidad. Por un lado, todo escritor que se afirma, o lo afirman, como tal ha sido, en un momento dado, como un niño, que gateó, cayó y, por último, resistió hasta cuando ha aceptado más caídas, como aquellas que sufren los niños. Por el otro, sería o es ridículo que las personas mayores le exigieran al niño lo que solo es posible cuando una persona ya es vieja [adulto]. Sin embargo, no dejaría de serlo si aquellos a los que hoy proclaman como escritores exigieran más de lo que un aspirante debiera [lograra] dar hasta cuando consiguiera afirmarse, es decir, lo afirmarían como escritor.

### Parte II

Estoy convencido de que ninguna obra literaria será eternamente desagradable para los lectores de todas las generaciones. La experiencia nos revela hechos inauditos, aunque no abarcásemos lo universal, pues, como hombres susceptibles a la inevitable corrupción, somos incapaces de ello; sin embargo, quiero creer que, por lo poco que tenemos y por la más ínfima experiencia que tenemos hasta ahora, en ningún momento de la historia literaria, si no de la humanidad, se ha rechazado siquiera una obra literaria, en su totalidad. Por tanto, considero válida esta sentencia: Si un día una generación determinada no comprendiera a los escritores, deben, más bien, creer que sus obras van a llegar a conquistar a un gran público [lector], no en esta o aquella generación, sino en las generaciones venideras.

Por lo común, se dice, (y yo también lo digo), que la gloria, el honor del escritor está en llevar a que valiera su escritura. Llevar a que valiera la escritura no es una tarea fácil, pues requiere dedicación, requiere desnudez mezclada con algo de locura y requiere la embriaguez del espíritu. Llevar a que la escritura valiera significa luchar contra la incompreensión y las luchas no siempre significan victoria. Y esto se demuestra cuando el escritor garabatea en el papel en blanco contra su voluntad; a veces el papel se niega a que lo llenasen y de ahí la sustitución lógica de las ideas y, todo ello para que, al final,

---

<sup>1</sup> Este artículo es de la total responsabilidad del autor y necesariamente no expresa la opinión de "Kumbukilah".

el papel se rindiera. En esta línea, el escritor se torna un pecador y sin posibilidad de que lo redimieran. Porque al ver la fragilidad del papel, nunca se compadece de él, solo lo impone según los dictámenes de sus [locos] pensamientos.

Puesto que comparto la misma idea sobre la gloria del escritor, diría, si fuera como Judas Iscariote, que el escritor no debe conformarse con el fracaso de sus obras y, sí, debe esforzarse por alcanzar lo agradable y lo agradable consiste en conectarse con los lectores de todas las generaciones. Como lo hizo Jesús (histórico) ante el Sanedrín.

Si aquí fui contradictorio en algunas líneas, doy disculpas a aquel que leyera estos párrafos, pues no era mi intención contradecirme. Por tanto, debo recordarle al lector que esto es pensamiento, y como el pensamiento es distinto del lenguaje, terminamos por pensar que decimos cosas diferentes cuando son una y la misma cosa y, además, con la indeseable incoherencia.

### **Parte III**

La lectura es la condición necesaria para escribir. De ahí que escribir, en otros [todos los] momentos, implica leer. Resulta infundado y es igualmente inútil aquel que solo escribe y se desentiende de leer (al menos lo que escribe); resulta comparable a la expulsión de gases intestinales que solo ocurre una vez y nunca se repite. Por tanto, afirmarse como escritor es ante todo afirmarse como un lector asiduo. De lo contrario, ni lo uno ni lo otro son posibles, ya que es igualmente imposible llevar a que volase un avión sin alas.

Me acusan de ser muy radical, pero si vieran las cosas como yo las veo, me darían la razón. Y, en algún momento, dirían: “Ecce Homo”, o simplemente, “Este es el Hombre”.\*

---

\* José Manusse. O mundo da escrita aos olhos da ‘filosofia’. Disponible en: [https://www.academia.edu/31893701/O\\_mundo\\_da\\_escrita\\_aos\\_olhos\\_da\\_filosofia](https://www.academia.edu/31893701/O_mundo_da_escrita_aos_olhos_da_filosofia)

## TRANSICIONES ENTRE LA ESCRITURA Y LA VIDA

¿Sería la obra un espejo de su autor? ¿Cuáles son las variaciones, aún hoy, de un pensamiento que insiste en llevar a que la obra fuese un reflejo, más o menos distorsionado, de una vida? Resulta interesante recorrer los escritos de algunos poetas y observar cómo, a partir de la modernidad, cada autor intenta encontrar una salida a la “vinculación directa” — que han operado algunos críticos, pero sobre todo reforzado el sentido común — entre la vida y la obra. De diversas formas, parece que los esfuerzos apuntan a alejarse de una relación simplificada entre estos términos. Es como si, a partir del escenario postromántico, se intensificara una cierta búsqueda por desvincular la vida íntima y la producción literaria, ya fuese en los escritores o en la propia crítica literaria y, ¿por qué no?, en el arte en general.

En poesía, según Hugo Friedrich, ya tendríamos, en Baudelaire, la presencia de un movimiento de “despersonalización”, en el sentido de intentar liberar a la lírica de los sentimientos personales del autor: “Baudelaire justifica la poesía en su capacidad de neutralizar el núcleo personal”. (1978, p. 37). Según el teórico, serían los primeros vislumbres de la separación entre el sujeto poético y el yo empírico, que solo encontraría una manifestación más acabada en Rimbaud, con la célebre expresión “el yo es un otro”. Friedrich ve allí lo que denomina un “yo artificial”, un yo que se constituye en el poema y solo a él le pertenece. Y así, con él, Mallarmé sería una especie de culmen de este intento de una poesía pura, alejada de la experiencia vivida: “Junto con Rimbaud, Mallarmé introduce el abandono más radical de la lírica basada en la vivencia y la confesión” (1978, p. 110).

Esta concepción de la lírica moderna sería, también, según Alfonso Berardinelli, aquella que se constituye después de Baudelaire. Se trata de la “desagregación de la noción de individuo y la indeterminación de la categoría de experiencia” (2007, p. 63). Entonces, la poesía pasaría a aspirar a un nuevo tipo de objetividad “infra-individual o trascendental”, en la que el yo lírico dejaría de coincidir con el yo empírico, al desprenderse de él. Según Berardinelli, la teorización poética de este impulso se podría encontrar en poetas como Eliot, [Paul] Valéry y [Gottfried] Benn, pero también en [André] Breton. En ellos, veríamos claramente este “impulso de negación de cualquier vínculo entre la experiencia individual y el lenguaje poético”. Crítico de una estrecha separación entre la experiencia y la poesía, Berardinelli quiere mostrar cómo esta fue la idea predominante sobre la poesía moderna, que habría dejado fuera a muchos autores que no adhirieron a esta “línea” de forma tan radical.

Por ejemplo, Eliot inventó su “teoría impersonal de la poesía” y afirmaba en sus ensayos cosas como: “El progreso de un artista reside en un continuo autosacrificio, en una extinción continua de la personalidad” (1997, p. 26). “La emoción del arte es impersonal” y “La poesía no es una liberación de emoción, sino una fuga de la emoción; no es la expresión de la personalidad, sino una fuga de la personalidad” (1997, p. 32). Afirmaciones que, en verdad, venían a responder a las necesidades de una época, para resonar con las propuestas vanguardistas que entonces habían surgido en la posguerra. Según Octavio Paz, esta crítica del sujeto se vinculaba en aquel contexto más bien a una

crítica del individualismo burgués: no una destrucción del poeta o del artista, sino más bien de la noción burguesa de sujeto. Además, según Paz:

Desde el romanticismo, la poesía moderna ha establecido la crítica del sujeto. Nuestro tiempo ha consumido esta crítica. Los surrealistas le otorgaron al inconsciente y al azar una función primordial en la creación poética; ahora, algunos poetas destacan las nociones de permutación y combinación (1987, p. 223, traducción libre).

Así, la propuesta surrealista desplaza el núcleo de la creación de una supuesta consciencia del sujeto a algo menos controlado y controlable: el recién descubierto inconsciente. Aquí se establece una valoración de esta instancia que escapa al sujeto y a su control voluntario, lo que inevitablemente los lleva a conferirle un papel decisivo al azar. La obra no sería producto de un autor omnipotente, de un sujeto que, en el momento de la creación, se encuentra en plena posesión de sus poderes. De modo que el autor que se presentifica en la obra ya no se identifica plenamente con el sujeto de carne y hueso que la ha originado. Señala Paz que el desdoblamiento de esto, en las vanguardias de la posguerra, sería el trabajo con las permutaciones y las combinatorias — un sólido ejemplo de ello sería el grupo francés OuLiPo<sup>1</sup> cuando, ahora de otra forma, valora el papel del azar, las propias relaciones matemáticas y las lingüísticas como “el otro” de aquel que escribe. Tanto en una como en la otra propuesta, el foco está en sobrepasar el yo empírico, una destitución del sujeto del autor, en que lo imprevisto y el azar se tornan unos protagonistas importantes.

Para recordarnos otro caso ejemplar, la solución que encontró Fernando Pessoa, con sus “otros”, va justamente en el sentido de un desapego, de una “desidentificación”. Los heterónimos y las innumerables reflexiones rediseñan la relación entre la sinceridad poética y el fingimiento. La voz lírica se acercaba a lo dramático y trataba de confundir un poco las nociones de personaje, autor y yo lírico.

Não sei quem sou, que alma tenho. Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo. Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros) (Pessoa, 2004, p. 81).\*

Ya fuese en la idea de las personas poéticas, ya en la propuesta de las vanguardias, en la búsqueda de un grupo de poesía comprometida, o en un grupo más etéreo, como el grupo de los surrealistas, lo curioso es resaltar la multiplicidad de vías que han creado los poetas para tornar más compleja, menos directa y especular, la relación entre la obra y la experiencia vivida.

---

<sup>1</sup> *Ouvroir de Littérature Potentiel*, es una corriente literaria, fundada en París en 1960, a partir de la alianza entre escritores, pintores y matemáticos que propusieron la creación de textos basados en el establecimiento de reglas o restricciones (*contraintes*). El grupo, activo hasta el día de hoy, puede visitarse en el sitio web: [www.ouliipo.net](http://www.ouliipo.net)

\* No sé quién soy, qué alma tengo. Cuando hablo con sinceridad, no sé con qué sinceridad lo hago. Soy variadamente un otro de un yo que no sé si existe (si es esos otros).

## Ana C. y la radicalización postestructuralista

La producción poética y teórica de Ana Cristina Cesar no estuvo ajena a toda esta problemática típica de la poesía y el arte modernos, sino todo lo contrario. Al escribir en la década de 1970 y principios de la década del ochenta, la poetisa dialogó bastante con las corrientes postestructuralistas que, en ese entonces, cuestionaban radicalmente el estatuto y la función del autor. Para una poetisa que optaba por un tono de prosa intimista, que coqueteaba con géneros intimistas, como el diario y la correspondencia, la autoría se hallaba en el núcleo de la creación de su poética. Y, como veremos, el posicionamiento de Ana C., en cierto modo, adhería a un desapego radical entre la vida y la obra. En aquella época, en Brasil, se trataba de “nadar contra la corriente”, al menos contra la corriente de sus colegas de generación, aquella que pasó a conocerse como la generación marginal de los años 70. Este hecho lo destaca Michel Riaudel, cuando resalta la verdadera “fabricación” de identidad que estaría en juego en esa poesía:

En un momento en que sus compañeros de la poesía marginal dudaban entre la expresión exasperada y neorromántica de un yo incomprendido, sufriente, y la violencia insolente, anarquista, de un desafío a la institución literaria (...), Ana Cristina Cesar recorría unos caminos peligrosos, al cuestionar el propio estatuto del autor (2001, p. 40).

De algún modo, tras la trágica muerte de la poetisa, esto se torna un tema relevante a explicitarse cuando comenzamos a leer su poesía. Tanto a través de su historia personal como de su forma de escribir, Ana C. ofrece un plato completo a aquel que busca en la literatura un espejo de la intimidad del autor. Como si no bastase el golpe final que le dio a su vida, aún joven y atractiva, Ana C. incitaba aún más la tentación del lector de entregarse a este tipo de lectura simplificadora, al escribir poemas en forma de diarios, cartas, e insistir en el tono confesional, sobre temas cercanos a la intimidad. ¿Qué podría aportar más elementos al deseo de ver los textos como una expresión, una traducción de su estado de alma?

Ana C. indicaba que jugaba deliberadamente con ese deseo del lector, al llevar su curiosidad hasta el límite. Como lo destaca Flora Süssekind (1995, p. 41), al ficcionar correspondencias y diarios, “juega directamente con lo que ella denomina un ‘oscurantismo biográfico’”. Ana C. aclara que los diarios — que componen prácticamente todo su libro *Luvas de pelica* y parte de *Cenas de abril* —<sup>2</sup> no son los suyos, sino diarios inventados: “Si va a leer este diario fingido, allí no encuentra intimidad. Escapa”. Y señala en seguida que “la intimidad... no es comunicable literariamente. La subjetividad, lo íntimo, lo que llamamos subjetivo, no aparece en la literatura” (Cesar, 1999c, p. 259).

Para producir literatura, Ana C. creía que era posible partir de una emoción, de un sentimiento. Sin embargo, señalaba que esta intimidad solo se la apropiaría el escritor como una especie de materia prima, inicial, sobre la cual va a requerirse trabajar, para emplear lo que ella denomina una “mirada estetizante” (Cesar, 1999c, p. 159). En esta

---

<sup>2</sup> *Luvas de pelica* (1980) y *Cenas de abril* (1979), además de *Correspondência completa* (1979), son los tres libros que Ana C. publicó en edición independiente y luego reunió en el libro, que publicó la Ed. Brasiliense, *A teus pés* (1982) – que también contiene los poemas del propio *A teus pés*.

operación obligatoria para crear el texto literario, poético, creía que era imposible permanecer fiel al sentimiento inicial, aunque así se lo desease. Las obsesiones personales del autor participarían de la creación del arte, pero solo como materia prima para una obra que, luego, alcanzaría vida propia.

En el testimonio de Ana C. publicado en *Crítica e tradução*, así como en varios de sus artículos allí recogidos, hay innumerables momentos en los que la poetisa establece ese distanciamiento de su poesía solo con la expresión de su intimidad privada. La postura que adoptó ante el tema de la autoría y el estatuto del texto literario se acerca a menudo a la de filósofos considerados postestructuralistas, como Roland Barthes, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze. Como se puede observar en su biblioteca particular,<sup>3</sup> de hecho, Ana C. era una lectora de autores que comparten un cierto universo de pensamiento común, aquel en que vemos un alejamiento de una concepción meramente representacional del arte. Además de varios libros de Octavio Paz y algunos de Jorge Luis Borges, encontramos — leídos y con anotaciones de la poetisa — obras de Michel Foucault, Roland Barthes, Antonin Artaud, Jacques Derrida e incluso una obra de Deleuze: *Logique du sens (Lógica do sentido*, en la primera edición francesa). Estos, entre varios otros autores también conocidos por su generación, como Maiakovski, Mallarmé, Augusto y Haroldo de Campos, Mário y Oswald de Andrade, T. S. Eliot, Ezra Pound y algunos estructuralistas.<sup>4</sup>

A menudo, en cierto modo, su postura es radical y tiende hacia una escisión total entre la vida y la obra. Entonces, podríamos ver una proximidad con la radicalización de un pensamiento que tiene como un ícono el artículo de Barthes, de 1968, “A morte do autor”. Por ejemplo, ella llega incluso a afirmar que: “En todo texto, el autor muere, el autor danza, y ello constituye la literatura” (1999c, p. 266). Al indicar su simpatía por las ideas de Barthes, para el que, en particular en este artículo de 1968, la escritura implica una destrucción de toda y cualquier identidad, que empieza por aquella de quien escribe. La escritura sería una escritura neutra y carente de origen, dirigida exclusivamente hacia su destino: el lector. Barthes señala:

Sin duda, ha sido siempre así: desde el momento en que se narra un hecho, con fines intransitivos, y no para obrar directamente sobre lo real, o sea, finalmente fuera de cualquier función que no fuese el ejercicio propio del símbolo, se produce este desfase, la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte y comienza la escritura (1987, p. 49).

En este artículo de Barthes, la desaparición del autor se ve como una condición para toda la literatura. Sin embargo, el escritor moderno sería aquel que, consciente de esta operación, sabe que, aunque se esfuerza por expresar una intimidad a través de la escritura, solo tiene palabras y más palabras, un gran diccionario infinito, y no emociones, sentimientos, pasiones. Junto con el autor, se deshace la relación original

---

<sup>3</sup> El archivo particular de Ana C. – que incluye 515 manuscritos, 662 publicaciones periódicas, 83 cartas y alrededor de 500 libros de su biblioteca personal – se encuentra en el Instituto Moreira Salles de Río de Janeiro desde 1999.

<sup>4</sup> En relación con estos, se lee en una carta de Ana C. a una amiga: “Ordené la estantería, reclassifiqué los libros (...). En esto, descubrí que tengo una enorme cantidad de libros inútiles (se podría prescindir de casi todos los estructuralistas, que forman una buena estantería; los de lingüística también) (...)”. Carta a Ana Cândida Pérez, del 18/09/76 (César, 1999b, p. 226).



que el escrito solía mantener con aquel que lo ha escrito: el escritor moderno ya no es aquel que se expresa en el texto, sino aquel que utiliza su mano para llevar a cabo un gesto puro de inscripción. Inscripción e inexpressión: el texto moderno aparece como un campo sin origen, una realidad en sí misma. También, según Jacques Derrida, otro filósofo frecuentemente asociado a esta radicalización del texto como una realidad sin origen, escribir es saber sustraerse de la propia escritura, para dejar que el lenguaje caminase solito: “Abandonar la palabra. Ser poeta es saber abandonar la palabra” (1995, p. 61). Por un lado, un lenguaje indefenso, pero, por el otro, liberado, libre en su procesión.

En este caso, Mallarmé constituye un hito: el primer momento en el que se pone en jaque al autor. Habla el lenguaje, y no alguien anterior a él: “Escribir es (...) llegar a ese punto en el que solo el lenguaje actúa, ‘performa’, y no el ‘yo’: toda la poética de Mallarmé consiste en suprimir al autor en beneficio de la escritura” (Barthes, 1987, p. 49). En 1969, el artículo de Foucault “O que é um autor?” llega a dialogar con los debates que en ese entonces se planteaban, al situar históricamente la función-autor. Allí Foucault establece que, con el cuestionamiento de la autoría, es como si tuviéramos el fundamento de “uno de los principios éticos de la escritura contemporánea”: la indiferencia en relación con el autor que produce una escritura que se basta a sí misma. Una vez se ha abandonado el tema de la expresión — el texto como expresión de la intimidad de un yo —, podemos al fin pensar que:

En la escritura, no se trata de la manifestación o la exaltación del gesto de escribir; no se trata de la atadura de un sujeto a un lenguaje; se trata de la apertura de un espacio donde el sujeto que escribe no deja de desaparecer (2001, p. 268).

Asimismo, según Blanchot, el escritor no puede afirmarse en el lenguaje, aunque así lo creyera o deseara. En la escritura, se lo saca de sí mismo y allí se lo encierra. La literatura solo surge de esta renuncia al sujeto, lo que constituye una verdadera ruptura del vínculo que une la palabra al yo. Así, incluso se podría suponer que el texto literario hablase en nombre de una persona anónima e impersonal, que es al mismo tiempo todos nosotros, y encontrase “la neutralidad de un yo sin rostro” (1987, p. 20). Así como en Barthes, lo neutral en Blanchot es un concepto importante para pensar la literatura en la contemporaneidad. Algo que parece ayudarnos a pensar en otra relación, menos especular, entre la voz de la escritura y la voz íntima del autor. La poesía encontraría allí la posibilidad de ser un lenguaje impersonal y colectivo al mismo tiempo: “El habla poética deja de ser el habla de una persona: en él, nadie habla y lo que habla no es nadie, pero parece que solo el habla ‘se habla’” (Blanchot, 1987, p. 35). Una vez que aquel que habla es el lenguaje, vemos que se anuncia la extinción de aquel que sería tanto el pasado cuanto el padre del texto. Solo podemos encontrar aquí a un escritor que surge al mismo tiempo que su texto, como señala Barthes, en el único momento que existiría para el texto: el momento de la enunciación (1987, p. 51). El libro deja de ser invención del poeta y se torna su inventor.

Esta inversión, en la que el poeta se torna la creación del libro, la encontramos aún en Derrida, en el ensayo sobre el poeta egipcio-francés Edmond Jabès: “En realidad, se trata de un trabajo, un parto, una lenta generación del poeta a través del poema, cuyo

padre es” (Derrida, 1995, p. 55).<sup>5</sup> Según Jabès, se trata de escribir un libro que, al mismo tiempo, escribe al poeta; el poeta resulta sujeto y tema del libro (palabras que se confunden en francés):

De hecho, entonces el poeta es, el *sujeto/asunto* del libro, su sustancia y su amo, su servidor y su tema. Y, de hecho, el libro es el sujeto/asunto del poeta, un ser hablante y conecedor que escribe *en* el libro y *sobre* el libro.<sup>6</sup>

## La intimidad construida

Todas estas ideas, dentro de las cuales parecen haber surgido las afirmaciones de Ana C., establecen, así, un contexto filosófico bastante activo en la década de 1970. También, resonaban ideas que, por otra parte, influyeron en la poesía concreta y circulaban entre las vanguardias de las décadas anteriores. Fue la época en que la poetisa se graduó, completó su maestría y publicó sus primeros poemas, que aparecieron por primera vez en la antología *26 poetas hoje*, de 1976, que organizó Heloisa Buarque de Hollanda (reeditada en 1998). Sin embargo, una época en la que sus compañeros de generación optaron por una vía menos radical, casi neorromántica, en que la identificación del autor con el texto formaba parte de su discurso. La poesía marginal fue una búsqueda del nexo directo entre poesía y experiencia, entre arte y vida, que tropieza a menudo en una relación más ingenua del autor con su obra.

Mientras la creencia de la poesía marginal se fundamentaba en la “espontaneidad”, la poesía como expresión espontánea de las emociones y de la vida cotidiana de su autor, la poesía de Ana Cristina Cesar era, enfáticamente, la expresión de la “construcción”. Al lenguaje, el texto, el poema se los ve, invariablemente, como una construcción, y no como una representación de una realidad preexistente. Un texto construye una realidad, ya fuese la realidad del autor — el autor como un producto del libro, como hemos visto —, ya fuese la realidad del mundo, de las cosas. Construye, crea, y no representa o expresa un sujeto que le preexiste.

Así, Ana C. sustentaba la imposibilidad de llegar a la verdad del significado de un texto, ya que no existe, así como nunca se llega a la verdad de un autor, o a la verdad de nada. Y aunque existiera “La Verdad”, del autor, del mundo, de las cosas, no constituiría una función del texto ocultarla o revelarla, lo que, de hecho, resultaría imposible. En sus palabras:

Al producir literatura, no establezco rupturas de verdad, tengo una opción de construcción o, mejor dicho, no logro transmitirle una verdad sobre mi subjetividad. Ello es incluso una imposibilidad (Cesar, 1999c, p. 273).

---

<sup>5</sup> “Edmond Jabès e a questão do livro”. Este ensayo se refiere en un manuscrito de Ana C., perteneciente a su colección.

<sup>6</sup> Hemos optado por resaltar el doble significado que tiene la palabra *sujet* en francés: “Le poète est donc bien le *sujet* du livre, sa substance et son maître, son serviteur et son thème. Et le livre est bien le sujet du poète, être parlant et connaissant qui écrit *dans* le livre *sur* le livre.” (Derrida, 1995, p. 100). Trad. libre, cursivas en el original.

Esta imposibilidad de calcar la subjetividad, la intimidad, Ana C. señala haberla captado en la escritura, justamente, en el intento de hacerlo, cuando escribía sus propios diarios personales. Refiere que, al principio, la literatura y el diario eran, según ella, dos tipos de escritura separados. Estaba el diario, en un lado, y la poesía, en el otro. Por un lado, el diario, que reservaba para referir sus sentimientos, sus inquietudes, sus amores; por el otro, la literatura, sobre la que señala “no entendía muy bien qué era”. Y estas experiencias no se superponían. Pero, con el tiempo, refiere haber notado algo curioso: el diario quería, pero no lograba revelar, fracasaba en ser fiel a las inquietudes personales; y, a su vez, la literatura, que no era el lugar para esos asuntos personales, acababa por aportar un deseo de revelar. Y así estos dos tipos de escritura se fueron acercando, para tornarse uno solo. No porque el diario simplemente hubiera invadido a la literatura, sino porque: “Me di cuenta de que, de hecho, iba a perderse la intimidad en el acto de escribir. La poesía tendía, la poesía quería revelar y el diario no lograba hacerlo” (César, 1999c, p. 270).

Ana C. no se refiere más a esto en su testimonio. Pero da a entender que habría algo que la literatura lograría revelar que, muchas veces, acababa por ser más cercano a la experiencia que el propio diario, tan lleno de intenciones de verdades, de fidelidad a lo real. Como si la poesía, un tanto sin querer, terminara por dejar escapar algo. Y así, su poesía parece ser el resultado de la elaboración de un tercer tipo de escritura, que ya no es solo el diario íntimo, pero tampoco es un ideal de literatura pura, depurada de la experiencia.

Esta parte del testimonio de Ana C. resulta curiosa, pues en cierto modo desentona de sus afirmaciones más contundentes sobre la separación radical entre la literatura y la vida íntima, la experiencia, la vivencia, de su autor. Aquí, ella deja un pequeño margen que señala que la literatura, que era esa otra escritura distinta a la escritura del diario, “quería revelar”. ¿Pero revelar qué? Como vimos al inicio del testimonio, estaban en juego precisamente los contenidos, digamos, más “subjetivos”, las inquietudes y emociones personales que el diario se encargaría de guardar y “revelar”. Aquí hay una paradoja, en la que, por un lado, se ve a la literatura como aquel lugar en que, como ya lo vimos en sus palabras, “no se incorpora la subjetividad, lo íntimo, lo que llamamos subjetivo”; pero, por otro lado, también es el lugar que revela algo, incluso más que la escritura intencionalmente subjetiva y privada del diario. Y ese algo parece que tiene que ver con las vivencias, los cuerpos de carne y hueso, la vida del autor y del mundo que lo rodea.

Así, la opción por la “construcción” (en lugar de la representación) de un universo íntimo en Ana C., por la construcción de una cierta intimidad en el texto literario — en lugar de solo un calco de la intimidad del autor — no implica señalar que la experiencia de vida del escritor no participase allí, de alguna forma. No implica ubicar a la poetisa en el *hall* de aquellos que militaban a favor de una “poesía pura”, ni la excluye de esa estirpe, a la que alude Berardinelli, de poetas más vinculados a la “experiencia”. Aquello que podría resultar interesante es buscar una lectura más matizada, en la que las dicotomías no fuesen así, tan herméticas: por un lado, poetas del lenguaje, objetivistas, militantes de un Mallarmé de la “poesía pura”; por el otro, los poetas de la experiencia, los subjetivistas, a menudo ajenos a los asuntos de orden técnico — por un lado, los tecnicistas y, por el otro, los de cuño espontáneo... y así sucesivamente.

Hoy, con un mayor distanciamiento histórico, podemos incluso notar la necesidad que Ana Cristina Cesar sentía, en ese contexto, de enfatizar en una lectura no tan contaminada por la figura del autor. Y ello, hasta el punto de dejar una secuencia de tres cartas inéditas, a un supuesto interlocutor, “Navarro”, en las que critica explícitamente a los “psicólogos de la literatura”, ávidos por el y del autor, y sustenta una lectura que se ciñese a lo que expresa el lenguaje mismo, en su materialidad:

Navarro,

Te dejo mis textos póstumos. Solo te pido esto: ¡no permitas que digan que son productos de una mente enferma! Puedo tolerarlo todo, excepto ese oscurantismo biográfico. Estos psicólogos de la literatura son unos ratas — roen lo que encuentran con el filo y el resentimiento de sus analogías baratas. Ya basta con lo que le hicieron a Pessoa. Una vez más, se necesita una nueva generación que supiera el habla de los signos. R. (César, 2008, p. 16).

### **¿Ocurre algo entre el autor y la obra?**

Pero si, de alguna forma, Ana C. llegó a decir que la literatura “quería revelar”, que parecía dar cuenta de algunas cosas del mundo de carne y hueso, fue porque allí vislumbraba la realización de algo que vinculaba la poesía a la vida. En verdad, no es que se tratara de solo un espejo, ni mucho menos. Pero, según ella, la poesía, en un momento dado, empezó a ser más capaz de referirse a algunas inquietudes que a la literalidad (ahí más bien especular) del diario. Como hemos visto, Ana C. llega hasta señalar que las cosas que ha vivido el autor participan como una “materia prima” sobre la que se requeriría aplicar una “mirada estetizante”. La poesía es esta estetización de las experiencias, los hechos, los sentimientos, las sensaciones. Surge a partir de esta, o en esta, estetización. Existe una construcción estética inevitable, pero esta construcción solo se da por encima de aquello que pertenece al mundo, a las vivencias, a las emociones. Por tanto, la materia prima pertenece a la vida del autor.

Sin embargo, a diferencia de la operación de escritura de un diario, la operación de la escritura poética parece atenerse a un material menos “en bruto” o menos “listo”. Esta es nuestra hipótesis: ¿quizás, en la intención de un relato fiel en el diario, los hechos de la vida, y las emociones que los acompañan, no estuvieran demasiado formados y definidos? ¿Quién sabe si, de hecho, allí no fuesen un material “en bruto”, en el sentido de un bloque compacto, en que los elementos ya se han relacionado entre sí, las situaciones ya se han definido, están listas, a la espera de una forma, o de una horma que les diese una forma en el papel?

En el caso del diario, quizás se tomase a la experiencia como una *materia* y a la escritura como una *forma* que vendrá, simplemente, a darle un formato escrito. En este caso, solo se aprehende lo que se ha vivido, y se aprehende como un objeto que se dirige a la percepción de un sujeto. En cierta forma, estamos en el campo de la fenomenología. Aquí existe una restricción al campo perceptivo, al campo de las formas que perciben los órganos de los sentidos. Y la relación es dual, al darse entre dos instancias más o menos fijas, que se mantienen más o menos inalteradas en su relación: de un lado el sujeto y del otro el objeto. Por ello, la relación es, aún, de representación. Se trata de representar formas, aquellas que aparecen listas para nuestra percepción. Pero ¿quién sabe si la escritura poética y lo que Ana Cristina Cesar intenta definir como estetización

fuese algo que extrapola esas materias formadas? ¿Quién sabe si la escritura poética fuese aquella que trabaja con elementos muy pequeños, o muy grandes, hasta el punto de que ni siquiera los puede alcanzar nuestra percepción? ¿Quién sabe si ella no mezclase algo más estos términos?

Esta solución la sugerirían filósofos de una determinada inspiración en Nietzsche, a los que a menudo se confunde con la visión postestructuralista radical, que se enfoca en la opacidad del texto (tal como acabamos de ver sobre una fase particular de Barthes y una lectura específica de Derrida). Deleuze y Guattari no resultarían conciliables con esta tendencia, ni podrían afiliarse a una exacerbación formalista. Lo que allí puede resultarnos útil para pensar otra relación entre autor y obra, entre cuerpo (que se escribe y sobre quien se escribe) y texto, es justamente la posibilidad de flexibilizar estos términos y ver una relación constitutiva indisociable entre ellos.

Al planteamiento de Ana C. respecto a que el arte implica la elaboración estética de las emociones y la experiencia del autor, este pensamiento nos permitiría agregar que, como fuerzas, estas emociones y experiencias vividas participan en la creación del escritor. Y no como hechos o sentimientos que ha vivido un sujeto *x* o *y* y que ya conllevan funciones o significados. Los objetos del mundo, situaciones, lugares, personas, experiencias, emociones no se transponen en su molaridad, su faz “macroscópica”, perceptible, al texto. Es como si primero se descompusieran, molecularizaran, retenidos solo en sus partículas constituyentes, en sus fuerzas, en sus líneas intensivas. Así, a diferencia de entender al escritor como un sujeto que capta un objeto, podríamos verlo como alguien que capta en las filigranas de la realidad las fuerzas que están tras las formas ya constituidas. Allí hay un trabajo con la sensación, con pequeñas fuerzas intensivas que lo atraviesan todo.<sup>7</sup>

Deleuze y Guattari, en *O que é a filosofia?*, definen al arte como una composición que se ocupa de la sensación. Componer artísticamente es crear bloques de sensación. ¿Y de qué índole son estos bloques? Son justamente bloques de fuerzas; no son bloques materiales, formados, que podemos tomar con las manos. No son estados de cosas. Aquí se trata de algo del orden de lo intensivo. A estos elementos los denominan afectos y perceptos. En el arte y en la literatura, se trata del manejo de fuerzas, para crear sensación, fuerzas que extrapolan el nivel perceptivo: los afectos están más allá — o más acá — de las afecciones, y los perceptos más allá — o bajo — los perceptos. El arte sería una composición de bloques de sensación, que son justamente bloques de afectos y perceptos. En lugar de la percepción, primero tenemos una micropercepción. En el caso de la literatura, la composición con el lenguaje pretende así despegarse de las percepciones, provocar que se desencadenasen unas fuerzas y que pudieran, al fin, llevar a que un texto afectase a un cuerpo, de modo que las palabras fuesen capaces de tocarnos. Deleuze y Guattari señalan: “El escritor retuerce el lenguaje, lo lleva a vibrar, lo abraza, lo escinde, para arrancar el percepto de las percepciones, los afectos (*sic.*) de las afecciones, la sensación de la opinión” (2000, p. 228). En esta operación, el escritor sale de un espacio de representación y se lanza a lo que podemos denominar el plano

---

<sup>7</sup> La idea del arte como la presentación de fuerzas – en lugar de una representación de formas – atraviesa toda la filosofía de Deleuze: “En el arte, tanto en la pintura como en la música, no se trata de reproducir o de inventar formas, sino de captar fuerzas. A través de este sesgo, ningún arte es figurativo” (2002, p. 57).

de la composición, que implica siempre en creación de realidad, actualización. Al lidiar con palabras, con la sintaxis y con los más diversos seres de sensación, trata de componer bloques que, por sí solos, fuesen luego capaces de provocar sensación, constituyesen un puro ser de sensación.

Extracto del diario ficticio de Ana C., de *Luvás de pelica*:

Que tristeza esta ciudad portuaria. Subo en bicicleta por London Road y siento que me pesan las mejillas.

Compré una postal de avión para Malink — un avión regordete, tropical, feliz, pues va a partir.

Llevo hace varios días pensando qué rumbo darle a la correspondencia.

En lugar de los rasgos de Verdad, optar por una mirada estetizante (foto muy oblicua, de lado, observadoras invisibles en la luz azul).

O ser repentina y exclamar desde el avión — ya no me escribe, suave (1999a, p. 141).

Aquí, vemos que se aplica esa mirada con criterio estético al texto del diario, que, a pesar de ser ficticio, como señala en su testimonio, tiene referencias explícitas a hechos de su vida. Por ejemplo, la ambientación en Inglaterra: el libro *Luvás de pelica* que contiene el texto citado, publicado una vez más en *A teus pés*, se escribió durante su estadía de estudios en aquel país. La inquietud por “dar rumbo a la correspondencia”: también son de esta época varias cartas a sus amigas, que componen el libro *Correspondência incompleta*, publicado tras su muerte. De la misma forma en que vemos aquí la queja con alguien que no le respondía sus cartas, o la referencia a sus paseos en bicicleta, sus añoranzas por Brasil, las postales que compraba, podemos encontrar varios pensamientos y hechos que describe en las cartas que ha retomado en sus poemas. De hecho, cartas en las que también está presente esa mirada con inquietud estética, un visible tratamiento literario de los hechos y sentimientos reportados. ¿Ya una búsqueda para superar lo vivido en sus percepciones y afecciones, tal vez?

Pero ¿cómo aparecen allí esas referencias directas? La composición de Ana C. en el fragmento citado resalta los afectos (un agrisarse, un llover...) de la vía que recorre en su bicicleta, aunque poco la describiese. Y, en cierto modo, al lector no le importa si ella realmente estuvo allí, quién es y qué vía es esa. Nos llama la atención la atmósfera, las mejillas pesadas, el ritmo de pensamiento que envuelve al texto. No hay una inquietud documental; al contrario, hay vacíos, hay un juego de fragmentos, de caleidoscopio. Con los procedimientos a los que recurre para componer el lenguaje del texto, las imágenes elegidas, la alternancia de escenas, los cortes, el ritmo de las frases..., resalta la atmósfera, le da densidad, luz, la destaca. Como si ubicara en un escenario, bajo la luz de un foco, las imágenes de la mejilla pesada, el avión, las calles, la correspondencia y las llevara a que crecieran, las agigantara. Deleuze y Guattari plantean que una pregunta rondaría al escritor: “¿Cómo llevar a que un momento en el mundo fuese duradero o que existiera por sí solo?” (2000, pág. 223). Según ellos, esto es un poco lo que hacen el percepto y el afecto: les dan a las imágenes una especie de vida propia. Así, por ejemplo, en “Subo en bicicleta por London Road y siento que me pesan las mejillas”, tenemos unas mejillas grandes resaltadas, casi como si sintiéramos la gravedad que las atrae. “Pesar” es un afecto de las mejillas. Como “partir” es un afecto del avión al que ella se refiere como “regordete, tropical, feliz, pues va a partir”.

Cuando Ana C. escribe, en otro extracto de su diario ficticio:

Ya no voy a España. El motociclista me despidió inexplicablemente después de cinco días en los que no dejé de pensar en una grupa. Salí para airearme en el parque y ¿sabe aquel susto de pérdida concentrado en un solo párrafo? ¿Recuerda que abrí un mapa y había innumerables planos de viajes? Aflicción de no poder reanudar desde aquel punto, con toda la inocencia de un turista (1999a, p. 137).

Se refiere a una situación de su vida que, en realidad, le ocurrió durante su período de intercambio en Inglaterra, como se constata en una carta suya a Heloisa Buarque de Hollanda: “Acabo de recibir una invitación para ir a España en la grupa de una moto, con una parada en el interior de Francia y luego una semana en la playa” (1999b, p. 60). Sin embargo, no haría mucha diferencia que el lector lo supiera para que la sensación de confianza, la velocidad acelerada del texto, los saltos que lo componen, se produjesen en la lectura. La situación vivida parece que funciona solo como un disparador de sensaciones para ella que, luego, puede utilizarla para componer estéticamente, al escribir una escena, un diario forjado que, ahora, se mantiene solito, independiente del hecho ocurrido. Su material en bruto fue un bloque de sensación, los afectos y perceptos que extrajo de la situación, y no aquello que el hecho tiene de representativo, narrativo, factual o anecdótico.

Por tanto, en *Luvás de pelica* ya no se trata del rapaz que la invitó, en la vida real, a viajar, no se trata de describir lo sucedido, de representar un hecho que ha vivido un sujeto. Por el contrario, se trata de dejar de lado la carga narrativa, explicativa e individual de lo vivido, para extraer de ello las fuerzas de conexión, sus intensidades impersonales. O sea, es como si Ana C. retornara a sus cartas y sus diarios y buscara allí qué frases, qué extractos tendrían el poder de hablar en nombre de un colectivo, qué fuerzas allí presentes podrían retomarse y reconectarse para ya no ser la voz de una intimidad personal, sino, más bien, empezar a hablar por muchos. Así, el tono de intimidad que se construye es un tono íntimo, de una intimidad que puede ser la de cualquiera de nosotros. Una especie de intimidad asubjetiva, anónima e impersonal.

Como plantea Ana Cristina Cesar: “Si logras referir tu historia personal y se torna literatura, ya no es tu historia personal, ya ha cambiado” (1999c, p. 262). Entonces, podríamos pensar en que, al retirarla del diario para someterla a un tratamiento para “tornarse un poema”, la frase deja de aludir a una realidad personal y pasa a tener un interés en sí misma. El esfuerzo va en este sentido: ¿cómo llevar a que una frase valiera por sí sola, tuviera fuerza en sí misma? Así, se torna una sonoridad, se torna ritmo, se torna imagen, palabras sueltas, colores, en definitiva, se torna un hecho del propio poema. Sería incluso una tendencia o un “deseo profundo”, como lo define Deleuze, aquel que lleva al escritor a proyectar en las cosas, en la realidad, en el futuro “una imagen de sí mismo y de los otros lo suficientemente intensa como para que viviera su propia vida”. (1997, p. 147), una imagen que se retoma, intensifica, hinche, aumenta hasta tal punto que se torna fabulosa, una especie de gigante.<sup>8</sup> Su exceso consiste en sobrepasar las situaciones vividas, llevar a que la sensación crease una vida propia y se desligase de los hechos.

---

<sup>8</sup> Deleuze se refiere a la función fabulatoria, tal como la definió Bergson, al ubicarla como una “máquina para fabricar gigantes” (1997, p. 147).

Entonces, el material en bruto de la experiencia se modela, distorsiona, amalgama con otros materiales y, en última instancia, constituirá el plano de la composición. Y los hechos en el plano de la composición ya no aluden a ninguna situación particular. Ya no se trata *del* viaje en moto *de la* moza *x* con *el* rapaz *y*, sino, más bien: de *un* viaje en moto de *una* moza con *un* mozo. Un viaje en el que caben todos los viajes imaginables, o inimaginables, que cada lector pudiera recordar, un viaje anónimo, atravesado por una potencia de lo colectivo o de lo anónimo. También podría ser nuestro viaje, o el caso confidencial que oímos, curiosos, detrás de la puerta.

De ahí que, cuando se trabaja literariamente una situación, a través de procedimientos con el propio lenguaje, ya no existe la expresión de sentimientos personales o el relato de hechos vividos, como ocurre en un diario común. Trabajar en literatura implica esta renuncia a la representación, sin la cual no podríamos tener un texto con el poder de alcanzarnos, de hablar *por* nosotros y no solo *para* nosotros. Al pensar en estos términos, no podría ser solo el individuo Ana Cristina César, con sus crisis personales, sus asuntos de vida particulares, la que creó el poder de sensación en el texto anterior; tampoco la Autora Ana C. o aquello que se le pudiera atribuir. Aquí hay, más bien, una separación radical. Pero se debe a que hay algo que sucede incluso antes de que se constituyesen los individuos. Bajo las formas ya dispuestas, se oculta todo un entramado de fuerzas. Y este entramado nos asalta de sensaciones. Si “el objetivo de la escritura es llevar la vida al estado de un poder no personal” (Deleuze y Parnet, 1998, p. 63), no es en el sentido de buscar una escisión entre el arte y la vida, sino, por el contrario, se debe a que, señala Deleuze, la Vida resulta un poder que extrapola, con mucho, algo solo personal, individual. Se debe a que la sensación es ese bloque de partículas cósmicas, anónimas, impersonales, que no tienen nada de personal o subjetivo — aunque atravesaran, constituyeran y modularan unas subjetividades. Su interés reside en la potencia del texto en sí para crear en nosotros bloques de sensaciones, despertar nuestros perceptos, llamar a las micropercepciones a formar bloques con sus afectos. En su potencia de sensación.

Así, al referirnos a las cartas ficticias y los diarios forjados de Ana C., no bastaría con explicar su estrategia compositiva a través de la idea de los heterónimos, o el fingimiento al que se refiere Fernando Pessoa. Entonces, aún podríamos suponer la existencia de una “verdadera” intimidad más allá de las personas que ha creado la poetisa. Aquí, en primer lugar, recordaríamos lo que Deleuze señala sobre las imágenes en la literatura de Lawrence, incluida aquella que el escritor construye sobre sí mismo: no cabría entender esas imágenes como “mentirosas”, o falsas, ya que no se refieren a una realidad preexistente. Ratifica Deleuze (1997, p. 149) que “Se trata de fabricar la realidad y no de responder a ella”. Asimismo, las afirmaciones muy contundentes sobre la separación total entre autor y obra difícilmente convencerían a los lectores de una autora como Ana Cristina Cesar, a la que, al fin y al cabo, no se la puede considerar una autora de “poesía pura” ni del “arte por el arte”. Una autora que mezcló tanto la literatura con la vida, que hizo de la vida algo tan cercano a su arte.

Lo importante de todo esto radica en que no se caía en el polo opuesto, en el que se restablece una relación simplista entre términos tan complejos como el autor, su vida y la obra, su creación. En este sentido, parece interesante una tercera vía, que tuviese en cuenta una transición más sutil, al considerar que lo que se denomina poema o arte, o



incluso lo que se llama vida, es algo atravesado por un entramado de fuerzas, por elementos mucho más microscópicos de lo que nuestra percepción podría captar.

Sabemos que no se trata de confidencia cuando Ana C. escribe sus diarios o arma sus cartas ficticias, o sus poemas-carta, sino, más bien, de construcción. Pero esta construcción no ignora la vida, el mundo, las cosas físicas que nos rodean. Por tanto, puede verse como una operación de extracción de los afectos de las afecciones, de crear nuevos afectos, de trabajar con las micropercepciones, con los perceptos. Una construcción que extrae las fuerzas de lo que se ha vivido y compone con ellas el entramado de escritura. De todos modos, ya no nos referimos a un sujeto que se afirma a través del lenguaje, sino a un sujeto que se deshace para llevar a que surgiera el lenguaje en su poder de creación de conciencia. De un sujeto que se deshace en una inaprensible multiplicidad de fuerzas y sensaciones. Por ello evocamos las palabras de Ana C.: “la literatura resulta de un material que parece extraño, que nos separa de esa proximidad al sentimiento en bruto, nos separa de nosotros mismos y de la lengua de nuestro pueblo” (1999c, p. 250).

Podemos señalar, con Ana Cristina Cesar, que los diarios de *Luvas de pelica* o *Cenas de abril*, son “falsos”; pero también podemos ir más allá, y observar que son diarios desmantelados, distorsionados, donde el hablante ya no es Ana C., sino, más bien, en los que se habla el propio lenguaje, un poco en el sentido en que lo señala Blanchot. Pero esto no significa que este lenguaje, que se torna poderoso y sensible, se separa de los cuerpos con los que se trama, se afecta y lo afectan. Todo lo contrario. El lenguaje alcanza una autonomía, un relieve justo porque por allí pasan muchas cosas, a través de las palabras, de infinitas conexiones, más allá y bajo la autora y los hechos de su vida íntima. Como si allí, como lo señalan Deleuze y Guattari (2000, p. 222), las percepciones vividas estallaran “en una especie de cubismo, de simultaneísmo, de luz cruda o de crepúsculo, púrpura o azul, que ya no tienen otro objeto o sujeto que ellos mismos”. Y así, los único sujeto y objeto que podemos encontrar son aquellos que se perfilan en el propio texto, en las relaciones presentes en la realidad que el texto constituye. Lo mismo en *Correspondência completa*, un librito compuesto solo por un largo texto poético que forja una carta.

Se trata de los lenguajes del diario y la correspondencia fragmentados, deformados y corruptos. Así, cuando llegamos a *A teus pés*, su última serie de poemas, las cartas y diarios se ven aún más desgarrados, fragmentados, deshechos, con lo que Ana C. opera un verdadero desmontaje de estos géneros y del supuesto sujeto que les daría voz. De todos modos, algo persiste, insiste, como transiciones tenues y sutiles, que vinculan a la escritura con los cuerpos. No solo aquel de quien lo escribió, sino todos los cuerpos que se cruzan, se modulan, en el juego de la vida. Como indican Deleuze y Guattari, el lenguaje intercala los cuerpos, pasa por ellos y ellos lo atraviesan, sin interrupción, en una intermodulación sin fin. Se trata de líneas que se cruzan, sin parar, y el sujeto quizás fuese una categoría muy restringida para dar cuenta de todo este revuelo:

Porque nos constituyen unas líneas. No solo queremos referirnos a líneas de escritura; estas se conjuntan con otras líneas, líneas de vida, líneas de suerte o de infortunio, líneas que crean la variación en la propia línea de escritura, líneas que están *entre las líneas escritas* (1996, p. 66).

## Referencias

- Barthes, Roland. "A morte do autor". In: *O rumor da língua*. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70: 1987 (del original en francés *Le Bruissement de la langue*, 1984).
- Berardinelli, Alfonso. *Da poesia à prosa*. Trad. Mauricio Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2007 (del original en italiano *La poesia verso la prosa*, s/d).
- Blanchot, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987 (del original en francés *L'Espace littéraire*, 1955).
- Cesar, Ana Cristina. *Antigos e soltos – poemas e prosas da pasta rosa*. Org. Viviana Bosi. São Paulo: IMS, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A teus pés*. São Paulo: Ática, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Correspondência incompleta*. Org. Heloisa B. de Hollanda y Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999c.
- Deleuze, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1997 (del original en francés *Critique et clinique*, 1993).
- \_\_\_\_\_. *Francis Bacon – Logique de la sensation*. París: Seuil, 2002.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *Mil platôs*, v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão y Suely Rolnik, 1996 (del original en francés *Mille plateaux – Capitalisme et schizophrénie*, 1980).
- \_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. y Alberto Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2000 (del original en francés *Qu'est-ce que la philosophie?*, 1991).
- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998 (del original en francés *Dialogues*, 1977).
- Derrida, Jacques. *L'Écriture et la différence*. París: Seuil, 1967.
- \_\_\_\_\_. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995 (del original en francés *L'Écriture et la différence*, 1967).
- Eliot, T. S. *Ensaio de doutrina crítica*. Trad. Fernando de Mello Moser. Lisboa: Guimarães Editores, 1997 (ensayos reunidos para la edición).
- Foucault, Michel. "O que é um autor?". In: *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (del original en francés *Dits et écrits*, 1994).
- Friedrich, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. Trad. M. M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- Hollanda, Heloisa Buarque de (org.). *26 Poetas Hoje*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1998.
- Paz, Octavio. *Los hijos del limo*. Barcelona: Editorial Seix Barral, Biblioteca de Bolsillo, 1987.
- Pessoa, Fernando. *Obras em prosa – Volume único*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.
- Riaudel, Michel. "A fábrica de identidade". In: *Inimigo Rumor*, Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, n.10, pp.40-48, mayo 2001.
- Süsseking, Flora. *Até segunda ordem não me risque nada*. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 1995.\*

---

\* Annita Costa Malufe. Passagens entre escrita e vida. *Letras & Letras*, Uberlândia. Vol. 26, No. 1 (en.-jun. 2010): 33-50. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25575>

## PAPEL Y FUNCIÓN DEL ESCRITOR EN ÉPOCA DE CUESTIONAMIENTO DEL NEORREALISMO<sup>1</sup>

En 2019 se ha celebrado el Primer Centenario del nacimiento de Fernando Namora (1919-1989), cuya obra literaria gozó, en vida del escritor, de una notable proyección dentro y fuera de Portugal, concretamente a través de un número considerable de ediciones y traducciones. Este tipo de efemérides constituye un saludable pretexto para un ejercicio de retorno a la obra de un escritor. De hecho, en este contexto están en curso varias iniciativas para evocar su obra —exposiciones, conferencias, coloquios y publicaciones.

Ahora bien, una de las formas de revisar la escritura de este autor consiste en la relectura sobre la prolongada meditación que Namora desarrolló en torno a su obra y a la literatura en general, más en concreto sobre el lugar y la función del escritor; y, además, sobre su problematizada ligazón con la estética neorrealista. En particular, me refiero a las entrevistas reunidas en el volumen *Encontros*, y les daremos más centralidad a estos pronunciamientos, pero asimismo en varios de los volúmenes titulados *Cadernos de um Escritor*. En este sentido, nuestro propósito no es revisar la historia del Neorrealismo portugués, ni siquiera la obra literaria de Namora en su conjunto, sino solo repensar la forma en que el escritor enfrenta la condición de escritor y el carácter y funcionalidad social de la escritura literaria.

### 1. Pensar la literatura en tiempo presente

Desde luego, como se ha sugerido, el punto de partida de nuestra indagación es muy identificable y constituye un tema altamente desafiante: en varios textos, con énfasis en las entrevistas, Fernando Namora medita sobre el aspecto sociocultural de la literatura, en una reflexión continuada sobre el papel del escritor en su época. ¿Pero cuál es la necesidad, la legitimidad y el lugar de esas reflexiones metaliterarias —formuladas sobre todo en entrevistas, junto con otras reflexiones autorales— que acompañan la carrera del escritor, intervenciones desarrolladas en el contexto político, social y cultural en que le correspondió vivir?

Se sabe bien que la palabra fundamental de un escritor se plasma básicamente en su creación literaria (poesía, ficción, teatro e incluso cierto tipo de ensayo). Todo lo demás adquiere un carácter suplementario y relativamente marginal. En todo caso, como ya estamos lejos de las ortodoxias estructuralistas sobre la autotelicidad del texto literario, tampoco deberíamos imponer la supresión de la voz del autor, siempre que se estableciera en el margen o en la periferia del texto literario.

---

<sup>1</sup> Artículo desarrollado en el ámbito del Proyecto Estratégico UID/FIL/00683/2013 del Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (CEFH) 2015-2017, que ha financiado la Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

De hecho, esos pronunciamientos tienen su debido lugar, al asumir determinadas funciones y significados, como lo ha demostrado Gérard Genette (1987), entre otros. Todos los discursos periféricos al texto literario —en forma de notas, prefacios, entrevistas, testimonios, etc.— configuran un conjunto de inscripciones o umbrales, nada despreciables para la lectura y cabal hermenéutica de la creación literaria. Puede y debe haber una dialéctica inteligente, por parte del crítico, cuando toma en cuenta esos pronunciamientos autorales en la exégesis de la obra literaria.

Después de todo, el escritor no deja de ser un hombre y un ciudadano, vinculado umbilicalmente a la función de escritor: “el escritor forma, con el hombre, una pieza entera” (Namora, 1981, p. 172); y como intelectual, no puede aislarse o alienarse. O sea, es un actor más o menos participante en la sociedad que lo rodea y también en el medio literario, una parte singular de esa sociedad, con todo el derecho a ejercer su ciudadanía activa o a pronunciarse sobre su propia escritura, la creación de otros autores, la dinámica del medio literario o las transformaciones políticas, sociales y culturales. Luego, le corresponde al lector o crítico interesado, con sensatez, saber leer y valorar esa información peritextual, en particular en forma de entrevistas o de pronunciamientos autorales de carácter y profundidad muy diferentes.

Este es el caso del volumen *Encontros*, de Fernando Namora, que antologiza una serie de las entrevistas que el popular escritor concedió, en varias ocasiones, a diferentes medios de comunicación, en un lapso que se extiende desde 1965 hasta 1980. La introducción del volumen se debe a José Manuel Mendes, que justo comienza por recordarnos que la vida de un escritor —en la concepción más amplia posible— constituye, en varios niveles, la fuente o el humus primario y último de la obra literaria, como *contexto* existencial vinculado a un *texto*. Por ello, también entrevistas como estas resultan relevantes para rastrear los signos de los tiempos, una cierta visión del mundo y, de esta forma, ayudar a componer un retrato del autor como creador arraigado en determinadas circunstancias históricas.

Al mismo tiempo, para una formulación más cabal del tema en referencia, nos cabe parafrasear el título de un importante ensayo de Robert Musil, tal como se publicó en francés —“L'Écrivain dans notre temps”—, junto con otras formulaciones similares en otros autores del siglo XIX, para centrarnos sobre el tópico intemporal del papel y la responsabilidad del escritor, como era muy propio en tiempos del modernismo literario y artístico. De hecho, el autor de *A Carta de Lorde Chandos*, el alemán Hugo von Hofmannsthal, utilizaría la analogía del escritor como sismógrafo de su época (cf. Guerreiro, 2000, p. 12-21). Al fin y al cabo, todo escritor se halla inmerso en el presente y, de algún modo, su escritura siempre es la expresión de una época, ya que naturalmente la rodea el *espíritu de la época*.

Sabemos bien cuán antigua es la pregunta axial, que ha sido intensamente reevaluada a lo largo del siglo XX, sobre todo desde el período entre las dos Guerras Mundiales —¿cómo se posiciona el escritor en relación con el tiempo que se le ha dado para vivir y observar? O sea, ¿puede el escritor ser completamente ajeno a su presente? Ahora bien, una de las formas de *celebrar a Namora* consiste precisamente en repensar su concepción de escritor —de hecho, el tema se destaca justamente en la breve entrevista que concedió uno de los organizadores de las actuales celebraciones en torno a Namora (cf. Mendes, 2019).

El *oficio de escritor* —expresión que utiliza mucho el autor, junto con otras semánticamente afines, como *condición del artista* o *papel del intelectual*— implica a un hombre que piensa y se pronuncia, incluso fuera o a la par de su escritura literaria. En algunas circunstancias, también el silencio (trágico) es una forma de pronunciamiento. Ese aspecto activo de la postura del escritor y del intelectual resulta aún más esperable en una época de transformaciones notables, como fue el caso portugués a partir de la década de 1940, que culminó con la Revolución de Abril de 1974.

Al fin y al cabo, según Namora, se trata de una concepción de la literatura anclada en una realidad social, que moldea a su modo la *personalidad* del escritor y de su obra: “El escritor, si lo es de raíz, examina, siente y refleja los cambios en torno y, en consecuencia, en sí mismo, con un rechazo a sentencias autoritarias”. Pues, en suma, “cada obra tiene su personalidad, sus vínculos en el espacio y en el tiempo, y esos rasgos se los debe preservar” (Namora, 1981, p. 130-136).

Para evitar lo que denomina el “trágico equívoco de la intelectualidad”, el autor de *Sentados na Relva* no duda sobre los “deberes” u “obligaciones” que se ciernen sobre el intelectual o el escritor, en el sentido de una responsabilización activa:

(...) una intelectualidad que no respirase el aire de la sociedad de su tiempo, que no le documentara sus inquietudes y no la alertara sobre los peligros que la amenazan, ya no merece ningún respeto. La *intelligentsia* no puede ser el juez alejado de sus contemporáneos y tornarse cómplice de todo el mal contenido en la sociedad en que vive mientras lo llevase a ignorarlo (Namora, 1987, p. 45).

En este contexto, se reitera la pregunta —¿cómo puede el escritor alienarse de la Historia cuyo testigo privilegiado es, sin un impulso cívico y un papel interviniente en varios niveles, dentro y fuera de la escritura literaria? De hecho, como se ha sugerido, la alienación y la renuncia también serían una forma de pronunciamiento —“El artista lucha o capitula”, asegura Fernando Namora. En última instancia, no hay término medio: un arte y una ética antropológicamente comprometidos, o un arte lúdicamente formal, como destaca el autor del *Jornal sem Data*: “No hay modelos, no puede haber modelos. La escritura es una relación íntima, singular e irreproducible entre el escritor y la realidad o es pura invención” (Namora, 1988, p. 207).<sup>3</sup>

En esta postura autoexigente, no se cansa de repetir que la apatía y el silencio serían siempre una forma de trágica complicidad con la situación; o bien, en esa perspectiva de renuncia, cabría la opción de una literatura sin compromiso o incluso una “literatura de entretenimiento”, para que utilicemos la conocida expresión de W. Benjamin. Con la vasta obra publicada hasta entonces, a lo largo de casi varias décadas, es muy interesante notar estos elementos dominantes en las entrevistas reunidas. Y este tema es con seguridad uno de los tópicos recurrentes, en una reflexión que se extiende a los volúmenes de los *Cadernos de um Escritor*.

Es cierto que algunas de estas entrevistas no se reproducen íntegramente. En todo caso, su lectura secuencial nos permite valorar algunas líneas de fuerza en el

---

<sup>3</sup> De hecho, resulta significativa la forma en que los defensores de la estética neorrealista menospreciaban ostensiblemente a los autores que no seguían su ideario, o sea, aquellos que no se alineaban ideológicamente con sus presupuestos, al considerarlos escritores “formalistas” (cf. Reis, 1983, p. 90-104).

pensamiento del autor sobre varios asuntos relevantes: la ligazón entre sus circunstancias biográficas (incluida su formación y el ejercicio de la medicina) con su creación literaria; la relación con otros escritores, ya fuesen los de su generación, ya otros, portugueses o extranjeros; la relevancia del contraste entre el entorno campesino y el espacio urbano en su escritura; las diferencias entre la situación del escritor portugués respecto a lo que sucede en otros países; la evolución política, social y cultural del país, desde el fin del Estado Novo hasta los primeros años de la Democracia; la evolución de la propia creación literaria del autor; entre muchos otros tópicos de notable interés.

Ante la imposibilidad de una lectura crítica más detallada, destaquemos un tema que atraviesa estas entrevistas y resulta en verdad significativo en la poética literaria de Namora, con varias ramificaciones reflexivas: el papel del hombre de letras o del intelectual en la sociedad. En muchas de estas declaraciones destaca la forma en que el escritor *lee* el mundo y se *implica* en un posicionamiento crítico-ideológico, basado en una determinada visión del mundo. Al fin y al cabo, la construcción de una sociedad en transformación, de un mundo nuevo anhelado (palingenésis), no puede prescindir de la creación artístico-literaria y de la mirada crítica que sobre ella se inspira, como una forma de meditar y de interrogarse sobre ella.

Este tema más amplio del *papel del escritor o intelectual* se plasma en muchas de las declaraciones de Namora en esas entrevistas. Desde el lugar del artista, ayer como hoy, el mundo se interpreta de una forma única, pues cada hombre-ciudadano (y, en su mayor parte, cada escritor) es un *hombre situado* en su tiempo (cf. Namora, 1981, p. 158). Y, así, el itinerario del escritor también resulta inseparable de esta escritura tejida de testimonio, implicación y pronunciamiento. En este sentido, la inscripción del autor en una determinada sociedad determina la forma en que se sitúa, por lo que el *texto* se crea condicionado en gran medida por el *contexto* vivido (cf. *ibíd.*, p. 208).

En su conjunto, con la firma de la misma persona, obra y discurso crítico configuran el itinerario singular de cada escritor. Este también es el caso de Fernando Namora — escribir para *observar*, para *situarse*, para *transformar* (formas verbales repetidas sintomáticamente en las declaraciones autorales). En este sentido, con una vocación inquisitiva y testimonial, el escritor “se compromete por completo”, se ve “enteramente investido en lo que produce”, sin vacilaciones ni tibiezas, al optar por un “compromiso deliberado con el mundo en el que nos situamos” (Namora, 1981, p. 201, 207). Esta filosofía estética que guía una actitud existencial tiene reflejos naturales en la concepción de la índole de la palabra literaria. Profundicemos.

## 2. El escritor y su circunstancia: el compromiso de la literatura

De hecho, como ya se ha dicho, se ha enunciado relativamente una tesis que sustenta la perspectiva de Fernando Namora —la obra literaria siempre se afirma como una cosmovisión y un signo ideológico de una determinada época,<sup>4</sup> bajo la forma de un

---

<sup>4</sup> Para una necesaria panorámica teórico-crítica sobre esta temática referida al aspecto sociocultural de la literatura y su funcionalidad como signo ideológico, cf. Carlos Reis (1995, p. 40 y ss. y 78 y ss.); Arnold Berleant (1991); y Denis Benoît (2000).

compromiso antropológico y ético con su tiempo. En todo caso, este tópico exige una reflexión crítica y, sobre todo, exige que siguiéramos más de cerca la posición del escritor al respecto.

Se sabe mucho la afirmación del pensador español José Ortega y Gasset (2004, p. 757), en *Meditaciones del Quijote*, teoría que desarrolló luego: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo”. También debemos indagar sobre el sentido de todo lo que nos rodea. Lo que equivale a decir: también soy el entorno en que vivo y no puedo (no debo) separar mi Yo de esa circunstancia, al estar ambos mutua y necesariamente *implicados*.

Con razón, *Os Implicados* es el atinado título de una obra de José Manuel Mendes, con varios textos críticos dedicados al autor de la *Autobiografía*. Y al respecto, el pensamiento del autor de *Cadernos de um Escritor* es muy claro: “el arte no puede desinteresarse del escenario del mundo, y lo atestigua incluso cuando quiere alejarse” (Mendes, 2014, p. 256). O sea, como lo enfatiza José M. Mendes, la “configuración del neorrealismo” se vinculaba a la “historicidad” concreta, “como urgencia y llamado”. Cuando se le pregunta sobre —“¿Cuál debería ser el papel del escritor?”—, Namora afirma resueltamente: “El de concientizar y objetar (...)”; y luego: “Y leer y escribir es asumir cada vez más un mundo” (Namora, 1981, p. 110, 111).

De hecho, Fernando Namora no duda en referirse a “la responsabilidad cívica del escritor” y al importante “papel del escritor en la sociedad” (Namora, 1981, p. 65). Nada más claro y asertivo que esta forma de asunción del lugar y la función del escritor, como una forma de postura intervinientemente crítica, pero también como una vía pedagógica frente a “pueblos desinformados y pasivos” (Ibíd., p. 67), en particular cierto “portugués resignado y abúlico” (Ibíd., p. 67, 189). Al fin y al cabo, las circunstancias histórico-políticas exigían unas formas de intervención, capaces de superar el *statu quo* del Portugal amordazado y gris de [António de Oliveira] Salazar-[Marcelo] Caetano, con su “atmósfera de precariedad”, al apelar a un determinado pasado histórico y a la necesidad de un impulso vital: “Sería justo durante este período cuando más precisaríamos sentir la exaltación de un devenir histórico. A pesar de los períodos de oscuridad y desaliento, siempre nos hemos afirmado como un pueblo para el que ningún desaffo resultó desmedido” (Ibíd., p. 100).

Esta opción decidida contribuiría al dinamismo y a la “vitalidad cultural” y a la deseable evolución de las mentalidades, ya que se tornaba imperiosa —a imagen de lo que ocurría en los países europeos más evolucionados— “llevar a que participara cada ciudadano en la existencia literaria” (Namora, 1981, p. 77). Así, la palabra literaria asumiría el macro-objetivo de agitación cívica, tan necesario en sociedades en el marasmo o maniatadas, en la construcción indispensable de una ética de la responsabilidad: “Las personas desean ilustrarse y desean interferir. Desean responsabilizarse y responsabilizar. Aquel que no lo entendiera —sociólogo, político, literato— nunca entenderá a la sociedad en que vive y nunca sabrá darle unos pretextos movilizadores” (Namora, 1981, p. 89).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Esta ética de la “responsabilidad pública” del intelectual y del escritor es uno de los temas más debatidos en el ensayismo de Edward Said (2005, p. 99; y 2006, p. 153-167), en textos modélicos sobre este tema, al resaltar su función de una mirada crítica sobre los poderes instituidos, en los que sobresale la imagen del “intelectual como vigía”. La reflexión sobre unas configuraciones nuevas y unas desafiantes

Esta es también una forma de creer en el hombre y en la posibilidad de transformación de la sociedad, ya que, según un escritor como Namora, “la política es una ética socialmente comprometida” (Ibíd., p. 173). Según el escritor, a partir del reiterado supuesto básico de la responsabilidad de los intelectuales, la palabra literaria de su generación se distinguió por la “bandera de un aguerrido inconformismo”, frente a un “mundo injusto”, lo que confirma el axioma referido a que el arte es un “vehículo de protesta”. En esta filosofía estética y ética, el escritor es el artista que vibra con “la voz de aquellos hombres cuyo grito no se oía”; o sea, un escritor dotado del “palpitar de un corazón receptivo a los dolores del mundo” (Namora, 1987, p. 168-169).

Como se sabe, el tema del compromiso de la literatura, del empeño o *engagement* (contra el esteticismo, la escritura no comprometida o la “literatura de entretenimiento”) motivó una amplia reflexión a lo largo de todo el siglo XX, en el que se destacan algunos pensadores rusos e influyentes autores franceses —desde M. Blanchot hasta Jean-Paul Sartre (2008), además significativamente citado varias veces por Namora en estas entrevistas, sin olvidar un ensayismo alemán no menos relevante (R. Musil, H. Broch, W. Benjamin, Th. Adorno, entre otros, a partir del período crucial de la *cultura del intervalo* entre las dos Guerras). Por su enorme agudeza, el tema fue objeto de una visión panorámica de Benoît Denis (2000), en *Littérature et Engagement: de Pascal à Sartre*; y continúa hasta hoy, con importantes teóricos literarios, como Antoine Compagnon (2007), que se pregunta, una vez más, por el lugar y el intemporal *poder de la literatura* (cf. Martins, 2015).

Ahora bien, este horizonte delineado se aplica cabalmente a la visión del mundo y la poética de Fernando Namora, con algunos matices que él mismo introduce, pero en particular a los puntos de vista expresados en el conjunto de las entrevistas. De orígenes rurales (Condeixa, Coimbra), el mundo popular y verdadero de la aldea o la pequeña villa ha dejado hondas repercusiones en la escritura de Namora —la “autenticidad” de las personas, los lugares, las actitudes, en contrapunto con lo artificioso, como también lo que ha aportado la experiencia errante del joven médico. “Para mí, escribir ha sido, desde el principio, una forma de estar activamente presente en el mundo” (Namora, 1981, p. 20). De ahí la amplia concepción de *escritor comprometido*, como la sustenta Namora, lejos de algunos equívocos y más bien de una filosofía asumida de *participación* activa: “No se trata de escribir con el objetivo de prestar un servicio o de mostrar generosidad. Es un acto visceral. Es una reacción que corresponde a una forma de participar en lo real y vital” (Ibíd., p. 147).

En la formulación, aparentemente sencilla, de este tipo de afirmación, se define una filosofía de la escritura literaria, hecha de inquietud y de sobresalto, para materializar así la “tarea del escritor”, tejida de “dolores o rebeliones íntimas”, pero también de “indocilidad” y de “rebelión” (Namora, 1981, p. 21), pero nunca de neutralidad, anestesia o indiferencia. Al citar a Sartre, *et pour cause*, el escritor sostiene que lo contrario de esta actitud sería “la tentación de la irresponsabilidad” (Ibíd., p. 150). O sea, el *deber de los intelectuales* —un título memorable de Fidelino de Figueiredo en el período de la *cultura del intervalo* entre las dos Guerras— presupone siempre un

---

configuraciones del intelectual en la contemporaneidad sigue atrayendo a diversos estudiosos (cf. Margato y Gomes, 2004).



determinado tipo de *compromiso* y *empeño*, donde la forma y el modo de esta responsabilidad pueden variar, en particular en momentos de mayor o menor conciencia de la crisis. Por tanto, la literatura es siempre una pasión o un impulso vital —“Y una pasión difícilmente se deja seducir por la neutralidad, así como difícilmente cede a las circunstancias que tratan de domeñarla” (Ibid., p. 150).

“Mis libros trazan fielmente la jornada del hombre” (Namora, 1981, p. 29), con todo lo que ello supone a nivel de la poética ficcional de la representación. En este sentido, la intensa experiencia de la medicina o las más diversas vivencias —desde el ámbito rural al urbano, sin olvidar los viajes— se reflejan con naturalidad en la escritura. Entre las constantes esperas del pensamiento del autor, de libro en libro, se destaca “el llamado a la dignificación de la existencia” (Ibid., p. 31), en una visión del mundo basada en la fraternidad y el humanismo.

La condición humana en sentido amplio, junto con ciertos valores basilares, son los grandes motivos que guían todas las indagaciones y presiden la observación y representación literarias, sobre todo en el *mundo posible* que genera el universo novelístico. En este marco, determinadas circunstancias políticas, sociales y culturales justifican plenamente una “literatura testimonial” (Namora, 1981, p. 32). Según Namora, inequívocamente, el contexto político-social de mediados del siglo XX, en Portugal, exigía esa actitud de *compromiso* de la palabra literaria (cf. Chalendar, 1979, p. 186 y ss.).

## **El interrogante a la estética del Neorrealismo**

En este marco reflexivo, cabe ocuparse de un tercer y último tópico correlacionado con las ideas ya expuestas. Desde temprana edad, cierta crítica literaria demostró la reiterada tentación de etiquetar a Fernando Namora como un “escritor neorrealista”, en un marco político-sociológico reduccionista y en unos juicios críticos contradictorios e incluso polémicos.<sup>6</sup> Sin embargo, directamente, sin ocultar su malestar e incluso cierta irritación, al escritor siempre le pareció una etiqueta prejuiciosa y restrictiva, tanto en términos personales como generacionales:

Si a alguien le sirve la etiqueta, que la utilice. Pero no le confieran el énfasis restrictivo, abusivo e innecesario. Si hubo una generación con una flexibilidad deseable en términos de lenguaje literario, y que respondiera así a lo que el contexto iba exigiendo, fue innegablemente aquella que, de una vez por todas, los simplificadores tildaron de una rigidez intolerante, sin ya nunca cambiar su ubicación en la estantería (Namora, 1981, p. 93).

Esto marca el tono de la reacción crítica de Namora ante las etiquetas apresuradas y mutiladoras de alguna crítica, ya sobre su obra, ya sobre la considerable diversidad de un amplio conjunto de escritores portugueses de mediados del siglo XX, a los que así se ve como integrantes, un tanto acriticamente, de una estética dominada por un

---

<sup>6</sup> Para algunos pareceres críticos sobre el Neorrealismo portugués, con referencias naturales a Fernando Namora, cf. Mário Sacramento (1967, p. 62, 127), que opta por referirse a un “primer” y un “segundo” Neorrealismo de Namora; Pierrete y Gérard Chalendar, 1979, p. 15, 152; Alejandro P. Torres, 2002 y 1977, p. 110 y ss.; y Carlos Reis, 1983 y 2005, p. 11-70.

determinado programa político-ideológico, estética también designada como “realismo moderno”, “realismo social” o “realismo socialista”. En una perspectiva crítica y antidogmática, Namora no admite ser un escritor “programado” por una ideología, un partido o una organización. En verdad, el hecho de que el propio Fernando Namora (cf. 1961) elaborase una síntesis histórica del surgimiento y afirmación del Neorrealismo portugués resulta significativo por la importancia que tiene el tema para el escritor.<sup>7</sup>

Según el autor de *Jornal sem Data*, nunca está de más insistir en los equívocos del Neorrealismo, ya que el debate a lo largo de los años ha desencadenado “ríos de tinta para tanta confusión. A veces para tan poca”. Luego, el escritor reitera la necesidad de una mayor clarificación, una vez más sobre la circunstancia que guio a la generación neorrealista, bien deslindada del individualismo y del “mórbido sondeo psicológico” del grupo de *Presença* (cf. Namora, 1976, p. 236): “Por un lado, lo que pasó fue lo que para mí ha sido un empeñoso inventario del hombre portugués en un marco sociotemporal bien determinado”. Esto no le impide al autor reconocer una cierta dosis de romanticismo utópico en la labor y la visión del mundo de su generación: “Mi generación no escapó a un aura romántica quizás frágil de creencia en ciertos principios” (Namora, 1988, p. 105, 106).

Como se ha destacado, en ese fuerte vínculo con la realidad puede radicar la *verdad* intrínseca de esta literatura, en su vocación irrecusablemente mimética. Ahora bien, según el escritor, el núcleo de esta filosofía y estética literarias no es exclusivo de la “generación de los 40”, también denominada “neorrealista” (Namora, 1981, p. 31), como Namora no se cansa de reafirmar. Inequívocamente, esto mismo lo ha profundizado la fina hermenéutica de Eric Auerbach (2015), en *Mimesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*, cuando analiza la existencia de una tradición literaria multiseccular que busca múltiples formas de representación.

En el caso de Namora y de los escritores cercanos a él, algo es cierto: se trata de una generación abiertamente antiacadémica y comprometida con la situación, congregada en torno a una magna causa movilizadora, bajo la forma de un “realismo interviniente” (Namora, 1981, p. 33). El autor de *Um Sino na Montanha* se pregunta incluso si el Neorrealismo ha envejecido o se ha agotado, pero, sobre todo, se muestra convencido de su papel histórico y ético-antropológico: “Evolucionó, insatisfecho y, sin embargo, se mantuvo coherente con sus raíces: una posición determinada frente a los problemas humanos” (Namora, 1976, p. 238).

En todo caso, para este campesino de ciudad, esta opción de fondo no anula las trayectorias y las opciones literarias de cada escritor; ni determina el sometimiento a directrices superiores o lineamientos de programas, escuelas o “masonerías literarias” (Namora, 1981, p. 213). Al mismo tiempo, una “literatura de cuño más social” no implica —contrariamente a algunos prejuicios precipitados y dicotomías simplistas— el

---

<sup>7</sup> Otros escritores contemporáneos adoptan una postura similar, como Jorge de Sena (2013, p. 187), quien también se declara un escritor comprometido y “engagé”, pero equidistante de “cualquier programa que alguien me impusiera”, ya fuese estético o partidista. En otras entrevistas, al citar a Mathew Arnold —“La poesía es crítica de la vida”—, Sena enfatiza en que “la literatura es siempre crítica”, para concluir asertivamente en otra afirmación: “Considero que la poesía o la literatura se comprometen profundamente social y políticamente, incluso si esto no implica una posición partidaria absolutamente definida” (ibíd., 335-388).

deterioro de la deseable vertiente psicológica, de la que había abusado la generación de *Presença*. En efecto, la representación del drama humano requiere, al mismo tiempo, un enfoque sociológico y psicológico, en un dinamismo que posibilitara la captación de la complejidad de la vida humana.

Arraigada en ese humus concreto de la realidad portuguesa, la novela puede ser original, tener hondura antropológica y alcanzar una resonancia universal. Ante la insistencia en el añoso tema del *escritor comprometido*, con toda la carga ideológica subyacente, Namora se muestra convencido y recurre a otra argumentación:

(...) Siempre pensé que todo arte es “comprometido”, incluso aquel que torna espectacular su falta de compromiso. No hay obras neutrales. Cada uno de nuestros gestos es un compromiso, aunque se pretendiera aislarse de todo aquello que lo ha justificado. El mismo acto de observar y reflexionar resulta selectivo, es decir, presupone o lleva a una toma de posición. (...) Por tanto, se trata de un arte interviniente. Para utilizar palabras viejas, pero que siguen siendo válidas: el escritor, una vez más, despierta una conciencia social, cuando les recuerda a los hombres que no viven solitos en el mundo y que este cambia y que, cuando cambia (ahora de forma tan vertiginosa), pide un hombre nuevo y una nueva mentalidad (Namora, 1981, p. 125).

O sea, no está en juego la asunción de una *literatura comprometida*, como forma necesaria de “inquietud” y de contrariar “la inercia del entorno” (Namora, 1981, p. 126), sino, más bien, el cliché reductor de una *literatura neorrealista*, uniforme y homogénea (al ignorar la diversidad de escritores), además de guiarse inmejorablemente por una ideología partidista. Además, la denominación tiene todos los defectos de una convención reductora: “Soy un anti-etiqueta. En mi opinión, el “neorrealismo”, como todas las etiquetas, es una designación convencional, autoindulgente, restrictiva y a menudo abusiva”. Al salvaguardar estas importantes reservas, el autor reconoce un rasgo que atraviesa y reúne la diversidad de obras y autores denominados “neorrealistas” —el valor y la oportunidad del pronunciamiento crítico en un momento histórico decisivo; en definitiva, *la energía para luchar*:

Sin embargo, un rasgo común (entre otros) singulariza a las obras que demarcaron la generación que, hacia los años 1940, tomó la palabra. Fernando Pessoa escribió que “la energía para luchar surgió en nuestra puerta”. Ahora, esta energía surgió o resurgió muy viva con el denominado grupo neorrealista (Namora, 1981, p. 133).

Es decir, “el saludable malestar del arte” no se compecede con estereotipos, ni con ningún “yugo de normas”, o sea, con “recetarios fáciles” o “actitudes dogmáticas”, externas a la propia creación artística (Namora, 1981, p. 129-132). En todo caso, el escritor reconoce que, como “grupo” o “generación” creadora de un *nuevo humanismo*, a partir de los años 1940 en Portugal, el neorrealismo,

fue un movimiento de ruptura auténtico y plurifacético: contra una sociedad acomodaticia o dominante, contra el aristocratismo literario que, bajo el manto de lo pintoresco o, por el contrario, de una sospechosa ligereza, ignoraba la realidad portuguesa en su totalidad existencial y social, y contra la amenaza de la degeneración de las conciencias por credos odiosos (Namora, 1981, p. 133).

Por consiguiente, el autor de *Um Sino na Montanha* reitera ese papel activo del Neorrealismo en la sociedad portuguesa, como un movimiento que “se concretizaría

como un nuevo humanismo actuante, en contraste y competencia con el arte *desinteresado*” (Namora, 1976, p. 238). Así, en la poética literaria de Fernando Namora se conjugan ética y estética, pues, en su parecer, “una obra de arte no solo se mide por sus méritos estrictamente estéticos, sino también por sus efectos en la sociedad” (Namora, 1981, p. 215). Escribir para cambiar la sociedad es el gran lema o utopía, hacia un mundo más humanizado.

#### **4. Para concluir: todo arte es “comprometido”**

En consecuencia, sobre el escritor de *Encontros*, como hombre y creador libre, existe una responsabilidad axial: “Pero como acto libre, y en cuanto libre, el arte asume una responsabilidad de la que no resulta ajeno el escritor consciente” (Namora, 1981, p. 39). Es una obligación o un deber ético ante sí mismo y, naturalmente, ante los demás y su tiempo. Al fin y al cabo, “la creación es un acto de libertad” y de independencia, ya fuese frente a directrices ideológicas, ya frente a directrices de escuelas.

El autor del *Jornal sem Data* refuerza esta idea, por cuanto afirma: “La literatura es un proceso de liberación y, por tanto, aspira a la libertad. O sea, su punto de partida es un rechazo a las restricciones” (Namora, 1988, p. 17). Se pregunta el autor: “¿Por qué se escribe?”; por razones estéticas, pero, también, insiste, debido a motivaciones existenciales, que expresan catárticamente las colectivas “inquietudes sobre el sentido de la existencia”; en fin, por una “fuerte inquietud social”, pues así debe definirse al escritor: “De hecho, me siento comprometido con el mundo en el que tengo que afirmarme como individuo, pero como un individuo que participa en una gesta colectiva” (Ibíd., p. 43).

En definitiva, la literatura debe ser siempre comprometida y libre, sin dogmatismos de ningún tipo: “No existen justificaciones válidas para criterios que impongan una “norma” a la creación artística; el criterio, llamémoslo así, corresponde al artista, responsable ante sí mismo, ante los demás hombres y el tiempo” (Namora, 1981, p. 39). Escribir como artista “comprometido” es una actitud global, una vocación o una misión íntimamente asumidas: “No se trata de escribir con el objetivo de prestar un servicio o demostrar generosidad. Se trata de un acto visceral. Se trata de una reacción que corresponde a un modo de participar en lo real y vital” (Namora, 1981, p. 147).

Con la adopción de esta filosofía estética, se procede también a una actitud pedagógica, tanto para jóvenes como para adultos, hacia una ciudadanía más consciente e intervencionista, ya que “Las personas desean ser ilustradas y desean interferir. Desean responsabilizarse y responsabilizar” (Namora, 1981, p. 89). Ante la pregunta — “¿Cuál deberá ser el papel del escritor?”, con algunas variantes—, la respuesta ha sido coherente a lo largo de los años: “El de concientizar y denunciar” (Ibíd., p. 110). Es decir, el *oficio* de escribir implica asumir un designio noble y fundamental —leer continuamente el mundo y al ser humano, en cuanto una “necesidad visceral de misión, de interferencia” (Ibíd., p. 124).

Como se ha mencionado, según Namora, todo arte es “comprometido”, incluso aquel que dice no estarlo, ya que, por último, “no hay obras neutrales. Cada uno de nuestros gestos es un compromiso” (Namora, 1981, p. 125). En este espíritu, la literatura asume una vocación única, con su funcionalidad de “contemplación,

testimonio, acción”, que la filosofía estética expresa así: “En definitiva, el texto asimila el contexto —pero al modificarlo. Así, tenemos que la literatura actúa para tornar al mundo más habitable y por ello representa tanto rebeldía como esperanza” (Ibíd., p. 150-151), ya en el Portugal de la dictadura, ya en el Portugal después de Abril.

Al fin y al cabo, la literatura siempre es (y debe ser) un arte vigilante y libre: “La verdad radica en que unos hombres libres producen la literatura, aunque vivieran en una sociedad oprimida. (...) Los fascismos les temen a los escritores, pues el arte es un vehículo de tolerancia, de entendimiento” (Ibíd., p. 155). O sea, “unos hombres libres y que valoran la libertad producen la literatura”, contra toda forma de dogmatismo, ortodoxia o dictadura (Ibíd., p. 172).

Así, la literatura es un arte con la vocación intrínseca de observar, representar y *actuar*. Como ha escrito M. Kundera (2010, p. 29), hay cosas que solo la literatura (lo que en particular incluye a la escritura novelística) es capaz de descubrir, pensar y expresar, sobre todo cuando se ve a la literatura (y a la novela) como una incomparable “sonda existencial” de la vida humana.

A partir de estas y muchas otras afirmaciones reiteradas de Fernando Namora surge una concepción muy clara y asumida, muy coherente y lógica de un arte interviniente, intensamente comprometido con su tiempo —una literatura que se basa en la observación y la reflexión; una literatura de ruptura e insubordinación, bajo la forma de un “combate sin vencedores ni vencidos” (Namora, 1981, p. 124); una literatura inquieta y con perspectivas humanistas, guiada siempre por el “sano malestar del arte” (Ibíd., p. 129) en cada época.

Tras citar una vez más a Jean-Paul Sartre, Namora está bastante convencido: la literatura debe optar por el “compromiso deliberado con el mundo en el que nos encontramos”, ya que simplemente no puede ignorar “la situación concreta que le ofrece al escritor la sociedad en la que vive” (Ibíd., p. 207, 208).

En esta predisposición y en esta cosmovisión ya mencionadas, siempre en una imprescindible responsabilidad social, el escritor asume el papel de “mediador entre el hombre común y la sociedad política” (Namora, 1981, p. 179), de “revelador” y de una singular conciencia crítica, que contradice la inercia del conformismo y la renuncia al ejercicio de la ciudadanía. El escritor tiene una necesidad permanente de “situarse”, de “indagar”, de “pronunciarse”, por lo que se “compromete por entero” con su arte (Ibíd., p. 201).

Como sustenta el autor del prefacio a la 5ª ed. de la *Casa da Malta* [1961], no importa la reproducción de la realidad, sino una filosofía estética mucho más amplia: la condición del escritor es una condición de descontento permanente, basada en una conciencia literaria despierta, al servicio del ser humano y de su tiempo, en alerta ante la “tragedia del mundo”, como destacará en *Diálogos em Setembro*. En este sentido, según Namora (1961, p. 12), en este supuesto relevante, la escritura de los neorrealistas los emancipa “de una filiación literaria limitante”, en favor de una “obra perdurable”, distante de algunos prejuicios apresurados y duraderos, de la que la escritura de Namora es un caso único de madurez y de autonomía estética (cf. Lopes, 1957).

En última instancia, la misma condición humana, en toda su diversidad y complejidad, no puede entenderse cabalmente sin esta concepción sobre la literatura y su perspectiva privilegiada y actuante, en nombre de una deseable “sociedad abierta”.

Solo así la palabra literaria puede “tornar al mundo más habitable” (Namora, 1961, p. 216), más humano y dotado de una mayor esperanza. Justo, en este sentido, Antonio Candido (2004, p. 18) sustenta el “poder humanizador” de la literatura que, al asumir una posición sobre la realidad y los problemas, se transforma en una necesidad y en un *derecho* inalienable de todo ciudadano responsable.

## Referencias

- Auerbach, Eric. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- Berleant, Arnold. *Art and Engagement*. Filadelfia: Temple Univ. Press, 1991.
- Candido, Antônio. *O Direito à Literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelui Novus, 2004.
- Chalender, Pierrette y Gérard. *Temas e Estruturas na Obra de Fernando Namora*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- Compagnon, Antoine. *La Littérature, pourquoi faire?* París: Collège de France / Fayard, 2007.
- Denis, Benoît. *Littérature et Engagement: de Pascal à Sartre*. París: Éd. du Seuil, 2000.
- Genette, Gérard. *Seuils*. París: Éd. du Seuil, 1987.
- Guerreiro, António. *O Acento Agudo do Presente*. Lisboa: Cotovia, 2000.
- Kundera, Milan. *Um Encontro*. Lisboa: D. Quixote, 2010.
- Lopes, Óscar. *Fernando Namora: ensaio crítico seguido de um inquérito ao autor criticado*. Porto: [s.n.], 1957.
- Margato, Izabel y Gomes, Renato Cordeiro (orgs.). *O Papel do Intelectual Hoje*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- Martins, José Cândido de Oliveira. A palavra literária como discurso comprometido. *Abril* (Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF), Vol. 7, nº 14, 2015, p. 13-29.
- Mendes, José Manuel. *Os Implicados*. Porto, AJHLP – Associação dos Jornalistas e Homens de Letras do Porto, 2014.
- . [Entrevista], *JL. Jornal de Letras*, 10-23 de abril, 2019, p. 2.
- Namora, Fernando. *Jornal sem Data: cadernos de um escritor*. Venda Nova: Bertrand, 1988.
- . *Sentados na Relva: cadernos de um escritor*. Venda Nova: Bertrand, 1987.
- . *Encontros*. 2ª ed. Lisboa: Bertrand [1ª ed., 1979], 1981.
- . *Um Sino na Montanha: cadernos de um escritor*. 4ª ed. Venda Nova: Bertrand, 1976.
- . *Os Adoradores do Sol: cadernos de um escritor*. Venda Nova: Bertrand, 1971.
- . Esboço Histórico do Neo-Realismo. *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*. Nº 7, 1961. [republicado em *Um Sino da Montanha*].
- Ortega y Gasset, José. *Meditaciones del Quijote* [1914]. *Obras Completas*. Vol. I. Madrid: Taurus / Fund. J. Ortega y Gasset, 2004.
- Reis, Carlos. *História Crítica da Literatura Portuguesa*. Vol. IX [Do Neo-Realismo aos Post-Modernismo]. Lisboa: Verbo, 2005.
- . *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina, 1995.
- . *O Discurso Ideológico do Neo-Realismo Português*. Coimbra: Almedina, 1983.
- Said, Edward W. *Representações do Intelectual (As Conferências Reith de 1993)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- . *Humanismo y Crítica Democrática (La responsabilidade pública de escritores e intelectuales)*. Barcelona: Debate, 2006.
- Sartre, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la Littérature*. París: Gallimard / Folio, 2008 [1ª ed., 1948].
- Sena, Jorge de. *Entrevistas (1958-1978)*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Torres, Alexandre Pinheiro. *O Neo-Realismo Literário Português*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- . Neo-Realismo (1935-1950). *História da Literatura Portuguesa*. Vol. 7 (*As Correntes Contemporâneas*). Lisboa, Alfa, p. 183-234, 2002.
- Sacramento, Mário. *Fernando Namora*. Lisboa: Arcádia, 1967.\*

---

\* José Cândido Oliveira Martins. Papel e função do escritor em tempo de questionação do Neorrealismo. *Metamorfoses*, Rio de Janeiro, vol. 16, No. 1, p. 40-544, 2019. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metamorfoses/article/view/27983/19586>

## CREACIÓN LITERARIA - UN ENSAYO PARA ESCRITOR

*“Uma parle de mim/é todo mundo: /outra parte  
é ninguém:/fundo sem fundo./.../Uma  
parte de mim é só vertigem:/ outra parte,  
linguagem./ Traduzir uma parte/ na outra parte/  
-que é uma questão/ de vida ou morte -/  
será arte?”* Ferreira Gullar<sup>1</sup>

Cabe destacar que uno de los mayores y más apasionantes retos que he enfrentado en la vida académica, en una de las labores que considero fundamental para la humanidad, la docencia, es desarrollar el ejercicio de la Creación Literaria. Las consideraciones que siguen surgen de un trabajo minucioso con el estudio y la práctica individual en la Literatura, con la inmersión en Cursos y Talleres desarrollados en la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro, con las más diversas franjas etarias.

Espacio interdisciplinar por excelencia, punto de fuga en que se tocan inquietudes humanas en principio paradójicas, tales como la fluidez y la permanencia, el retraimiento y la exposición, el orgullo y la baja autoestima, la obligación y la necesidad —pares tantas veces amalgamados a través de una cadena de malentendidos—, el acto de “crear” transita por modelos arquetípicos, imitaciones infundadas, inspiraciones y transpiraciones vitales y, en definitiva, proyecciones que varían desde lo lúdico, de paso por lo terapéutico, hasta la búsqueda y el dominio de “nuevas” técnicas. Pero lo que me ha demostrado la experiencia radica en que el objetivo más explícito de aquellos que buscan un Taller o un Curso de Creación Literaria es el estímulo para escribir y una mirada que puntualice si “aquello” que han producido hasta entonces es “literatura”. Por tanto, las dudas que traen los candidatos a un Taller de esta índole demuestran que la mayoría viene en busca de un apoyo, un testimonio y una especie de garantía para su propia práctica de producción textual. Desde esta perspectiva, en general el grupo suele presentar una sensibilidad, curiosidad, defensa y hasta una cierta desconfianza —hasta que se pruebe lo contrario o, mejor aún, hasta cuando los sucesivos encuentros mostrasen la inutilidad de ese temor.

Entonces, si es en extremo delicado transitar por un terreno tan fluido desde el punto de vista de aquel que se identifica como “creador”, pensemos juntos en la condición de aquel, aunque fuese momentáneamente, que pretende asumir la labor de llevar a otros a ejercitar y practicar la creación, a otorgarse el poder del lenguaje, la materialización de los pensamientos propios y ajenos. Estimular la creación también es crear —una vía de doble sentido. Recordemos a Clarice Lispector:

---

<sup>1</sup> Una parte de mí/ es todo el mundo:/ otra parte es nadie/ fondo sin fondo./.../Una parte de mí es solo vértigo:/ otra parte, lenguaje./ Traducir una parte/ a la otra parte/ -que es un asunto/ de vida o muerte- / ¿será arte?” Fragmento del poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar (estrofas 1, 6 y 7), 1980, 439.  
[https://www.academia.edu/78680691/Cria%C3%A7%C3%A3o\\_Liter%C3%A1ria\\_Um\\_Ensaio\\_Para\\_Escritor?nav\\_from=82b92404-0e30-4415-b74d-a9972f88ef2c](https://www.academia.edu/78680691/Cria%C3%A7%C3%A3o_Liter%C3%A1ria_Um_Ensaio_Para_Escritor?nav_from=82b92404-0e30-4415-b74d-a9972f88ef2c)

Me adiestré desde los siete años para que algún día tuviera la lengua en mi poder. Y, sin embargo, cada vez que voy a escribir es como si fuera la primera vez. Cada libro mío es un estreno doloroso y feliz. Esta capacidad de renovarme a plenitud con el paso del tiempo es lo que llamo vivir y escribir.<sup>2</sup>

La alianza entre escritura y vida que asume Clarice Lispector se refiere, entre otras cosas, a la experiencia como factor vital en el ejercicio de la escritura. Crear acción. No existe un manual ordenado lógicamente para adiestrar al aspirante a novelista, poeta o cuentista. Y cuando señalo la inexistencia de un manual, me refiero a la total insuficiencia de una guía-accesible-para-llegar-a-algún-lugar cuando se trata, básicamente, de la producción literaria. Con todas las ambigüedades que provoca la práctica, con toda la singularidad que constituye cada tema, con toda la insatisfacción y alegría que el resultado le puede —o no— traer a su “dueño”, el gran desafío consiste en orientar sin formatear, llevar a la mejoría sin castrar, estimular sin mentir. En particular porque, cuando se relaciona más profundamente consigo mismo, explora las deficiencias de su texto, encuentra el oro, separa el trigo de la paja y a veces opta por la paja, el autor primerizo se ve obligado a enfrentarse al mundo, a diluir parte de su yo, a abrirse a la proyección ajena. A partir de allí va a reaccionar como el otro en la virtualidad del texto literario.

El terreno resulta movedizo, apoya y traiciona y, lo sabemos, la percepción de esta duplicidad ya debería ser un asunto de sentido común, principalmente porque se ha llevado al público varias veces. En este sentido, la denuncia más emblemática quizás fuese la de Baudelaire en el siglo XIX, cuando declara directamente en versos, *Hypocrite lecteur -mon semblable- mon frère*.<sup>3</sup> Pero muchas de las bellas reflexiones de los literatos infortunadamente no llegan al conocimiento de la mayoría. Esta especificidad se restringe a los estudiosos del tema. De ahí la importancia de que el docente estuviese siempre atento y dispuesto a actualizar el *déjà vu*, a reabastecer o ignorar el cliché y a traer o retrasar lo nuevo —actitud respaldada por la lección dadaísta (?) de considerar no solo el peso de la exclusión del “o”, sino también la fértil noción de simultaneidad, más típica de las conjunciones aditivas.

Cuando Ezra Pound escribe su ABC de literatura y plantea “*How to study poetry*” y “*Warning*”,<sup>4</sup> su objetivo es formalizar un método —comparativo— para aquellos que, análogamente a un biólogo, realmente quisieran alcanzar un mayor nivel de conocimiento en materia literaria. Su pretensión es clara: “*The book is not adressed to those who have arrived at full knowledge of the subject without knowing the facts*”.<sup>5</sup> Evidentemente, él va a presentar la materia prima necesaria para aquel que deseara tornarse un *experto* en Literatura. Aquí nos interesa comprender que la comparación que elogia Pound presupone un conocimiento previo de los escritores más representativos de la Literatura, aquellos que, según él, mantienen el lenguaje “eficiente”, es decir, su precisión y su claridad. Esta es la *paideuma* de Pound. O sea: “La ordenación del conocimiento de modo que el próximo hombre (o generación) pudiera

---

<sup>2</sup> “As três experiências”, Clarice Lispector. In: *A descoberta do mundo*.

<sup>3</sup> Verso del poema “Au lecteur”. In *Flores do Mal*, 1985, 99.

<sup>4</sup> Cf. ABC of reading, de Ezra Pound, 1979, 11-14.

<sup>5</sup> El libro no se dirige a aquellos que han llegado al conocimiento pleno del tema sin conocer los hechos. *Ibíd.*, “ABC”, 1979, 10.



encontrar, lo más rápidamente posible, su parte viva, y dedicar un mínimo de tiempo a elementos obsoletos”.<sup>6</sup> Para ello, propone una mini-antología, que va desde Homero hasta Rimbaud, de paso por Shakespeare y John Donne. Es importante considerar la relevancia que Pound le atribuye al acervo literario de la humanidad como un patrimonio que no debe ignorarse, sino conocerse y organizarse de tal forma que los demás pudieran ir más allá de lo que, de hecho, ya han trillado los antepasados. La elección de los componentes de esta *paideuma* sería aquello que constituye a la “gran literatura”.

Y, después, completa la reflexión, cuando afirma que “la gran literatura es simplemente lenguaje cargado de significado hasta el máximo nivel posible”.<sup>7</sup> De ahí obtiene la noción de condensación, a partir del verbo alemán *dichten*, que corresponde al sustantivo *Dichtung*, que significa “poesía”, y llega al italiano *condensare*. La noción de condensación de la poesía no depende de la extensión física del texto, sino se liga a su suficiencia, puesto que, en los Cursos de Creación Literaria, se ha tornado una valiosa clave para trabajar las dudas respecto al tamaño ideal del texto. La indagación supera el mero asunto formal, ya fuese el número de versos y estrofas de un poema o el número de líneas y capítulos en prosa. El alumno desvía su atención de la extensión física del texto entendida de forma aislada hacia el nivel de “condensación” del lenguaje y, por tanto, pasa a investigar la suficiencia de las palabras, la consistencia de las imágenes, la suficiencia de la composición textual. Y con esta práctica individual, se ha llegado a buenos resultados, de forma más consciente y autónoma.

En lo referente al tema de la valoración de la producción literaria de la humanidad, se trata de un tópico cada vez más delicado en la contemporaneidad, que, bajo la égida del inmediatismo y de lo descartable, sometida a una aceleración creciente, tiende a desconocer el antecedente, al culto exacerbado a la originalidad —aquello que sin parámetro resulta inviable— y el desinterés por lo que no le concierne directamente. Es probable que Pound anticipara esta actitud y tratara, aunque de forma autoritaria, de satisfacer esta carencia fundamental. En 1963, Eliot reiteró enfáticamente el mismo punto, al señalar que

Ningún poeta, ningún artista tiene por sí solo su significación completa. Su significado y la apreciación que hacemos de él constituyen una apreciación de su relación con los poetas y los artistas muertos. No se lo puede estimar en sí mismo: es preciso situarlo, para un contraste y una comparación, entre los muertos.<sup>8</sup>

Se debe recordar que, en T.S. Eliot, la noción de “tradición” no solo se refiere a lo histórico, sino también al factor estético; es decir, no implica solo reevaluar el pasado, sino la receptividad del tema en relación con una nueva obra que ayuda a reevaluar la tradición, para que, luego, ella lo absorbiera. Según el crítico, la tradición abarca la manifestación individual. Harold Bloom<sup>9</sup> relee esta postura a la inversa y la desmitifica

---

<sup>6</sup> *Ibíd.*, 1979, 161.

<sup>7</sup> *Ibíd.*, 1979, 40.

<sup>8</sup> “*Tradição e talento individual*”, 1989.

<sup>9</sup> *A angústia da influência*, 1991, 17.

cuando sustenta otra lectura de las pautas de apropiación y desapropiación (*misprision*) entre manifestaciones literarias de épocas diferentes.

... el poema es un 'acto de lectura', no un objeto, sino un movimiento y una postura en relación con uno o varios poemas anteriores, por lo que la crítica es poesía en prosa, así como la poesía es, en sí misma, una forma de crítica.<sup>10</sup>

Bloom amplía el punto de vista y, al mismo tiempo, lo viabiliza en el contexto contemporáneo. La relación deja de ser solo entre poetas, para serlo entre texto y lector. Propone la "deslectura", la discontinuidad en el juego con los antecesores, para llegar a la apropiación del poeta más antiguo, el retorno del precursor como si fuera nuevo; en otras palabras, una lectura invertida del complejo de Edipo, "que trata de acabar con la idealización de nuestras versiones oficiales respecto a cómo un poeta [antiguo] ayuda a formar a otro".<sup>11</sup>

Y este es uno de los temas que surge de forma subliminal en el trato con los estudiantes en general, sobre todo cuando se trata de Literatura y Creación Literaria. Entonces, ¿es posible constituir nuevos paradigmas sin conocer los predecesores? ¿Cómo instituir desviaciones sin el conocimiento de otros modelos? ¿Y preciso negar a los predecesores con el mismo énfasis con el que ya se copiaron e imitaron? Respecto a esta inquietud, Bloom señala:

Edipo, ciego, iba camino de la divinidad del oráculo, y los poetas fuertes han seguido el mismo camino cuando transforman su ceguera ante los precursores en percepciones revisionarias en sus propias obras.<sup>12</sup>

Para que la ceguera edípica no se repitiera, resulta básico que el hijo fuese lo suficientemente fuerte como para afirmarse ante el padre como una fuerza análoga en una relación de discontinuidad, lo que configura una propuesta de revisión del canon literario —entendido como "la relación de un lector y escritor individuales con lo que ha conservado de lo que se escribió".<sup>13</sup> En la dinámica de la Creación, la relectura es un indicador más de la necesidad de indagación sobre el proceso creativo y de la urgencia de la transpiración sobre el texto literario. ¿Cómo construir un poema —o una prosa— con la fuerza para que existiera de forma autónoma? ¿Qué es un texto *fuerte*? ¿*Condensado*? ¿Un lenguaje *consistente*? ¿Existe *talento*? ¿Cuál es el concepto de *Tradición*?

Esta cadena de preguntas debe formar parte del ejercicio de producción de textos literarios. Más aun al considerar que la lectura de textos canónicos se torna cada vez menor debido a las condiciones históricas y psicológicas del hombre contemporáneo. Sus condicionamientos, sus parámetros enfatizan en otros aspectos y consolidan la cultura a través de otras vías, no necesariamente la libresca, no del mismo modo y tampoco con la misma intensidad.

---

<sup>10</sup> *Ibíd.*, 1989, 17.

<sup>11</sup> 1989, 33.

<sup>12</sup> 1989, 39.

<sup>13</sup> *Ibíd.* "Uma elegia para o cânone", 1995, 25.

A pesar de ser conscientes en relación con este “nuevo” perfil, de vez en cuando nos mostramos inquietos por la falta de lectura y el desconocimiento de la mayoría sobre los clásicos de la literatura. Pero, ¿de hecho, es útil preguntar si aún oiremos declaraciones de amor hacia los libros como referencias absolutas de una existencia?

Alguna vez, cuando ha reflexionado sobre su vida, Sartre declaró: “Sin duda, empecé mi vida como la terminaré: en medio de los libros”.<sup>14</sup> Hoy, esta absolutización difícilmente resulta un fenómeno recurrente. Sin embargo, el escenario está en pleno cambio y lejos de ser mi tendencia postrarme ante un saudosismo nostálgico de lo que no he vivido, un pensamiento que paraliza más que lleva a actuar en el mundo circundante. Cuando el filósofo recuerda su infancia, es posible percibir la visceralidad de los libros en su formación:

Nunca cavé la tierra ni olfateé nidos, no herboricé ni tiré piedras a los pájaros. En cambio, los libros fueron mis pájaros y mis nidos, mis animales domésticos, mi establo y mi campo; la biblioteca era el mundo visto en un espejo; tenía su espesura infinita, su variedad y su imprevisibilidad. Me lancé a aventuras increíbles: tuve que trepar a sillas y a mesas, con el riesgo de provocar avalanchas que me hubieran sepultado.<sup>15</sup>

Hoy las aventuras son diferentes. No se reconoce con frecuencia la aventura libresca de Sartre, Machado de Assis, Saramago y Clarice Lispector. No así. Sin embargo, persiste la ansiedad por “traducir-se”. Se insiste. Pero no de la misma forma. Por todo esto, resulta fundamental que estas —y otras— indagaciones en cadena debieran ser siempre bienvenidas y analizadas continuamente hasta en sus más mínimos detalles. Urge aprovechar cada nuevo movimiento que se establece en la dinámica de la lectura y la producción textual. En una orquesta, aquel que dirige debe tener conocimiento de la unidad y del todo. Identificar el sonido de cada instrumento, su campo de actuación, variaciones y permanencias, posibilidades combinatorias e incompatibilidades. Es necesario evaluar el alcance de cada armonía y al mismo tiempo la agudeza auditiva del público; y aún tener en sí el espacio para la sorpresa, para el “des-concierto”, el oído sensible a las desafinaciones y disonancias que eventualmente pudieran surgir de una... intención. ¿O sería un descuido?

En este momento, la fina intuición entiende la diferencia entre el propósito y el error, la opción y el desconocimiento, dudas que tantas veces surgen en las dinámicas que se le proponen al grupo, que ahora retorna a los Talleres de Creación Literaria. Resulta fundamental devolverle a cada uno de los componentes el espejo de su propia actuación para que procediera a la desautomatización de la percepción,<sup>16</sup> desconociera momentáneamente el objeto que produjeron y lo elevaran a la categoría de obra de arte —si descubrieran en este objeto la consistencia para ello. Es preciso fomentar un cambio de perspectiva, el descongelamiento del punto de vista; favorecer el *insight*, la iluminación de Manuel Bandeira, la epifanía de Clarice Lispector, ver con los ojos libres de Oswald de Andrade. Pero el proceso de singularización va a depender de la

---

<sup>14</sup> *As palavras*, 1964, 27.

<sup>15</sup> *Ibíd.*, 1964, 32-33.

<sup>16</sup> Para más aclaraciones, léase “A arte como processo”, de Víktor Shklovski, 1976, 39-97.

interacción del autor con su obra y de esta con los otros autores, caracterizados en el Taller como un primer ensayo público.

Y una vez más, y casi en todo momento, nuevos obstáculos, o sea, desafíos, otras modalidades de avalanchas van surgiendo y sepultan pensamientos, recuerdos y experimentos en el reducido y amplio escenario del “Taller” de “Creación Literaria”. La escritura ya no es la misma, pero su necesidad aún grita entre aquellos que la eligieron como una forma de expresarse, de existir, de vivir. En fin, de traducir-se.

## Referencias

- Baudelaire, Charles. *As flores do mal*. (trad. Ivan Junqueira). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- Bloom, Harold. *O cânone ocidental. Os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- Eliot, T.S. *Tradição e talento individual*. São Paulo: Art Editora, 1989.
- Gullar, Ferreira. *Toda poesia. 1950-1980*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- Lispector, Clarice. *A descoberta do mundo*.
- Pound, Ezra. *ABC of Reading*. Londres: Faber & Faber, 1970.
- Sartre, Jean-Paul. *As palavras*. São Paulo: Difusão européia do livro, 1964.
- Schnaiderman, Boris. *Teoria da literatura - formalistas russos*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.\*

---

\* Maria Cristina Ribas. Criação literária - Um ensaio para escritor. *Revista Letras*, Curitiba, No. 54 (jul.-dic. 2000), p. 107-115. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/letras/issue/view/1045>  
Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro.

## LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO EN LA PERSPECTIVA DE LA ESCRITURA CREATIVA

Como docente de producción de textos en Educación Superior, desde hace más de quince años, he notado, en este tiempo, cómo se ha presentado una dificultad cada vez mayor en la escritura, desde los que ingresan a la universidad hasta los estudiantes que se están formando. Hasta ahora, nada nuevo. Pero, al mismo tiempo que establezco esta constatación, también capto otra: ha habido un mayor interés entre los alumnos (y la comunidad externa) por convertirse en escritores. Las publicaciones impresas y virtuales han alcanzado una suma inigualable. Se ha publicado mucho en los últimos años, para fortuna de los editores, lo que impulsa la vena autoral de muchos brasileros. Por ejemplo, en una de las ediciones del Londrix (Festival Literário de Londrina), conocí a un rapaz que vendía dulces en un semáforo cerca de mi casa. Le pregunté qué hacía allí, cuál era su interés en el Londrix y, cuál no sería mi sorpresa, dijo que quería saber más sobre la publicación de libros ya que estaba escribiendo uno. Este es solo uno de los muchos ejemplos posibles, además de las publicaciones *on-line*, que no requieren editor y mayores costos.

Por tanto, mi búsqueda lleva a una enseñanza del texto que diera más resultados que el actual, en lo referente a las necesidades de los casos, como el ya mencionado. La discusión a través del análisis del discurso sobre la sujeción del alumno en los textos que se producen para la escuela, desarrollada en mi maestría, me instigó a buscar alternativas. A pesar del trabajo con géneros, desarrollado en el doctorado, si bien apunta a unas buenas respuestas a los interrogantes en el área, creo que se necesita alguna voz disidente, ya que toda unanimidad no resulta saludable.

Mientras el número de candidatos a estudiantes de Letras se desploma, como también el número de estudiantes de pregrado, el número de lecturas y publicaciones, en Brasil, va en sentido contrario. Este es otro motivo para la inversión en Escritura Creativa (EC). Y no me refiero a cifras, sino a la posibilidad de que tuviéramos un mayor número de brasileros que se publicaran y se leyeran aquí y en el exterior. Se respira en el aire la sensación de que somos menos escritores que aquellos que publican en inglés, por ejemplo, con la excepción, claro, de Paulo Coelho:

La IELB [Industria Editorial de Libros en Brasil] permaneció durante la mayor parte de su historia bajo el efecto de unas fuerzas limitantes. El culto a la cultura extranjera, la censura gubernamental, los impuestos sobre el libro y el papel de impresión, el aumento de la tasa de cambio y la elevada inflación han constituido las fuerzas limitantes que, paulatinamente, dejaron de actuar sobre la IELB y de restringir, de diferentes formas, las proporciones de su avance (Fonseca, 2012, p. 115).

Nunca antes en Brasil se habían publicado tantos títulos ni se había facturado tanto. El SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), en su página de Internet, proporciona el gráfico que muestra esas cifras. En 1990, publicamos 22.479 títulos con una facturación de R\$ 901.503.687,00 y pasamos, en 2013, a 62.235 títulos, para facturar R\$ 5.359.426.184,63. En 23 años, triplicamos los títulos y quintuplicamos la facturación. Otro dato interesante a tenerse en cuenta indica que, según Sonia Machado

Jardim, presidenta del SNEL, en la misma fuente, en 2013 hubo más publicaciones con tirajes menores, lo que significa una mayor diversidad de opciones y más autores que publican, con lo que Fonseca concuerda (2013, p. 102) en su investigación sobre la IELB:

La diversidad de la IELB creció en varios aspectos, principalmente a partir de la década de 1970: en la variedad de títulos publicados; en los perfiles de escritores, editores y librerías; en los tipos de distribuidores (por ejemplo, distribuidores digitales); en nuevas tecnologías de impresión, herramientas de diseño gráfico y de diagramación; en los tipos de ferias y eventos literarios; en los tipos de papel; de archivos para lectores digitales (*pdf*, *ePub*, etc.) y lugares donde se venden libros, por citar algunos.

Me atrevería a decir que uno de los elementos que quizás ha impulsado un mayor acceso a la lectura sería el ingreso al mercado de las librerías virtuales y las librerías de venta de libros de segunda mano. E incluso los libros digitales y los disponibles *on-line* posiblemente hubieran contribuido a que el momento de lectura en Brasil estuviera mejor que antes. Por supuesto, no voy a ignorar las campañas públicas y privadas a favor de la lectura y el mercadeo de la industria editorial.

Para desarrollar una escritura con sesgo literario, propuesta por la EC, se han utilizado algunas técnicas y, sin embargo, el docente de escritura conoce poco sobre ellas. La propuesta probablemente no se adecúa en el Plan de estudios, en el sentido de que cada alumno debiera salir de la carrera de Letras como escritor, lo que no excluye un planeamiento a largo plazo de una carrera con ese perfil, como ocurre actualmente en algunos lugares: “nuestro inicio de siglo asiste a la expansión de las carreras universitarias regulares de creación literaria, cuyos casos más notables son la PUC - Rio y la Unisinos, en Rio Grande do Sul” (Moriconi, 2008, p. 9). O incluso que se ofrecieran cursos extracurriculares sobre el tema.

En una entrevista publicada en *Folha de S. Paulo*, el 4 de septiembre de 2013, Assis Brasil, que enseña EC desde 1985, cuando se creó la primera maestría en el área en el país, cita una larga lista de alumnos de EC, que incluye cinco de los 20 que ha elegido la revista *Granta* como los mejores autores jóvenes brasileros, entre ellos Daniel Galera, Letícia Wierzchowski, Michel Laub y Cintia Moscovich.

En la misma entrevista, Philip Roth, uno de los nombres actuales más importantes de la literatura estadounidense, arguye en sentido contrario. Señala que ya impartió cursos de EC, en Iowa, en la década de 1960, pero, después de algún tiempo, pensó que era una pérdida de tiempo.

Buchholz señala que “escritura creativa es un término utilizado para distinguir diferentes tipos de escritura —en particular aquellos que utilizan el dominio de la imaginación— de la escritura en general” (2013, p. 2). Sena-Lino añade que la EC es una nueva forma para que el individuo se relacionase con la lengua y la literatura: “de hecho, a través de este artefacto, que en el mundo anglosajón (y, aunque menos, en el mundo de habla francesa) ya ha sido, inclusive, asimilado por la Universidad, muchas personas tienen acceso a un contacto original y nuevo con la lengua y la literatura” (2008, p. 12).

Así, una de las posibles respuestas a la demanda de nuevos escritores parece ser la EC, “un espacio interdisciplinar, donde la Teoría de la Literatura, la Historia de la Literatura y la Lingüística colaboran para ayudar a comprender el complejo fenómeno

de la creación” (Mancelos, 2010, p. 159). Aquí la literatura entra como un espacio en el que se analiza y critica un texto aún en construcción, mientras que en el espacio tradicional de la teoría literaria se ocupa del texto canónico ya concluido, como Willemart, en *Universo da Criação Literária* y Hamburger, en *A Lógica da Criação Literária*. Mancelos también refuerza el sesgo literario de los textos ya concluidos como base para futuros escritores: “el estudio crítico, la transmisión y el ejercicio de *técnicas* que han utilizado escritores y ensayistas de diversas épocas, culturas y corrientes, para la elaboración de textos literarios o incluso no literarios” (2007, p. 14; cursiva del autor).

He leído entrevistas y reportajes sobre la vida y el proceso creativo de algunos escritores y en ellos he encontrado referencias a cursos de EC en varios de ellos, por lo común citado como un momento importante en la formación de un escritor:

por otro lado, formalmente, cuentistas y novelistas como Ernest Hemingway (1899-1961) o William Faulkner (1897-1962) asistieron a cursos, con beneficio para sus lectores. Otros, como Raymond Carver (1939-1988) o Toni Morrison (1931) —Premio Nobel de Literatura, en 1993—, descubrieron su talento debido al apoyo de docentes y compañeros de EC (Mancelos, 2010, p. 157).

Estados Unidos e Inglaterra cuentan con cursos de EC desde hace más de un siglo. Por ejemplo, en la Universidad de Harvard se han impartido cursos desde 1880 (más de treinta años antes del *Curso de Lingüística General*, de Saussure). A partir de 1940, otras universidades siguieron el mismo camino, como la Universidad John Hopkins, la Universidad de Iowa, la Universidad de Stanford. En estos cursos, han impartido clases reconocidos escritores y, al principio, el curso se dividía entre la poesía lírica y la narrativa literaria. En la Universidad de Iowa, hay una maestría desde la década de 1930. Vanderslice (2007, p. 37) sitúa mejor los inicios de la EC:

the Creative Writing Master’s of Fine Arts or MFA is an American phenomenon that originated at the University of Iowa in the 1930s, in part as an answer to the problem of geographic isolation that confronted writers working in the US, especially those without access to large cities.\*

Como ya se ha visto, no siempre hubo consenso sobre la EC, como lo señala Newman (2007, p. 24):

When the first creative writing MAs in the UK were founded in the late 1960s and early 70s, many traditional scholars and academics argued that no one could teach the mysterious and fascinating process of literary creativity, and that such courses had no place in a university. Their objections have been overturned, partly, it must be said, because of student demand for accredited creative writing courses from under-funded and money-hungry universities.\*\*

---

\* La Maestría en Escritura Creativa en Bellas Artes o MFA es un fenómeno estadounidense, que se originó en la Universidad de Iowa en la década de 1930, en parte como una respuesta al problema del aislamiento geográfico que enfrentaban los escritores que trabajaban en los Estados Unidos, en particular aquellos sin acceso a las grandes ciudades.

\*\* Cuando se crearon las primeras maestrías en escritura creativa en el Reino Unido a finales de la década de 1960 y principios de la década de 1970, muchos eruditos y académicos tradicionales arguyeron que nadie podría enseñar el misterioso y fascinante proceso de la creatividad literaria, y que esos cursos no tenían lugar en una universidad. Sus objeciones se han anulado, en parte, es preciso decirlo, debido a la

En Francia, el grupo OuLiPo (*Ouvroir de Littérature Potentielle* - Taller de Literatura Potencial) inició una producción escrita basada en la retórica y la literatura. Desde su fundación en 1960, el movimiento, formado por escritores y matemáticos, sustenta un enfoque alternativo al texto, normalmente sujeto a limitaciones y juegos de palabras. Nombres importantes vinculados al grupo son George Perec, Raymond Queneau, François Le Lionnais e Italo Calvino.

Según Silva (2013),

En Portugal, la implementación de la Escritura Creativa en la enseñanza se remonta a finales de la década del 90 del siglo pasado. El objetivo era enfatizar en los aprendizajes activos con significado personal, como el Movimiento das Escolas Modernas y algunos movimientos literarios como el Surrealismo y sus ejercicios de automatismo.

Sin embargo, Mancelos (2007) llama la atención respecto a que

En realidad, la EC siempre ha existido: a lo largo de la historia, los escritores se comunicaron entre sí y compartieron experiencias y pareceres a través de cartas o en tertulias. En términos sencillos, la EC apunta al estudio crítico y la transmisión de las técnicas que utilizan escritores y ensayistas de diversas épocas, culturas y corrientes, para la elaboración de textos.

En un principio, parece que la EC solo se inquietaría por la producción de textos literarios (cuentos, novelas, poesía, etc.), pero, en la misma obra en la que Vanderslice publica su capítulo dedicado a la historia de la EC, hay una infinidad de otros autores que se centran en otros géneros textuales a desarrollarse a partir del mismo proceso, como la ficción científica, los relatos humorísticos, los cuentos infantiles y juveniles, la poesía dramática, los guiones para televisión y cine, etc. Mancelos (2007) señala la amplitud que ha alcanzado la EC:

sobre todo, a partir de la década del 90, existe una clara tendencia a centrarse también en las estrategias retóricas que se utilizan en los textos no literarios (artículo periodístico; ensayo; discurso político; anuncio publicitario), en los que, al deseo de transmitir información y/o convencer, se alía el deseo de cautivar el interés del lector.

Aparentemente, la EC parece ser un campo fértil, en el que vale la pena investigar. En Brasil, pasamos por una fase en la que enfocamos a la creatividad como un elemento importante en la producción de textos, pero la concepción era diferente a la EC, al utilizar, como ya se ha mencionado, influencias de técnicas de creatividad de la publicidad, como lo hace Marchioni (2007) en “Criatividade e Redação: o que é e como se faz”. Un buen ejemplo de estas técnicas es el *brainstorming*, que siempre se recuerda cuando se trata de un ejercicio creativo. En este sentido, la afirmación de Mello (2013) resulta puntual:

la creatividad en la escuela, principalmente en las clases de producción de texto, no debería enfrentarse como algo mágico, en que el sujeto en un simple abrir y cerrar de ojos necesitaría sacar de su mente alguna idea inesperada. Es posible para los alumnos elaborar oraciones creativas,

---

demanda de los estudiantes de cursos acreditados de escritura creativa por parte de universidades con fondos insuficientes y necesitadas de dinero.



siempre y cuando tuvieran contacto con una diversidad de tipologías textuales. Por ello insistimos en la importancia de la lectura en las clases de escritura.

Además del contacto con la literatura, la EC parte de un elemento fundamental para la escritura: la lectura. Ella es la base sobre la que se construye el repertorio del escritor. Aquello que tantas veces se ha dicho en las clases de producción de texto se retoma aquí una vez más. A partir de las experiencias con lecturas de autores clásicos y contemporáneos se efectúa el análisis y puede guiar la escritura. Por ejemplo, este es el método que sustenta Prose (2008), en su obra “Para ler como um escritor”: *close reading*, lectura atenta a los detalles de la forma, más que a elementos extratextuales, como el contexto histórico. En este caso, la lectura se refiere a una atención más prolongada a las partes del texto:

primero, leía por placer, pero también de forma más analítica, consciente del estilo, de la dicción, de la forma en que se formaban las frases y cómo se transmitía la información, cómo el escritor estructuraba una trama, creaba personajes, empleaba detalles y diálogos. [...] leo minuciosamente, palabra por palabra, frase por frase, para ponderar cada decisión aparentemente mínima que ha tomado el escritor (Prose, 2008, p. 15).

Como era de esperarse, la propuesta valora el papel de la lectura en el ámbito escolar, al poner en contacto a los alumnos, incluso, con autores que están más allá del canon tradicional. También se hace hincapié en la lectura con entonación, lo que constituye parte de la riqueza del texto y de la performance de un buen lector y escritor.

Otro aspecto importante a destacar en la EC es la necesidad de dominar los recursos lingüísticos y la noción de efectos de sentido provocados, que provienen de una buena lectura y el análisis y la discusión de los textos.

En una intersección entre creatividad y gramática, Franchi (1991) enumera dos rasgos básicos de la creatividad: parte de prácticas compartidas, intersubjetivas, y sustenta activamente todas las actividades humanas. Por tanto, como práctica, se establece en el dominio de los recursos expresivos de la lengua; cuanto mayor fuese su dominio, más creativo puede ser el individuo. Taborda plantea la necesidad de un trabajo conjunto entre creatividad y conocimiento gramatical (1992, *apud* Pereira, 2000, p. 206):

Nunca debe confundirse la creatividad con la producción incontrolada de automatismos o con acumulaciones incongruentes de formas intelectualmente rudimentarias. Los logros creativos siempre presuponen el conocimiento de reglas, normas y convenciones (que, en el caso específico del lenguaje, abarcan los dominios de la sintaxis, la semántica y la pragmática), y solo entonces, una vez cumplido este requisito, se justifica que esas convenciones, normas o reglas pudieran más o menos derogarse. En este, como en otros casos, precisamente el conocimiento —de las cosas, los principios, las técnicas— nos permitirá alcanzar las bases de una nueva dinámica que, entonces, podrá manifestarse en formas divergentes de pensamiento, expresión o acción.

Ostrower también señala la necesidad de una labor que tomara en cuenta el aspecto cultural, ya que a partir de este repertorio se puede pensar en la creatividad y la creación. Según ella (1987, p. 20),

la naturaleza creativa del hombre se elabora en el contexto cultural. Todo individuo se desarrolla en una realidad social, en cuyas necesidades y valoraciones culturales se moldean sus propios valores de vida. En el individuo se enfrentan, por así decirlo, dos polos de una misma relación: su creatividad, que representa las potencialidades de un ser único, y su creación, que será la realización de esas potencialidades ya en el marco de una determinada cultura.

Si la EC ayuda a los escritores, creo que también puede ayudar a nuestro alumno en su producción textual:

Los estudiantes tienen las ideas, experiencias y sentimientos, pero es preciso que se les proporcionaran oportunidades y materiales para darles forma. La profundización en la buena literatura, mientras la escuchan, la leen, la ven y la dramatizan, constituye el mejor modelo y motivación para escribir ficción (Condemarin y Chadwick, 1987, p. 218).

Una vez que “muchos de nuestros estudiantes saben que sus composiciones se hallan muy lejos de lo ideal, pero no saben cómo llevar a que sus textos reales se perfeccionaran más” (Calkins, 1989, p. 25), en ese momento, si los docentes entienden lo que hacen los estudiantes, podrán ayudarlos en sus dificultades. El proceso de escritura incluye varias fases que no se pueden dejar atrás y las dificultades propias del proceso. La idea de un “don” para la escritura, tanto como para las artes, se interpone en el camino del escritor que cree tener poco talento para la escritura, al ignorar las posibles técnicas, ya que “no se da cuenta de que solo a través de la reflexión, el bosquejo, la revisión, la comunicación con otras personas y, a veces, incluso más reflexión aún, la mayoría de los escritores logra saber lo que pretenden hacer” (Calkins, 1989, p. 29). El camino de la escritura no es fácil, como lo atestigua, por ejemplo, Hemingway, cuando, al preguntársele cuántas veces reescribía lo que hacía, respondió: “depende. Reescribí el final de *Adiós a las armas*, la última página del libro, treinta veces, antes de sentirme satisfecho” (Cowley, 1982, p. 244).

Para concluir, me gustaría retomar algunas de las ventajas de la EC como perspectiva para la producción de textos, ya señaladas o aún no exploradas en este escrito.

Como soporte básico, retoma el valor de la lectura, de la buena literatura clásica y contemporánea, que sirve de guía para el análisis lingüístico y literario de esas obras. Entonces, el alfabetismo literario viene tras la propuesta, junto con el estudio del estilo, la producción de efectos de sentido, etc. También registra el papel de la creatividad en el texto, ya que se ven textos creativos y se utilizan técnicas para el trabajo creativo, al entender a la creatividad, por supuesto, como el conocimiento de reglas, normas y convenciones (que, en el caso específico de la lengua, incluyen los dominios de la sintaxis, la semántica y la pragmática) y su transgresión inteligente e intencional. Por último, reconsidera la producción textual como un trabajo y no como un “don”.

## Referencias

- Buchholz, S. B. *Manual de escrita criativa*, 2013. Disponible en: <http://pt.slideshare.net/xerife4500/manual-de-escrita-criativa>.
- Calkins, L. M. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- Condemarin, M. y Chadwick, M. *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

Cowley, M. (coord.). *Escritores em ação: as famosas entrevistas à "Paris Review"*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Fonseca, L. B. da. *Crescimento da indústria editorial de livros no Brasil e seus desafios*. Dissertação (Maestría en Administración – M.Sc.) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

Franchi, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: CE/CENP, 1991.

Mancelos, J. de. O Ensino da escrita criativa em Portugal: preconceitos, verdades e desafios. *Revista Exedra*, No. 9, marz. 2010. p. 155-160. Disponible en: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14-JoaodeMancelos.pdf>.

\_\_\_\_\_. Um Pórtico para a Escrita Criativa. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura*. Año 2, No. 5. Primavera 2007, p. 14, 15. Disponible en: <http://manuelcarvalho.8m.com/EscritaCriativa.pdf>.

Marchioni, R. *Criatividade e redação: o que é e como se faz*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

Melo, S. M. de. A criatividade na produção textual. In: *Anais do 6 CELSUL*. Disponible en: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/07.pdf>.

Moriconi, I. Apresentação. In: Prose, F. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 7-11.

Newman, J. The Evaluation of Creative Writing at MA Level (UK). In: *The handbook of creative writing*. Earnshaw, S. (ed.). Edinburgo: Edinburg University Press, 2007.

Ostrower, F. *Criatividade e processos de criação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Prose, F. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Sena-Lino, P. *Curso de escrita criativa I*. Porto: Porto Editora, 2008.

Silva, C. S. O. da. *A Escrita Criativa aplicada ao ensino da Língua Estrangeira e da Língua Materna*. Dissertação (Maestría en Letras). Universidade do Porto, Porto. 2013. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72186>

SNEL. Setor editorial cresce 7,52% em 2013 e preço médio constante do livro continua a cair. Disponible en: <http://www.snel.org.br/setor-editorial-cresce-752-em-2013-e-precomedio-constante-do-livro-con-continua-a-cair/>

Vanderslice, S. The Creative Writing MFA. In: Earnshaw S. (ed.). *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2007.\*

---

\* Flávio Luis Freire Rodrigues. A produção de texto na perspectiva da escrita criativa. *Dialogo das Letras*, Pau dos Ferros. Vol. 4, No. 1, p. 5-13, en.-jun. 2015. Disponible en: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1289>

## A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO SE TRATA DE ESCRITURA CREATIVA

### Un punto de convergencia

En una entrevista de 2016, bastante recordada con motivo de su muerte en 2020, Luis Sepúlveda afirma que siempre consideró a la literatura como un punto de encuentro: “Primero, es un punto de encuentro del escritor con su propia memoria, con sus referencias culturales y sociales. Después, es un punto de encuentro entre dos estados del alma: la del escritor, cuando estaba escribiendo, y la del lector, cuando lee”.<sup>2</sup> Hay un lugar en que convergen las dos ideas de punto de encuentro que señalaba Sepúlveda.<sup>3</sup> Ese lugar es el taller de creación, un espacio que reúne a diversos agentes de la práctica literaria, cada uno con una trayectoria, cada uno con su propia voz social y percepción del mundo: el agente que, al menos en un buen taller, también es un estudioso y guía a los participantes a partir de textos ejemplares, los aprendices de escritores que tratan de encontrar su propia forma de escribir, aprenden a practicar la lectura atenta y son los primeros lectores de sus compañeros.

El taller de creación literaria es la base de la Escritura Creativa. De larga tradición en universidades de países de lengua inglesa, el eje de estudios en Escritura Creativa se extendió por el mundo a partir de la década de 1970 y, en los últimos años, ha venido ganando espacio en las instituciones brasileñas.<sup>4</sup> A pesar de ello, este eje de estudio se analiza poco en el país, así como el mismo concepto de Escritura Creativa sigue siendo nebuloso.

Si se toman como base las consideraciones enumeradas hasta ahora, este ensayo constituye una concepción de Escritura Creativa, que incluye su reflexión en el contexto brasileño. Esta construcción se pauta por la idea del encuentro y se sustenta mediante una cartografía de definiciones de Escritura Creativa, mezclada con las reflexiones surgidas de mi experiencia como docente tallerista e investigador en el área. Así, se

---

<sup>2</sup> Disponible en: <https://expresso.pt/coronavirus/2020-04-16-Luis-Sepulveda-o-Escritor-que-via-a-literatura-como-punto-de-encuentro-con-el-lector>.

<sup>3</sup> Otras nociones de la literatura como encuentro pueden observarse en Mijaíl Bajtín, que considera “la naturaleza sociológica de la estructura de la expresión y la actividad mental” (1979, p. 130), lo que le confiere al lenguaje y, en consecuencia, a la literatura un carácter dialógico. Y, primero, el dialogismo se manifiesta en la conjunción de voces dentro del texto y se extiende a la lectura, en la construcción de sentido en el texto; Wolfgang Iser, con su propuesta respecto a que “los autores juegan con los lectores y el texto es el campo de juego” (Iser, 2002, p. 107). Desde esta perspectiva, autor y lector se encuentran en la estructura del texto, que es el esbozo de un mundo que propone el autor para que el lector lo concretara e interpretara; Roland Barthes, que construye el razonamiento referido a que “no hay texto sin filiación [...], de generación espontánea” (2005, p. 23). Ante todo, la literatura sería un encuentro entre el escritor y otros escritores que él ha apreciado, un encuentro con “una especie de objeto global: la Literatura (Barthes, 2005, p. 22)”. Registro estas nociones, para evidenciar que el artículo no tendría cómo dar cuenta de la complejidad de cada una de ellas, aunque también se pueden pensar en términos de un taller literario, y esa no es la propuesta aquí.

<sup>4</sup> Una historia de la trayectoria de la Escritura Creativa en universidades alrededor del mundo y en Brasil puede encontrarse en mi artículo “O fantasma, o elefante e o sótão: apontamentos sobre a escrita criativa na academia”, en la revista *Cenários*, vol. 1, núm. 9 (2014).

buscaron diversas fuentes, como sitios *web* de universidades, trabajos académicos, libros teóricos, manuales, centros de recepción de escritores. Por último, se propone una definición de Escritura Creativa.

### **Para evitar hundirse en un “pantano de subjetividad”**

La definición de Escritura Creativa puede parecer “cegadoramente obvia”, y todos creen que saben de qué se trata, por lo que nadie se detiene a pensar en ello. Así lo señala la profesora Karen Lockney, de la Universidad de Cumbria (Inglaterra), en la introducción del artículo titulado “Creativity Across The Curriculum: Creative Writing Beyond English” (2012, p. 43). Lockney aboga por la presencia de la Escritura Creativa no solo en la universidad, sino también en la Educación Básica y Media, no solo en las clases de Lengua y Literatura, sino también en otras disciplinas. Afirma la profesora que la Escritura Creativa presenta muchas posibilidades, tanto en ficción como en no ficción. Sin embargo, según Lockney, antes de aprovecharlas conviene detenerse un momento a pensar qué se entiende exactamente cuando se utiliza la expresión Escritura Creativa.

Dos libros inevitables para los interesados en el tema son *The Elephants Teach - Creative Writing since 1880* (1996), de D. G. Myers, y *Creative Writing and the New Humanities* (2005), de Paul Dawson. Myers lleva a cabo una extensa y hasta entonces inédita investigación histórica para investigar los orígenes y el desarrollo de los programas de Escritura Creativa en las universidades de los Estados Unidos. Problematisa el hecho de que esos programas formasen más profesores de escritura que escritores. Dawson señala que la Escritura Creativa surgió ligada a la Teoría de la Literatura, para luego apartarse de ella, lo que la convierte en el ático de la “torre de marfil” (2005, p.15) de la universidad. Según él, la forma de escapar de esa condición es abrirse a la teoría (como *New Humanities*) y abarcar las demandas de la sociedad. Ambos explicitan sus puntos de vista sobre la Escritura Creativa que, naturalmente, se hallan en consenso con las propuestas de los libros.

Según Meyers, la Escritura Creativa es: “(1) Una asignatura de clase, la enseñanza de ficción y composición en verso en facultades y universidades en todo el país; y (2) un sistema nacional para el empleo de escritores de ficción y poetas para enseñar estos temas” (2006, p. XI).<sup>5</sup> A su vez, Dawson, define a la Escritura Creativa como “una disciplina, es decir, un cuerpo de conocimientos y un conjunto de prácticas pedagógicas que operan a través del taller literario y se insertan en el espacio institucional de una universidad”<sup>6</sup> (2005, p. 21-22).

Notemos que los dos consideran superada la discusión sobre si realmente es posible enseñar la Escritura Creativa, ya que ante todo se trata de “una asignatura de clase” y de “una disciplina”. También, observemos que Meyers relaciona a la Escritura Creativa solo con la ficción y la poesía, mientras que Dawson no lo aclara, ni se refiere

---

<sup>5</sup> Traducción del autor, del original: (1) *A classroom subject, the teaching of fiction and verse-writing at colleges and universities across the country; and (2) No original: a national system for the employment of fiction writers and poets to teach the subject.*

<sup>6</sup> Traducción del autor, del original: *a discipline, that is, as a body of knowledge and a set of pedagogical practices which operate through the writing workshop and are inscribed within the institutional site of a university.*

a la formación de escritores, aunque mencionara el taller literario. Por último, observamos que ambos conciben a la Escritura Creativa como una parte integrante del entorno académico. Ahora veamos cómo definen las instituciones académicas la Escritura Creativa.

*TheBestSchools.org* es un sitio *web* que evalúa carreras universitarias en los Estados Unidos. El sitio *web* afirma que esa evaluación es siempre una ciencia inexacta, incluso cuando se trata de un curso en un área académica con criterios objetivamente medibles, como ingeniería, medicina o administración. En el caso de la Escritura Creativa, según el sitio *web*, el proceso de evaluación amenaza con “hundirse en un pantano de subjetividad”.<sup>7</sup> La razón radicaría en que la Escritura Creativa corresponde a “un concepto que varía de una institución a otra, pero que en general abarca la poesía, la alta literatura, la literatura de masas, la escritura de obras de teatro, la escritura de guiones y también la no ficción”.<sup>8</sup>

Sin embargo, al navegar por las páginas *web* de las instituciones, no se suele encontrar la explicitación del concepto. En la página del Departamento de Escritura Creativa más tradicional del mundo, el Departamento de la Universidad de Iowa, se encuentran informaciones sobre el curso de postgrado, denominado *Creative Writing Program*, más conocido simplemente como *The Iowa Writers' Workshop* (A Oficina de Escritores de Iowa): “El Iowa Writers Workshop es un curso presencial de dos años, que se finaliza con la entrega de una disertación creativa (una novela, una colección de cuentos o un libro de poesía) y la recepción del título de Maestro en Bellas Artes”.<sup>9</sup> El texto informa sobre el curso —es presencial, dura dos años, entrega diploma de maestría—, pero no señala exactamente qué es la Escritura Creativa.

Lo mismo ocurre en los sitios *web* de otras instituciones extranjeras de renombre. En la página del Departamento de Escritura Creativa de la Universidad de Columbia,<sup>10</sup> en New York, se indica que los estudiantes de maestría necesitan 60 créditos para graduarse, a diferencia de los 48 o incluso 36 créditos que requieren la mayoría de las maestrías en Estados Unidos. Hay áreas de énfasis en ficción, poesía, no ficción y también en escritura y traducción literarias. En la Universidad Johns Hopkins,<sup>11</sup> en Baltimore, solo se puede elegir entre las áreas de ficción y poesía. En Stanford,<sup>12</sup> en California, la carrera ofrece más de 100 disciplinas en Escritura Creativa para toda la comunidad académica, con opciones de cursos especiales en escritura de novela, ficción para joven-adulto, literatura y cine, novela gráfica. La página de Escritura Creativa de la Universidad de East Anglia,<sup>13</sup> en Inglaterra, llama la atención sobre los eventos que el campus organiza durante el año académico, como el *Norwich Crime Writing Festival* y el *International Literary Festival*. Estos son algunos de los mejores lugares para estudiar

---

<sup>7</sup> Traducción del autor, del original: “*a slough of subjectivity.*”

<sup>8</sup> Traducción del autor, del original: “*a concept which varies from school to school, but may comprise poetry literature, genre fiction, playwriting, screenwriting, and non-fiction.*”

<sup>9</sup> Traducción del autor, del original: “*The Iowa Writers' Workshop is a two-year residency program which culminates in the submission of a creative thesis (a novel, a collection of stories, or a book of poetry) and the awarding of a Master of Fine Arts degree.*” Disponible en: <https://writersworkshop.uiowa.edu/>.

<sup>10</sup> Disponible en: <https://arts.columbia.edu/writing>.

<sup>11</sup> Disponible en: <https://writingseminars.jhu.edu/graduate/>.

<sup>12</sup> Disponible en: <https://creativewriting.stanford.edu/undergraduate/overview>.

<sup>13</sup> Disponible en: <https://www.uea.ac.uk/literature/creative-writing>.

Escritura Creativa y se capta una idea común que los guía. Sin embargo, ninguno de ellos conceptualiza con exactitud lo que es la Escritura Creativa. Hay una excepción, que es el caso del *Thompson Writing Program*, de la Universidad de Duke, que define la expresión como:

una forma de expresión artística, que se basa en la imaginación para transmitir significado mediante el uso de figuras retóricas, narración y eventos dramáticos. Esto contrasta con las formas de escritura analíticas o pragmáticas. El género incluye poesía, ficción (novelas, cuentos), guiones, obras de teatro y no ficción.<sup>14</sup>

En este sentido, la Escritura Creativa se asocia estrictamente a la expresión artística. Trata de transmitir significado, al tomar como punto de partida la imaginación. De hecho, el énfasis en la imaginación es un aspecto que impregna a la Escritura Creativa, hasta tal punto que el poeta Allen Tate, cuando lo contrató, en 1939, la Universidad de Princeton para enseñar en el recién creado *Creative Arts Program*, intentó cambiar el nombre de su disciplina de Escritura Creativa a Escritura Imaginativa: “Le pregunté al decano Christian Gauss si podíamos cambiarlo [...] y dijo que creía que no —se había anunciado como “Creativa” y el cambio podría confundir”,<sup>15</sup> recuerda Tate en un artículo de 1964, titulado *What is Creative Writing*, en el que, al contrario de lo que indica el título, no señala lo que es la Escritura Creativa. Para volver a la definición de la Universidad de Duke, se constata en ella la presencia de la idea más común que se tiene respecto a la Escritura Creativa, una forma de escritura que incorpora la intención de utilizar recursos literarios y así producir arte, ya fuese en forma de narración, ya en forma de poema. Es una idea similar a la entrada del *Cambridge Dictionary*: “actividad de escribir cuentos, poemas, etc., o los cuentos y poemas que se escriben”.<sup>16</sup> Sin embargo, no todos los intelectuales en el área concuerdan con esto.

En su informe final de Licenciatura en Artes, Kendall Elizabeth MacVean (2016) arguye que pensar en Escritura Creativa así resulta “tedioso y restrictivo”, ya que excluye otras áreas. Critica la definición de la Universidad de Duke, pues:

Deja de lado la belleza de la Escritura Creativa y la enmarca como algo incapaz de ser analítico, útil y realista, lo que resulta falso. Esa definición restringe los límites de la Escritura Creativa y la describe como solo expresiva, no investigativa, cuestionadora, dificultosa, sondeada o compleja (MacVean, 2016, p. 13).<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Traducción del autor, del original: *Creative writing, a form of artistic expression, draws on the imagination to convey meaning through the use of imagery, narrative and conflict. This is in contrast to analytic or pragmatic forms of writing. This genre includes poetry, fiction (novels, short stories), scripts, screenplays, and creative non-fiction.* Disponible en: <https://twp.duke.edu/sites/twp.duke.edu/files/file-attachments/creative-writing-1.original.pdf>.

<sup>15</sup> Traducción del autor, del original: *I asked Dean Christian Gauss if we might change [...] and he said he feared not - it had been announced as "Creative", and the change would be confusing.*

<sup>16</sup> Traducción del autor, del original: *the activity of writing stories, poetry, etc., or the stories, poems, etc. that are written.* Disponible en: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/creative-writing>.

<sup>17</sup> Traducción del autor, del original: *leaves out the beauty of creative writing and frames it as something incapable of being analytical or useful and realistic, which is untrue. This definition narrows creative*

La observación se alinea con el trabajo de MacVean. Titulado *Expansion and inclusion of Creative Writing: a course for academic writers*, propone pensar en la Escritura Creativa más allá del ámbito literario. La segunda sección del trabajo, “*An Important Definition: What is Creative Writing?*” (MacVean, 2016, p. 11), comienza con la afirmación referida a que la Escritura Creativa cubre un amplio ámbito: encaja en diferentes moldes y asume muchas formas diferentes. Por tanto, “la expresión Escritura Creativa en sí tiene un significado maleable e incluso subjetivo”.<sup>18</sup> MacVean efectúa estimaciones sobre algunos de esos significados y cita a investigadores que separan lo que denominan “Escritura Creativa académica” y “Escritura Creativa literaria”,<sup>19</sup> lo que cree innecesario, ya que los recursos literarios también pueden utilizarse en textos académicos.

En seguida, cita las dos definiciones de Escritura Creativa que más le agradan (MacVean, 2016, p. 13). Una de ellos apareció en el sitio *web* de la Literature Wales, la agencia nacional de desarrollo de la literatura de Gales.<sup>20</sup> MacVean solo menciona la primera frase: “La escritura creativa es el brillante arte de inventar cosas”.<sup>21</sup> La definición completa es esta:

La Escritura Creativa es el brillante arte de inventar cosas de la forma más atractiva, adecuada y convincente posible. Es la narración de mentiras con el objetivo de revelar verdades oscuras y esclarecedoras sobre el mundo y nuestro lugar en él. Tendemos a pensar en poesía, ficción y obras de teatro.<sup>22</sup>

Sin duda, es una definición poética, pero, en definitiva, también limita el uso de la Escritura Creativa a la producción de textos ficcionales. ¿Y la no ficción? ¿Y las memorias, las autobiografías, el periodismo literario? ¿Y los ensayos, personales o no? La otra definición que MacVean menciona como favorita es la que enuncia Karen Lockney, que aparece en el artículo citado al inicio de este ensayo. Lockney sugiere un concepto integral, que se refleja en la extensión. A pesar de ser extenso, resulta conveniente citarlo completo:

Resulta evidente que la imaginación desempeña un papel; un escritor puede basarse en hechos o en la “vida real”, pero tiene la libertad de extenderlos a los dominios de la ficción; la escritura puede

---

*writing's boundaries and outlines it as merely expressive, not investigative, questioning, complicated, probing, or intricate.*

<sup>18</sup> Traducción del autor, del original: *the term “creative writing” itself is a malleable and even subjective one.*

<sup>19</sup> MacVean ejemplifica con los artículos “*More Than Words: Applying The Discipline Of Literary Creative Writing To The Practice Of Reflective Writing In Health Care Education*”, de Lisa Kerr; y “*Academically informed Creative Writing in LIS Programs and the Freedom to be Creative*”, de Keren Dali, Andrea Lau y Kevin Risk.

<sup>20</sup> La definición ya no se encuentra en el sitio *web* ([www.literaturewales.org](http://www.literaturewales.org)), pero se cita en otras páginas de Internet.

<sup>21</sup> Traducción del autor, del original: *Creative writing is the very fine art of making things up.*

<sup>22</sup> Traducción del autor, del original: *Creative writing is the very fine art of making things up, in the most attractive, apt and convincing way possible. It's the telling of lies in order to reveal illuminating and dark truths about the world and our place in it. We tend to think of Poetry, Fiction, and Plays.*



vincularse a formas reconocibles —poesía, obra de teatro, diarios, etc.— o —en este mundo postmoderno— jugar enteramente con la forma. Las principales editoriales pueden publicar la Escritura Creativa o guardarla en una gaveta para que nadie más que el autor la leyera. Los ganadores del Premio Nobel practican la Escritura Creativa tanto como los niños en edad preescolar. Algunas personas practican la Escritura Creativa, pues sueñan con que la publicaran las editoriales, otras simplemente escriben porque les gusta; incluso puede ser solo en el ámbito privado (por ejemplo, los diarios). Algunas personas enfrentan la Escritura Creativa como parte de un proceso de curación (de ahí su uso en ciertos contextos terapéuticos) (Lockney, 2012, p. 43).<sup>23</sup>

Lockney ve a la Escritura Creativa como un tipo de escritura que utiliza la imaginación, pero va más allá. Tanto escritores premiados como niños que aún no saben escribir practican la Escritura Creativa, que luego se puede utilizar más allá de la literatura. Sobre la base de este supuesto, y claramente inspirada en Lockney, MacVean (2016, p. 14) también propone una definición:

La Escritura Creativa es el proceso de creación a través de la escritura que exige atención, concentración e imaginación dirigidas a la producción de un texto original que tuviera significado y valor, aunque solo fuese para el escritor. La forma y el contenido de la escritura creativa pueden variar en un amplio espectro, pero a menudo implica un pensamiento imaginativo y la creación de algo nuevo.<sup>24</sup>

Observemos: desde este punto de vista, “un texto original que tiene significado y valor” y que la Escritura Creativa “implica un pensamiento imaginativo” no tienen nada que ver con la producción ficcional ni con la creación literaria en el sentido de acuñar textos que encajasen en los géneros épico, lírico o dramático.

\*

Hasta el momento, se han reunido y comentado definiciones de Escritura Creativa en inglés, sobre todo porque la denominación surgió en Estados Unidos y, antes de difundirse en todo el mundo, se conoció en otros países de habla inglesa. En la secuencia de este trabajo, ahora se presenta una recopilación de definiciones en portugués.

“Por último, ¿qué es la Escritura Creativa (EC)?”, pregunta el portugués João de Mancelos (2009, p. 13) en un libro introductorio sobre el tema, para luego decir: “O, como prefiero preguntar, ¿qué no es la EC?”.

---

<sup>23</sup> Traducción del autor, del original: *Plainly, there is a role for the imagination; a writer may draw on fact or on 'real life' but is at liberty to extend this as far as they wish into the realms of fiction; the writing may fall into recognizable forms —poetry, a play script, a diary entry etc.—, or —in this postmodern world— play with form entirely. Creative writing gets published by Penguin, Faber and Random House, or it is locked away in the sock drawer never to be read by anyone other than the author. Nobel Prize winners engage in creative writing, and so do pre-school children. Some people engage in creative writing because they dream of being courted by one of the aforementioned publishing houses, others simply write because they enjoy it; it may even be intensely private (diaries, for instance). Some people view it as part of a healing process (hence its use in some therapeutic contexts).*

<sup>24</sup> Traducción del autor, del original: *Creative writing is the process of creation through writing that involves a focused and imaginative attention to originally producing a text that holds meaning and value, if only to the writer. Its form and content can range all across the spectrum, but most involve imaginative thought and the creation of something new.*

Mancelos señala cómo, a pesar del logro de los cursos de Escritura Creativa — “comúnmente llamados talleres”—, desde la década de 2000, en Portugal, se presenta en el país una confusión sobre qué son y cómo funcionan estos cursos. Según él, la confusión lleva a prejuicios generalmente motivados por la falta de conocimiento —un razonamiento que, en mi parecer, puede extenderse al contexto brasileño.<sup>25</sup> Para cambiar este escenario, Mancelos desconstruye el folclor en torno a los talleres:

- a) Un taller bien diseñado no apunta a transmitir fórmulas, sino técnicas;
- b) No establece reglas, sino incentiva la experimentación y el deseo de innovar, incluso si ello significa dar la espalda a los autores que han influido en el aprendiz;
- c) No promete un logro comercial, sino busca la calidad, a través de la técnica, el trabajo arduo, la disciplina, la lectura de grandes obras del pasado y del presente;
- d) No se limita solo a ejercicios, como casi siempre ocurre en Portugal, sino busca un equilibrio entre la amplia teoría de la escritura creativa y la práctica (Mancelos, 2009, p. 13)

En fin, al “establecer opuestos” y así deshacer errores, Mancelos esboza un concepto que, destaca, no es “solo personal”, sino se basa en la lectura de decenas de trabajos especializados en inglés y francés. Afirma que la Escritura Creativa consiste en:

el estudio crítico, la transmisión y el ejercicio de técnicas que han utilizado escritores y ensayistas de diversas épocas y culturas, para la elaboración de textos literarios (cuentos, novelas, romances, poemas, guiones, entre otros) o no literarios (artículos periodísticos, reportajes, ensayos, etc.) (Mancelos, 2009, p. 14).

La calidad de esta definición se debe a su amplitud en relación con la dinámica del taller, que consiste en la transmisión de técnicas, basadas en la lectura atenta de textos ejemplares y ejercicios diseñados para poner en práctica lo que la lectura atenta ha revelado. No restringe la Escritura Creativa al ámbito académico, al abarcar la ficción y la no ficción, la literatura y lo que Mancelos denomina “no literatura”.

Si la Escritura Creativa ha tenido éxito en Portugal desde principios de siglo, lo ha sido más y durante más tiempo en Brasil. Aquí ha ganado espacio en la universidad desde 1985, cuando se implementó el Taller de Creación Literaria de la PUCRS que, desde su inicio, impartió Luiz Antonio de Assis Brasil.<sup>26</sup> La página del taller informa cómo funciona el curso. Los participantes tienen contacto con la experimentación narrativa,

[...] la búsqueda de la competencia en los recursos que ofrece la ficción; además, se llevan a cabo ciertos juegos, con la intención de mostrar al alumno lo que es capaz de crear. Asimismo, se estudian el tiempo narrativo, el espacio, el diálogo, las estructuras narrativas, etc., y esto no solo ocurre en la

---

<sup>25</sup> Por ejemplo, tomemos el texto que firma Mateus Baldi en la revista *Piauí*, en julio de 2019. Titledado “Nunca fomos tão cool” y subtitledado “Como os cursos de escrita criativa (e a internet) estão transformando potenciais escritores em emuladores profissionais”; el texto ridiculiza el curso .TXT, que han organizado Reginaldo Pujol, Cristiano Baldi (con quien el autor destaca que no tiene ningún parentesco) y Rodrigo Rosp. El curso quizá no ha alcanzado un buen logro, lo que no justifica el tono de escarnio del texto respecto a la Escritura Creativa en su conjunto —y lo peor, sin sustentar sus afirmaciones.

<sup>26</sup> La trayectoria del taller se puede encontrar en *Como tudo começou: a história e 35 histórias dos 35 anos da Oficina de Criação Literária da PUCRS* (EdiPUCRS, 2020).

intención de conocerlos —algo que un curso de literatura puede abarcar—, sino de resaltar el arsenal técnico que debe tener un escritor. En el Taller no se enseñan modelos, sino instrumentos.<sup>27</sup>

Allí podemos ver un concepto implícito de Escritura Creativa: una especie de laboratorio textual. ¿Qué sucede en un laboratorio? Bueno, experimentos, pruebas, verificaciones. En este caso, todo se dirige a la creación literaria. Se aprende al experimentar con las técnicas.

Además de haber revelado a escritores que figuran en las listas de los principales premios literarios del país, el Taller de Creación Literaria de la PUCRS, un curso de extensión, ha originado una línea de investigación (2006) y un área de énfasis (2012) en postgrados en Letras y una carrera de pregrado (2016). También impulsó el interés de otras instituciones de Educación Superior por la Escritura Creativa. Sin embargo, la ampliación del eje de estudio en las universidades brasileñas no significa que se investigara sobre el tema. Marcelo Spalding Perez y Luiz Antonio de Assis Brasil investigaron el tema en el artículo “A escrita criativa nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* das universidades brasileiras” (2018). Analizaron 28 programas de postgrado con puntuación superior a 5 en la Evaluación Cuatrienal de la Capes 2017. Solo uno de los programas (en la PUCRS) estableció un área de énfasis en Escritura Creativa y solo uno más tiene una línea de investigación con la expresión en el título (en la UFRGS). Señalan los autores (2018, p. 217) que lo curioso “radica en que ni siquiera la expresión ‘producción textual’ aparece en los títulos de las áreas de énfasis o líneas de investigación”, lo que, sugieren Spalding Pérez y Assis Brasil, señala una dificultad para lidiar no solo con la Escritura Creativa, sino también una dificultad “para trabajar con la escritura en su conjunto” en el ámbito académico.

Quizás parte de la dificultad se debe a no saber exactamente de qué trata la Escritura Creativa, lo que, como señaló João de Mancelos, lleva a ideas erróneas y prejuiciosas sobre el tema. Sin duda, este no es el caso de la PUCRS y la UFRGS. En el Programa de Postgrado en Literatura de la UFRGS, una de las líneas de investigación en el área de énfasis en Estudios de Literatura se denomina Estudios literarios aplicados: Literatura, Docencia y Escritura Creativa. La explicación:

Enseñanza y difusión de la literatura a nivel escolar y social, al considerar la formación del lector. Representaciones de la lectura. La literatura contemporánea en sus diversas manifestaciones. Propuesta de nuevas prácticas discursivas en el ámbito de la oralidad y la escritura. Proceso de creación en diferentes aspectos, tanto en el sentido de la producción de una obra de ficción propia como en el sentido de estudiar el proceso de creación de otro autor. Este estudio puede basarse en documentos de proceso (crítica genética), a partir de la obra publicada, la correspondencia y entrevistas.<sup>28</sup>

En este caso, se puede considerar a la Escritura Creativa como la investigación sobre el proceso de creación. La investigación puede desarrollarse “tanto en el sentido de la producción de una obra de ficción propia como en el sentido de estudiar el proceso de creación de otro autor”. Notemos que la Escritura Creativa se liga a la ficción y a la crítica genética. El texto tiene algunas similitudes con lo que aparece en el sitio *web* de

---

<sup>27</sup> Disponible en: <http://www.pucrs.br/humanidades/oficina-de-criacao-literaria/#apresentacao>.

<sup>28</sup> Disponible en: <https://www.ufrgs.br/ppglettras/linhas/>.

postgrado de la PUCRS que, quizás por tratarse ya de un área de énfasis, ofrece una presentación más completa:

El área de énfasis en ESCRITURA CREATIVA, con interés en lo interdisciplinario, tiene una línea de investigación específica: Lectura, Creación y Sistema Literario. Investiga la génesis de los textos literarios y no literarios, su relación con otros lenguajes, la inclusión del escritor en el sistema literario, sustentada en teorías críticas de la literatura y en documentos de escritores sobre el proceso de creación. Su atención se centra en la creación literaria y sus fundamentos estéticos, la crítica genética, las relaciones entre literaturas y otros medios, la producción de guiones teatrales y cinematográficos y creación de textos no literarios.<sup>29</sup>

Así como en el texto de la UFRGS, la mayor parte de esta trata sobre aspectos teóricos, lo que incluye a la crítica genética. Por otro lado, la presentación de la PUCRS deja en claro que la Escritura Creativa es un área cuyo “enfoque está en la creación literaria y sus fundamentos estéticos [...], la producción de guiones teatrales y cinematográficos y la creación de textos no literarios”. Se establece una ampliación de la perspectiva de la Escritura Creativa en el ámbito académico, ya que también se incluyen obras de teatro y guiones, además de textos no literarios. Y, como no se utiliza la palabra ficción, se supone que la no ficción se contempla en el campo de la creación literaria.

Se precisa señalar que las definiciones enumeradas hasta ahora se refieren, en su mayor parte, a la Escritura Creativa como una disciplina académica, lo que, de hecho, coincide en parte con su naturaleza, pero no solo esto. Un reportaje, de 2017, de la revista *Exame*, tiene el llamativo título de “O que é escrita criativa e como ela pode salvar qualquer carreira”. Para escribirlo, la periodista Claudia Gasparini oyó, entre otros, al escritor Reginaldo Pujol Filho. Egresado de postgrado de la PUCRS, Pujol aportó esta definición, o al menos el reportaje filtró así sus palabras: “campo de estudio académico que nos permite investigar, reflexionar y teorizar sobre el texto literario, a partir de la práctica”.<sup>30</sup> Es cierto que la Escritura Creativa se ha desarrollado en el ámbito universitario y sigue practicándose allí con fuerza. Tanto en los cursos de postgrado como de pregrado en Escritura Creativa, la columna vertebral —desde el principio (Dawson, 2005; Myers, 1996; McGurl, 2009)— la constituyen los talleres literarios. Sin embargo, los talleres también se llevan a cabo, y quizás principalmente, fuera de la universidad. Tomemos el ejemplo del francés Alain André. En 1985, André fundó el *Aleph Écriture*, un centro de formación de escritores sin vínculo institucional con la universidad que, sin embargo, ha llegado a ser una referencia cuando se trata de Escritura Creativa en Europa —André es miembro fundador y ya fue vicepresidente de la *European Association of Creative Writing Programmes* (EACWP). También es autor de *Devenir Écrivain*,<sup>31</sup> un libro clave para aquel que se interesara por la Escritura Creativa en Francia, publicado por primera vez en 2007 y reeditado en 2012 y 2018. Hay muchos otros ejemplos, y el mismo Pujol imparte talleres fuera del ámbito académico. Por tanto,

---

<sup>29</sup> Disponible en: <http://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-letras/>.

<sup>30</sup> Disponible en: <https://exame.abril.com.br/carreira/o-que-e-escrita-criativa-e-como-ela-pode-salvar-qualquer-carreira/>.

<sup>31</sup> Una reseña del libro, que escribí, se publicó en la revista *Scripta Uniandrade*, vol. 17, No. 3 (2019).

no parece la mejor forma para limitar la Escritura Creativa a “un campo de estudio académico”.

### **A qué me refiero cuando se trata de Escritura Creativa**

Esta parte del ensayo la integran unas reflexiones mezcladas con el testimonio de mi experiencia personal como docente de talleres y cursos de creación, en el intento de proponer una definición propia sobre Escritura Creativa. El año 2018 fue mi periodo inicial como docente universitario en el área. En el primer semestre, el desaparecido grupo de investigación en Escritura Creativa del espacio académico, cuyo miembro era, publicó el artículo “Apontamentos metodológicos e curriculares discentes para os cursos de pós-graduação em Escrita Criativa no Brasil”. Entrevistamos a los estudiantes para verificar sus impresiones sobre las disciplinas que se ofrecían y los procedimientos metodológicos adoptados en el área de énfasis en Escritura Creativa del Programa de Postgrado en Literatura de la PUCRS. Uno de los objetivos apuntaba a señalar formas de fortalecer el área en Brasil. Por tanto, también investigamos cómo funcionaban los programas de universidades extranjeras. Al respecto, me llamó la atención la explicación de la Universidad de Denver para el Doctorado en Escritura Creativa:

Proporcionamos un entorno para escritores que son lectores serios e interdisciplinarios. Creemos que los escritores se enriquecen con un régimen fuerte de gran literatura, junto con la filosofía, la historia, la teoría crítica y estética, la antropología, la historia del arte y la historia de la ciencia. Les enseñamos a los estudiantes a leer constantemente, a pensar mucho, pero solo rara vez se lleva esa escritura y ese pensamiento conscientemente en su escritura. En cambio, creemos que la mente detrás del trabajo se altera y, a su vez, eventualmente va a alterar la escritura (*Apud Brasil et al., 2018*)

Tras la lectura de este fragmento, surgió la reflexión sobre la concepción de la Escritura Creativa como un entorno. En el caso de la Universidad de Denver, es un entorno que enriquece a los escritores con lecturas interdisciplinarias. Recordé el taller que dirigí, en compañía del psiquiatra Luiz Ziegelmann, con participantes de grupos terapéuticos en salud mental del Hospital Conceição, en Porto Alegre (RS). El taller, que había diseñado Ziegelmann, tuvo lugar en 2013 y fue uno de los primeros que impartí —al menos, el primero de larga duración. Fueron ocho meses, con reuniones semanales, a las que asistía con una mezcla de emoción y duda. Aunque sentí una conexión con aquellas personas desde el principio,<sup>32</sup> me preguntaba si estaba haciendo un buen trabajo.

De esta experiencia, resultó el libro *Contos sem tarja preta* (2014), con textos de los participantes. Al releer la presentación que Ziegelmann (2014, p. 9-10) escribió para el libro, me llamó la atención este extracto:

El afecto circuló en el grupo y aligeró el ambiente, lo que posibilitó autoconfianza, intercambios, complicidades, gestos de solidaridad y el valor para arriesgarse en el proceso creativo. Aquella

---

<sup>32</sup> Tenía la impresión de que era solo circunstancial que yo estuviera allí como docente y ellas fueran pacientes-participantes. Había tenido más suerte en la vida, eso era todo.

inseguridad inicial ante lo desconocido, aquel recelo que paraliza e inhibe la creatividad, se fue diluyendo. La convicción inicial de “no lo voy a lograr” dio paso al “¡puedo!” El valor y la determinación fueron ganando en vitalidad y posibilitaron la aventura, el riesgo, el desafío para producir una escritura informal, burlona, poética y fluida.

Aunque el contexto no pudiera ser más distinto al contexto de la Universidad de Denver, el psiquiatra señala cómo el entorno enriqueció a un grupo que se disponía a escribir.

En el segundo semestre de 2018 impartí la disciplina Taller Literario IV, para estudiantes de último semestre de la carrera de Escritura Creativa. Ahora, tras las frustraciones habituales y la reanudación de la práctica docente, tenía cierta experiencia y alguna confianza en que estaba cumpliendo mi papel. Un año después, uno de los estudiantes, Jairo Loewenstein, me pidió que lo guiara en el TCC. El tema era uno de los que había planteado para el taller, A Escrita Criativa como transgressão: o conto como *tranche de vie*.<sup>33</sup> En el inicio del trabajo, Jairo recuerda el taller:

Llovió todos los viernes del segundo semestre de 2018. Al menos, esa es la impresión que conservo, y se debe a los recuerdos de la clase del Taller Literario que frecuentaba en el curso de Escritura Creativa. Mi horario del viernes era llegar al salón de clases algo mojado, con el paraguas goteando y con los deseos de leer mis textos. El grupo era pequeño (seis estudiantes) y bien conectado: leíamos nuestra producción, comentábamos, sugeríamos, jugábamos con la literatura. Me funcionaba como una terapia, por eso fue tan determinante, hasta el punto de recordar detalles como la lluvia. Pero atención: la terapia era pedagógica.<sup>34</sup>

Al elaborar el programa del taller tuve en cuenta factores que luego resaltaría Jairo: el número de estudiantes y el temario: “Literatura em sua manifestação textual. Temas avançados em criação literária”. Pensé en un itinerario didáctico que promoviera la ampliación del concepto de narrativa. Con la extrañeza de algunos estudiantes, la adaptación llegó con el tiempo y mediante algunos cambios en el programa inicial. La clase se desarrollaba los viernes, de las 7:00 a las 9:00 de la noche, y varias veces nos quedábamos hasta las 9:15, 9:20 y hasta las 9:30. ¿Por qué? El relato de Jairo también trae una respuesta: además de ser pequeño, el grupo estaba “bien conectado: leíamos nuestra producción, comentábamos, sugeríamos, jugábamos con la literatura. Me funcionaba como una terapia”.<sup>35</sup>

Si bien era una disciplina de una carrera universitaria, con un temario, objetivos y programa de enseñanza a seguir —todos los requisitos se cumplieron con

---

<sup>33</sup> El *tranche de vie* también se convirtió en un curso que impartí como parte del posgrado en el Instituto Vera Cruz, en São Paulo. Disponible en: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/eventos/escrita-criativa-e-transgressao-el-cuento-como-tramo-de-vie/>. Sobre el tema, Jairo Loewenstein escribió un ensayo al respecto en su TCC.

<sup>34</sup> Continúa el relato: “La propuesta implicaba la lectura y discusión de autores consagrados y, a partir de ello, la producción textual. El programa contaba con una serie de elucubraciones: Elucubraciones kafkianas; Elucubraciones gonçalianas; Elucubraciones sobre el exceso; Elucubraciones sobre la concisión. O sea, los temas y criterios técnicos identificados en esas obras servían de insumo para lo que producíamos: leemos *La Metamorfosis* y tratamos de reproducir los sueños intranquilos de Gregor Samsa; Lydia Davis nos enseñó la concisión, Saramago el exceso. Todo esto estaba en el programa de la disciplina, que coincidía con el temario: Temas avançados em criação literária”.

<sup>35</sup> Los fragmentos del TCC se citaron con autorización del estudiante.

satisfacción—, el tiempo en el aula se percibió como una “terapia pedagógica”. En otras palabras: funcionó. ¿Por qué? Según los testimonios de los estudiantes, logramos constituir “un ambiente para escritores, que son lectores serios e interdisciplinarios”, en que “el afecto circuló en el grupo y aligeró el ambiente, lo que posibilitó autoconfianza, intercambios, complicidades, gestos de solidaridad y el valor para arriesgarse en el proceso creativo”.

En 2009, a pedido de *Folha de S. Paulo*, Daniel Galera describió su participación como estudiante, en 1999, en un “curso de técnicas de lectura y escritura que, de forma ‘sorprendente e inevitable’, lo llevó a ser un autor”. Galera se refiere al Taller de Creación Literaria de la PUCRS.<sup>36</sup> Una vez implicado en la dinámica de las reuniones semanales del taller, Galera relata que nunca produjo tanto como a lo largo de aquel año. El taller y, se puede suponer, el ambiente que vivió allí, estimuló al aprendiz de escritor, que producía porque sabía que “los textos los analizaría el profesor y debatirían exhaustivamente los alumnos, que acumulaban cada vez más herramientas para la labor”. El resultado consistió en que, a finales de 1999, Galera decidió que escribir sería una prioridad en su vida.

Por mi parte, decidí que escribir sería una prioridad en mi vida el mismo año en que leí el texto de Galera. No recuerdo si el texto me influyó directamente, pero, en el segundo semestre de 2009, renuncié al diario *O Estado de S. Paulo*, pues quería dedicarme a escribir. Necesitaba tiempo para ello, pero no solo eso. Precisaba de estímulo, de personas que se tomaran el oficio en serio. Poco después de dimitir, aún en São Paulo, asistí al Núcleo Sesi-British Council de Dramaturgia, los miércoles por la noche, en el Centro Cultural Fiesp, que dirigía Marici Salomão, y al taller que impartía Marcelino Freire, los jueves por la noche, en el Centro Cultural Barco. Aunque estos talleres me han agregado saberes, la verdad radica en que no me adapté a ellos. No me agradaban las metodologías —o lo que captaba como su falta. No creé vínculos fuertes con mis compañeros. Entonces, a principios de 2010, me aceptaron en el Taller de Creación Literaria de la PUCRS, decidí trasladarme a Porto Alegre y empezaron a suceder las cosas. En ese momento, el taller (y luego la maestría) era lo que necesitaba, ya que me proporcionó un contacto frecuente y meticuloso con la creación literaria. En la PUCRS encontré acogida en la figura de Luiz Antonio de Assis Brasil, en la atención que nos brindaba, en las clases en las que se captaba un itinerario didáctico claro, planificado de antemano. Me llevé bien con los compañeros, muchos de fuera del Estado y que estaban en Porto Alegre debido al taller. Y nos recibieron bien aquellos que ya vivían allí. La monitora del taller se encargaba de que nos lleváramos bien. Los participantes constituyeron un grupo. Nos leíamos, en clase y fuera de clase. Nos reuníamos. Recuerdo que tuve una fiesta en casa el día del partido de Brasil en el Mundial. Al menos, ese año creamos vínculos y tomamos en serio la literatura.

Al investigar para escribir este texto, encontré relatos similares. En “My writing education: a time line”, publicado en la revista *The New Yorker*, el ganador del Premio Pulitzer, George Saunders, refiere cómo la experiencia de participar en el Syracuse

---

<sup>36</sup> La expresión “sorprendente e inevitable” la suele utilizar Assis Brasil en clase para referirse a los finales de cuentos o novelas, y aparece en un manual de escritura en el que colaboré con él: *Escrever ficção* (2019).

Creative Writing Program le cambió su vida. Tenía entonces 27 años cuando recibió una llamada del renombrado escritor y profesor Tobias Wolff, para informarle que lo habían aceptado. Entonces, condujo su automóvil desde Texas, donde vivía, hasta el Estado de Nueva York, donde se ubicaba la universidad. La convivencia con Wolff y otros profesores, que organizaban cenas y actividades culturales, además de formar parte de un grupo de aspirantes a escritores, le dio a Saunders la certeza de que podría tener un futuro en el área. Allí también conoció a Paula Redik, una compañera de estudios, con la que se casó, tuvo hijos, y con quien sigue casado hasta el día de hoy.

Mark McGurl, autor de *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*, un libro que muestra cómo la escritura creativa ha moldeado la Historia de la Literatura estadounidense a partir de la década de 1950,<sup>37</sup> ha señalado en una entrevista que un curso de Escritura Creativa puede ser un refugio contra un mundo que sigue repitiendo que se debe “ganar la vida de forma más rentable”.<sup>38</sup> Helen Benedict, ahora profesora de la Universidad de Columbia, escribió sobre el fenómeno de la Escritura Creativa para la edición del 23 de mayo de 1982 de *The New York Times*. El texto se titula “The famous writing schools” y trata sobre por qué la Escritura Creativa es un curso tan popular. La respuesta: “Primero, al parecer, debido al contacto humano”.<sup>39</sup> Afirma Benedict que la Escritura Creativa les proporciona a los aspirantes a escritor un sentido de comunidad, una comunidad de lectores y compañeros de lucha con las palabras. Yo agregaría que, en su mejor versión, la Escritura Creativa proporciona un entorno estimulante. Al fin de cuentas, este entorno muestra —lleva a que se creyera— que “el deseo de producir literatura no es una ilusión, sino una vocación respetable”.<sup>40</sup>

Al comienzo de *The Cambridge Introduction to Creative Writing*, David Morley afirma que la mitad de lo que un escritor necesita aprender tiene que ver con factores psicológicos y la otra mitad son las técnicas. Con esto en mente, Morley concibió el libro como una serie de espacios abiertos para la discusión, la reflexión y la práctica. Según mi punto de vista, esta concepción debería ser la adoptada por cualquier taller, curso o programa de Escritura Creativa: un espacio, una atmósfera, un entorno que incentivara al escritor o al aspirante a escritor tanto en la parte psicológica como en la parte cognitiva.

A eso me refiero cuando se trata de Escritura Creativa: un entorno que estimulase la lectura, la investigación y, sobre todo, la producción de textos con recursos literarios,<sup>41</sup> tanto en el campo de la ficción como en el campo de la no ficción. Si esto no

---

<sup>37</sup> No sería absurdo pensar lo mismo sobre el caso brasileiro, si se tiene en cuenta que, como lo indica el reportaje “Lista dos vinte melhores escritores brasileiros da “Granta” reaviva debate” (Folha de S. Paulo, 16/07/2012), 14 de los 20 “mejores escritores jóvenes” nacionales elegidos por Granta (2012) llevaron a cabo talleres literarios o estudian literatura en la universidad.

<sup>38</sup> Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1608200907.htm>.

<sup>39</sup> Traducción del autor, del original: *Primarily, it seems, for human contact.*

<sup>40</sup> Traducción del autor, del original: *the feeling that their desire to write is not a delusion but a respectable vocation.*

<sup>41</sup> La expresión “textos con recursos literarios” podría generar otro ensayo, pues también existen varias formas de pensar sobre la expresión. Cito algunas: mediante el uso de figuras poéticas, el modo formalista de búsqueda del extrañamiento a través del lenguaje; el modo de la narratología, a través de las posibilidades del enfoque narrativo, de la construcción o no de un arco narrativo; el modo postmoderno,



sucede, el taller, curso libre, curso de pregrado o programa de postgrado no funcionan. Voy a ir más allá: si esto no sucede, no se presenta la Escritura Creativa.

## A modo de conclusión

Volvamos a la idea del punto de encuentro. Encontramos una perspectiva similar a la perspectiva de Luis Sepúlveda en la obra *Literatura: leitores e leituras*, de Marisa Lajolo, cuando la autora revela su concepción de la literatura como “punto de encuentro entre un yo (el lector) y la escritura de otro (el escritor)” (Lajolo, 2001, p. 36). Antes de eso, ella reflexiona sobre la dificultad para llegar a una concepción única de literatura. Se atreve a preguntar: ¿Qué es la literatura? Y plantea una respuesta abierta:

Esta es una pregunta complicada precisamente porque tiene varias respuestas. Y no se trata de respuestas que van acercándose cada vez más a una gran verdad de la verdad-verdadera. Cada época y, dentro de cada época, cada grupo social tiene su respuesta, su definición (Lajolo, 2001, p. 25).

En este ensayo, traje el razonamiento de Lajolo: no es posible referirse a una sola “verdad-verdadera” cuando intentamos definir la Escritura Creativa. A partir de las definiciones de Escritura Creativa y el relato de mi experiencia al impartir talleres, construí una concepción al tener en mente la idea del encuentro.

Como se señaló en la primera sección de este ensayo, los encuentros conocidos como talleres literarios constituyen la columna vertebral de la Escritura Creativa, un campo que viene ganando protagonismo en Brasil como área académica. Cuando me refiero a la Escritura Creativa como un entorno que estimula la lectura, la investigación y, sobre todo, la producción de textos con recursos literarios, resulta implícita la idea del encuentro, pues el entorno reúne y acoge a escritores y aprendices, profesores e investigadores. En esta concepción, el encuentro mueve la Escritura Creativa.

## Referencias bibliográficas

- Amabile, L. R.; Linardi F. y Richinitti, G. (Orgs.). Como tudo começou: a história e 35 histórias dos 35 anos da Oficina de Criação Literária da PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.
- Amabile, Luís Roberto. “O fantasma, o elefante e o sótão: apontamentos sobre a escrita criativa na academia”. *Cenários*, vol. 1, No. 9 (2014), p. 53-61. Disponible en: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=view&path%5B%5D=862&path%5B%5D=545>.
- Amabile, Luís Roberto. “Resenha: *Devenir Écrivain – et se faire publier*. In: André, Alain. Colaboração de Nathalie Hegron. París: Leduc. S, 2018. 480 p. *Scripta Uniandrade*, vol. 17, No. 3 (2019), p. 281-288. Disponible en: <https://revista.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/1405/1104>.
- André, Alain. *Devenir Écrivain – et se faire publier*. Colaboração de Nathalie Hegron. París: Leduc. S, 2018.
- Bajtín, M. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud y Yara Frateschi Vieira, colaboración de Lúcia Teixeira Wisnik y Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1979.
- Barthes, Roland. *A preparação do romance*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Benedict, Helen. “The famous writing schools”. In *The New York Times*, 23/05/1982. Disponible en: <https://www.nytimes.com/1982/05/23/books/the-famous-writing-schools.html>.

---

al recurrir a la parodia, el pastiche, la intertextualidad, etc. Solo señalo que, según el criterio de la persona que impartiera el taller y los estudiantes, todos los modos se pueden probar en un taller.

Brasil, Luiz Antonio de Assis. *Escrever ficção – um manual de criação literária*. Colaboração Luís Roberto Amabile. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Creative Writing. In: *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/creative-writing>.

Dali, Keren; Lau, Andrea y Risk, Kevin. "Academically informed Creative Writing in LIS Programs and the Freedom to be Creative". *Journal of Education for Library & Information Science*, vol. 56, No. 4 (2015), p. 298-324. Disponível em: <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/jelis.56.4.298>.

Dawson, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*. Londres/New York: Routledge, 2005.

Gardner, John. *On becoming a novelist*. New York: W.W. Norton, 1999.

Iser, Wolfgang. "O jogo do texto". In: Lima, Luiz Costa (sel., coord. y trad.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Kerr, Lisa. "More than words: applying the discipline of literary creative writing to the practice of reflective writing in health care education". *J Med Humanit*, vol. 31, No. 4 (2010), p. 295-301. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10912-010-9120-6>.

Koch, Stephen. *Oficina de escritores: um manual para a arte da ficção*. Trad. Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Lajolo, M. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

Lockney, Karen. "Creativity across the Curriculum: Creative Writing beyond English." *English Drama Media* (2012), p. 43-46.

MacVean, Kendall Elizabeth. *Expansion and Inclusion of Creative Writing: A Course for Academic Writers*. Informe final de curso (2016). Disponível em <https://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?styp=ti&id=21425>.

Mancelos, J. *Introdução à escrita criativa*, Lisboa: Edições Colibri, 2009.

McGurl, Mark. *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge: Harvard UP, 2009.

Morley, David. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 2007.

Spalding Perez, Marcelo y Brasil, Luiz Antonio de Assis. "A escrita criativa nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras". *Revista Desenredo*, 14 (2) (2018), p. 207-220. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v14i2.7864>.

Tate, Allen. "What Is Creative Writing?". *Wisconsin Studies in Contemporary Literature*, vol. 5, No. 3 (1964), p. 181-184.

Ziegelmann, Luiz. "Apresentação". In: Amabile, Luis Roberto y Ziegelmann, Luiz (Orgs.). *Contos sem tarja preta*. Porto Alegre: Bestiário, 2014.

### **Programas de cursos/Plan de estudios**

*Columbia University School of the arts*. Disponível em: <https://arts.columbia.edu/writing>.

*John Hopkins The Writing Seminars*. Disponível em: <https://writingseminars.jhu.edu/graduate/>.

Oficina de Criação Literária da PUCRS – Apresentação. Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/oficina-de-criacao-literaria/#apresentacao>.

PPG Letras UFRGS - Linhas de Pesquisa do Programa. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/linhas/>.

PUCRS - Escola da Humanidades. Programa de pós-graduação em Letras. Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-letras/>.

*Stanford Creative Writing Program*. Disponível em: <https://creativewriting.stanford.edu/undergraduate/overview>.

*University of East Anglia School of Literature, Drama and Creative Writing*. Disponível em: <https://www.uea.ac.uk/literature/creative-writing>.

### **Artículos periodísticos**

Baldi, Mateus. "Nunca fomos tão cool". In *Piauí*, 20/7/2017. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/nunca-fomos-tao-cool/>.

Galera, Daniel. "Relato de um escritor aprendiz". *Folha de S. Paulo*, 16/08/2009. Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1608200908.htm>.

Gasparini, Claudia. "O que é escrita criativa e como ela pode salvar qualquer carreira". In *Exame*, 25/08/2017. Disponible en: <https://exame.com/carreira/o-que-e-escrita-criativa-e-como-ela-pode-salvar-qualquer-carreira/>.

Sin autor. "Lista dos vinte melhores escritores brasileiros da "Granta" reaviva debate. Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1120526-lista-dos-vinte-melhores-escritores-brasileiros-da-granta-reaviva-debate.shtml>.

Sin autor. "Luís Sepúlveda, o escritor que via a literatura como ponto de encontro com o leitor". *Expresso*, 16/04/2020. Disponible en: <https://expresso.pt/coronavirus/2020-04-16-Luis-Sepulveda-o-escritor-que-via-a-literatura-como-ponto-de-encontro-com-o-leitor>.\*

---

\* Luis Roberto Amabile. Do que estamos falando quando falamos de escrita criativa. *Criação & Crítica*. No. 28, p. 132-149, dic. 2020. Disponible en: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>.

## **EL FANTASMA, EL ELEFANTE Y EL ÁTICO: NOTAS SOBRE LA ESCRITURA CREATIVA EN LA ACADEMIA**

### **1. EL FANTASMA**

Un fantasma ronda a la academia brasilera. El fantasma de la Escritura Creativa. En 2012, la PUCRS se convirtió en la primera universidad brasilera en establecer la Escritura Creativa como un área de énfasis dentro del Programa de Postgrado en Letras, con opciones de maestría y doctorado, al mismo nivel que la Lingüística y la Teoría de la Literatura. La misma universidad también había sido la primera en proponer una maestría en Escritura Creativa, al destinar, a partir de 2006, tres plazas en el área de énfasis en Teoría de la Literatura. A su vez, la maestría se originó en el Taller de Creación Literaria, a nivel de extensión, que ha impartido, desde 1985, el profesor y escritor Luiz Antonio de Assis Brasil. Desde 2007, la institución también se dedica a un eje específico de estudios denominado Escritura Creativa.

Además de la PUCRS, otras universidades brasileras han abierto espacio a la Escritura Creativa. Desde 2010, el Departamento de Letras de la PUC-Rio ofrece la calificación de Formación de Escritor. Además, instituciones como la Unicamp y la Universidad Federal de Viçosa mantienen actualmente cursos de extensión en el área. Al mismo tiempo, las revistas académicas ampliaron sus horizontes y comenzaron a publicar textos de ficción, lo que ha configurado nuevos espacios de circulación.

En este momento de un vívido interés por este nuevo campo de investigación en Letras, conviene reflexionar sobre el papel de la Escritura Creativa en el mundo académico. Esto me propongo llevar a cabo en este artículo, al establecer, primero, la historia del origen de la Escritura Creativa y, luego, problematizarla en el ámbito de los estudios literarios actuales. Para lograr mi objetivo, voy a apoyarme, principalmente, en los estudios del estadounidense David Gershom Myers —cuyo libro *The Elephants Teach - Creative Writing since 1880* ofrece una importante reseña histórica<sup>40</sup> y del australiano Paul Dawson, autor de *Creative Writing and the New Humanities*, para una aproximación a la Escritura Creativa vinculada a las teorías postestructuralistas.

### **2. EL ELEFANTE**

En 1957, el rector de Harvard les pidió a los jefes de Departamento que indicaran algunos nombres que les gustaría ver como integrantes del cuerpo docente de la universidad. El nombre de Vladimir Nabokov se mencionó y recibió la aprobación de varios académicos. Sin embargo, Roman Jakobson, uno de los más grandes lingüistas del siglo XX, que dirigía el Departamento de Lenguas Eslavas, desaprobó con vehemencia esa contratación. “¿Qué va a ocurrir? ¿Vamos a contratar elefantes para que enseñaran zoología?”, habría dicho Jakobson, para enfatizar en que el hecho de que

---

<sup>40</sup> El libro de Myers, publicado en 1996, tuvo como punto de partida un artículo de 1993 titulado “The rise of Creative Writing”. Las citas de este artículo se tomaron del libro y del artículo.

Nabokov fuera un escritor renombrado no lo calificaba como profesor de Literatura. El episodio lo relata David Gershom Myers en la introducción a *The Elephants Teach - Creative Writing since 1880*, obra en la que investiga los orígenes de los talleres de creación literaria, que son el motor de los programas de Escritura Creativa. Ni siquiera se consideraba que Nabokov enseñara a los estudiantes a escribir ficción —se le asignaría la cátedra de Literatura Rusa—, pero, según Myers, el episodio sirve para ilustrar la complicada relación entre los escritores y el mundo académico. Más allá de diferencias ideológicas (ambos eran rusos, y en esa época, de alguna forma, Jakobson se había alineado con el régimen soviético), la oposición del lingüista al escritor se debió a que Jakobson sustentaba un nombre que destacara por sus lauros académicos, que tuviera al menos doctorado. Este no era el caso de Nabokov, que se había graduado en Literatura Rusa antigua y había enseñado durante varios años, pero, para quien, como lo atestigua el biógrafo Brian Boyd (1993), enseñar literatura solo era una forma de ganar su sustento, mientras se dedicaba a escribir literatura, que era lo que realmente le interesaba.

La relación entre los escritores y el mundo académico se complica aún más con la llegada de la Escritura Creativa. ¿Cómo enseñar el arte de escribir? Más que eso: ¿se puede (y, en el caso de que se pudiera, se debe) enseñar ese arte? Estas preguntas, que ahora me parece que resulta pertinente que se formularan en el medio académico brasileiro, han rondado en los Estados Unidos durante al menos 130 años, pues los talleres de Escritura Creativa —que aún no se denominaban así— surgieron como actividades experimentales en las principales universidades estadounidenses alrededor de 1880. De hecho, establece Myers que los estudios literarios de la época eran más filológicos que propiamente literarios.

By the last quarter of the nineteenth century philology had overturned the humanistic ideal of literature as a means to self-understanding and development, which had included the acquisition of literary skills. And if literature was no longer the best that had been thought and said in the world, it could hardly be approached as what might yet be thought and said.\* (Myers, 1993, p. 282).

Así, los talleres surgen y se consolidan, aproximadamente entre 1880 y 1940, en un contexto de deseo de cambiar la forma de acercarse a la literatura en la universidad. Ha sido la misma Harvard que, décadas después, le negaría a Nabokov la primera institución en ofrecer a sus estudiantes una especie de taller de creación. El responsable fue Barret Wendell (1855-1921), “uno de los primeros escritores en formar parte del cuerpo docente de una universidad estadounidense”<sup>41</sup> (Myers, 1993, p. 284). Como escritor, Wendell no alcanzó éxito, pero ganó renombre como uno de los más grandes estudiosos de la literatura inglesa de su tiempo. Comenzó a enseñar en Harvard en 1880 y cuatro años después empezó a pedir a los alumnos que escribieran cada día sobre el tema que prefirieran, siempre y cuando buscaran darle al texto un tratamiento literario,

---

\* En el último cuarto del siglo XIX, la filología había abatido el ideal humanista de la literatura como un medio para la autocomprensión y el desarrollo, lo que incluía la adquisición de destrezas literarias. Y si la literatura ya no era lo mejor que se había pensado y dicho en el mundo, difícilmente podía tratarse como lo que aún podría pensarse y decirse.

<sup>41</sup> “*One of the first novelists to teach at an American University*”. La traducción, así como las demás contenidas en este artículo, son mías.

lo que se entendía como la elaboración de observaciones y descripciones a partir de un punto de vista estrictamente personal. En estas clases, que comenzaron como una actividad experimental y se denominaron *English Composition* (redacción en inglés), también se discutían los textos que producían los estudiantes. La intención de Wendell no era necesariamente formar escritores. Lo que creía radicaba en que la experiencia de escribir literatura era valiosa para la formación de cualquier persona. Además: el estudio de la literatura debería instigar la curiosidad del estudiante sobre cómo escribirla, debería inspirar el deseo de escribir casi como un “esfuerzo espontáneo”. Aun así, Myers (1993, p. 285) señala que fue la primera vez que los textos de ficción se aceptaron como trabajos académicos en Estados Unidos.

Debido a que, como ocurre hoy, Harvard era una de las mejores universidades del país, y sus directrices influían en otras instituciones, las clases de *English Composition* se extendieron en las carreras de Letras, a raíz de un movimiento para que la Literatura se tratara desde un punto de vista creativo y la teoría se integrara con la práctica. El logro fue tanto que, en 1891, Wendell publicó un manual —titulado precisamente *English Composition*— que llegó a ser un *best-seller*, con más de treinta ediciones.

Si el método por el que abogaba Wendell se fortaleció en los círculos académicos en las dos últimas décadas del siglo XIX, acabó por perder el impulso en las dos primeras décadas del siglo XX. Las clases en las que las personas escribían a diario sobre lo que quisieran y siempre en busca de una expresión artística prácticamente ya no existían en la década de 1910 en los cursos universitarios de Letras en Estados Unidos. A pesar del logro inicial, el método nunca fue consensual. Los partidarios de que los estudios literarios deberían ser un campo para el análisis exhaustivo del lenguaje de los textos canónicos y para comprender el contexto histórico de la obra, pero no para la creación, argüían que el enfoque de las clases de *English Composition* no satisfacía las necesidades reales de los estudiantes de la época (Myers, 1993).

Sin embargo, la idea del taller literario volvió a aplicarse en la década de 1920 a la Enseñanza Media. “El hombre que acuñó el término fue un profesor vinculado al movimiento de educación progresista llamado Hughes Mearns —que, aunque hoy en día se lo ha olvidado, en la época era muy conocido”<sup>42</sup> (Ibíd., 1996, p. 101). Mearns (1875-1965), que también había intentado ganar el sustento como escritor, fue profesor de inglés de 1920 a 1925 en la escuela laboratorio de la Universidad de Columbia, en New York. Durante este período, dirigió talleres de creación literaria como alternativa a la enseñanza tradicional del inglés, con el supuesto de que, por ejemplo, los talleres tenían más atractivo para los jóvenes que las clases de gramática. En los talleres, los estudiantes no solo producían textos y los discutían, sino también leían obras que tenían que ver con lo que estaban escribiendo, para tratar de observar los métodos compositivos de los autores. El logro fue tanto que, antes de finales de la década, el método había recibido la aprobación del Consejo Nacional de Profesores de Inglés y era común que se incluyera en el Plan de estudios de la Enseñanza Media. Mearns escribió dos libros sobre el tema, *Creative Youth* (1925) y *Creative Power* (1929). En el primero, utiliza la expresión Escritura Creativa para describir el método

---

<sup>42</sup> “The man who invented it was a progressive educator -- once well known, now largely forgotten — named Hughes Mearns.”

de los talleres de creación. Sin embargo, el interés de Mearns, como había sido el interés de Barret Wendell, no era formar escritores. Discípulo de John Dewey, ideólogo del movimiento de educación progresista en Estados Unidos, Mearns veía la práctica de la literatura por parte de los estudiantes como “un medio de crecimiento personal y preconizaba que los talleres eran fundamentales para la formación de un individuo dispuesto a contribuir a la sociedad” (Myers, 1996, p. 104).

Tras el logro de los talleres en la Enseñanza Media, el método volvió a ganar atención en el mundo académico. En 1931, Myers (1993, 291) informa que 41 facultades y universidades ofrecían clases de Escritura Creativa, aunque muchas veces de forma experimental, sin un enfoque definido. La institucionalización de la Escritura Creativa como disciplina en la Educación Superior se produjo entre 1930 y 1944, en el lugar que aún alberga el taller creativo más célebre del mundo: la Universidad de Iowa. En este período, la Facultad de Letras la dirigía Norman Foerster, quien obtuvo la aprobación del rector para liderar una reforma curricular. Foerster estaba radicalmente en contra de la perspectiva de los estudios literarios solo como una plataforma para el análisis filológico e histórico de las obras. Su plan de reforma incluía el aumento en la asignación académica en Teoría de la Literatura y la introducción de la Escritura Creativa —el *Program in Creative Writing* se instituyó formalmente en 1936. En la perspectiva de Foerster (Myers, 1993), un crítico literario necesitaba comprender el tipo de pensamiento que mueve a la creación literaria, y un escritor también necesitaba estar en capacidad de ver el mundo a través de los ojos del crítico. Según Myers, el punto a destacar aquí radica en que, en sus inicios, la Teoría de la Literatura y la Escritura Creativa se complementaban y las dos se necesitaban para la formación del estudiante de Letras:

Además, en la concepción de Foerster, la Escritura Creativa era la adquisición de un determinado tipo de conocimiento concomitante con un determinado tipo de práctica [...] No pretendía que la Escritura Creativa se tornara un aparato con cursos libres y talleres autónomos que llevaran a la obtención de un diploma en el área.<sup>43</sup> (Myers, 1993, p. 293).

Sin embargo, eso fue exactamente lo que ocurrió. En los catorce años que Foerster dirigió la Facultad de Letras de Iowa, la reforma curricular que emprendió repercutió en importantes universidades, mientras la Escritura Creativa ganaba cada vez más espacio en los Planes de estudios. Después de que Foerster dejó Iowa —renunció en 1944 por no concordar con la dirección que la universidad pretendía darles a los estudios literarios—, la Escritura Creativa se alejó cada vez más de la Teoría de la Literatura, para tornarse un área separada, con maestría y doctorado propios, y a menudo rivalizar con el estudio teórico. La conclusión de Myers (1996, p. 168) es desalentadora, ya que, según él, los programas de Escritura Creativa en los Estados

---

<sup>43</sup> “Thus creative writing on Foerster’s conception was the acquisition of a certain type of knowledge entailed in a certain type of practice [...] He did not intend creative writing to become a freestanding apparatus of courses, an autonomously constituted ‘workshop’, leading to a separate degree.”

Unidos forman “a national staff of writers who teach writers who go on to teach, and to hope for tenure and promotion”.<sup>44</sup>

### 3. EL ÁTICO

Este distanciamiento de la Escritura Creativa en relación con la Teoría de la Literatura significó que, según Paul Dawson (2005, p. 15), la Escritura Creativa quedara relegada al ático de la “torre de marfil” que es el mundo académico, pues, si una crítica frecuente al mundo académico es la de aislarse de las demandas de la sociedad, la Escritura Creativa se ha aislado doblemente, ya que funciona como un nicho, un espacio aparte dentro de la academia.

Publicado casi diez años después del estudio de David Gershom Myers, el libro de Paul Dawson —*Creative Writing and the New Humanities*— elogia la investigación histórica de Myers, pero la critica por no ofrecer una solución al impasse de la Escritura Creativa en el mundo académico. Así, la pregunta sería cómo dejar de ser el ático de la “torre de marfil”.

La respuesta pasa por el modelo de taller que se aplica en la mayoría de universidades. Tal como se han establecido, los talleres de creación literaria se inquietan por dotar al alumno de un mayor conocimiento y dominio de las técnicas de la ficción. Como afirma John Gardner, en *A arte da ficção*: “Diferentes escritores tienen diferentes formas de trabajar, pero la inquietud central de todos ellos, en este punto, es lograr una acción convincente, elegante y eficaz” (Gardner, 1997, p. 110). Observa Dawson (2005, p. 74) que este enfoque de las obras literarias solo como objetos estéticos está en el núcleo del crecimiento y logro de la autonomía de la Escritura Creativa en los Estados Unidos. En las décadas de 1930 y 1940, el *New Criticism* surgió como la corriente dominante en los estudios teóricos estadounidenses. Bajo la influencia del Formalismo Ruso, el *New Criticism* sustentaba la autonomía estética de la literatura y examinaba “las interacciones entre sus rasgos verbales y las complicaciones que surgen del sentido más que de las intenciones y circunstancias históricas de sus autores” (Culler, 1999, p. 119). Los “nuevos críticos” promovían una “*close reading*” (lectura atenta) de los textos literarios, para tratar de dilucidarlos como obras de arte individuales y no como resultado de la época en que vivió el autor. Hasta hoy, este método coincide con los métodos de los talleres literarios (Lodge, 1996), que tratan de formar a los aspirantes a escritores para alcanzar la competencia narrativa. La tesis de

---

<sup>44</sup> “un equipo nacional de escritores que enseñan a escritores que, luego, enseñan y esperan ser titulares y ascender”.

Es preciso señalar que el sitio *web* del *Program in Creative Writing* destaca la creencia referida a que no se puede enseñar a escribir literatura, pero que se puede animar el talento —“[...] *in our conviction that writing cannot be taught but that writers can be encouraged*”— y que la Escritura Creativa en la universidad tiene dos propósitos: “As a “program” we offer the Master of Fine Arts in English, a terminal degree qualifying the holder to teach creative writing at the college level. As a “workshop” we provide an opportunity for the talented writer to work and learn with established poets and prose writers. [Como “programa” ofrecemos la Maestría en Bellas Artes en inglés, un título terminal que califica al titular para enseñar escritura creativa a nivel universitario. Como “taller”, brindamos una oportunidad para que el escritor talentoso trabaje y aprenda con poetas y prosistas consagrados].” Disponible en: <http://writersworkshop.uiowa.edu/about/about-workshop/philosophy>.



Dawson indica que, en la medida en que el *New Criticism* quedó en evidencia, los talleres pasaron a ser menos cuestionados y pudieron establecerse separadamente de la asociación inicial con la Teoría Literaria. El estudioso, así como Myers, ve un problema en esta separación. Sin embargo, según Dawson, y a diferencia de Myers, el problema no radica en que la Escritura Creativa se hubiera transformado en una fábrica de profesores de Escritura Creativa o en un reducto de escritores en busca de prestigio y promoción, sino que los talleres de creación se redujeron a métodos formalistas o derivados de los supuestos formalistas mientras los estudios literarios avanzaban e incorporaban nuevos paradigmas. Dawson señala que la Escritura Creativa no puede quedarse encerrada en el ático. Debe abrirse a la revolución de la teoría. Como afirma Jonathan Culler (1999, p. 11), La “teoría” “ha cambiado radicalmente la índole de los estudios literarios, pero aquellos que lo dicen no se refieren a la *Teoría Literaria*, a la explicación sistemática de la índole de la literatura y los métodos de análisis”. No, la “teoría” va más allá, incluye trabajos de otros campos del saber, como el psicoanálisis y la antropología; de otros campos de estudio, como los estudios de género o los estudios culturales. Según Dawson, la Escritura Creativa debe integrarse principalmente con la teoría postestructuralista,<sup>45</sup> o *Post-theory*, o incluso, como se conoció en Australia, las *New Humanities*. El caso australiano le sirve de ejemplo a Dawson:

[...] Australian universities demonstrate that Creative Writing programmes do not have to be conceived as an institutional anomaly existing in splendid isolation within the postmodern university. Creative Writing has an interdisciplinary presence in Australia [...] (Dawson, 2005, p. 158).\*

Al referirse a la Escritura Creativa en otros países, Dawson (2005) enfatiza en que la Escritura Creativa es una disciplina académica y, como tal, debe contribuir a un diálogo entre el análisis académico, las demandas de la sociedad y las políticas públicas. Para lograrlo, se debe diseñar una pedagogía interdisciplinaria y socialmente comprometida. A partir de este razonamiento, en lo que nos ocupa —a los académicos interesados en la Escritura Creativa, en este momento en que, como se ha mencionado, la disciplina va ganando terreno en la universidad brasilera— lleva a pensar en cómo aprovechar mejor las experiencias de otros países, lo que incluye observar con atención los modelos utilizados y sus aciertos y errores. La idea de este artículo ha sido dar un pasito en esa dirección.

## Referencias

Boyd, Brian. *Vladimir Nabokov: The American Years*. Princeton: Princeton University Press, 1993.  
Culler, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

---

<sup>45</sup> “En realidad, el postestructuralismo demuestra no tanto las inadecuaciones o errores del estructuralismo que se desvía del proyecto de resolver lo que torna inteligibles los fenómenos culturales y, en cambio, enfatiza en una crítica del conocimiento y la totalidad del sujeto” (Culler, 1999, p. 121 -122).

\* [...] las universidades australianas demuestran que los programas de Escritura Creativa no tienen por qué concebirse como una anomalía institucional que existe en espléndido aislamiento dentro de la universidad postmoderna. La Escritura Creativa tiene una presencia interdisciplinaria en Australia [...] (Dawson, 2005, p. 158).

- Dawson, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*. Londres y New York: Routledge, 2005.
- Gardner, John. *A arte da ficção: orientações para futuros escritores*. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- Lodge, David. Creative Writing: Can it/Should it be Taught? In: *The Practice of Writing*, Londres, Penguin, 1997.
- Myers, David Gershom. *The Elephants Teach - Creative writing since 1880*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- Myers, David Gershom. The rise of Creative Writing. In: *Journal of the History of Ideas*. Vol. 54, No. 2 (Abr., 1993), pp. 277-297. University of Pennsylvania Press.\*

---

\* Luis Roberto Amabile. O fantasma, o elefante e o sótão: apontamentos sobre a escrita criativa na academia. *Cenários*, Porto Alegre, No. 9 (2014): 53-61. Disponible en: [https://www.academia.edu/37955508/O\\_fantasma\\_o\\_elefante\\_e\\_o\\_sótão\\_apontamentos\\_sobre\\_a\\_escrita\\_criativa\\_na\\_academia](https://www.academia.edu/37955508/O_fantasma_o_elefante_e_o_sótão_apontamentos_sobre_a_escrita_criativa_na_academia)

## ESCRITURAS CREATIVAS

La escritura creativa, del inglés *creative writing*, es un método de escritura muy extendido en las universidades anglosajonas y canadienses, que se basa en la práctica en grupo de la escritura, bajo la dirección de un animador, en general un profesional. Asumida por algunas universidades francesas, que otorgan títulos de maestría: Toulouse-Le Mirail: «Métiers de l'écriture» (2012), Le Havre (2012) y París 8 (2013): «Masters de création littéraire», Cergy-Pontoise (2015) «Écriture créative et métiers de la rédaction», abarca todas las prácticas sociales y profesionales de lo escrito.

En el plano didáctico, se opone al enfoque académico de la escritura literaria en los hablantes de francés europeos, basado en el análisis y la reproducción de los procedimientos literarios de los grandes autores. La pluralización del sintagma es una iniciativa de habla francesa. Las escrituras creativas aparecen en el campo de la didáctica del francés como primera lengua a principios del siglo pasado (*Le français aujourd'hui*, No. 127, 1999). Un conjunto de técnicas destinadas a viabilizar el aprendizaje de lo escrito, a diferentes niveles y para diferentes públicos, resulta de la conjunción de la historia de la disciplina del francés, a la que, en los años 1970-90, se le va a confiar el objetivo de democratizar el enfoque de la literatura y de la transposición didáctica de la escritura creativa, cuando se comienza a institucionalizar. Las escrituras creativas difunden el mismo mensaje simbólico que la escritura creativa: llevar a que se pasara del estatuto de lector al estatuto de escritor, con la toma de iniciativa que ello conlleva. Marcan la transición del aprendizaje no formal en el Taller de escritura —que ya representaba una primera formalización en relación con el aprendizaje informal del oficio de escritor— al aprendizaje formal de la escuela. La pluralización es una consecuencia directa de la elementación de los objetos de estudio y de la diversificación de los enfoques inherentes a toda didactización.

### DE LA AUTODIDAXIA PROFESIONAL A LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA LITERARIA

*Écrire cela s'apprend* es el título de un artículo que J. Ricardou, escritor y teórico del Nouveau Roman e institutor, publicó en 1984 en el primer número de *Texte En Main*, una revista universitaria dedicada a los Talleres de escritura. Para comprender esta doble evolución del campo de la producción literaria y del sistema educativo es preciso remontarse al surgimiento del Taller de escritura a la francesa (Oriol-Boyer y Bilous, 2011). Esto tiene su fuente en la literatura con restricciones (*Formules*, No. 4, 2000). Ya presente en la Antigüedad, la restricción literaria la ilustraron, a finales de la Edad Media, los grandes retóricos y luego conoció una vida subterránea, pero perceptible, en todos los autores que parten del significante para crear el significado. *Comment j'ai écrit certains de mes livres* (1937) es una obra póstuma, en la que R. Roussel (1877-1933) revela sus procedimientos de escritura y es el punto de partida de la reflexión contemporánea sobre la restricción en la literatura. La creatividad ya no pertenece al individuo. Puede inducirse a través de mecanismos que entran en lo que la escuela de

Palo-Alto (Watzlawick *et al.*, 1972) define como prescripción del síntoma. En lugar de rastrear el lapsus fónico o sintáctico, se lo utiliza como embrague de escritura.

La restricción es solo una herramienta. Solo se practica de forma independiente como preparación. Lejos de eliminar la responsabilidad del autor, a la vez le permite formarse y extenderse en su texto. Piénsese en la forma como G. Perec utiliza el lipograma en *La Disparition*, o J. Ricardou su patronímico en *La Conquête de Constantinople*. A este postulado común, a pesar de sus diferencias, se suscriben los dos grupos literarios que más han influido en la teorización de las escrituras creativas: el Nouveau Roman y el OuLiPo.

La transposición de esta metodología a la institución educativa ha resultado particularmente difícil. Se distinguen dos períodos (Biagioli, 2016). La introducción, de 1980 a 2000, se ha beneficiado de dos coadyuvantes: los pioneros —escritores, teóricos y docentes que reunían en su persona las condiciones indispensables para la transposición didáctica de la escritura literaria—, y la lingüística textual, cuyo crecimiento ha permitido integrar en los proyectos de escritura los aportes de la gramática y la lectura literaria. La integración definitiva, a partir de la década de 2000, va a vaciar gradualmente de su sentido a la escritura creativa. La labor de escritura, muy a menudo hipertextual, deviene una simple extensión de la lectura literaria. Impuesta en el bachillerato, la escritura de invención se limita a verificar la adquisición de unos saberes sobre la literatura a través de unos escenarios pseudo-ficcionales. Desvinculadas de cualquier proyecto de escritura, las escrituras creativas cambian de identidad y devienen unos «juegos literarios». *La petite fabrique de littérature* (Duchesne y Leguay, 1985), que ha publicado una editorial escolar —Magnard—, les proporciona a los docentes uno de los primeros repertorios de consignas creativas. Los Libros del profesor proporcionan unos escenarios claves a la mano para implementar en clase. Una de las últimas obras aparecidas, con el título *Écritures créatives* (Bara, Bonvallet, Rodier, 2011), se ha publicado en el PUG, en la colección *Les outils malins du FLE*, con el subtítulo: *Des outils pratiques pour animer la classe*.

## **DE LAS ESCRITURAS CREATIVAS AL LIFELONG KINDERGARTEN**

Ideada para brindar a los alumnos una experiencia de autor, la didáctica de las escrituras creativas se basa en tres principios: el compromiso, el descentramiento mediante el intercambio y la reescritura (Bucheton, 1994). No limita la creatividad al arte, ni el arte a la literatura. «Asociada a todo ejercicio del pensamiento cuando deviene el pensamiento singular (el pensamiento de un sujeto)» debido al «papel central que se le otorga a las formas semióticas y [...] al trabajo concreto sobre estas formas» (Chabanne y Dunas, 1999: 17), la creatividad común que promueve se revincula con una concepción del arte y la estética transdisciplinaria, sensible a elementos experienciales comunes: desfamiliarización, explotación de la emoción y la intuición, primacía dada a las formas semióticas (Schaeffer, 2015) y a las especificidades de los diversos campos culturales.

En la actualidad, se asiste a un retorno debido a la escritura creativa, en virtud de dos cambios: la transición de la escuela al modelo de evaluación por competencias, en el que la creatividad tiene el estatuto de metacompetencia, y la aparición en las redes

sociales de un mercado de la creatividad basado en la intermedialidad y la creación colaborativa (Chapelain, 2017). Así, las cuatro vías de reflexión que ha iniciado el coloquio *Écritures créatives: représentations contemporaines, processus créatifs, nouveaux enjeux professionnels* (Angers, junio de 2018): 1º) *Écrire, cela s'apprend*, 2º) *Transmission et transferts de compétences*, 3º) *Anthropologie et développement personnel*, 4º) *Écritures, nouvelles technologies et nouvelles socialités* (Fabula, 2017), revelan explícitamente los principios fundacionales de la didáctica de la creatividad literaria.

Esta renovación le ofrece a la didáctica de la literatura unas oportunidades de innovación en la escuela y de extensión a la sociedad. En las prácticas escolares, ha ido surgiendo una tendencia a reequilibrar las relaciones entre lectura y escritura, con unos experimentos que privilegian las trazas de lectura y su transformación en textos originales (Le Goff y David, 2008), textos que también pueden ser imágenes u objetos (Biagioli, 2016). Otro elemento se inclina a favor del papel descompartmentalizador de la escritura: la hibridación, que se ha tornado inevitable, entre la didáctica del francés como lengua extranjera y la didáctica del francés como primera lengua. Toda escritura literaria asequible para principiantes viabiliza la integración lingüística, cultural y personal (Domp martin-Normand y Le Groignec, 2015). Por su parte, la implementación de la formación permanente ha favorecido el aumento de las investigaciones sobre las competencias adaptativas. Resulta significativo que el jardín de infancia, entre todos los dispositivos didácticos, se ha elegido para modelizar esta metodología de la creatividad ampliada. En el programa de este retorno a las fuentes del aprendizaje —*Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play* (Resnick, 2017)—, se pueden reconocer todas las escrituras creativas y, en primer lugar, la escritura literaria, que en gran parte las ha inspirado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Biagioli, Nicole, «Ce qui est vivant et ce qui est mort de la didactique de l'écriture littéraire», en *Didactiques du français et de la littérature*, ed. A. Petitjean, *Recherches textuelles*, No. 14, Université de Lorraine, 2016, p. 599-617.

Biagioli-(Bilous), Nicole y Bucheton, Dominique, dirs., *Écritures créatives, Le Français Aujourd'hui*, No. 127, 1999.

Chabanne, Jean-Charles y Dunas, Alain, «La créativité «ordinaire», en N. Biagioli-(Bilous) y D. Bucheton (eds.), *Écritures créatives, Le français aujourd'hui*, No. 127, 1999, p. 17-25.

Chapelain, Brigitte, «La participation dans les écritures créatives en réseau de la réception à la production», *Le français aujourd'hui*, No. 196, 2017, p. 45-56.

Domp martin-Normand, Chantal y Le Groignec, Anne, «Un atelier d'écriture créative en FLE», en *Éducation et sociétés plurilingues*, No. 38, 2015, p. 59-71.

## **LISTADO PARA LA BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

Bara, Stéphanie, Bonvallet, Anne-Marguerite y Rodier, Christian, *Écritures créatives*, Grenoble, PUG, col. «Les outils mails du FLE», 2011.

Biagioli, Nicole, «Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte: historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales», *Pratiques*, 175-176, en línea, 2017.

Biagioli, Nicole, «Ce qui est vivant et ce qui est mort de la didactique de l'écriture littéraire...», en *Didactiques du français et de la littérature*, ed. A. Petitjean, *Recherches textuelles*, No. 14, Université de Lorraine, 2016, p. 599-617.

- Biagioli-(Bilous), Nicole y Bucheton, Dominique (eds.), «Écritures créatives», *Le français aujourd'hui*, No. 127, 1999.
- Biagioli, Nicole, «Biographie d'auteur imaginaire en master: entre écriture littéraire et écriture critique», en *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, eds. V. Houdart-Merot y C. Mongenot, París, Champion, col. «Didactique des Lettres et des cultures», 2013, p. 227-242.
- Bucheton, Dominique, «Vécu, affects et réécriture du récit», en «Écrire au brouillon», *Le français aujourd'hui*, No. 108, 1994.
- Chabanne, Jean-Charles y Dunas, Alain, «La créativité «ordinaire», en «Écritures créatives», eds. N. Biagioli-(Bilous) y D. Bucheton, *Le français Aujourd'hui*, No. 127, 1999, p. 17-25.
- Chapelain, Brigitte, «La participation dans les écritures créatives en réseau de la réception à la production», en *Le français aujourd'hui*, No. 196, 2017, p. 45-56.
- Domp martin-Normand, Chantal y Le Groignec, Anne, «Un atelier d'écriture créative en FLE», en *Éducation et sociétés plurilingues*, No. 38, 2015, p. 59-71.
- Duchesne, Alain y Leguay, Thierry, *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1985.
- Ecritures créatives: représentations contemporaines, processus créatifs, nouveaux enjeux professionnels* (Angers 7, 8, 9, junio de 2018), *Fabula*, 29 Nov. 217, Marc Escola.
- Formules*, No 4, 2000, *Qu'est-ce-que les littératures à contraintes?*
- Oriol-Boyer, Claudette y Bilous, Daniel (eds.), *Ateliers d'écriture littéraire*, Actes du colloque de Cerisy de 2011, París, Hermann, 2013.
- Petitjean, André, «La Transposition didactique en français», en *Pratiques*, Nos. 97/98, 1988, p. 7-34.
- Resnick, Mitchel, *Lifelong Kindergarten, Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*, Cambridge, Massachussets, London, The MIT Press, 2018.
- Ricardou Jean, «Pluriel de l'écriture», en *Texte En Main*, No. 1, 1984, p. 19-29.
- Schaeffer, Jean-Marie, *L'expérience esthétique*, París, Gallimard, 2015.
- Watzlawick, Paul, Helmick Beavin, Janet y Jackson, Donald, D., *Une logique de la communication*, [1972], trad. fçse, París, Seuil, 2014.\*

---

\* Nicole Biagioli. Écritures créatives, en Nathalie Brillant, *et al. Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Éditions Champion, París, 2020, pp. 292-296. Disponible en: <https://hal.science/hal-03118751/document>

## PARA UNA ESCRITURA CREADORA: DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS A LA FORMACIÓN DE AUTORES

### Introducción

En el contexto brasileño de finales de la primera década del siglo XXI, diversos investigadores en las áreas de Letras, Educación, Lingüística y Lingüística Aplicada se han dedicado a reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje del portugués, como lengua materna, a partir de lo que preconizan los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). En este documento, se plantean recomendaciones curriculares que orientan la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna a partir de los géneros discursivos, tomados como objetos de enseñanza-aprendizaje.

Esas recomendaciones traen un profundo cambio en el paradigma teórico y metodológico para las clases de Lengua Portuguesa en los niveles elemental y secundario. Por esto, nos hemos dedicado a investigar sobre las implicaciones prácticas y teóricas que acompañan a este cambio curricular.

En principio, es necesario tomar en cuenta que las recomendaciones de los PCN se basan fuertemente en las concepciones de Mijaíl Bajtín sobre el lenguaje y en los constructos de Lev Vygotsky sobre la enseñanza-aprendizaje. También se adoptan de Bajtín las consideraciones sobre los géneros discursivos, aliadas con los supuestos de Vygotsky sobre los instrumentos semióticos que median el aprendizaje. Esos supuestos nos han posibilitado reflexionar teóricamente y establecer planeamientos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, la producción escrita, la producción de textos orales y el análisis lingüístico, al tomar como objetos de enseñanza a los géneros discursivos.

Para analizar la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos, tema central de este artículo, revisaremos, en primer lugar, los constructos de Bajtín sobre la autoría y la necesidad de una enseñanza que tomara en cuenta este importante aspecto del aprendizaje de la producción de textos en el entorno escolar. En segundo lugar, indicamos una de las trayectorias que nos ha guiado en nuestras experiencias de aplicación, al tomar a los géneros discursivos como punto de partida para la enseñanza de la producción escrita.

### La autoría: en busca de un diálogo con conceptos de Bajtín

De modo más efectivo, desde la década de 1980, la academia ha reflexionado, con respecto a la producción textual, sobre la preservación o el registro de la *autoría* del alumno. Pero, de hecho, ¿qué significa un texto *con* autoría o *sin* autoría? ¿Qué podemos considerar como autoría en el contexto escolar? ¿Cómo medir, cómo evaluar?

En este sentido, pensamos que el Círculo de Bajtín pudiera darnos algunos aportes para que pudiéramos pensar el proceso de escritura, y el tema de la autoría que allí se implica, dentro de una perspectiva que tuviera en cuenta al lenguaje como una *interacción social*.

Trataremos algunos conceptos de Bajtín que pueden articularse con el tema, como el referido a la exotopía y el referente a la comprensión activa. En seguida, esbozaremos una articulación con la práctica de enseñanza de la producción escrita en la escuela.

### *La autoría en Bajtín*

Curiosamente, la formulación de una concepción del lenguaje como interacción social se vincula a la propuesta de una estética — la del acto de autoría.<sup>1</sup> Según Holquist, en primer lugar, en el pensamiento de Bajtín, se debe considerar el tema de la alteridad, de las relaciones entre el “yo” (*self*) y el “otro”:

Aunque la distinción *self*/otro fuese una inquietud recurrente en muchos otros sistemas de pensamiento prerrománticos, Bajtín es el único, entre las figuras más representativas, que enmarca el problema en términos de autoría. No se diferencia por el énfasis en la dicotomía *self*/otro como tal, sino, más bien, por el énfasis en las técnicas básicamente autorales del diálogo y la formación del carácter, que permiten que los polos de la conciencia interactúen, al mantener al mismo tiempo las diferencias fundamentales uno del otro. En última instancia, el pensamiento de Bajtín es una filosofía de la creación, una meditación sobre los misterios inherentes a la acción de Dios que hace personas y de las personas que hacen *selves*, así como la actividad de las personas que crean a otras personas en la autoría literaria como un paradigma para pensar sobre todos los niveles de la acción de crear (Clark y Holquist, 1998, p. 104).

Así, vislumbramos una noción de autoría amplia, que no se confunde con la función-autor de Foucault y puede entenderse más allá de la esfera literaria. En nuestro lenguaje cotidiano, también podemos vernos, en el proceso interaccional, como autores, autores-creadores:

Cualquier locución realmente expresada en voz alta o escrita para una comunicación inteligible (es decir, una cualquiera, excepto las palabras incluidas en un diccionario) es la expresión y el producto de la interacción social de tres participantes: el hablante (autor), el interlocutor (lector) y el tema (qué o quién) del discurso (el héroe). (Bajtín/Voloshinov, 1926)

El pensamiento de Bajtín dirige nuestra mirada hacia las relaciones entre el autor y los otros participantes en la interacción, o sea, al interlocutor y al tema (héroe). Estas relaciones se exploran muy precisamente en dos textos, “O Autor e a personagem na atividade estética”, de 1922-1924, y “Discurso na vida e discurso na arte”, de 1926.

En primer lugar, el texto de 1926 destaca que esos participantes en la interacción constituyen el proceso de creación, unos componentes de la obra, y no unas entidades del “exterior”. Por esta razón, el “autor-creador es un componente de la obra y el autor-hombre un componente de la vida” (Bajtín, 1922-1924). En otras palabras, no se confunde al autor con la persona física del artista, con su biografía. En forma análoga, el interlocutor:

---

<sup>1</sup> Según Clark y Holquist (1998: 104): El acto de autoría, que se trata en *A Arquitetônica*, constituye el tropo matriz de toda la obra de Bajtín. El encuentro de los autores con los héroes que entrelazan en el mundo de sus textos deviene una forma feliz para conjugar y modelar todas las demás categorías de Bajtín.



El oyente, también, se entiende aquí como el oyente que el propio autor toma en cuenta, aquel a quien se orienta la obra y que, en consecuencia, determina intrínsecamente la estructura de la obra. Por tanto, de ningún modo nos referimos a las personas reales que en realidad constituyen el público lector del autor en referencia (Bakhtin/Voloshinov, 1926).

### *Autoría y comprensión activa*

De aquí se deriva que, según Bajtín, la autoría se está entendiendo como una autoría que se propone y se constituye en el movimiento interlocutivo, en la relación alteritaria. En este momento, también se nos llama a pensar en aquello que Bajtín denomina comprensión responsiva, comprensión-respuesta, comprensión activa. Al analizar algunas posiciones de la Lingüística, como el esquema de comunicación, de la cadena del habla, que elaboró Saussure, Bajtín cuestiona la visión de un hablante “activo” y un oyente “pasivo”:

No se puede decir que esos esquemas fuesen falsos y que no correspondieran a determinados momentos de la realidad; sin embargo, cuando pasan al objetivo real de la comunicación discursiva se transforman en ciencia ficción. En este caso, cuando percibe y comprende el significado (lingüístico) del discurso, el oyente ocupa simultáneamente una posición de respuesta activa en relación con él: está de acuerdo o en desacuerdo (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para utilizarlo, etc.; esta posición responsiva del oyente se constituye a lo largo de todo el proceso de escucha y comprensión desde el principio, a veces literalmente a partir de la primera palabra del hablante. Toda comprensión del habla viva, del enunciado vivo, es de carácter activamente responsivo (aunque el nivel de ese activismo fuese bastante diverso); toda comprensión se preña de una respuesta, y en esa o aquella forma necesariamente la genera: el oyente se torna un hablante (Bajtín, [1952-1953] 2003, p. 271).

Para volver a la relación interaccional, tenemos que, al enunciar, el autor-creador ya responde a otros enunciados previos en la cadena de la comunicación, y abre posibilidades de respuestas a su enunciado, para otros decires en el devenir. Es el enunciado puesto en movimiento, puesto en la vida, en la dinámica de la comunicación.

### *Autoría y exotopía*

Otro concepto que nos puede ayudar a comprender el concepto de Bajtín sobre la autoría es el concepto de exotopía. En uno de los primeros manuscritos del autor ruso, fechado entre 1919 y 1921, y después titulado *Para una Filosofía do Ato*, el joven Bajtín, entonces de poco más de 20 años, en un texto denso, de tenor filosófico, ya lanzaba las semillas de su pensamiento, para tratar siempre las relaciones entre estética y ética.

En este trabajo inicial, Bajtín concibe a la actividad ética como un acto responsable, en su proceso de “estarse haciendo” en un momento único, concreto, de su realización. Siempre a partir de y al dirigirse a un ser humano, implicado en este evento,<sup>2</sup> el acto puede entenderse como una acción de cualquier carácter, un pensamiento, un enunciado verbalizado o no, escrito o no. Al acto, al acontecimiento único del Ser, Bajtín combina, en una simultaneidad, en un todo indisoluble, los valores que se movilizan a

---

<sup>2</sup> “Ser-evento único”, o “evento único del ser” también son otras expresiones que utiliza Bajtín, en ese mismo texto, para referirse a este tema.

través de la relación entre yo y otro, en un tiempo y un lugar también únicos. Según Clark y Holquist (1998),

Bajtín supone que cada uno de nosotros “no tiene una coartada en la existencia”. Nosotros mismos debemos ser responsables o responsables, por nosotros mismos. Cada uno de nosotros ocupa un lugar y un tiempo únicos en la vida, una existencia que no se concibe como un estado pasivo, sino, activamente, como un acontecimiento. Calibro el tiempo y el lugar de mi propia posición, que se halla en constante cambio, a través de la existencia de otros seres humanos y del mundo natural por medio de los valores que articulo en actos. La ética no se constituye con principios abstractos, sino es la pauta de los actos reales que llevo a cabo en el acontecimiento que es mi vida. Mi *self* es aquello a través de lo cual semejante ejecución responde a otros *selves* y al mundo a partir del lugar y del tiempo únicos que ocupo en la existencia (Clark y Holquist, 1998: 90).

En este aparte de Clark y Holquist, resulta sencillo captar el peso de las categorías, aún seminales en los escritos del joven Bajtín, y que van a guiar todo su pensamiento en sus obras posteriores: la relación yo-otro, que aquí entendemos como una síntesis aún de la interrelación compleja autor-héroe-oyente; las categorías espacio-tiempo que, en última instancia, se circunscriben mediante el término *cronotopo*, y aliado con las anteriores, y de primordial importancia, el énfasis que se le da al componente *axiológico*, o sea, a la *actitud valorativa* (del yo, del hablante, del autor, etc.) en relación con un objeto.

A pesar de que, en este texto, aún no se trata específicamente con el lenguaje, los discursos, Bajtín ya inicia un movimiento suyo, como lo es correlacionar la actividad estética y la actividad real de la vida cotidiana. Para ejemplificar lo que él denomina la *arquitectónica real del mundo en verdad experimentado*, recurre al análisis de un poema de Pushkin<sup>3</sup> —“Separação”—, para *aclarar la disposición arquitectónica del mundo en la visión estética en torno a un núcleo de valores* (Bajtín, 1919-1921 /1993: 83).

Aquí transcribimos el poema de Pushkin y el comienzo del análisis de Bajtín, en el que ubica estos núcleos de valor y ya trabaja algunas categorías, como la *exotopía*, las *relaciones dialógicas* y las nociones de *espacio, tiempo y valor*:

"Com destino às praias de sua pátria distante  
Você estava partindo desta terra estrangeira.  
Naquela hora inesquecível, naquela triste hora,  
Eu chorei diante de você por um longo tempo.  
Minhas mãos, mais e mais frias,  
Lutavam por trazê-la de volta.  
Meus lamentos imploravam que você não interrompesse  
A angústia terrível da despedida.

Mas você arrancou os seus lábios  
Do nosso beijo amargo;  
De uma terra de sombrio exílio  
Você disse: “No dia do nosso encontro  
Sob um céu eternamente azul  
Na sombra de oliveiras,  
Nós mais uma vez, meu amado, uniremos nossos beijos de amor.”

---

<sup>3</sup> Aleksander Pushkin, 1799-1837, un gran poeta ruso, fundador de la poesía rusa clásica.

Mas lá – oh! – onde o arco celeste  
Brilha seu azul radiante,  
Onde as águas dormem sob o abismo,  
Você para sempre adormeceu:  
Sua beleza e seus sofrimentos  
Desapareceram no túmulo –  
E o beijo do nosso encontro desapareceu também...  
Mas eu estou esperando por esse beijo que você me deve...\*

Hay dos personas activas en este poema: el héroe lírico (el autor objetivo) y “Ella” (Riznich), y, en consecuencia, hay dos contextos de valor, dos puntos de referencia concretos con los que se correlacionan los momentos valorativos y concretos del Ser. Además, sin perder su autosuficiencia, el segundo contexto se contiene (afirma y funda) valorativamente a través del primero y, a su vez, los dos contextos se contienen a través del contexto estético unitario valorativamente afirmado del autor-artista, que se sitúa afuera de la arquitectónica de la visión del mundo del poema (no el autor-héroe, que es un participante de esa arquitectónica) y fuera de la arquitectónica del contemplador. El lugar único, en el Ser, del sujeto estético (del autor, del contemplador), el punto del que surge o fluye su actividad estética (su amor objetivo de un ser humano concreto) solo tiene una determinación: situarse fuera [*vne-nakhodimost'*] de todos los momentos de la unidad arquitectónica [ilegible] de la visión estética. Y esto, por primera vez, crea la posibilidad para que el sujeto estético abarcara toda la arquitectónica espacial y temporal a través de la acción de una autoactividad afirmativa y fundadora y valorativamente unitaria. La empatía estética (la visión de un héroe o de un objeto desde adentro) se lleva a cabo activamente desde este lugar único exotópico y en este mismo lugar tiene lugar la recepción estética, o sea, la afirmación y la formación del material absorbido a través de la empatía – dentro de los límites de la arquitectónica unitaria de la visión. La exotopía del sujeto (exotopía espacial, temporal y valorativa) – el hecho de que el objeto de la empatía y la visión no soy yo – posibilita por primera vez la actividad estética de la formación. (Bajtín, 1919-1921/1993: 83- 84)

Con una simple lectura del inicio del análisis que ha propuesto Bajtín, vemos que las categorías — autor-artista (escritor); autor-héroe (el héroe lírico); contemplador; el evento/acto (el enunciado poético); la exotopía (ubicarse temporal, espacial y valorativamente fuera del evento) — se interrelacionan, cuando se toma en cuenta la actitud valorativa de un participante en relación con el otro. También podemos vislumbrar otros niveles de relación, en que, por ejemplo, el evento/acto pudiera describirse como el evento/acto narrado en el enunciado poético.

A partir de ahí, una vez más, como en cascada, se establece la interrelación entre los participantes, los núcleos de valores: el héroe y “ella” — sobre quien se habla y a quien se dirige el enunciado —, el escritor y el contemplador. O sea, autoría sobre

---

\* “Con destino a las playas de su tierra lejana / Estaba yendo desde esta tierra extranjera. / En aquella hora inolvidable, en aquella triste hora, / Lloré ante usted durante mucho tiempo. / Mis manos, cada vez más frías, / Luchaban por traerla de vuelta. / Mis lamentos imploraban que no interrumpiera / La terrible angustia de la despedida.

Pero arrancó sus labios / De nuestro amargo beso; / De una tierra de sombrío exilio / Dijo: “El día de nuestro encuentro / Bajo un cielo eternamente azul / A la sombra de los olivares, / Una vez más, amado mío, uniremos nuestros besos de amor.”

Pero ahí – ¡oh! – donde el arco celeste / Brilla con su azul radiante, / Donde duermen las aguas bajo el abismo, / Para siempre usted se adormeció: / Su belleza y sus sufrimientos / Desaparecieron en la tumba – / Y el beso de nuestro encuentro también desapareció... / Pero estoy a la espera de ese beso que me debe...

autoría, podemos vislumbrar diferentes niveles, diferentes participantes, nosotros autores-contempladores orientados exotópicamente hacia un evento estético, el poema, constituido a partir de un excedente de visión valorativamente determinado, del autor-creador, para referir un evento ético — el sentido de la partida y muerte de Riznich para el autor-héroe.

Así, la relación que se establece entre los participantes de la interacción, principalmente entre el autor-creador e interlocutor, y entre el autor y el héroe, es una *relación exotópica*, o sea, requiere de un desplazamiento, un distanciamiento necesario para que allí se estableciera el enunciado artístico. El autor-creador no es el héroe, sino aquel que lo enuncia, que lo trae al mundo del discurso, en una comprensión responsiva, activa y creadora. Establece una relación con ese héroe, le tiene un aprecio valorativo, así como lo tiene para con su interlocutor.

### **Una articulación posible**

Debido a estas relaciones, determinadas valorativamente, y que generan diferentes combinaciones y posibilidades enunciativas, y simultáneamente formas compositivas y estilísticas, pensamos que estas categorías se pueden pensar para apoyar una didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la producción textual.

Que cada uno de nuestros alumnos pudiera verse como un ser que produce lenguaje, que lee y escribe, que responde activamente a otros fuera del espacio escolar, es indiscutible. Al reflexionar sobre nuestra época, con la presencia de las nuevas tecnologías y el acceso de los alumnos al mundo virtual, la escritura parece que ocupa un nuevo lugar. La relación del alumno con la escritura deja de ser solo académica y pasa a participar activamente de una necesidad comunicativa, o sea, se necesita la escritura para hablar con el otro en una conversación en tiempo real, es necesario escribir para enviar un *scrap* en *Facebook*, se precisa enviar un mensaje en *Twitter*\* en el teléfono celular, requiere enviar un SMS.\* En este mundo nuevo, tenemos que reflexionar sobre el espacio que la escritura está ocupando en la vida cotidiana de nuestros jóvenes — o sea, ya no se trata de una obligación escolar, pues se escribe mucho fuera de la escuela para utilizar la lengua viva en situaciones reales de comunicación.

Por tanto, tenemos unos alumnos-autores en diversas situaciones *de la vida*, pero parece que la escuela aún prefiere estar “fuera” de la vida. Así, la relación entre el autor y el interlocutor constitutivo del proceso de creación, entre el autor y los “héroes” (tópicos) posibles y sujetos de objetivación, los modelos de “buena escritura”, los temas normativos que impone la lengua, entre otros elementos, se revisten de un “aura escolar” que parece borrar la visión del aprendiz.

Ya en la obra que se ha convertido en un clásico entre los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en Brasil, “O texto na sala de aula”, Percival Leme Britto destaca el papel de la escuela como “el gran interlocutor”:

---

\* *Twitter*: ahora denominado X; SMS: Short Message Service (N. de T.).

(...) El docente materializa todo lo que el estudiante recibió de la escuela y otras fuentes similares. Tras la figura estereotipada del docente están la escuela y todas las relaciones propias de la institución: la autoridad, lo superior, el culto, aquel que dice qué y cómo se debe hacer. La escuela no solo surge como un interlocutor privilegiado del estudiante (no niego la posibilidad de que existieran otros), sino pasa a ser un determinante de la estructura misma de su discurso. Como interlocutora, ella determinará la propia imagen de lengua del alumno (Britto, 1997, p. 120).

Si pudiéramos pensar en que, al producir su texto, el alumno es allí, en ese momento, un autor-creador, que está en posición de comprensión responsiva, a enunciados anteriores, que tiene un interlocutor en mente en el proceso, que tiene una apreciación valorativa sobre ese interlocutor, sobre el tópico (el qué o el quién del habla), tal vez podríamos pensar en una vía menos dolorosa de intervención en el proceso de creación.

Por tanto, como docentes, nos interesa analizar las apreciaciones valorativas, promover desplazamientos, llevar a que se comprendieran los procesos exotópicos y sugerir diferentes interlocutores. Trabajar a nivel discursivo de forma enfática e insistente, antes de enfocarse en los niveles de textualización.

### *Reflexiones sobre la práctica*

En busca de una posible articulación entre lo que sustentamos sobre la necesidad de que la escuela ‘despasteurizara’ la producción de textos escolares y promover la enseñanza-aprendizaje de la escritura hacia la formación de *autores*, hemos tratado de desarrollar unas investigaciones aplicadas en el contexto escolar y en la formación de docentes pre-servicio y en servicio.

En estas acciones, nuestro punto de partida ha sido el trabajo con los géneros discursivos, tomados como instrumentos de enseñanza-aprendizaje (Schneuwly, 1994/2004), en propuestas de didactización de esos géneros. Destacamos que, como filósofo del lenguaje, Bajtín no se ocupó de reflexiones que incluyeran la enseñanza-aprendizaje. Tampoco imaginó que sus consideraciones sobre los géneros discursivos — enunciados concretos — podrían repensarse como un punto a partir del que podría articularse la enseñanza de las lenguas. Esta relectura de su obra con fines de enseñanza-aprendizaje tuvo lugar muchos años después de su muerte, por parte de investigadores de la Universidad de Ginebra.

Desde los años noventa del siglo XX, los investigadores Schneuwly, Dolz y sus colaboradores, del Equipo de Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, se han dedicado a estudiar los fundamentos teóricos de Bajtín y a aliarlos con la teoría socio-histórica del aprendizaje de Vygotsky. En 2004, se publicó la edición brasileña<sup>4</sup> de una serie de textos de estos autores, en que traen unos análisis sobre el trabajo con los géneros discursivos, transposiciones didácticas, interacciones en el aula y la producción de textos orales y

---

<sup>4</sup> Esa edición reúne una serie de textos que relatan experiencias de enseñanza-aprendizaje, en las que se toma a los géneros discursivos como objetos de enseñanza, transposiciones didácticas e interacciones en el aula. Traducciones separadas de esos textos ya circulaban desde hacía algunos años en el ambiente académico y escolar brasileño en sus originales e influyeron en muchos trabajos similares en Brasil, además de los propios Parâmetros Curriculares Nacionais.

escritos. También proponen agrupar géneros para la construcción de la progresión escolar.

Señalamos que esta trayectoria es nuestro punto de partida, ya que nuestras experiencias han apuntado hacia la necesidad de reflexionar sobre las especificidades de la enseñanza desde esta perspectiva en un contexto escolar brasileño, bastante diferente del ginebrino, de la Suiza de habla francesa. En este artículo, al analizar la autoría y temas que implican la apropiación de los géneros discursivos como objetos de enseñanza-aprendizaje, nos centraremos en reflexionar sobre temas que sustentamos son relevantes y que deben considerarse cuando se enseña la producción escrita. En un texto posterior, presentaremos los hallazgos que nos llevan a reflexionar sobre la adecuación de estas ideas a la realidad de la escuela brasileña, su contexto cultural, antropológico y social, además de la necesidad de llevar a cabo reflexiones profundas sobre la organización curricular brasileña, el periodo escolar y la formación docente para el desempeño fructífero de este tipo de enseñanza tan diferente del tradicional. Así, en la sección que sigue, presentamos una de las trayectorias didácticas que hemos desarrollado en nuestro grupo de investigación en los últimos años (que revelan, por ejemplo, que una secuencia didáctica bien diseñada toma alrededor de dos meses de clases, para explorar todos los aspectos de un solo género).

### **Géneros discursivos y enseñanza-aprendizaje de la producción escrita**

Tomar los géneros discursivos de esferas sociales distintas a la escolar implica transponerlos, despojarlos de su lugar de producción y circulación para revisarlos con objetivos didácticos. Entonces, resulta básico tomar en cuenta la situación y la esfera en la que se lleva a cabo el conocimiento escolar, al reflexionar, antes que nada, en que la escuela siempre trata con conocimientos producidos cultural y socialmente, los cuales, cuando se llevan a la esfera escolar, se tornan conocimientos escolarizados; así, es necesario atender a las formas en que estos conocimientos se trabajarán en la escuela.

Según Chevallard (1997), los conocimientos que abarca el currículo escolar no son los mismos de las ciencias en las que se basan, pero tampoco son totalmente distintos. Los conocimientos de la cultura se transforman en un objeto de enseñanza y aprendizaje escolar. Así, se producirían tres tipos de transformación: *la referida a los conocimientos científicos en conocimientos escolarizados, en el currículo escolar; la relativa al currículo escolar — saber propuesto — en saber enseñado o currículo real; y, por último, la relacionada con el currículo real enseñado en el aprendizaje real de los alumnos* (Barbosa, p. 109-110).

A su vez, Schneuwly<sup>5</sup> (2002) define a la *transposición didáctica* como un *proceso creativo de transformación de los objetos sociales (recortados, modificados en la institución escolar) en objetos “enseñables”*. Sobre todo, nos interesa analizar qué es lo “enseñable” en el trabajo pedagógico que partiera de la apropiación de los géneros discursivos de diferentes esferas de la actividad humana para las clases de lengua materna.

---

<sup>5</sup> En curso desarrollado en el LAEL de la PUC-SP, en abril de 2002

Para llegar a lo que se debe/puede enseñar en este tipo de trabajo, es importante implicar a los alumnos en las actividades; desde la elección del género a estudiar, el docente puede encaminar las actividades a partir de: una definición del *interlocutor* (o interlocutores) para el (los) que se destinará el texto; una explicitación del *propósito* establecido para la producción de los textos; una definición del *soporte* en el que se publicará el texto (por ejemplo, el periódico de la clase o escolar); una definición del *lugar de circulación* del producto final. Explicitadas estas particularidades, se sugiere que se analizaran con los alumnos los temas que les agradaría trabajar. Una vez definidos los temas, se puede proceder a una investigación para crear un banco de textos en los géneros y la temática previamente elegidos. (En esta fase, todos los alumnos se incluirán, al investigar y archivar los textos y elegir las temáticas sobre las que les pareciera interesante leer y escribir).

Con el banco de textos a la mano, el docente puede proceder a una lectura atenta de los textos y analizarlos con la clase.

Este momento de contacto con los textos ajenos es fundamental para llamar la atención de los alumnos sobre los temas discursivos que implican a la producción escrita, para explicitar la esfera social en la que circula el texto, su producción, interlocutores, etc. También es importante aclararles que, cuando se produjeran, sus textos tendrían unos lectores, a los que se destinarían.

Tras esta lectura, es necesario llevar a cabo un estudio para reconocer los aspectos discursivos y lingüísticos relevantes en el género a trabajarse en primer lugar; (por ejemplo, la esfera de producción y circulación del género elegido; los interlocutores, en función de aquellos que se escribieron los textos; aspectos estilísticos, el estilo del género, en primer lugar, y el estilo del autor, después, entre otros aspectos).

En un tercer momento, se pasa a establecer comparaciones entre diferentes géneros, para que se captaran los rasgos peculiares del género; por ejemplo, una noticia (del orden del relato) y un editorial de periódico (del orden de la argumentación), ¿en qué se diferencian?

En otra fase, se lleva a cabo la lectura de diferentes textos de un mismo género para que pudieran captar las regularidades lingüísticas y discursivas presentes en los textos. (En esta fase, se efectúa una cuidadosa descripción de los aspectos formales y de contenido del género).

Tras esta labor de lectura activa, solo entonces se lleva a cabo la producción inicial de un texto en el género elegido y el análisis colectivo de los textos por parte de la clase y el docente, a partir de los aspectos lingüístico-discursivos ya planteados. En este momento, es necesario que se efectuasen ejercicios que llamaran la atención sobre los aspectos lingüísticos y discursivos; por ejemplo, ¿cómo se estructuran los textos en el género elegido? ¿Los textos que han producido los alumnos siguieron esa estructura? (Por ejemplo, en el caso de una narración, llamar la atención sobre ciertos aspectos, tales como “¿Los hechos se narraron en una secuencia temporal?”).

En este recorrido de observación de las regularidades de aspectos de la forma compositiva y el estilo del género, en que los alumnos comparan su texto con los ya leídos y plantean los aspectos a desarrollar mejor, es el momento en que el docente tiene espacio, por ejemplo, para plantear los aspectos gramaticales relevantes y desarrollar con ellos su enseñanza, a partir del *corpus* textual de los mismos alumnos

(por ejemplo, el uso de la coma, presente en el estilo de algunos géneros, como en los topónimos y los vocativos utilizados en las cartas). A este movimiento de enseñanza-aprendizaje, que surge de una situación real de enunciación, uso y reflexión sobre la lengua, lo denominamos *gramática discursiva* (Paes de Barros, 2005).

En este momento de la secuencia de actividades, la clase puede proceder a reelaborar los textos, para observar los puntos que se destacaron en el análisis colectivo. Esta secuencia de actividades se referirá con más detalle en un trabajo posterior. Lo importante es que los alumnos conozcan todos los aspectos — tanto lingüísticos como discursivos — del género que se trabaja, para que, en la fase de reelaboración, captasen qué aspectos pueden mejorarse en sus textos, en función de los interlocutores y de la esfera de circulación a la que se destinan.

Esta labor de lectura, escritura, lectura, reflexión, reescritura, lectura, reflexión, que parte del discurso, de la lengua viva, ¡puede!, como lo han demostrado nuestras investigaciones — dar la palabra a alumnos no acostumbrados a tenerla, promover la reflexión sobre los discursos, insertar a los alumnos en los hilos discursivos de la vida, más allá de los muros de la escuela.

Además, se posibilitaría pensar en las palabras dichas, o escritas, como verdaderos signos ideológicos y no solo como elementos de la lengua sobre los que se olvidó añadir un acento o escribir una letra, en lugar de otra. En resumen, con la mirada puesta en algunos conceptos de Bajtín, tal vez pudiéramos trabajar la producción escrita al enfocarnos más en el lenguaje y menos en la lengua. Después de todo, en palabras del Círculo:

En realidad, no son palabras lo que pronunciamos u oímos, sino verdades o mentiras, cosas buenas o malas, importantes o triviales, agradables o desagradables (...) (Bajtín/Voloshinov, 1929/1990: 95)

### Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1919-1921). *Toward a Philosophy of the Act*. Austin, University of Texas Press.
- Bajtín, M. M. (1922-1924). O autor e o herói. In M. Bajtín (2000), *Estética da Criação Verbal* (pp. 23-220). São Paulo: Martins Fontes.
- Bajtín, M. M. (1952/1953). Os gêneros do discurso. In M. Bajtín (2000), *Estética da Criação Verbal* (pp. 277- 326). São Paulo: Martins Fontes.
- Bajtín, M. M. (1959-1961) O problema do texto. In M. Bajtín (2000), *Estética da Criação Verbal* (pp. 329-358). São Paulo: Martins Fontes.
- Bajtín, M. M. y Voloshinov, V. N. (1926). Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco y Cristóvão Tezza. Circulación restringida, Mimeo.
- Bajtín, M. M. y Voloshinov, V. N. (1929/1990). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, J. P. (2001). *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tesis doctoral, LAEL/PUCSP. Versión on line (disponible en: <http://sites.uol.com.br/teseslael/tesejaqueline.zip>).
- Britto, L. P. L. (1997). Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In J. W. Geraldi (org.), *O texto na sala de aula* (pp. 117-126). São Paulo: Editora Ática.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Clark, K. y Holquist, M. (1998). *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva.
- Schneuwly, B. y Dolz, J. (2004). Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In R. Rojo y G. S. Cordeiro (Orgs.), *Gêneros Oraís e escritos na escola: organização* (pp. 71-91). Campinas, SP: Mercado de Letras.



Paes de Barros, C. G. (2005). *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso*. (Tesis doctoral, LAEL/PUCSP). Versión on line (disponible en: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/CLAUDIAGRAZIANOPAES DEBARROS.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/CLAUDIAGRAZIANOPAES DEBARROS.pdf)).

---

\* Cláudia Graziano Paes de Barros y Simone de Jesus Padilha. Para uma escrita criadora: da produção de textos à formação de autores. *Interacções*. No. 19 (2011): 259-273. Disponible en: [https://www.academia.edu/41023548/A\\_PRODU%C3%87%C3%83O\\_DE\\_TEXTO\\_NA\\_PERSPECTIVA\\_DA\\_ESCRITA\\_CRIATIVA](https://www.academia.edu/41023548/A_PRODU%C3%87%C3%83O_DE_TEXTO_NA_PERSPECTIVA_DA_ESCRITA_CRIATIVA)

## (PO)ÉTICAS DE LA ESCRIVIVENCIA

*O que eu tenho pontuado é isso: é o direito da escrita e da leitura que o povo pede, que o povo demanda. É um direito de qualquer um, escrevendo ou não segundo as normas cultas da língua. É um direito que as pessoas também querem exercer.\**

Conceição Evaristo

*Eu disse: o meu sonho é escrever!  
Responde o branco: ela é louca.  
O que as negras devem fazer...  
É ir pro tanque lavar roupa.\*\**

Carolina Maria de Jesus

La declaración de Evaristo y el poema de Carolina Maria de Jesús, que abren este ensayo, indican la urgencia de apertura de los estudios literarios a enunciaciones que se mantuvieran fuera de lo que denominamos el canon, ya que provienen de unos espacios históricamente silenciados y determinados por vestigios aún presentes, en la contemporaneidad, del colonialismo y la esclavitud. Esta apertura se ha producido gradualmente, a medida que la reivindicación del derecho a escribir — y a la escritividad — parece que se ha oído tardíamente. Un ejemplo de esta extemporaneidad es el caso de Carolina Maria de Jesús. A pesar del logro de ventas de *Quarto de despejo* en la época de la publicación, la crítica comenzó a valorar la obra de la autora como una producción digna de estudiarse *como literatura* muy recientemente. Otros ejemplos son las producciones contemporáneas de Conceição Evaristo y Jarid Arraes, que, a pesar de ser bastante aclamadas por una crítica ávida por la revisión del canon, son de difícil acceso o poco divulgadas por los medios hegemónicos.

Por fortuna, como lo señala Boaventura Sousa Santos (1997), existe, a la par del proceso capitalista que promueve el mantenimiento de los silenciamientos históricos, un movimiento de globalización contrahegemónica. Según el autor, la *globalización* implica unos conjuntos diferenciados de relaciones sociales, ya que la globalización contrahegemónica constituye, en suma, la apropiación, por parte de los individuos provenientes de lugares de enunciación marginalizados, de los medios de la globalización inevitable que han inspirado los procesos neoimperialistas contemporáneos, en un movimiento de “globalización de abajo hacia arriba” (1997, p. 112), lo que también puede inspirar unas estrategias de desconstrucción, en la contemporaneidad, de los discursos que establecen relaciones de poder pautadas en la violencia (física y epistémica) de los procesos colonialistas.

---

\* Lo que he señalado es esto: es el derecho a la / escritura y la lectura que el pueblo pide, que el pueblo / demanda. Es un derecho de cualquiera, escriba / o no según las normas cultas de la lengua. Es un / derecho que las personas también quieren ejercer.

\*\* Dije: ¡mi sueño es escribir! / Responde el blanco: ella está loca. / Lo que las negras deben hacer... / Es ir al fregadero a lavar ropa.

El concepto de globalización contrahegemónica es importante como un signo de resistencia en una época determinada por un restablecimiento de unos valores reaccionarios, que Antonio Candido ya había visto parcialmente abolidos cuando escribió su texto *O direito à literatura*, en 1988, el año de la promulgación de la Constitución brasileña: “hoy no se afirma, con la misma tranquilidad que cuando yo era niño, que la existencia de los pobres es la voluntad de Dios, que ellos no tienen las mismas necesidades que los ricos, que los servidores domésticos no necesitan el descanso, que solo muere de hambre el haragán” (Cándido, 1988, p. 171). En el mismo texto, Candido destaca el valor del texto literario erudito como un derecho de todos, ya que es un “bien irreductible”, es decir, fundamental para la vida. Por otro lado, en aquel momento, parece estar más allá del alcance del autor la discusión sobre el valor literario de las producciones ajenas al circuito intelectual erudito, como si el sujeto subalternizado<sup>2</sup> tuviera derecho a la lectura, pero no a la escritura, ya que sus producciones no podrían entrar en el Olimpo reservado a las altas literaturas.

Así, en este texto, trato de establecer un diálogo entre el pensamiento de Antonio Candido (1988), Gayatri Spivak (1985) y Homi Bhabha (2014) y el concepto de escritividad, de Conceição Evaristo (2008). Este diálogo nos permite pensar sobre la ética en dos aspectos: el primero corresponde a la crítica, en términos de una responsabilidad por abrir espacios a las producciones literarias previamente borradas; y el segundo se refiere a la noción de escritividad, instituida por el poder de la escritura (po)ética de nuevas formas de existir que no son las instituidas por la historia esclavista y colonial, sino al tratar de la creación de un campo simbólico que entrelaza historia, memoria y experiencia.

Se destaca que el concepto de ética que se adopta en este artículo se acerca al que ha desarrollado Gilles Deleuze en diálogo con Spinoza, así como a las consideraciones de Michel Foucault en diálogo con Friedrich Nietzsche sobre la creación de nuevas formas de vida o de la vida como obra de arte. Deleuze cruza estas nociones:

Ya no se trata de unas formas determinadas, como en el saber, ni de reglas coercitivas, como en el poder: se trata de unas reglas optativas que producen la existencia como obra de arte, reglas a la vez éticas y estéticas que constituyen unos modos de existencia o estilos de vida (incluso el suicidio forma parte de ellas). Esto lo descubría Nietzsche como la operación artística de la voluntad de poder (Deleuze, 1992, p. 123).

Estas reglas éticas y estéticas que constituyen modos de existencia, cuando se desvinculan de las formas determinadas del saber y de las formas coercitivas del poder (Foucault, 1979), traen la posibilidad de escapar a los propios supuestos críticos que elaboran unos cánones o selecciones que sirven como recurso para mantener unas relaciones de poder históricamente establecidas. En este sentido, el campo literario adopta un aspecto distinto, no determinado por el aspecto coercitivo.

Antonio Candido establece una importante conexión entre la literatura y los derechos humanos, cuando sitúa a la literatura al nivel de los “bienes irreducibles”, aquellos que no se le pueden negar a nadie, ya que desempeñan un importante papel

---

<sup>2</sup> Escribo “subalternizado” en lugar de “subalterno” como una elección ponderada, ya que un sujeto no elige tener esta posición en la estructura social.

humanizador. Existe una tendencia, dentro de las clases privilegiadas de la sociedad, a pensar en que los individuos a los que históricamente se les ha asignado una posición de subalternidad deberían tener iguales derechos solo en la medida necesaria para la supervivencia. Al situar a la literatura en este nivel (como necesaria para la supervivencia), Cándido la establece retóricamente como una necesidad básica del ser humano. Para ello, el autor propone la relación entre literatura y derechos humanos desde dos perspectivas diferentes: la primera se refiere a la organización mental que proporciona, pues al “dar forma a los sentimientos y a la visión del mundo nos organiza, nos libera del caos y, por tanto, nos humaniza”; la segunda se debe a su aspecto de desenmascaramiento social y denuncia, debido a que “se centra en situaciones de restricción de derechos, o de su negación, como la miseria, la servidumbre, la mutilación espiritual” (Candido, 1988, p. 186). Sin embargo, Cándido no establece un tercer aspecto, que no se refiere al derecho a aquella literatura erudita que narra lo subalternizado desde el punto de vista del intelectual, sino a la literatura que ha producido y narrado el propio subalternizado.

En *Quarto de despejo*, tras relatar un día extremadamente agotador como recolectora de papel, Carolina Maria de Jesus escribe: “O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler”\* (Jesus, 1993, p. 10). No solo lee —inclusive aquellos libros de la denominada alta literatura, que tendrían, según Cándido, un papel humanizador —, sino también narra su propio acto de lectura:

Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa era 22,30. Liguei o radio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem\*\* (Jesús, 1993, p. 22).<sup>3</sup>

Al establecer la importancia del “pobre como temario de la novela”, que serviría a la “ola de desenmascaramiento social” como un medio para “exponer y denunciar la miseria” (Candido, 1988, p. 184 y 185) y, al mismo tiempo, establecer una zona abisal entre lo que ha denominado “cultura popular” y “cultura erudita”, además Candido aún no plantea el papel humanizador de la escritura, pues jerarquiza los saberes. Por tanto, de antemano, la producción poética popular ya sería un “Otro” para que lo civilizaran. Además de ser un personaje, “el pobre” también puede ser un autor y mostrar la perspectiva de aquel que, de hecho, vive las circunstancias que se narran, así como sus anhelos y deseos, como lo denuncia Carolina Maria de Jesus en este extracto de *Quarto de despejo*: “Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos”\*\*\* (Jesus, 1993, p. 17).

La afirmación de Candido (1988, p. 188), respecto a que “el supuesto radica en que todos deben tener la posibilidad de pasar de los niveles populares a los niveles eruditos

---

\* El nerviosismo interior que sentía se ausentó. Aproveché mi calma interior para leer.

\*\* Fui a recoger papel, pero estaba indispuesta. Me vine, pues el frío era demasiado. Cuando llegué a casa eran las 22.30. Encendí el radio. Tomé un baño. Calenté comida. Léí un poco. No sé dormir sin leer. Me gusta manipular un libro. El libro es la mejor invención del hombre.

<sup>3</sup> En las citas de este artículo, se respetó la grafía original del texto de Carolina Maria de Jesus.

\*\*\* Voy a escribir un libro referente a la favela. He de citar todo lo que pasa aquí. Y todo lo que me hacen. Yo quiero escribir el libro, y ustedes, con esas escenas desagradables, me proporcionan los argumentos.

como una consecuencia normal de la transformación de la estructura”, trae la importante reflexión sobre el derecho de todos a la literatura, pero ya establece de antemano un lugar de subalternidad en lo que denomina “niveles populares”, además de ocultar la propagación de la problemática que se contiene en la pregunta fundacional de la obra de Gayatri Spivak: además de leer, “¿el subalterno puede hablar?”

En *Cadernos do cárcere*, escritos entre 1929 y 1937, el teórico italiano Antonio Gramsci elabora, cuando estaba en prisión, la noción de “clases subalternas”, a partir de un enfoque marxista. Sus consideraciones consistían en la categorización de estas clases y la tesis respecto a que un grupo de individuos alejados del poder las constituiría, por lo que deberían adquirir una conciencia de clase y la unificación para avanzar hacia la emancipación. Esta emancipación del sujeto subalterno supone también la emancipación cultural y la percepción respecto a que los campos económicos, políticos y filosóficos son expresiones de una misma realidad en movimiento. Entonces, el movimiento implicaría la construcción de un nuevo bloque histórico y, como parte constitutiva de este proceso, una reforma moral e intelectual. Su concepto lo han utilizado, reformulado y criticado innumerables intelectuales, pero quizás la obra más emblemática, que entra a dialogar con el concepto, al trasladarlo a un nuevo aspecto, fuese el ensayo *Pode o subalterno falar?*, de la india Gayatri Spivak, publicado por primera vez en 1985.

Spivak critica la perspectiva universalizante de Gramsci, al considerar que el sujeto subalterno no ocupa y no puede ocupar una categoría monolítica, sino eminentemente heterogénea, de modo que proponer una unificación de su habla sería, en sí mismo, borrar o mantener su silenciamiento histórico. Según la autora, la subalternidad concierne a las clases más bajas de la sociedad en términos de formas específicas de exclusión de los sectores de la representación política y legal. Los puntos cruciales del ensayo son, según nos parece, tres: *i)* la demostración de la posición del sujeto subalterno sexuado (la mujer); *ii)* el desplazamiento del análisis del “Otro” a partir del conjunto de codificaciones epistémicas dominantes para el contexto específico que tratan sus ejemplos; y *iii)* la responsabilidad institucional del crítico contemporáneo (o, más específicamente, de la crítica) ante esta pregunta que le provee el título al artículo: ¿lo subalterno *en verdad* puede hablar?

A pesar de la crítica a autores como Gilles Deleuze y Michel Foucault, la autora recurre en parte al mismo desafío que ellos han propuesto en parte de sus obras: cuestionar las violencias históricas (tanto físicas como psicológicas, además de epistémicas) de la sociedad denominada “occidental” hacia el sujeto colonizado o socialmente marginalizado, ubicado en la posición de “Otro” por excelencia, siempre en función de lo “Mismo”, puesto que lo Mismo es aquello que supuestamente detenta el conocimiento científico, universal y verdadero, o sea, el conjunto de normas, costumbres y codificaciones de esa “sociedad occidental”. La diferencia entre la propuesta de Spivak y la propuesta de los filósofos que ella critica radica en que, si bien ellos buscaron una historia alternativa y no hegemónica (dar voz a los locos, los presos, los socialmente marginalizados), ella arguye que es necesario releer la historia como la ha escrito la perspectiva dominante (tradicional y colonialista) para determinar unas estrategias de desconstrucción y solo entonces “plantear un relato respecto a cómo se establecieron como normativas una explicación y una narrativa sobre la realidad”

(Spivak, 2010, p. 48). Pues, según la autora, es necesario penetrar en la codificación que produce la violencia epistémica para comprender (y desconstruir) su proyecto.

El texto de Spivak tiene como punto de partida la denuncia de algunos temas relativos al proyecto colonial británico en la India y sus intervenciones en la estructuración de la sociedad local, así como la creación, mediante este proceso, de una visión “occidental” de la sociedad india, extremadamente estereotipada y unificadora. Algunas de las consideraciones de Spivak se acercan a la noción de “Orientalismo” que ha propuesto Edward Said: un conjunto de nociones sobre el Oriente (Otro) en función del Occidente (Mismo). Boaventura de Sousa Santos amplía esta perspectiva y propone una doble dicotomía en esta construcción de la alteridad, al revelar el proceso histórico de marginalización del Sur, que, así como el Oriente, asume una posición periférica en relación con la epistemología de matriz europea. Entonces, el Oriente sería el Otro del Occidente, mientras que el Sur sería el Otro del Norte. Así, Boaventura de Sousa Santos logra incluir unas voces históricamente silenciadas con su proyecto “Epistemologías del Sur”.

Spivak constituye una dialéctica en relación con la producción de los intelectuales que estudian la subalternidad cuando la autora considera la importancia de estos estudios, pero, al mismo tiempo, los critica, pues parten, como Gramsci, de una visión monolítica de la “clase subalterna”. La autora propone que existen unas clases intermedias, así como individuos que, incluso dentro de los espacios que serían “clasificados” como subalternos y, aun así, no tienen un lugar para hablar: son los subalternos de los subalternos, como lo es el lugar de la mujer en un contexto determinado de subalternidad.

A partir de estas consideraciones, surge la posición más significativa en el contexto de la comprensión general que llegaría a tenerse de la obra del autor, cita esta que se va a retomar al final de este artículo:

En el contexto del itinerario obliterado del sujeto subalterno, la vía de la diferencia sexual resulta doblemente obliterada. El asunto no es el referido a la participación femenina en la insurgencia o el relativo a las reglas básicas de la división sexual del trabajo, pues, en ambos casos, existe una “evidencia”. Se trata más bien de que, a pesar de ser ambos objetos de la historiografía colonialista y sujetos de la insurgencia, la construcción ideológica de género mantiene la dominación masculina. Si, en el contexto de la producción colonial, el sujeto subalterno no tiene historia y no puede hablar, el sujeto subalterno femenino está aún más profundamente en la oscuridad (Spivak, 2010, p. 66-67).

El tercer mundo o, como propone Spivak, la noción de “tercermundismo”, es una versión contemporánea (si se toma en cuenta que el texto se escribió en 1985) del colonialismo, que sirve para justificar la división internacional del trabajo, de la misma forma que los colonizadores utilizaban la narrativa de la “civilización”, de pueblos que habían considerado primitivos, para justificar toda la violencia del proceso de colonización. Mantener, como discurso dominante, la noción de “Otro” (tercer mundo) de forma estereotipada resulta bastante útil — para aquellos que desean mantener la perspectiva dominante como norma — para mantener el control y la posición hegemónica. El Otro no habla y, si hablara, tiene su discurso reducido, de antemano, a la perspectiva que indica que es “inferior”, pues no parte del mismo conjunto de normas

y codificaciones de lo “Mismo”. Esto ocurre, por ejemplo, con el esfuerzo editorial por reducir la escritura de Carolina Maria de Jesus a un mero documento sociológico, perceptible en su subtítulo “diario de una favelada”.

Según Spivak, la estrategia para revertir este cuadro históricamente establecido no puede desarrollarse sin una postura (auto)crítica. Así, los intelectuales atraviesan por un proceso de cuestionamiento de sus posiciones en tres aspectos sucesivos: primero, por obliterar el discurso del sujeto históricamente subalternizado; segundo, por “hablar en nombre” de grupos históricamente marginalizados, a partir de su perspectiva privilegiada; y, tercero, por argüir que el subalterno debe hablar por sí mismo, sin considerar que, aunque intentara hablar, no lo escucharían, ya que no tiene el espacio privilegiado de habla o el conjunto de normas socialmente constituidas que llevarían a que lo escucharan. La estrategia para escapar de esta problemática que plantea Spivak está en consonancia con la gramatología de Derrida. El intelectual no puede hablar por el subalterno, pero “el espacio en blanco inscrito en el texto” (Spivak, 2010, p. 123) debe confiarse al “Otro” de la historia. O sea, el espacio debe abrirse para que él hablara.

Este espacio en blanco en el texto, noción que se ha tomado de Jacques Derrida, solo puede generarse a través de una lectura de la historia hasta entonces relatada con un cuestionamiento sobre las posiciones y relaciones de fuerza establecidas en el discurso que configuran el campo epistemológico a analizarse. Para ello, Spivak plantea dos ejemplos bastante emblemáticos de la posición de la mujer india: el ritual de las viudas Sati y el suicidio de Bhuvaneswari Bhaduri, así como las narrativas construidas sobre estos acontecimientos.

Las viudas Sati subían a las piras funerarias de sus maridos y practicaban la autoinmolación o, como se conoció en Occidente, el “sacrificio de las viudas”. Los colonizadores británicos acabaron con la existencia del ritual, pues argüían que estaban salvando a las mujeres indias de su subdesarrollo cultural. Esta abolición se conoció como “hombres de piel clara salvan a mujeres de piel oscura de hombres de piel oscura”, a partir del supuesto respecto a que “los hombres de piel oscura” habían determinado la existencia del ritual. La segunda (y opuesta) narrativa sobre las viudas Sati fue la consideración respecto a que las mujeres eran heroínas y, en realidad, querían morir para acompañar a sus esposos fallecidos.

En este caso, el papel del intelectual es preguntar: “¿Qué significa esto?”. Es necesario averiguar sobre el conjunto de códigos culturales implicados en el ritual para que se posibilitara desconstruir los estereotipos que habían creado sobre él tanto los británicos como los intelectuales que intentaron estudiar los acontecimientos a través de la epistemología de matriz “Occidental”, “del Norte” o del “Primer Mundo”.

Se animaba a las Sati a suicidarse como “demostración de valor” y “fuerza de carácter”. En algunas regiones de la India, las viudas tenían la posibilidad de heredar las tierras del marido tras su muerte, lo que nos llevaría a la conclusión precipitada de que las animaban a suicidarse para que no heredaran las tierras. Sin embargo, esta otra narrativa constituida sobre el ritual ignoraba que las mujeres vivían bajo un régimen llamado *avarudda stri*, expresión que, traducida, significaría algo cercano a “mujer encarcelada”, lo que basta para ofrecer una breve noción de las condiciones de vida de las herederas del ritual Sati. En las escrituras brahmánicas se afirma que, una vez quemadas en el fuego funerario de sus maridos, las mujeres matarían definitivamente

su cuerpo femenino “en cada ciclo del nacimiento”, lo que significaba que ya nunca reencarnarían como mujeres. En un contexto en el que ser mujer equivalía a no poder hablar y ser una prisionera, el énfasis en el libre albedrío — “ellas se matan porque quieren” — establece el peculiar infortunio de tener un cuerpo femenino. Al considerar estas narrativas más particulares, Spivak enaltece este no lugar del habla del subalterno y, más específicamente, de la mujer subalterna, de modo que la intelectual contemporánea tiene el papel de buscar estos elementos de la historia para, por lo menos, revelar estos intersticios, mostrar “lo que quedaba en blanco en el texto” o, en otras palabras, lo históricamente silenciado.

El último ejemplo de Spivak se refiere a la historia de Bhuvanewari Bhaduri, una muchacha de 16 años que se ahorcó en el apartamento de su padre en Calcuta, en 1926. Algunas de las (pocas) noticias sobre el hecho propusieron que se había suicidado por amor o por un embarazo no deseado, sin tomar en cuenta que había esperado hasta su período menstrual para llevar a cabo el acto, precisamente para evitar este discurso. Tras una investigación bastante compleja, Spivak descubre que Bhuvanewari se había implicado en un movimiento para la liberación de la India y que los líderes del movimiento le habían encargado un asesinato político. Imposibilitada para negarse y hablar, espera su menstruación, en un giro de la prohibición de las viudas Sati (que no podían practicar la autoinmolación durante el periodo menstrual), para reivindicar su “privilegio”, abandonar su cuerpo silenciado. Spivak destaca que, desde este punto de vista, el suicidio de Bhuvanewari es una reescritura subalterna — no empática — del texto social del suicidio Sati, pues la muchacha reivindica el “privilegio” de abandonar su cuerpo femenino, mientras, al mismo tiempo, subvierte el ritual constituido históricamente que consideraba “impura” a la mujer durante su período menstrual.

A pesar de la conclusión nada optimista del ensayo de Spivak, respecto a que el subalterno “no puede hablar”, la autora enfatiza en que la intelectual (en particular la mujer) tiene un desafío que “no debe rechazar con un ademán” (Spivak, 2010, p. 136), que consiste en revelar las narrativas históricamente ubicadas en una posición de subalternidad y tratar de comprender su locus de enunciación o, al menos, mantener los “espacios en blanco inscritos en el texto” para que sus voces pudieran resonar. Esta reescritura de la historia de las Sati y de Bhaduri constituye el acto ético de la intelectual de abrir espacios donde antes no los había para que la memoria pudiera resonar en la historia, lo que se acerca al concepto de *escrivivencia*, de Conceição Evaristo.

Aunque Antonio Candido había propuesto que el sistema literario brasileño se había instaurado hacía bastante tiempo, al tomar como uno de sus momentos formativos la producción literaria del siglo XIX con su proyecto nacionalista, los cánones nacionales siempre enfocan al sujeto subalternizado como un personaje, con la inclusión muy difícil de obras de autoría “subalterna” en su panteón. Podemos establecer un paralelo entre los estudios de Spivak y una serie de intelectuales brasileñas que ya recurren a las prácticas que sugiere la mujer india, al estudiar unas narrativas subalternas *ad hoc* o releídas, como es el caso de los numerosos estudios sobre la obra de Carolina Maria de Jesus, con el destaque de *Quarto de despejo*. En esta obra, la autora, una negra, residente en la favela Canindé, en la zona norte de São Paulo, expresa su locus de enunciación a través de diarios que exponían su posición de subalternidad. La noción respecto a que su posición social correspondía a un “trastero”



puede leerse como la percepción de la posición de los sujetos marginalizados por el proceso colonial/imperialista (tanto *stricto sensu*, como por el neocolonialismo epistémico que han denunciado Spivak y Edward Said), que realmente no tienen un lugar para hablar en los espacios hegemónicos.

En este sentido, las palabras de Homi Bhabha sobre el derecho a narrar surgen como el planteamiento de la posibilidad, en la contemporaneidad, de la reversión de la posición subalterna a través de la narrativa, un deseo “de, por un derecho colectivo y ético, a la diferencia en la igualdad” (Bhabha, 2014, s.p., en nuestra traducción). El autor arguye que las sociedades que le dan la espalda al derecho a narrar son sociedades de un silencio ensordecedor, tales como las naciones autoritarias, los estados policiales y las culturas xenófobas. “Permitir que se construyan estos muros de silencio en nuestro medio y en nuestras mentes es vivir en sus sombras mucho después de que se los hubiera derribado”, escribe Bhabha (2014, s.p., en nuestra traducción).

Un argumento común por parte de intelectuales de los estudios literarios consiste en que las posibles producciones literarias de sujetos subalternizados o de baja escolaridad no incluirían lo necesario para que se las considerara unas grandes obras, por carecer de un cuidado a la forma, estar desprovistas de una poética, de una literariedad y limitarse a lo panfletario. Estas consideraciones superficiales están lejos de ser inocuas, ya que perpetúan las estructuras de poder hegemónico en el campo de los estudios literarios y esperan que la poética se afiliase a una única tradición. Recordemos aquí lo que señalaba Octavio Paz en *O arco e a lira*: “un cuadro, una escultura, una danza son, a su manera, poemas” (Paz, 2014, p. 26). Esto se debe a que la literatura no se reduce a la forma ni debe clasificarse únicamente por ella. Indica Paz (2014, p. 22) que un soneto “no es un poema, sino una forma literaria, excepto cuando la poesía ha tocado a este mecanismo retórico — estrofas, metros y rimas”. Así, la poesía puede tocar a cualquier producción, ya fuese un poema, una narración o una obra de autoficción.

Clasificar la obra de Carolina Maria de Jesus como un documento sociológico, como lo ha sido durante tanto tiempo (Miranda, 2013), resulta una estrategia de silenciamiento que sigue los mismos supuestos aplicados a las narrativas creadas sobre la muerte de Bhuvanewari Baduri: relatar su historia como si fuera un suicidio como resultado de un amor no correspondido lleva a que su narrativa se redujera a los estereotipos socialmente esperados para una narrativa femenina, que mantiene su “no lugar” de habla y le impide que refiriese su propia historia. En el caso específico de Carolina Maria de Jesus, catalogar su obra solo como un documento sociológico corresponde a la reducción de su escritura a lo que socialmente se espera de una mujer negra, que vive en una favela.

La falta de divulgación de autoras contemporáneas, como las brasileñas Jarid Arraes y Conceição Evaristo,<sup>4</sup> así como la dificultad para encontrar las obras de autoras como la caboverdiana Dina Salústio y la mozambiqueña Paulina Chiziane, también resultan unos indicadores de esta estrategia de silenciamiento. En este sentido, los investigadores de los estudios literarios tienen una responsabilidad ética para que esta

---

<sup>4</sup> A pesar de que la obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, alcanzó el tercer lugar en la categoría de cuento del premio Jabuti, en 2015.

situación pudiera cambiar. El concepto de *escrivivencia*, de Evaristo (2008), tiene el poder de destacar estas narrativas antes ignoradas, como se va a ver en seguida.

La historia oficial se basa en una perspectiva fundamentalmente colonialista, que configura lo que aquí denomino *intracolonialismo epistémico*, ya que recurre a términos como “descubrimiento”, “primitivo” y “civilizado”, nociones que han pasado a formar parte del imaginario constituyente de un grupo significativo de personas y, después de todo, esta es la terminología que se enseña en las escuelas tradicionales. Cuando crecimos, oímos que este territorio, donde vivimos, lo “descubrieron”. Cuestionar esta noción también nos lleva a cuestionar la constitución de nuestro “pasado” oficial.

En la introducción a *Cultura e imperialismo*, Edward Said examina la forma en que los procesos imperialistas han ocurrido más allá del plano de las leyes económicas y las decisiones políticas y — por una predisposición, por la autoridad de formaciones culturales identificables, por la consolidación continua en la educación, la literatura, las artes visuales y musicales — se manifestaron en otro nivel de gran importancia, el nivel de la cultura nacional, que generalmente se presenta como algo aséptico, un campo de monumentos intelectuales inmutables, libre de filiaciones mundanas (Said, 1995, p. 47).

A partir de un diálogo con T. S. Elliot, Said concluye que invocar el pasado constituye una de las estrategias más comunes en las interpretaciones del presente. Lo que inspira estos llamamientos no es solo la divergencia respecto de lo que ha ocurrido en el pasado y lo que ese pasado habría sido, sino también la incertidumbre sobre si, de hecho, el pasado es el pasado o si persiste, incluso en otras formas. Esto significa que, incluso si entendemos los hechos históricos en su sentido cronológico, o sea, como algo que ya pasó, no hay ninguna forma de aislar el pasado del presente, pues ambos se moldean mutuamente, uno incluye al otro. Esto significa la inmanencia de un cambio de perspectiva. Si pensamos en el “descubrimiento” de Brasil desde la perspectiva de los pueblos indígenas (aimorés, tupiniquins, tupinambás, etc.) que habitaban en la costa del territorio que ahora se denomina Brasil cuando llegaron los portugueses, este hecho histórico no se configuraría como un descubrimiento. La noción propagada de descubrimiento forma parte de la perspectiva colonialista e imperialista. Un problema que podemos encontrar para la reescritura de esta historia desde otras perspectivas es la ausencia de documentos oficiales del “otro lado”, que permitieran esa globalización contrahegemónica que sustenta Boaventura de Sousa Santos. El asunto radica en que, en general, la perspectiva colonialista/imperialista que persiste en el imaginario colectivo ignora las producciones discursivas ajenas a sus espacios institucionales, en particular cuando estas producciones tienen como único documento la memoria transmitida por la tradición oral. De ahí la necesidad de abrir espacios en el texto para estos discursos.<sup>5</sup>

Al plantear un cuestionamiento a la historia oficial y constituir la memoria y la creación poética como reescrituras de estas historias obliteradas, la noción de *escrivivencia* actúa como una instancia ética, estética y poética, pues da lugar a un cambio de perspectiva a través del proceso creativo. El sujeto autoral que se inscribe

---

<sup>5</sup> Este artículo trata más específicamente de producciones del contexto afrobrasileño, pero también se requiere que se abriera (más) espacio para las producciones indígenas.

en el texto, como es el caso de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, y las narrativas discordantes de las historias oficiales, como es el caso de *As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes, se amalgaman en la constitución de universos de significados y sistemas simbólicos alternativos, que posibilitan nuevas perspectivas sobre los acontecimientos o, incluso, la creación misma, en el sentido ético, de nuevas formas de existir.

En los intermedios de su narrativa poética, Carolina Maria de Jesús reivindica su lugar de pertenencia a la literatura y denuncia la posición en la que la han ubicado: una posición marginal, por tratarse de una mujer pobre, negra, recolectora de basura y habitante de una favela:

Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens. Permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos que eu pretendo comprar uma maquina de moer carne. E uma maquina de costura\* (Jesus, 1993, p. 5).

Como destaca Fernanda Miranda (2013, p. 19), en la obra de Carolina Maria de Jesus, “las instancias textuales autora/narradora/personaje normalmente se mezclan, lo que torna problemática la delimitación rígida de los campos de la realidad y la ficción en su obra”. El espacio diegético se confunde con el espacio real y con la propia existencia de la autora, en una rica textura de acontecimientos, visiones, experiencias y trabajo con la palabra: la palabra recogida de la basura y la depositada en el papel, de un modo que no sería exagerado denominar a esta escritura (po)ética, ya que genera una zona de indiscernibilidad entre la ética y el hacer poético. Carolina Maria de Jesus se inscribe y escribe en el texto, para reivindicar, en todo momento, su derecho a narrar, lo que contradice las palabras de algunos intelectuales, cuando plantean que, sin acceso a la educación formal y a los bienes considerados fundamentales, como una alimentación adecuada, el sujeto “expoliado” no tiene acceso a la literatura erudita, y mucho menos a producir aquello que se denomina literatura:

Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradaveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior [...] Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu carater\*\* (Jesus, 1993, p. 13).

Así, ver la obra de Carolina Maria de Jesus o de otras autoras fuera de los espacios hegemónicos de enunciación solo como un documento sociológico corresponde a obliterar su derecho a narrar e ignorar el aspecto estético de su escritura, como propone Miranda (2013), además de privarlas de pertenecer al campo literario, privación que la propia Carolina Maria de Jesus denuncia en su (po)ética.

---

\* Pensé en la vida atribulada que llevo. Recojo papel, lavo ropa para dos jóvenes. Estoy en la calle todo el día. Y siempre estoy carente. Vera no tiene zapatos. Y a ella no le gusta andar descalza. Hace unos dos años que quiero comprar una picadora de carne. Y una máquina de coser (Jesus, 1993, p. 5).

\*\* Cuando hablo con un niño, le dirijo palabras agradables. Lo que me molesta es que vengan a mi puerta a perturbar mi escasa tranquilidad interior [...] Aunque me molesten, escribo. Sé dominar mis impulsos. Tengo solo dos años de escuela, pero traté de formar mi carácter.

El intracolonialismo epistémico,<sup>6</sup> aún presente en el conjunto de codificaciones que configura la visión del mundo brasileña, ha sido el responsable de esta privación, un movimiento que termina por reverberar incluso en el espacio de la favela: “Aquí, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. [...] Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo”<sup>\*\*</sup> (Jesus, 1993, p. 19). La escritura (Derrida, 1967) permite desbordar un mundo codificado, lo que borra las líneas que separan a la existencia de la literatura. A su vez, la escritividad (Evaristo, 2008) permite desbordar la memoria y su ensamblaje con la historia, que penetra en los espacios en blanco del texto. Carolina Maria de Jesus también escribe sobre su locus de no habla: “quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visitas com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão de estar num quarto de despejo”<sup>\*\*\*</sup> (Jesus, 1993, p. 37). El trastero es el lugar de la casa donde se ponen todas las cosas “fuera de uso”. Aquellas que no se quiere ver a diario, porque ocupan espacio en la casa. Y el cuarto se llena cada vez más:

29 DE MAIO Até que enfim parou de chover. As nuvens deslisase para o poente. Apenas o frio nos fustiga. E varias pessoas da favela não tem agasalhos. Quando uns tem sapatos, não tem palitol. E eu fico condóida vendo as crianças pisar na lama. [...] Percebi que chegaram novas pessoas para a favela. Estão maltrapilhas e as faces desnutridas. Improvisaram um barracão. Condóí-me de ver tantas agruras reservadas aos proletarios. Fitei a nova companheira de infortunio. Ela olhava a favela, suas lamas e suas crianças pauperrimas. Foi o olhar mais triste que eu já presenciei. Talvez ela não mais tem ilusão. Entregou sua vida aos cuidados da vida. ... Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as miserias são reais. ...O que eu revoltado é contra a ganancia dos homens que espremem uns aos outros como se espremesse uma laranja<sup>\*\*\*</sup> (Jesus, 1993, p. 41).

Oír la perspectiva de las voces borradas de la historia es una forma de reescribir esa misma historia, es una forma de comprenderla y al mismo tiempo producir nuevas

---

<sup>6</sup> En otras palabras, el intracolonialismo epistémico corresponde a la repetición de actitudes, métodos y perspectivas colonialistas en un aspecto micropolítico – como lo ha denunciado Spivak al cuestionar la univocidad de la lectura sobre la subalternidad que han efectuado algunos intelectuales –, que prevé una perspectiva binaria entre opresor/oprimido, y oblitera el locus de enunciación de los grupos dentro de un contexto de subalternidad (en el caso particular de Spivak, la mujer en la sociedad india), y borra otras posibilidades de entender o escribir la historia.

<sup>\*</sup> “Aquí, todas se meten conmigo. Dicen que hablo muy bien. Que sé atraer a los hombres. [...] Cuando me pongo nerviosa, no me gusta discutir. Prefiero escribir. Todos los días escribo. Me siento en el patio trasero y escribo”.

<sup>\*\*</sup> Cuando estoy en la ciudad tengo la impresión de que estoy en la sala de visitas con sus lámparas de araña de cristal, sus tapetes de terciopelo, sus cojines de raso. Y cuando estoy en la favela tengo la impresión de estar en un trastero.

<sup>\*\*\*</sup> 29 DE MAYO Hasta que al fin paró de llover. Las nubes se deslizan hacia el poniente. Solo nos fustiga el frío. Y varias personas de la favela no tiene abrigos. Cuando unos tienen zapatos, no tienen palitol. Y me conduele ver a los niños pisar en el fango. [...] Capté que llegaron nuevas personas a la favela. Están andrajosas y sus faces desnutridas. Improvisaron un barracón. Me condolió ver tantas penurias reservadas a los proletarios. Miré a la nueva compañera de infortunio. Ella Miraba la favela, sus fangos y sus niños paupérrimos. Fue la mirada más triste que ya presencié. Quizás ya no tiene ninguna ilusión. Entregó su vida a los cuidados de la vida. ... Ha de existir alguien que leyendo lo que escribo dirá... ¿esto es mentira! Pero, las miserias son reales. ... Contra lo que me rebelo es contra la ganancia de los hombres que exprimen a los otros como si se exprimiera una naranja.

formas de existir. Como ha indicado Edward Said, el presente y el pasado se moldean mutuamente. Atemoriza deducir que los héroes, que también se constituyen como mitos en la historia, son casi todos hombres, blancos y genocidas. Uno de los pocos héroes negros en el imaginario colectivo brasileño es Zumbi dos Palmares, que se menciona brevemente en los libros de historia. Jarid Arraes (2015) enaltece en su obra la figura de Dandara dos Palmares, una figura poco conocida, como señala la autora en la introducción de la obra: “aunque muchas personas incluso han oído hablar de Zumbi, líder del quilombo de Palmares y homenajeado el 20 de noviembre, Dandara aún permanece olvidada e ignorada” (2005, p. 7). La autora también denuncia la dificultad para encontrar material histórico sobre Dandara:

Es posible encontrar algunos artículos en Internet que se refieren a Dandara, la mayoría en portales del movimiento negro y feminista, pero las informaciones son bastante resumidas. Uno de los pocos datos que realmente conocemos sobre Dandara indica que fue una de las líderes del quilombo de Palmares, compañera de Zumbi y una mujer que no encajaba en los roles femeninos establecidos en su época. Aprendí que nadie sabía muy bien dónde nació Dandara y que, según se relata, su muerte se produjo cuando invadieron a Palmares con una gran represión; señalan que, para que no la capturaran, Dandara se arrojó desde lo alto de una cantera, al preferir la muerte a la esclavitud (Arraes, 2015, p. 7-8).

Arraes retoma la memoria de Dandara en su obra y la amalgama con una ficción que se constituye, como la obra de Conceição Evaristo y Carolina Maria de Jesus, en una escritividad: un montaje de memoria, historia, experiencia y poética. Aunque hubiera una perspectiva escéptica respecto de la existencia real de Dandara como personaje histórico, ella existe al menos en la tradición oral como la presencia simbólica y poderosa de una historia borrada. En la obra de Arraes, el nacimiento de Dandara se amalgama con la historia de la violenta diáspora africana, narrada desde la perspectiva de Iansã:

Iansã pasaba largos períodos de reflexión sobre la situación de África. Revisaba las escenas del pasado, al ver a millares de hijos que embarcaban a la fuerza, como mercaderías, en barcos procedentes de lugares lejanos. Veía el sufrimiento en sus rostros y volaba a través del océano, para acompañar cada momento de profunda tortura. Iansã cerraba los ojos cuando arrojaban cuerpos al mar, sin definir lo que más le dolía: el destino de aquellos que sobrevivían en las bodegas de los barcos mientras ellos viajaban en un estado degradante o aquellos que padecían durante el camino y los descartaban sin rituales y sin respeto [...]. Iansã tuvo que viajar algunas veces al pasado antes de comprender plenamente lo que acontecía: cuando logró digerir el dolor insoportable que la sofocaba al ver el sufrimiento de sus hijos, prestó atención a las expresiones e intenciones más íntimas de las personas más claras. Vio en sus corazones una inmensa capa de odio y desprecio, tan profundos que echaban raíces en las venas de sus cuerpos y actuaban como una hierba venenosa en sus mentes. “¡Ellos creen que son superiores!”, concluyó espantada (Arraes, 2015, p. 13).

Al discutir los terribles acontecimientos con los demás orixás, Iansã acaba por deducir la mejor estrategia de lucha, que culmina con la creación de Dandara: “¡Todos son hombres! ¡Hombres blancos, hombres con ropas diferentes, hombres que empuñan armas y comandan los barcos! ¡Hombres! [...] ¡Crearé a una guerrera, hija de mi ser, que liberará a sus hermanos y hermanas!” (Arraes, 2015, p. 15). La creación se produce

mediante la convocatoria de nubes, vientos y tempestades, y lleva a Dandara al “nuevo continente, hasta donde habían llevado a los hijos de África” (Arraes, 2015, p. 17).

Así, Arraes reescribe el mito fundacional de la identidad afrobrasileña de una forma no empática con la historia oficial, al establecer un locus de enunciación que valora los elementos de la memoria, la historia oral y las tradiciones cosmogónicas africanas, como el poder de los orixás y las pocas informaciones encontradas sobre Dandara.

Para aludir nuevamente al texto de Spivak, tal vez fuese una parte del rol de los intelectuales contemporáneos en los países latinoamericanos registrar estos discursos históricamente silenciados por los procesos colonizador e imperialista, procesos que aún mantienen sus valores entrelazados en la estructuración de los discursos populares y académicos a través de un intracolonialismo epistémico. Aquí me permito subvertir un poco el discurso de Gayatri Spivak, ya citado en este artículo. Sostengo que, en el contexto del itinerario obliterado del sujeto femenino, la vía de la diferencia racial y espacial se oblitera doblemente. Si en el contexto de la producción literaria el sujeto femenino no tiene historia y no puede hablar, el sujeto femenino negro y periférico se encuentra aún más profundamente en la oscuridad. Su no pertenencia a los cánones no se basa en la ausencia de algún aspecto estructural o formal, sino únicamente en la posición subalterna en la que se las ha ubicado históricamente y que la crítica parece ratificar constantemente, ya fuese mediante la elección de un discurso supuestamente “apolítico” — y se olvida que esta elección en sí ya es política —, ya por reproducir el *modus operandi* colonialista y clasificar al “Otro” como primitivo, lo que mantiene el pensamiento abisal. Autores como Carolina Maria de Jesús y Jarid Arraes lastiman este pensamiento abisal, al explicitar, en sus *escrivivencias* políticas y (po)éticas, los desbordes que las caracterizan: “No tengo fuerza física, pero mis palabras duelen más que la espada. Y las heridas son incicatrizables” (Jesús, 1993, p. 43), señala Carolina Maria de Jesús; “— ¡No voy a ser una de esas! — Gritó mirando hacia el bosque tras de sí. — ¡¿Estás oyendo?! ¡Nunca seré una esclava!” (Arraes, 2015, p. 121), grita Dandara, para reescribir también la historia cosmogónica, con el retorno a Iansã, “hasta el final”.

## Referencias

- Arraes, Jarid (2015). *As lendas de Dandara*. São Paulo: Edição da autora.
- Bhabha, Homi (2014) The right to narrate. *Harvard Design Magazine*, Cambridge, Verano. On-line. Disponible en: <https://goo.gl/3JnEHX>.
- Candido, Antonio (1988). Direito à literatura. In: Candido, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Candido, Antonio (2000). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Deleuze, Gilles (1992). *Conversações*. São Paulo: 34.
- Derrida, Jacques (1967). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.
- Derrida, Jacques (1973). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Evaristo, Conceição (2008). Escrivivências da afro-brasilidade: história e memória. *Releitura*, Belo Horizonte, No. 23.
- Evaristo, Conceição (2015). *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Gramsci, Antonio (1999-2002). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 6 v.
- Jesus, Carolina Maria de (1993). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática.
- Jesus, Carolina Maria de (1996). *Antologia pessoal*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Miranda, Fernanda (2013). *Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética*. Dissertação (Maestría en Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Paz, Octavio (2014). *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify.

Said, Edward (2007). *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.

Said, Edward (1995). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, Boaventura de Sousa (2007). *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Santos, Boaventura de Sousa (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, São Paulo, No. 39, p. 105-201.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG.\*

---

\* Luana Barossi. (Po)éticas da escrevivência. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. No. 51 (may.-ag. 2017): 22-40. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018512>

## **ESCRITURA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL: ALGUNAS REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA**

### **INTRODUCCIÓN**

El proceso de enseñanza de la producción escrita puede enfrentarse como un desafío para muchos educadores. Argüiré que conocer y adoptar una determinada concepción teórica sobre la escritura, así como conocer y dominar unos procedimientos metodológicos específicos, puede favorecer la elaboración de textos escritos más adecuados tanto en la forma como en el contenido.

En este sentido, este trabajo apunta a presentar y discutir brevemente unas concepciones teóricas sobre la escritura y las cuatro fases básicas en la producción textual escrita: planear, escribir, revisar y reescribir. La relevancia de este trabajo reside en sustentar la tesis referida a que la organización de las actividades pedagógicas a partir de una secuencia didáctica que contenga las cuatro fases de la producción textual escrita (en particular las fases de planeamiento y revisión), así como el conocimiento de los géneros textuales y las secuencias textuales, puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias y habilidades implicadas en la producción textual escrita.

El trabajo se ha organizado en tres secciones principales. En la primera, se presentará la fundamentación teórica adoptada, que incluye concepciones sobre la escritura y las respectivas prácticas docentes que posiblemente resultasen de esas concepciones. Además, trataré los conceptos de secuencia didáctica, géneros textuales y secuencias textuales. En la segunda, se esbozarán las cuatro fases implicadas en la producción textual escrita. Por último, en la tercera y última sección, cerraré este breve itinerario teórico con algunas reflexiones para la enseñanza.

### **1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

El marco teórico adoptado en este trabajo presenta algunos conceptos básicos para la enseñanza de la producción textual escrita. En primera instancia, estos conceptos incluyen tres ideas básicas sobre la escritura y determinadas posturas docentes posiblemente relacionadas con estas ideas. Veamos de qué se trata:

#### **1.1 CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA**

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la práctica docente resalta determinadas concepciones teóricas. Para plantearlo mejor, las actitudes de un educador pueden revelar con qué concepción del lenguaje está de acuerdo (lo sepa o no). Esto también resulta válido para la enseñanza de la producción textual escrita. Para profundizar en la reflexión sobre esto, me referiré al análisis de las autoras Koch y Elias (2010), que presentan tres concepciones sobre la escritura:



Escritura centrada en el autor;  
Escritura centrada en el escritor;  
Escritura centrada en la interacción.

En la primera concepción sobre la escritura, el lenguaje se interpreta como un código, un sistema dispuesto y acabado compuesto por reglas de codificación y descodificación, por lo que le corresponde al escritor apropiarse de ese sistema y sus reglas. En palabras de las autoras:

En esta concepción del *sujeto como (pre)determinado por el sistema*, se ve al *texto* como un simple producto de una codificación que lleva a cabo el escritor para que lo descodificara el lector, por lo que a aquellos les basta, por tanto, con el conocimiento del código utilizado. (Koch y Elias, 2010, p. 33, cursivas de las autoras).

Si un profesor tiene esta concepción sobre la escritura, es posible que sustentara que basta con ser alfabetizado y entender las relaciones entre letras y sonidos para que resultara posible escribir. En este sentido, quizás creyera que no se necesitaría tomar en cuenta otros aspectos que se incluyen en la producción escrita, tales como para quién escribimos, qué tipo de texto debemos escribir, entre otros, que se tratarán después.

Por otra parte, en la segunda concepción sobre la escritura, el acto de escribir correspondería solo a una forma de representar sobre el papel el pensamiento del escritor. En esta concepción, le cabría al lector solo “captar” lo que ha dicho el escritor, de modo que se ignorara la interacción entre el escritor y el lector. Las autoras plantean con más detalles la función de simplemente “captar” la intención del escritor en este extracto:

Hay quien entiende a la escritura como una representación del pensamiento, ‘escribir es expresar el pensamiento en el papel’ y, por tanto, tributaria de un *sujeto psicológico, individual, dueño y controlador de su voluntad y sus acciones*. Se trata de un sujeto al que se ve como a un *ego que construye una representación mental, ‘transpone’ esta representación al papel y desea que la ‘captara’ el lector en la forma en que se la ha mentalizado*. [...] Así, se entiende a la escritura como una actividad a través de la cual aquel que escribe expresa su pensamiento, sus intenciones, sin tomar en cuenta las experiencias y los conocimientos del lector o la interacción que implica este proceso (Koch y Elias, 2010, p. 33, cursivas de las autoras).

Si un docente tiene esta concepción sobre la escritura, es probable que sugiriera que el acto de escribir solo correspondería a un flujo de pensamientos del escritor y tal vez no hubiera una inquietud por el destinatario/lector del texto ni por el contexto situacional.

Para concluir, destaco que existe una tercera concepción sobre la escritura. En esta concepción,

[...] *se ve a la escritura como una producción textual*, cuyo logro requiere que el productor activase conocimientos y movilizara varias estrategias. Esto significa que *el productor*, de forma no lineal, ‘*piensa*’ en lo que va a escribir y en su lector, luego escribe, lee lo que escribió, revisa o reescribe lo que juzga necesario, en un movimiento constante [...] guiado por el principio interaccional [...] (Koch y Elias, 2010, p. 34, cursivas nuestras).

Esta tercera concepción sobre la escritura abarca aspectos mencionados en las concepciones anteriores, es decir: al principio, el escritor “piensa en lo que va a escribir” (o sea, planea la escritura), pero lleva a cabo este planeamiento teniendo en cuenta a su lector; en seguida el escritor efectúa el acto de escribir. En la secuencia, asume el papel de lector y relee lo que escribió. Una vez lo ha hecho, reasume el rol de escritor y reescribe lo que se precisara a partir de una concepción interaccional (dialógica) de la lengua y entre escritor/texto/lector. Este proceso se puede comprobar en este extracto de la obra de las autoras, cuando señalan que

En esta concepción *interaccional (dialógica) de la lengua*, se ve tanto a aquel que escribe como a aquel para quien escribe como *actores/constructores sociales, sujetos activos que —dialógicamente— se construyen y son construidos en el texto*. [...] Desde esta perspectiva, la escritura es una actividad que exige de aquel que escribe el uso de muchas estrategias, como:

- Activación de conocimientos sobre los componentes de la situación comunicativa (interlocutores, tema a desarrollar y configuración textual adecuada a la interacción en foco);
- Selección, organización y desarrollo de las ideas, para garantizar la continuidad del tema y su progresión;
- “equilibrio” entre informaciones explícitas e implícitas; entre informaciones ‘nuevas’ y ‘dadas’, teniendo en cuenta el intercambio de informaciones con el lector y el objetivo de la escritura;
- Revisión de la escritura a lo largo de todo el proceso, guiada por el objetivo de producción y la interacción que el escritor pretende establecer con el lector. (Koch y Elias, 2010, p. 34, cursivas de las autoras).

Un educador con esta concepción sobre la escritura posiblemente comprenderá que, para escribir, además de saber descifrar el código (es decir, dominar el lenguaje) y entender las relaciones entre letras y sonidos (o sea, estar alfabetizado) y además de expresar el pensamiento, se precisa que nosotros, como escritores, consideremos elementos no solo lingüísticos, sino también discursivos, que incluyen tanto al lector como a la situación comunicativa. Estos aspectos se analizarán después.

Para resumir, la concepción sobre la escritura puede basarse en tres ideas básicas:

- a) La idea referida a que el lenguaje solo es un código, un sistema, que solo implica codificar significados en sonidos y descodificar significados en letras;
- b) La idea referente a que el lenguaje es una forma de “transmisión del pensamiento”; y, por último,
- c) la idea respecto a que el lenguaje se constituye en una “actividad interactiva”, que es la concepción que sustentaremos en este trabajo.

Tras presentar algunas concepciones sobre la escritura y las prácticas docentes posiblemente articuladas a cada una de esas concepciones, se analizarán algunos conceptos fundamentales para la enseñanza de la producción textual escrita.

## 1.2 CONCEPTOS BASILARES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA: SECUENCIA DIDÁCTICA, GÉNEROS TEXTUALES Y SECUENCIAS TEXTUALES

Como se vio en la sección anterior, la enseñanza de la producción escrita presupone determinadas ideas o concepciones sobre el lenguaje, el texto, el escritor y el lector. Si se parte del supuesto referente a que al lenguaje se lo puede considerar una actividad interactiva, es necesario, en primer lugar, unir los aspectos lingüísticos (referentes al dominio de la lengua como código) con los aspectos discursivos (referidos al contexto de la producción textual escrita, que se profundizarán luego) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Sin embargo, es preciso destacar que esa unión es una condición necesaria, pero no suficiente, para enseñar a producir textos escritos. Además, es indispensable que el proceso de enseñanza de la producción textual escrita presentase fases organizadas de modo sistemático para contribuir al aprendizaje. En este sentido, destaco el concepto de *secuencia didáctica*.

Según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 82), una secuencia didáctica es “un conjunto de actividades escolares organizadas, de forma sistemática, en torno a un género textual oral o escrito”. Esta definición presenta otro concepto: el relativo a *género textual*. Según Marcuschi (2002),

[...] género textual [...] [se refiere a los] textos materializados que encontramos en nuestra vida diaria y que presentan rasgos socio-comunicativos que se definen por contenidos, propiedades funcionales, estilo y composición característica. [...] Algunos ejemplos de géneros textuales serían: [...] un horóscopo, una receta culinaria, un prospecto de medicamentos, una lista de compras [...] (Marcuschi, 2002, p. 22-23).

Otro concepto fundamental para la enseñanza de la producción textual escrita es el conocimiento e identificación de las estructuras lingüísticas que conforman los géneros textuales. Estas estructuras lingüísticas se denominan “secuencias textuales”. En palabras de Cavalcante (2012), “todo texto se constituye por secuencias. [...] las secuencias textuales son unidades estructurales, relativamente autónomas [...] que [...] están constituidas por proposiciones” (Cavalcante, 2012, p. 61-63). Existen básicamente seis secuencias textuales que conforman diversos géneros discursivos: narrativa, argumentativa, explicativa, descriptiva, preceptiva y dialogal.

En general, la secuencia narrativa se puede encontrar en cuentos, chistes, fábulas, poemas, entre otros; a su vez, la secuencia argumentativa es común en artículos de opinión y editoriales. La secuencia explicativa suele estar presente en artículos de divulgación científica, mientras que la secuencia descriptiva puede observarse en los anuncios. Para concluir, la secuencia prescriptiva, que implica el uso de verbos en imperativo, aparece, por ejemplo, en manuales de instrucciones y recetas culinarias y la secuencia dialogal aparece en historietas y chats. Conocer las secuencias textuales es importante para viabilizar la producción textual tanto oral como escrita.

En esta sección se identificaron algunos conceptos importantes para la enseñanza de la producción textual escrita. En la siguiente sección, analizaré la relevancia de contextualizar la producción escrita en los niveles lingüísticos y discursivos.

### 1.3 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN NIVELES LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS

En primer lugar, para escribir es preciso movilizar determinadas estrategias lingüísticas y discursivas que incluyen, entre otros aspectos, una selección de ideas y una organización de esas ideas al considerar no solo al interlocutor/lector, sino también un objetivo determinado. El itinerario cognitivo que se activa en el trabajo de escritura se detalla en las palabras de Koch y Elias (2010), que señalan esto:

[...] la escritura es una labor en la que el sujeto tiene algo que decir y lo hace siempre en relación con otro (su interlocutor/lector) con un determinado propósito. Debido al objetivo perseguido (¿para qué escribir?), el interlocutor/lector (¿para quién escribir?), el marco espaciotemporal (¿dónde?, ¿cuándo?) y el soporte de vehiculación, el productor establece un proyecto de decir y desarrolla ese proyecto, con utilización de estrategias lingüísticas, textuales, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interaccionales que, en el mismo transcurso de la actividad, ven y revisan su producción (Koch y Elias, 2010, p. 36).

En cuanto a la organización del texto escrito, Sautchuk (2003) arguye que se organiza en dos niveles, que corresponden a la macroestructura y la microestructura. En lo fundamental, la macroestructura se refiere a la coherencia textual<sup>1</sup> y la microestructura corresponde a la cohesión textual.<sup>2</sup> Con mayor especificidad:

La macroestructura se refiere a todos los componentes (predominantemente extralingüísticos) que posibilitan la *organización global* del sentido del texto y son responsables de su *significación*. Estos componentes posibilitan el planeamiento, la comprensión, la memorización y la reproducción de las ideas del texto. Por tanto, todos los elementos y mecanismos que apuntan a mantener la *coherencia* del texto se asocian a la macroestructura. [...] (la microestructura) es responsable de la *estructuración lingüística* del texto, o sea, representa todo un sistema de instrucciones textualizadoras superficiales que ayudan en la *construcción lineal* del texto mediante palabras y frases, organizadas como elementos y mecanismos de *cohesión*. (Sautchuk, 2003, p. 22, cursivas de la autora)

Tanto el aspecto macroestructural como el aspecto microestructural de un texto escrito se relacionan directamente con la planeación de ese texto, lo que incluye el número y el contenido de los párrafos. Según Serafini (2000), el párrafo puede definirse como

[...] una cantidad de texto delimitada por un punto final; el texto continúa y se desarrolla en la otra línea, alejado del margen. Puede contener varios periodos separados por puntos y comas. Lo importante radica en garantizar que a cada párrafo correspondiera una única idea de escritura (Serafini, 2000, p. 55).

---

<sup>1</sup> “[...] la coherencia garantiza la lógica interna del texto [...] (y) también establece una correspondencia entre algunos elementos del texto y referencias con el mundo real” (Goldstein, Louzada e Ivamoto, 2009, p. 20).

<sup>2</sup> “La cohesión textual complementa el papel de la coherencia, al crear vínculos particulares entre las partes del texto. Esto ocurre de dos formas: la primera, cuando se retoman palabras ya mencionadas en el texto mediante la repetición o la sustitución por otros términos. La segunda, mediante el uso de conectivos entre frases, segmentos u oraciones presentes en el texto. Estos conectivos establecen varios tipos de relación, como oposición, causa, consecuencia, etc.” (Goldstein, Louzada e Ivamoto, 2009, p. 25-26).

Por tanto, el párrafo es un elemento constitutivo del texto escrito. Este elemento presenta, fundamentalmente, tanto aspectos macroestructurales (relacionados con el tema/tópico discursivo y la coherencia) como aspectos microestructurales (relacionados con la cohesión).

Al haber tomado conciencia de la importancia de la contextualización de la producción textual escrita tanto a nivel lingüístico como discursivo, veremos, en seguida, las cuatro fases de la enseñanza de la producción textual escrita.

## 2. LAS CUATRO FASES DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA Y LA ENSEÑANZA

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción textual escrita comprende básicamente cuatro fases: planeamiento, escritura, revisión y reescritura. En palabras de Silva y Marcuschi (2017, p. 164), “[...] estos comportamientos propios de escritores competentes son los contenidos fundamentales de la producción escrita” (Silva y Marcuschi, 2017, p. 164)

Veamos algo más en detalle las cuatro fases incluidas en la producción textual escrita:

**1ª fase:** planeamiento de la producción textual escrita;

**2ª fase:** escritura;

**3ª fase:** revisión;

**4ª fase:** reescritura.

Vamos a explicar cada fase.

La *primera* fase, referente al planeamiento, es fundamental. En esta fase, debe haber la movilización de estrategias específicas para la producción textual escrita, tales como la activación de conocimientos previos sobre los componentes de la situación comunicativa (interlocutores; tópico/asunto a tratar; configuración textual, según el género discursivo y secuencia textual predominante), así como la selección y organización de ideas.

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la producción textual escrita, es preciso considerar el objetivo propuesto y el nivel de enseñanza que cursan los estudiantes. Por ejemplo, si consideramos estudiantes de secundaria, es importante que dominen la competencia discursiva de la argumentación (secuencia textual argumentativa).<sup>3</sup> En general, vimos que la secuencia argumentativa se puede encontrar en el género textual artículo de opinión.

Para contribuir con el planeamiento de la producción textual escrita, es interesante leer al menos un ejemplo de género textual. Por tanto, es conveniente seleccionar un artículo de opinión para que se lo leyera y analizara junto con los estudiantes.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Según Cavalcante (2012, p. 67), la secuencia argumentativa, “[...] pretende apoyar un punto de vista, una tesis, y poco a poco se van presentando los argumentos para sustentarlo”. Otras secuencias textuales que pueden presentarse en los géneros textuales son la secuencia explicativa, narrativa, descriptiva, preceptiva y dialogal. Para más información al respecto, véase Cavalcante (2012).

<sup>4</sup> Para más información sobre secuencia didáctica de lectura, véase Iliovitz (2016).

Por ejemplo, durante el planeamiento de la producción textual escrita de un artículo de opinión, es importante no solo presentar una claridad conceptual respecto del tema o tópico que se tratará, sino también enumerar algunos argumentos a favor y en contra del tema en referencia. En seguida, solo algunos de los argumentos en principio enumerados podrán seleccionarse para integrar la producción textual escrita.

La *segunda* fase de la producción textual escrita es el acto de escribir. Así, tras la lectura de algún fragmento o modelo de un género textual, los estudiantes elaboran la producción textual escrita inicial, que puede ayudar al docente a identificar tanto aspectos lingüísticos como discursivos que los estudiantes ya dominan y las eventuales dificultades que presentan, en una especie de evaluación diagnóstica. En palabras de Silva y Marcuschi (2017):

Mediante la producción inicial se conocen las capacidades lingüísticas ya existentes y las potencialidades de los alumnos, lo que lleva a definir el contenido a explorar por la SD [secuencia didáctica], que motiva a los estudiantes y los ayuda a ser más aptos para la producción final. O sea, la producción le da al docente la posibilidad de evaluar lo que el alumno ya sabe y ajustar estrategias que se orientan hacia lo que no sabe. Funciona como una evaluación diagnóstica, lo que representa el fundamento de una concepción de evaluación formativa, sistemática y procesual —orienta y encamina el proceso, de acuerdo con las necesidades comunicativas de la clase. (Silva y Marcuschi, 2017, p. 162)

Por ejemplo, en la escritura de un artículo de opinión, el texto se puede organizar macrotextualmente en una introducción al tema, desarrollo y conclusión, y se puede organizar microtextualmente en cuatro párrafos: un párrafo introductorio; un segundo párrafo con un argumento a favor del tema; un tercer párrafo que analice un argumento contrario al tema; y un último párrafo conclusivo.

La *tercera* fase corresponde a la revisión de lo escrito. En esta fase, el estudiante escritor puede verificar aspectos referentes tanto al nivel lingüístico (ortografía, sintaxis, puntuación, nivel de formalidad del lenguaje, orden de presentación de las informaciones) como al nivel discursivo, con el planteamiento de preguntas como: ¿para quién escribí este texto? ¿Para qué? Otra posibilidad de enfoque pedagógico en esta fase consiste en pedir a los estudiantes que revisasen los textos de sus pares.

Revisar lo escrito también es una actividad particularmente significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción textual escrita, pues, como lo señalan Silva y Marcuschi (2017), al considerar que la producción inicial puede funcionar como una evaluación diagnóstica, la revisión puede contribuir a una concepción de evaluación formativa.

Por último, la *cuarta y última* fase corresponde a la reescritura del texto al considerar el mejoramiento de aspectos que se identificaron en la fase anterior. Por ejemplo, tras la lectura de la producción textual escrita inicial de un artículo de opinión, se puede haber constatado la inadecuada grafía de algunas palabras o la ausencia de una coma en un determinado apartado o incluso la falta de una conjunción adversativa entre un párrafo y otro.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo, se llevaron a cabo unas breves reflexiones referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción textual escrita a partir de tres concepciones

sobre la escritura: la escritura centrada en el autor; la escritura centrada en el escritor; y la escritura centrada en la interacción escritor-texto-lector. A cada una de estas concepciones puede corresponder una práctica docente específica.

Además de estas concepciones, planteé algunos conceptos fundamentales para la producción textual escrita: el concepto de secuencia didáctica como una forma de organizar y sistematizar contenidos a trabajar; el concepto de géneros textuales; y el concepto de secuencias textuales.

También vimos las cuatro fases implicadas en la producción textual escrita: planeamiento, escritura, revisión y reescritura. Ejemplifiqué los procedimientos incluidos en cada fase al considerar la producción textual escrita del género textual artículo de opinión, que generalmente presenta una secuencia textual argumentativa. Enfatiqué en la importancia de la primera fase, correspondiente al planeamiento, y la tercera fase, correspondiente a la revisión de lo escrito.

La importancia de este trabajo radica en argüir que el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias y habilidades incluidas en la producción textual escrita puede llevarse a cabo a través de la sistematización de actividades pedagógicas organizadas en una secuencia didáctica que incorporase las cuatro fases de la producción textual escrita (en particular las fases de planeamiento y revisión), así como el conocimiento de los géneros textuales y las secuencias textuales.

Aquí concluyo estas breves reflexiones con la esperanza de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción textual escrita pudiera mejorarse continuamente en diferentes niveles de enseñanza.

## REFERENCIAS

- Cavalcante, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B y Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- Goldstein, N. S., Louzada, M. S. e Ivamoto, R. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.
- Iliovitz, E. R. Como ensinar a ler e compreender? Uma proposta de sequência didática de leitura no PIBID. In: Iliovitz, E. R. (Org.). *Sequências didáticas de gêneros discursivos no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa: relatos do PIBID*. Natal-RN: Editora da UFRN, 2016, Vol. 1, p. 13-23.
- Koch, I. V. y Elias, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- Lopes-Rossi, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: Karwoski, A., Gaydeczka, B. y Brito, K. S (Orgs). *Gêneros textuais: definição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- Marcuschi, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P. *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- Sautchuk, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Serafini, M. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 2000.
- Silva, A. J. D. y Marcuschi, E. Sequência didática para o ensino da escrita de textos. *Revista do GELNE*, Vol. 19, No. 2, p. 159-172, 2017. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11861/8673>\*

---

\* Erica Reviglio Iliovitz. (2020). Escrita e produção textual: algumas reflexões para o ensino. *Cadernos de Linguística*. Vol. 1, No. 2, p. 1-11. Disponible en: [file:///D:/descargas/admin,+25-Manuscrito-2167-1-6-20200914%20\(1\).pdf](file:///D:/descargas/admin,+25-Manuscrito-2167-1-6-20200914%20(1).pdf)

## LA ESCRITURA CREATIVA Y EL GUSTO POR APRENDER

### 1. INTRODUCCIÓN

Por lo menos una vez al día, cada persona entra en contacto con la lengua escrita, ya fuese a través de las marcas de productos, los anuncios, los memorandos, los correos electrónicos, los periódicos, etc. Esta realidad permite tomar consciencia de que dominar la lengua escrita es una competencia imprescindible en el siglo XXI. Además, un texto francés escrito, de calidad, no solo es un factor de logro académico, sino también de logro profesional. Sin embargo, cada año, casi la mitad de los alumnos reprueban o casi reprueban el criterio de «Dominio de la lengua» en la prueba uniforme de francés en la universidad. En 1999-2000, un registro del 57,2% de los alumnos obtuvo una calificación «C o inferior». Está claro que, en general, la escritura en sí misma se percibe como una labor ardua (Lebrun y Paret, 1993). Debido a que los alumnos recurren a la palabra escrita tanto en su vida personal como en el trabajo, ¿dominar su lengua resulta una competencia indispensable! Comprometerse plenamente con la actividad de escribir tal vez sería un medio para favorecer el dominio del francés en la universidad. Pero ¿cómo implicarse en ello cuando no existe la motivación (Viau, 1995)? Creemos que la motivación, suscitada por la implicación del alumno en la labor, podría permitir una mayor apertura para desarrollar sus habilidades de escritura. En lugar de centrar la enseñanza del francés en el texto final, ¿no sería mejor centrarla en los procesos de escritura que llevan a ese texto final? Más allá de las técnicas habituales, ¿existe alguna forma para propiciar la participación de los escritores en la labor de escritura? En este artículo formularemos la hipótesis referida a que el desarrollo de estrategias didácticas, que dejasen más espacio a la creatividad, podría motivar a los alumnos y ayudarlos a mejorar sus habilidades de escritura.

#### 1.1 Recomendaciones del Ministerio de Educación de Quebec y de la Comisión de Evaluación de la Enseñanza Universitaria

En Quebec, tanto como en otros lugares, desde hace más de veinte años, varios investigadores han considerado que la teorización sobre la escritura y la enseñanza del proceso de escritura es necesaria para permitir que los alumnos alcancen un logro. Sin embargo, el uso poco frecuente de la escritura en el Cegep\* actualmente no promueve el desarrollo de habilidades escriturales. Además, la evaluación imprecisa de lo escrito no les proporciona a los escritores las informaciones necesarias para controlar de forma autónoma lo que escriben (Moffet, 1995). Proponer unas estrategias didácticas dentro de talleres creativos, que tomaran en cuenta las teorías sobre los procesos de escritura, es una solución convergente con las dos declaraciones actuales provenientes

---

\* En Quebec, el «cégep» es un establecimiento público de enseñanza, con una duración de dos años, que antecede al nivel universitario.



de la Comisión para la Evaluación de la Enseñanza Universitaria (CEEC) y el Ministerio de Educación, que requieren prácticas mucho más enfocadas sobre la escritura y la creatividad.

En primer lugar, para responder mejor a las necesidades de los alumnos cuya preparación previa revela deficiencias en el plano del dominio del francés escrito, la Comisión recomienda modificar la estimación del primer curso de lengua de formación y de literatura para permitir la oferta de dos opciones, una de las cuales se centra en la literatura y la consolidación del francés escrito, así como en las habilidades de redacción. Este curso se denominaría «Literatura y consolidación del código escrito y de las habilidades de redacción» (Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial, 2001: 25).

En segundo lugar, el Consejo Superior de Educación aboga por un enfoque renovado basado en el aprendizaje, en que la creatividad, la autonomía y la adaptación constante se ubiquen en primer plano (Consejo Superior de Educación, 2000: 52). ¡Alegrémonos! En la escuela sopla un viento propicio a favor de la creatividad. De hecho, las competencias personales y sociales requeridas para facilitar la realización de labores y para responder a las nuevas exigencias de las situaciones laborales son estas: la creatividad, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de comunicar, la responsabilidad, la motivación, la capacidad de iniciativa y la capacidad inventiva (Consejo Superior de Educación, 2002: 30).

El Plan Estratégico 2000-2003 del Ministerio de Educación llama a todos los actores del Sistema educativo a intensificar sus esfuerzos para que la población de Quebec se beneficie de servicios educativos de calidad, al preparar a todos y cada uno para vivir en la sociedad del conocimiento, desempeñar plenamente su papel como ciudadano e integrarse en un mercado laboral exigente y evolutivo. [...] Movilizarse para llevar a cada joven al logro significa redoblar esfuerzos, creatividad y voluntad para que el mayor número posible de jóvenes completase con éxito, y en unos plazos razonables, su proyecto de formación. También significa alentar a cada joven a lograr el máximo de aprendizajes y a adquirir el mayor nivel de competencia posible en vista de sus aptitudes. (Ministerio de Educación de Quebec, 2000: 20)

Como todos los demás, los alumnos universitarios tienen prejuicios, ideas preconcebidas e ideas erróneas sobre la escritura, que arriesgan desmotivarlos a aprender su lengua. ¿Cómo no tomar en cuenta a la escritura como un proceso recursivo? ¿Cómo no intentar un cambio en las percepciones erróneas sobre la escritura para motivar al alumno en su aprendizaje de la producción escrita? ¿Cómo no destacar el papel de la creatividad en el taller, al ser este último considerado como un laboratorio experimental de la lengua?

## **2. TOMAR EN CUENTA A LA ESCRITURA COMO UN PROCESO RECURSIVO**

Considerar al proceso de escritura como una resolución de problemas ya no significa enfrentarlo normativamente, como una habilidad innata o espontánea, como una especie de don emergente, sino como un itinerario particular y personal, o sea un acto complejo y recursivo que integra varios componentes.

Según Hayes y Flower (1980), que han estudiado cómo escriben los escritores expertos, los procesos de escritura se actualizan en tres grandes fases: la planificación, la implementación del texto y la revisión. En cada fase, el «monitoring» consiste en dar un paso atrás para evaluar el trabajo ya efectuado y, eventualmente, introducirle algunos cambios. Cuando planifica, el escritor reúne todo lo que necesita antes de escribir y organiza sus ideas. Sin embargo, revisa antes de pasar a la fase siguiente. En general, la disposición del texto se distingue globalmente por una linealización que consiste en poner en palabras, frases y párrafos los materiales seleccionados durante la primera fase. Sin embargo, este escrito se salpica de pausas para revisar y para enriquecer, con otras ideas, lo que ya se ha incluido. Por último, la revisión consiste en finalizar el primer borrador del escrito, que ya es el resultado de múltiples retoques locales. Esta revisión concierne tanto a los aspectos semánticos como lingüísticos del texto, la corrección y la mejoría (Demalsy y Moffet, 1994; Moffet, 1995).

De hecho, creemos que, si muy simplemente la enseñanza de la recursividad de los procesos de escritura se implementara a nivel universitario, los alumnos se motivarían más para aprender su lengua materna. Esta motivación surgiría de su sensación de control sobre la labor (Viau, 1995).

### **3. CAMBIAR LAS PERCEPCIONES ERRÓNEAS SOBRE LA ESCRITURA PARA MOTIVAR AL ALUMNO EN SU APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA**

Según el informe «La qualité de la langue: un projet de société», del Consejo de la Lengua Francesa, de 1999, la lengua escrita que practicaban los alumnos de Quebec se caracteriza por una cierta pobreza lingüística colectiva, la dificultad para formular una idea, así como la falta de curiosidad respecto a este complejo medio, que es el francés y, en general, para aprender. la mayoría de los alumnos aplica el principio *minimax*, que se define como un mínimo de esfuerzo para alcanzar el máximo número de puntos.

Sin embargo, si las percepciones de un alumno sobre la escritura devienen positivas y lo llevan a sentirse valorado, trabajará y mejorará cualquier texto que hubiera producido en una situación de escritura. Al comprometerse personal y voluntariamente en el marco de un taller de escritura, el alumno debería perseverar y dominar cada vez más el objeto de estudio (por ejemplo, los acuerdos verbales peligrosos). ¿Cómo se puede dirigir a los alumnos en su producción escrita, al recurrir a consignas, para ayudarlos a dominar la competencia de escritura específica?

Las dificultades en francés en situaciones de escritura a menudo se explican por las falsas ideas preconcebidas que el alumno ha arrastrado desde la escuela primaria. Muchas veces, en la mente de nuestros alumnos, la inspiración llega por arte de magia y en seguida se escribe un texto. Los mitos sobre la escritura parecen tan arraigados que en ningún momento se ve al escritor como un atleta que necesita prepararse. Debido a estas ideas preconcebidas, los alumnos suelen sentirse desmotivados cuando se enfrentan a una situación de escritura (Boudreau, 1993; Viau, 1995). La motivación para comprometerse con el aprendizaje podría surgir de la desconstrucción de las ideas erróneas de los alumnos sobre la escritura. El docente tiene todo un papel que desempeñar: más allá de las técnicas para enseñar, hay un mensaje de apertura sobre la exploración de la realidad a entregar.

Como hipótesis de solución, enseñar la creatividad resultaría que es una buena estrategia para cambiar las percepciones de los alumnos y motivarlos a escribir más. Una vez estimulado su imaginario, se sentirían más directamente implicados para comprometerse con la producción del texto, sobre todo si el docente le da tiempo a la lectura de los escritos en clase. Sin embargo, dentro de los muros de los Cegep, esta estrategia creativa en la escritura no llega a tomarse en serio. No resulta sorprendente que el Ministerio de Educación propusiera nuevos planes de estudio para la educación superior, en septiembre de 1994, ya que el enfoque por objetivos dejaba mucho más lugar a la atención y la memoria que a la creatividad. Hasta la fecha, esta condición de innovación, que constituye la creatividad, se considera como un valor educativo básico, ¡al menos, en teoría!

#### **4. LLEVAR A RECONOCER EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN EL TALLER COMO LABORATORIO EXPERIMENTAL DE LA LENGUA**

Durante mucho tiempo nos han enseñado la escritura como un acto reflexivo, lineal, lógico y sujeto a unas reglas rígidas. Sin embargo, «la escritura es, ante todo, un instrumento de creación, exploración y emergencia. Antes de ser un producto, es un proceso, debido al que cada uno de nosotros puede entrar en contacto con su experiencia de la realidad, su comprensión de los acontecimientos, su relación con el universo» (Paré, 1984: 16).

Con la sustitución del enfoque basado en competencias por el enfoque basado en objetivos, la reforma educativa permitió resaltar el hecho de que la creatividad del alumno se desarrollaba en todo momento en un ambiente escolar facilitador. Creemos que, si los docentes pidieran más creatividad de sus alumnos en los talleres de escritura, esta estrategia plantearía una oportunidad favorable para que los alumnos se concentraran en sus propios recursos lingüísticos, cognitivos y afectivos.

##### **4.1 Creatividad e imaginación**

Según los diccionarios de Filosofía y las enciclopedias, la palabra *imaginación* ha pertenecido desde hace mucho tiempo exclusivamente a la Historia de la Filosofía. La psicología empezó a tratarla hace solo unas décadas. No debe extrañar que la atención y la memoria hubieran ocupado un lugar especial en nuestras instituciones educativas en detrimento de la *imaginación*. Es preciso remontarse al siglo XVIII (Rodari, 1979: 195), para encontrar por primera vez una distinción entre la facultad de producir unas percepciones de las cosas sensibles ausentes y la *facultas fingendi*, que consiste en producir, mediante la división y la composición de imágenes, la imagen de algo que nunca se ha percibido a través de los sentidos. Según Rodari, *Immaginazione* y *fantasia* aparecen como unas determinaciones de la inteligencia, pero la inteligencia como *immaginazione* (también denominada “perfil del descubridor”) es simplemente reproductora; y, por el contrario, como *fantasia* (también denominada “el perfil del inventor”), es creadora.

Hoy, ni la filosofía ni la psicología llegan a captar diferencias radicales entre *immaginazione* y *fantasia*. Básicamente, no existe una diferencia entre la creación y la

invención. Utilizar los dos términos como sinónimos ya no parece impertinente: uno y otro parecen surgir de una base común: proponemos denominar creatividad a esta base (Beaudot, 1974 y 1976; Fustier, 1991; Rodari, 1979).

## **4.2 Definiciones de la creatividad**

En el contexto actual de reforma, adaptación y reposicionamiento, ¿cómo definimos a la creatividad en el medio escolar? Las investigaciones sobre el tema muestran que el término creatividad es bastante fecundo, aunque, en 1970, aún no aparecía en el diccionario de la Academia francesa. Surgido hace casi veinte años, «este término rehabilita la parte de la imaginación creativa en la formación del individuo, al igual que la parte de la inteligencia conceptual y la capacitación cognitiva» (García-Debanc, 1996: 70).

Desde el surgimiento de esta palabra, se han propuesto varias definiciones. Estas definiciones se agrupan según dos grandes escuelas de pensamiento: los cognitivistas y los personalistas.

### **4.2.1 Los cognitivistas**

Según ellos, la creatividad es un comportamiento creativo que surge de una acción personal del individuo que combinará, organizará o transformará unos elementos disponibles (pero no predeterminados) para traducirse mediante un resultado nuevo, pertinente, original y eficaz. (Amegan, 1987: 11; Moles, 1992: 16; Rodari, 1979: 43; Rogers, 1968: 247)

### **4.2.2 Los personalistas**

Según ellos, el término creatividad designa un conjunto de aptitudes, disposiciones personales y rasgos de personalidad vinculados a la afectividad del individuo, que destacan su creatividad en un ambiente de aprendizaje libre para construir sus propias estructuras de referencia y respetuoso de la especificidad de cada uno (Beaudot, 1976; Gordon, 1965; Landry, 1992).

La creatividad entra en gran parte en la producción escrita. Deviene el motor fundamental en la elaboración de nuestros pensamientos y en el fruto de nuevas combinaciones de ideas, pensamientos o cosas conocidas y desconocidas. También designa la facultad de constituir imágenes de objetos reales o ficticios, establecer nuevas combinaciones de imágenes y crear al combinar ideas (Oriol-Boyer, 1984; Rouquette, 1981). La creatividad consiste en disponer, multiplicar, reducir, ampliar, ordenar, recomponer las imágenes en todas las formas. Para que el alumno pudiera efectuar todas estas acciones, definiremos el proceso creador en el párrafo que sigue.

## **4.3 Las fases del proceso de creatividad**

El proceso de creatividad, o proceso creador, o incluso proceso creativo, incluiría cuatro fases importantes: la preparación, la incubación, la iluminación y la formulación/

verificación (Amegan, 1987; Beaudot, 1974 y 1976; Cohen *et al.*, 1988; Desrosiers-Sabbath, 1993; Labelle, 2001; Rouillard, 1996; Wells, 1996). La fase de preparación se subdivide en tres estados psicológicos: el distanciamiento, el compromiso y la postergación, como se muestra en el cuadro que sigue.

Cuadro 1. *La preparación en el proceso de creatividad*

<i>Estados psicológicos</i>	<i>Definiciones</i>
Distanciamiento	El individuo recurre a su capacidad de utilizar el lado derecho del cerebro para visualizar y captar el problema.
Compromiso	El individuo acopia unos datos para analizar la situación.
Postergación	El individuo encuentra unas ideas para las soluciones.

Desrosiers-Sabbath, 1993: 90.

En esta perspectiva de resolución del problema, Torrance (1963 y 1972) ve a la creatividad como un proceso mediante el cual una persona toma conciencia de un problema, una dificultad o una carencia de conocimiento para el cual no puede encontrar una solución aprendida o conocida; busca unas posibles soluciones al plantear unas hipótesis; evalúa, prueba, modifica esas hipótesis y comunica los resultados.

Durante la segunda fase del proceso creativo, la incubación, la persona suele encontrarse en un estado psicológico denominado «especulación». Este estado, no orientado hacia la solución del problema, se caracteriza por el pensamiento divergente o analógico, en que el individuo deja correr su mente sin ninguna restricción. El modelo sinéctico de Gordon «estimula el pensamiento divergente propio del hemisferio derecho, permite imaginar, identificar posibles soluciones, pensar en diferentes direcciones, «pensar al margen», anticipar, establecer proyecciones, integrar nuevos hechos y, en fin, buscar unas coordinaciones alejadas o distanciadas» (Desrosiers-Sabbath, 1993: 110). Luego viene la confrontación de ideas contrapuestas y paradojas. Durante esta fase de germinación, se constituyen varias asociaciones nuevas, que a veces causan cierta ansiedad (Rouquette, 1981). Para disiparla y potenciar la creatividad, varios investigadores sugieren modificar el estado de conciencia mediante técnicas de relajación, meditación o yoga. Esta labor interna no se ve, pero siempre da como resultado una gran cantidad de nuevas ideas o soluciones innovadoras. Habitualmente, el final de esta fase llega de repente y sorprende a la persona, pues nunca se sabe de antemano cuándo terminará (Cohen *et al.*, 1988; Desrosiers-Sabbath, 1993).

La tercera fase, la iluminación, lleva al individuo hacia dos estados psicológicos diferentes: la autonomía y el placer anticipado por la labor realizada o el problema resuelto. Cuando el individuo experimenta este estado de semi-trance en el que no se demanda su atención consciente, en el que sus pensamientos se dirigen a otra parte diferente al problema, puede aparecer una solución original sin que él la esperase. Rogers (1968) divide este aspecto cognitivo en tres componentes: el sentimiento de «eureka», el sentimiento de ser anormal o insensato y el deseo de comunicar el descubrimiento a los demás. Del deseo de comunicación surge el placer de la difusión,

en el que la satisfacción del individuo puede ir acompañada de una cierta euforia (Gordon, 1961).

Las últimas fases, que fusionaremos en una sola para mayor claridad, se denominan «formulación y verificación». Esta fase se ocupa de llevar lo abstracto a lo concreto y probar la nueva solución o idea innovadora en el contexto real para establecer las correcciones necesarias, si las hubiera. Después, esta fase concluirá con la activación del proceso de creatividad.

#### 4.4 Vínculos entre la creatividad y las habilidades cognitivas y afectivas

Las habilidades cognitivas y afectivas influyen en forma directa y positiva en el proceso de creatividad (Barron, 1963; Beaudot, 1974; De la Garanderie, 1987; Guilford, 1950 y 1959; Rouillard, 1996; Torrance, 1962). El cuadro que sigue muestra las relaciones posibles y existentes entre las habilidades cognitivas y la creatividad, por un lado, y, por el otro, entre las habilidades afectivas y la creatividad.

Cuadro 2. *Las habilidades cognitivas y afectivas que influyen en el proceso de la creatividad.*

<i>Habilidades cognitivas</i>	<i>Definiciones</i>
Fluidez	Capacidad para producir una variedad de ideas.
Flexibilidad	Capacidad para no tener una visión lineal de un problema, sino, en su lugar, una visión múltiple para su resolución.
Originalidad	Capacidad para distanciarse en relación con una norma.
Elaboración	Capacidad para producir unas obras particularmente inéditas, nuevas y personales.
Eficacia	Capacidad para convencer a los demás respecto a que sus ideas tienen sentido.
<hr/>	
<i>Habilidades afectivas</i>	<i>Definiciones</i>
Espontaneidad	Aptitud para asumir a plenitud una forma de ser.
Sentido del humor	Aptitud para no tomar demasiado en serio los propios fracasos, ya que seguramente habrá otros a lo largo de la vida.
Apertura a la experiencia	Aptitud para el deseo de experimentar en otra área de interés distinta a la suya.
Curiosidad	Aptitud para entender lo que no funciona para enriquecerse con nuevas experiencias y conocimientos.
Capacidad de abstracción	Aptitud para transferir lo analógico de un campo a otro.
Imaginación	Aptitud para dejarse llevar a asociar elementos peculiares entre sí.
Intuición	Aptitud para pensar sin una razón lógica, sin una argumentación racional válida.

#### 4.5 Crear para motivarse

En una situación de escritura creativa, el escritor deberá aprender a pensar a través del prisma de su imaginario, a escuchar atentamente la más mínima palabra, la más mínima idea que surgiera en su cabeza, mirar y crear a partir de su percepción, que lo diferencia de los otros (Landry, 1992). Aprender a escribir es parte integral de la creatividad, pues el escritor aprende a leer y a reescribir sin fin sus transformaciones (Oriol-Boyer,

1984). Cuando utiliza su potencial creativo, el alumno de todas las edades maximizará el funcionamiento de los engranajes de la máquina imaginaria. En general, en el contexto educativo actual, la creatividad se revela como una condición para la innovación y un valor educativo básico, tanto como el desarrollo de la racionalidad y la responsabilidad social (Ministerio de Educación de Quebec, 2000).

Un alumno comprometido, cuyo potencial creativo se demanda y despierta, se convertirá en un alumno motivado para triunfar en lo que emprendiera (Noël-Gaudreault, 1997). Y como la creatividad requiere un compromiso personal para explorar nuevas vías, el alumno la utilizará como un medio para expresarse más. En este caso, el papel de los docentes será crear unas condiciones viabilizadoras vinculadas a un enfoque pedagógico interactivo, la superación personal y la implicación activa del alumno (Lasnier, 2002). De hecho, la escritura creativa revela las riquezas de la persona, en particular las riquezas afectivas, las experiencias de vida y las lecturas pasadas; permite expresar la visión única, personal e incluso íntima del escritor. Entonces, enseñar a escribir se define como un arte, un conjunto de técnicas basadas en la combinación de materiales procedentes de la enciclopedia personal del escritor.

## **5. UNA DIDÁCTICA CENTRADA EN EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA**

### **5.1 El taller de escritura creativa**

Antes de explorar la enseñanza en sí, resulta fundamental definir el taller de escritura creativa. En primer lugar, el taller de escritura se define como un lugar de trabajo y producción de textos (García-Debanc, 1989). Como espacio funcional, permite que un grupo de personas trabajasen juntas sobre un solo objeto. En la escritura, el taller deviene un refugio en el que se reúnen todas las condiciones favorables para viabilizar la escritura. El escritor redacta en su taller de escritura tal como el ebanista trabaja en su taller para construir sus muebles. Por ello, en particular, el taller sigue siendo un lugar que viabiliza la escritura y la socialización de los escritos (Ricardou, 1989).

En segundo lugar, el taller de escritura se caracteriza por ser un lugar que impone una articulación coherente de actividades en un dispositivo delimitado en el espacio y el tiempo (García-Debanc, 1989). La escritura se experimenta en todas sus formas y el escritor solo llega a dominar lo escrito mediante muchas horas de preparación. El surgimiento del taller de escritura les permite a los redactores encontrar su camino.

En tercer lugar, desde un punto de vista psicológico, los talleres de escritura constituyen, por un lado, unos lugares marginales donde el «buen saber» reparador del yo herido trata de transmitirse; por otro lado, unos lugares donde el docente (o animador) aporta unas técnicas tranquilizadoras que probablemente enseñarán a las personas a escribir mejor (Bing, 1982; Rossignol, 1996).

### **5.2 Estimular el impulso creador**

Ante todo, la escritura sirve para desarrollar las aptitudes del escritor para comunicar, relatar, expresar sus ideas, reflexionar, aclarar, así como para informar y entretener a sus lectores. A veces se escribe para sí mismo y a veces para los demás.

A través del taller de escritura creativa, el escritor encuentra una oportunidad para practicar y adquirir o fortalecer unas competencias. Aprende a constituir su habilidad para escribir y a objetivar sus logros cognitivos. El docente lo ayuda a conocerse mejor, a ganar confianza en sí mismo, a encontrar unas motivaciones personales, al mismo tiempo que desarrolla su expresión escrita y la disfruta. A través de la capacidad de entrar en contacto con sus experiencias, el educando utiliza al máximo sus talentos, ya que toma conciencia de las diferencias y los valores reales que lo distinguen de sus pares.

La escuela resulta el lugar ideal para que el educando compartiera sus ideas y opiniones con otros. Vivir y trabajar para escribir en grupo requiere que desarrollase su capacidad para hacer concesiones y cooperar para poder moverse con facilidad en un entorno dinámico. El desarrollo de todos estos aspectos, tanto personales como sociales, nutre el impulso creador del educando. Al contrarrestar su temor a escribir con otros, el escritor puede acabar por experimentar una pasión por ello. Unas estrategias didácticas enfocadas al taller de escritura creativa podrían ayudarlo.

### **5.3 Definiciones de la didáctica**

Como el término didáctica es relativamente reciente y varios investigadores le dan múltiples definiciones, hemos conservado las definiciones de Legendre y Gagné *et al.*, quienes, tras un estudio sobre el tema, plantean a la didáctica de la lengua como una disciplina educativa aplicada y contributiva centrada en el estudio de métodos, procedimientos y técnicas consistentes en elaborar, experimentar, evaluar y asegurar una retroalimentación continua de un conjunto de objetivos y estrategias pedagógicas destinadas a permitir a unos subgrupos de sujetos «alcanzar las metas de un sistema educativo a través de los aportes de la lingüística, la psicología (teoría del aprendizaje) y las ciencias de la educación (metodología de la enseñanza de las lenguas)» (Gagné *et al.*, 1989: 130; Legendre, 2000: 357).

Así, al solo tener sentido la didáctica en relación con una determinada disciplina, este principio lleva a rechazar la noción de didáctica general y solo conservar la noción de didáctica específica o disciplinar. Entonces, en esta investigación, nuestra didáctica disciplinar se denomina «didáctica de la escritura». En esta misma línea de idea, la didáctica de la escritura propone estudiar, sobre bases científicas, los principios y métodos del acto pedagógico cuando se trata de la adquisición de conocimientos sobre la escritura creativa y la transferencia de unos saberes mediante el taller de escritura (Armand *et al.*, 1992; Gagné *et al.*, 1989; Halté, 1990; Lacombe, 1985; Simard, 1997).

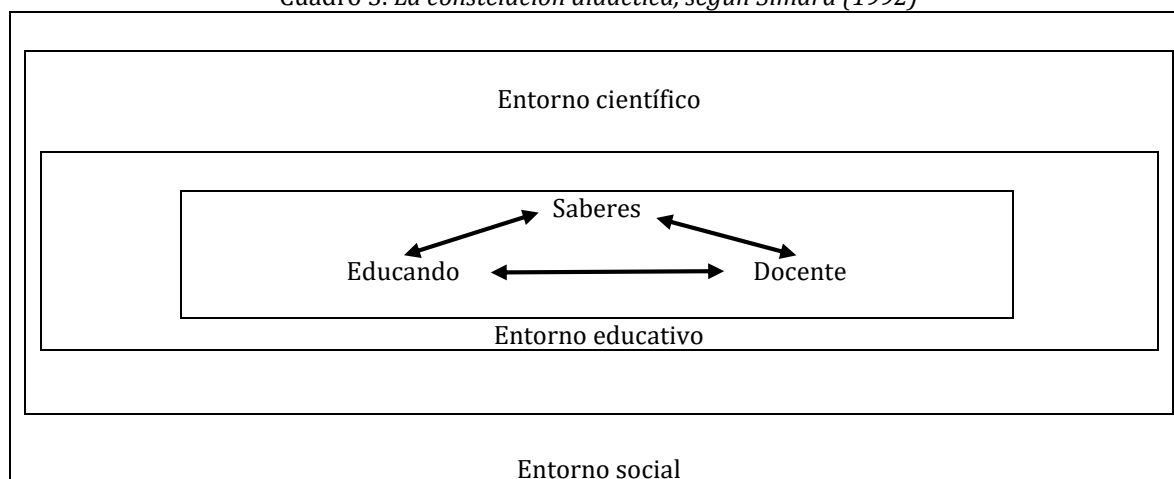
Creemos que podemos llegar a que el alumno se comprometiera en su labor de escritura al centrar la enseñanza del francés en estrategias didácticas específicas para los talleres de escritura creativa. Por esto sus estrategias didácticas centradas en unos talleres de escritura valorarían los saberes (escritura y creatividad) y la forma de estructurarlos para transmitirlos o llevar a que los adquirieran los alumnos a través de una metodología, un método, una pedagogía, unos procedimientos y unas técnicas claramente definidos (Chiss *et al.*, 1995: 29).



## 5.4 El triángulo didáctico

Como el proceso de enseñanza/aprendizaje permite establecer unas relaciones directas entre los interlocutores de una situación didáctica, completaremos el modelo del triángulo didáctico de Chevallard (1984), compuesto por estos tres polos: los saberes, el educando y el docente con el modelo de Simard (1992). Este investigador enriqueció el modelo anterior al transformarlo en una constelación didáctica, para mostrar así la interacción de los tres polos y la influencia del contexto, o sea los entornos educativo, científico y social.

Cuadro 3. La constelación didáctica, según Simard (1992)



Cada uno de los polos de la tríada es interdependiente con los otros dos. En la didáctica, la relación docente/educando sobre la escritura requiere un delicado equilibrio, ya que, al mostrarse muy directivos, los docentes arriesgan aniquilar el deseo de escribir de sus alumnos. Por ello, es importante que se limitasen a señalar la trayectoria de los educandos con consignas rigurosas, pero no rígidas, para aportarles los medios para desarrollar su competencia escritural.

Así, el educando tendrá que aprender a pensar a través del prisma de su imaginario, a escuchar con atención la más mínima palabra, la más mínima idea que surge de su cabeza (materia prima), mirar y crear a partir de su percepción, que lo diferencia de los otros. Corresponderá al docente supervisar esta actividad al maximizar los vínculos que el alumno puede establecer con sus conocimientos sobre el mundo y sus estrategias de escritura en un contexto de cooperación.

## 5.5 Estrategias didácticas

En la misma línea de pensamiento de Viau (1995), formulamos la hipótesis referida a que los talleres de escritura creativa representan una herramienta de motivación privilegiada para interesar a estos jóvenes en mejorar su francés escrito. De hecho, las labores diversificadas, basadas en el lenguaje y con componentes lúdicos, podrán agradar a los escritores jóvenes. Por esto, resultaría pertinente elaborar unas

estrategias didácticas, basadas en talleres de escritura creativa, que promovieran el aprendizaje de los procesos de escritura en francés a nivel universitario. Basadas en modelos teóricos y pragmáticos que indican las vías a seguir, estas estrategias le permitirían al educando recurrir a su creatividad y su autonomía. El escritor también se tornaría más abierto y más hábil para recurrir a nuevos procesos de escritura (Noël-Gaudreault, 1990). ¿Cómo puede el docente lograr este resultado? ¿Qué estrategias didácticas se deberían proponer, que se centraran en la motivación en los procesos de escritura creativa?

## 5.6 Estrategias didácticas centradas en la motivación

Con unas estrategias didácticas centradas sobre la motivación en los procesos de escritura creativa, el docente desempeña el papel de pensador, decisor, motivador, modelo, mediador, preparador, guía y animador (Late, 1992: 302).

Cuadro 4. *Estrategias didácticas centradas sobre la motivación en los procesos de escritura creativa*

- Explicar la tarea oralmente, con, si es posible, un soporte escrito, y formular unas consignas claras y precisas;
- Presentar unos modelos de escritura a los alumnos para guiarlos;
- Prever un tiempo de consulta al comienzo de la tarea de escritura para responder a las preguntas eventuales de los alumnos;
- Estimular la creatividad a partir de los conocimientos experienciales de los educandos;
- Iniciar el trabajo en clase para que los alumnos puedan reformular las consignas y eventualmente plantear algunas preguntas sobre la tarea a realizar;
- Distribuir el trabajo de escritura en cinco fases (elaboración de las ideas, planificación, redacción, revisión/reescritura, difusión), que se completarán de una en una o de forma iterativa, al fomentar el regreso a las fases anteriores a la luz de la fase actual;
- Preparar a los alumnos para la preescritura con la ayuda de técnicas de relajación con el objetivo de promover la incubación en el proceso creativo (Wells, 1996);
- Proponer unas actividades de preescritura, como el dibujo y la lectura, y fomentar unas tareas heurísticas escritas, tales como el diario de a bordo, el mapa de exploración y la escritura libre, para llevar a que surgieran las ideas, aclarar el pensamiento y romper el hábito de considerar únicamente el primer borrador;
- Pedir varios borradores y asegurarse que el escritor recibiera comentarios verbales formativos;
- Pedir a un compañero que le proporcione una retroalimentación oral o escrita sobre los trabajos de escritura realizados;
- Organizar la publicación de los mejores textos en diferentes medios: libro de clase, periódico estudiantil o boletín universitario.

Ménard, 1990.

## 6. CONCLUSIÓN

Debido a que, a los ojos de algunos, la enseñanza del francés aparece como una carrera de obstáculos, cuando se debería centrar en la educación, la creación y el placer de aprender (Claude Poirier, director del «Trésor de la langue française au Québec», citado por Tremblay, 1998: B1), elaborar unas estrategias didácticas basadas en los procesos de escritura creativa resultaría pertinente y actual como creemos haber mostrado,

sobre todo porque se corresponderían con las exigencias del momento del Ministerio de Educación de Quebec y se haría eco de las recomendaciones de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

En resumen, debido a una didáctica de la escritura creativa, los docentes apuntarían a una enseñanza que promoviera la motivación y, por tanto, susceptible de consolidar los conocimientos de los educandos a través de un enfoque alternativo y complementario para comprender y producir textos en el taller, un lugar privilegiado donde las interacciones verbales entre pares permiten constituer unos saberes. En verdad, «fortalecer» el imaginario del alumno y fomentar su compromiso en una situación de escritura puede parecer un gran desafío para los docentes, pero vemos allí una solución innovadora para ayudar a adquirir el dominio de la lengua. ¡Cuando se escribe y habla sobre lo que se escribe, se deviene escritor!

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amegan, S. *Pour une pédagogie active et créative*, Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec, 1987.
- Armand, A. et al. *La séquence didactique en français*, Toulouse, Éditions Bertrand-Lacoste, CRDP, Col. Didactiques, 1992.
- Barron, F. «The disposition toward originality», en C. W. Taylor y F. Barron (Eds.). *Scientific creativity: its recognition and development*, New York, Wiley, (1963).
- Beaudot, A. *La créativité à l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, Les Éditions ESF, 1976.
- Bing, É. *Et je nageai jusqu'à la page: vers un atelier d'écriture*, collection des Femmes du M. F. L., Paris, Éditions des Femmes, 1982.
- Boudreau, G. «L'entrée dans l'écrit: l'intervention pédagogique», en G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 137-152, 1993.
- Chevallard, Y. *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée Sauvage, 1984.
- Chiss, J.-L., David, J. y Reuter, Y. *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Édition Nathan, col. «Perspectives didactiques», 1995.
- Cohen, H., Lévy, H. y Marchand, L. «Les états de créativité», en Cohen, H. y Lévy H., *Les états modifiés de conscience*, Éditions du Méridien, Montréal, 1988.
- Commission d'Évaluation de L'enseignement Collégial. *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- Conseil de la Langue Française. *La qualité de la langue: un projet de société*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. *Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002.
- De La Garanderie, A. *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Paris, Éditions du Centurion, 1987.
- Demalsy, A. y Moffet, J.-D. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Étude descriptive, Cégep de Rimouski, 1994.
- Desrosiers-Sabbath, R. *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1993.
- Fustier, M. *Pratique de la créativité*, Paris, Les Éditions ESF, 1991.

- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. y Ropé, F. *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Tomo I, *Cadre conceptuel, Thésaurus et Lexique des mots-clés*, Bruselas, De Boeck Université, Éditions universitaires, 1989.
- Garcia-Debanc, C. «De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français», *Pratiques*, 61, 29-56, 1989.
- \_\_\_\_\_. «Consignes d'écriture et création», *Pratiques*, 89, 69-88, 1996.
- Gordon, W. J. *Synectics: the development of creative capacity*, New York, Harper & Row, 1961.
- \_\_\_\_\_. *La méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques, 1965.
- Guilford J. P. «Creativity», *American Psychologist*, 5, 444-454, 1950.
- « Traits of creativity », en H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation*, New York, Harper & Row, 1959.
- Halté, J. F. «Didactique et enseignement du français», en D. G. Brassart, C. Garcia-Debanc, M. Lebrun, A. Petitjean, G. Legros y F. Ropé, *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy 1989, Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles, Metz, centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz., 11-40, 1990.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. «Identifying the Organization of Writing Processes», en L. W. Gregg y E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, LEA, 3-30, 1980.
- Labelle, S. *Le leader organisationnel et l'apprentissage de la créativité*, Tesis (Ph. D.), Université de Montréal, 2001.
- Lacombe, D. «Didactique», en *Encyclopedia Universalis*, Paris, corpus 7, 399-401, 1985.
- Landry, M.-C. *La créativité des enfants. Malgré ou grâce à l'éducation?* Montréal, Éditions Logiques, 1992.
- Lasnier, F. *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2002.
- Lebrun, M. y PARET, M.-C. *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1993.
- Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris, Éditions Guérin/Eska, 2000.
- Ménard, L. «Et si écrire rimait avec plaisir? L'apprentissage de l'écriture revu et corrigé», en Goulet, J.-P. (dir.). *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 253-263, 1990.
- Ministère de L'éducation. *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- Moffet, J.-D. «Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, No. 1, 95-120. 1995.
- Moles, A. «La créativité: un fait imprécis par nature», en *Créativités: conditions, processus, impacts*, Marsella, Éditions Hommes et Perspectives, coll. Le journal des psychologues, 1992.
- Noël-Gaudreault, M. «Regards sur la construction du fictif au primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, No. 3, 367-378, 1990.
- Noël-Gaudreault, M. «La escritura, modo de empleo», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 9, 171-182, 1997.
- Oriol-Boyer, C. «Ateliers râteliers», *Le français aujourd'hui*, 65, 41-49, 1984.
- Paré, A. *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec, 1984.
- Ricardou, J. «Écrire à plusieurs mains», *Pratiques*, 61, 111-117, 1989.
- Rodari, G. *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1979.
- Rogers, C. R. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.
- Rossignol, I. *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1996.
- Rouillard, S. *La créativité: concepts de base. Les caractéristiques de la personnalité associées à la créativité. Les freins à la créativité. Le processus créateur*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1996.
- Rouquette, M. L. *La créativité*, Paris, PUF, Que sais-je?, No. 1528, 1981.
- Simard, C. «Prolégomènes à la didactique», *Revue de l'ACLA*, 15, 1, 59-73, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Éléments de didactique du français langue première*, Québec, ERPI (Éditions du renouveau pédagogique Inc.), 1997.
- Tardif, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.
- Torrance, E. P. *Guiding creative talent*, N. J., Prentice Hall, 1962.

\_\_\_\_\_. *Education and the creative potential*, Minneapolis, University of Minnesota Press, coll. The Modern school practices series, No. 5, 1963.

\_\_\_\_\_. «The roots of creativity», *The American Journal of Psychoanalysis*, 49, 2, 127-138, 1972.

Tremblay, O. «Le Québec se fait tirer la langue. Au nom de la fierté patriotique, de la pensée positive, l'éternel discours sur la mauvaise qualité du français parlé n'a pas la cote», *Le Devoir*, martes 20 de octubre de 1998, B1, 1998.

Viau, R. «Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, No. 1, 197-215, 1995.

Wells, D. H. «Forced Incubation», *Creativity Research Journal*, 9, 4, 407-409, 1996.\*

---

\* Geneviève-Gaël Vanasse y Monique Noël-Gaudreault. Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16 (2004): 235-250. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110235A/19370>

## EL ESCRITOR-TRADUCTOR: ENTRE TRADUCCIÓN Y CREACIÓN

### INTRODUCCIÓN

Un breve análisis de las teorías contemporáneas sobre la traducción destaca cómo, en los últimos cincuenta años, ha aumentado el número de estudios dedicados a la figura del traductor en el campo de los Estudios de Traducción, en detrimento de estudios restringidos a temas puramente lingüísticos, que dejan de lado, en cierta forma, a su productor, así como temas relativos a su proceso de creación. En este sentido, los Estudios de Traducción son un buen ejemplo de la atención que han recibido estos agentes. Sin embargo, si notamos un avance en este rastreo, aún queda mucho por llevar a cabo para que al traductor se lo contemple debidamente en los Estudios de Traducción, como, de hecho, lo destaca Chesterman (2006) cuando señala la necesidad de formular una sociología de la traducción que ubicase al traductor en el núcleo de las discusiones, además de reflexionar sobre la traducción en su proceso y no solo como producto.

Lo mismo puede decirse sobre el escritor-traductor, una figura híbrida por naturaleza, cuya labor contribuye doblemente al sistema literario en el que se inserta, con el que colabora tanto a través de su producción poética, como a través de su práctica traductora, lo que favorece el fortalecimiento y la ampliación del repertorio literario nacional, al eliminar distancias antes insalvables para aquellos cuyo conocimiento lingüístico se restringía a su lengua materna, como vemos, por ejemplo, en la declaración de Osman Lins:

al saber que la creación de una obra literaria, por más original que fuese, se lleva a cabo a partir de modelos, considero de la mayor importancia el aporte que nos llega del libro traducido, por varios motivos, uno de los cuales es la exigüidad de nuestro patrimonio. Cualquier autor brasileño un poco más inquieto lo sabe: la mínima variedad de modelos que tenemos en nuestro acervo literario. Tenemos grandes maestros, pero son pocos. El escritor brasileño, más que los escritores de expresión francesa o sajona, necesita interactuar con otras literaturas. Esta interacción puede darse a través del conocimiento de otras lenguas. Sin embargo, creo que se producen mejores resultados cuando el escritor dispone de un número apreciable de obras bien traducidas (Lins, 1979: 74).

Entre las razones para esta preferencia, el autor señala que la traducción “ejerce unas presiones renovadoras sobre las estructuras lingüísticas en el país receptor” (Lins, 1979: 74). Así, consciente de la influencia de la traducción sobre la literatura nacional, pretendo reflexionar, en este trabajo, sobre la figura del escritor-traductor y la forma en que este agente se presenta en las traducciones que lleva a cabo, al transformar el texto traducido en un espacio dialógico en el que es posible captar tanto trazas de la escritura del autor traducido como del escritor-traductor. Para ello se utilizarán como base teórica los aportes de Antoine Compagnon (1998), así como el análisis de Corinne Wecksteen (2011) sobre el traductor como un doble agente, además de reflexiones de los mismos escritores-traductores aquí estudiados, como Marcel Proust, autor de la monumental *À la Recherche du Temps Perdu* (1913-1927), y Mario Quintana, escritor-traductor encargado de la traducción de los cuatro primeros volúmenes de esta obra.

## EL ESCRITOR-TRADUCTOR

Al analizar el plantel de traductores de las grandes editoriales brasileñas, como la Editora Globo, o incluso la José Olympio, se destaca el número de escritores allí presentes, pues había (¿o aún hay?) una especie de tradición en lo que se refiere a la selección de los responsables de las traducciones de grandes obras de la literatura mundial, al reservarlas para escritores con nombre hecho en suelo brasileño. Al respecto, Lia Wyler afirma que la principal motivación para esta preferencia radicaría en que estas ilustres presencias garantizarían el rigor gramatical y el refinamiento poético necesarios para producir un texto fluido en portugués, además de ser un gran recurso de *marketing*. Al fin y al cabo, un nombre que el lector conoce contribuye a su confianza en relación con la traducción y, en consecuencia, favorece su venta:

Ahora bien, a los editores no les interesaba imponer restricciones a sus escritores-traductores, ya que eran su principal recurso publicitario para vender libros. Además, ya que tenían un nombre que cuidar, eran una garantía para que las traducciones que firmaban no contuvieran errores gramaticales, “pero de allí a afirmar que estuvieran en lengua portuguesa es mucho. Utilizan un lenguaje amorfo, tibio y soso, carente de cualquier naturalidad”, denunciaba Mário de Andrade (Wyler, 2003: 123).

A pesar de las críticas de Mário de Andrade, es innegable que estos escritores-traductores ejercían una fuerte influencia en el público lector. Esto va en contra de la posición que ocupan los traductores exclusivos,<sup>2</sup> casi siempre destinados a permanecer en la sombra, como lo denuncia Valéry Larbaud cuando afirma que «Le traducteur est méconnu; il est assis à la dernière place; il ne vit pour ainsi dire que d'aumônes; il accepte de remplir les plus infimes fonctions, les rôles les plus effacés»<sup>3</sup> (1997: 9). Una idea que también refuerza Lia Wyler en lo referente al contexto brasileño:

La invisibilidad del traductor torna más real esa ilusión y, quizás por eso, al informar sobre los lanzamientos, la prensa provee informaciones sobre el editor brasileño, el autor, sus gustos y disgustos, su proceso creativo, su lugar en la literatura contemporánea y su estilo. Solo se refiere al traductor cuando también es un escritor conocido. (Wylwe, 2003: 18)

Varios son los motivos que llevan a un escritor a la traducción, ya por un ejercicio de estilo, necesidad económica, perfeccionamiento de la lengua extranjera de la que traduce o, incluso, motivado por el deseo de introducir en su país natal a un escritor de su estima, como, por ejemplo, es el caso de Poe, de Baudelaire. El hecho radica en que

---

<sup>2</sup> Utilizo la expresión “traductor exclusivo” para referirme al traductor que no tiene una obra poética propia, en contraposición al escritor-traductor, para evitar la expresión “traductor puro”, de Antoine Berman (1984), que él define así: “Le pur traducteur est celui qui a besoin d’écrire à parte d’une oeuvre, d’une langue et d’un auteur étranger. (...) Il se veut écrivain, mais n’est que réécrivain. Il est auteur – et jamais L’Auteur. Son oeuvre de traducteur est une oeuvre, mais n’est pas L’Oeuvre” (1984: 18). He optado por descartar esta expresión, ya que la visión del traductor como alguien que “se veut écrivain, mais n’est que ré-écrivain”, no concuerda con la posición que se ha adoptado aquí, que toma al traductor exclusivo, ya como el escritor -traductor, ya como autor de su traducción.

<sup>3</sup> “El traductor es un desconocido, ocupa el último lugar; prácticamente vive de limosnas; acepta desempeñar las funciones más ínfimas, los papeles más oscuros”.

conocer las motivaciones principales de este agente puede ayudarnos, y mucho, a entender sus elecciones de traducción. Al fin y al cabo, es difícil que un texto trabajado sin las presiones que impone la necesidad económica, que muchas veces lleva a que el traductor aceptase traducir obras con las que no necesariamente tiene algún tipo de nexo afectivo, se desarrollase del mismo modo que una traducción motivada por un interés personal y ajena a imposiciones de cualquier clase.

A este respecto, resultan particularmente esclarecedoras algunas declaraciones de Marcel Proust, tomadas de su prefacio a la traducción de la obra de John Ruskin. Entre las motivaciones ya mencionadas sobre lo que llevaría a un escritor a traducir, me parece que la única que no podría atribuirse a Marcel Proust se refiere a la necesidad económica, dado que el escritor provenía de una familia adinerada, lo que le permitió dedicarse exclusivamente a la vida literaria, sin inquietudes de tipo económico, hasta haber financiado incluso la publicación de parte de su novela *À la Recherche du Temps Perdu*. De modo que su traducción revela, al contrario de las ideas tradicionales de fidelidad e invisibilidad que muchos traductores señalan como principios rectores de sus traducciones, una inquietud por no desaparecer en el texto, sino por resaltar su lectura, sus *insights*, su interpretación, al presentar al lector de la traducción un verdadero estudio de la obra en forma de notas a pie de página, además de un prefacio de más de cincuenta páginas, dividido en tres capítulos, como se aclara al afirmar:

Je donne ici une traduction de *La Bible d'Amiens*, de John Ruskin. Mais il m'a semblé que ce n'était pas assez pour le lecteur. (...) En mettant une note en bas du texte de *La Bible d'Amiens*, chaque fois que ce texte éveillait par des analogies, même lointaines, le souvenir d'autres ouvrages de Ruskin, et en traduisant dans la note le passage qui m'était ainsi revenu à l'esprit, j'ai tâché de permettre au lecteur de se placer dans la situation de quelqu'un qui ne se trouverait pas en présence de Ruskin pour la première fois, mais qui, ayant déjà eu avec lui des entretiens antérieurs, pourrait, dans ses paroles, reconnaître ce qui est, chez lui, permanent et fondamental. Ainsi, j'ai essayé de pourvoir le lecteur comme d'une mémoire improvisée où j'ai disposé des souvenirs des autres livres de Ruskin.<sup>4</sup> (Proust, 1904: 9-10)

Proust, ya en la primera frase del prefacio a la traducción de Ruskin, nos plantea una posición de traductor que va en contra de la visión tradicional de la traducción cuando señala que la traducción del texto “no era suficiente para el lector”. Si pensamos en la metáfora de Eugene A. Nida, para quien la traducción es una operación idéntica al transporte de carga en vagones y que, independientemente de su distribución en los vagones, lo importante es que toda la carga llegase a su destino, sin más ni menos “peso”, la traducción que llevó a cabo Proust difícilmente la consideraría como tal el teórico, ya que la carga del texto de Ruskin aumenta con las lecturas de Proust, las relaciones con otros textos que el escritor-traductor ve en la obra, cuyas analogías se

---

<sup>4</sup> “Les presento una traducción de *La Bible d'Amiens*, de John Ruskin. Pero me pareció que eso no era suficiente para el lector. (...) Al disponer una nota a pie de página en el texto *La Bible d'Amiens*, cada vez que este texto despertaba, a través de analogías, incluso lejanas, el recuerdo de otras obras de Ruskin, y al traducir en la nota el aparte que me había venido a la mente, intenté permitirle al lector ponerse en la situación de alguien que no estaba en presencia de Ruskin por primera vez, pero que, al haber tenido ya otros encuentros con él, pudiera, según sus palabras, reconocer lo que es, en él, permanente y fundamental. Así, traté de proporcionarle al lector una especie de memoria improvisada en la que incluí algunos recuerdos de otros libros de Ruskin”.



exponen en la traducción con la intención de proporcionar al lector un contenido elemental que lo capacitara para reconocer lo “permanente y fundamental” en la obra de Ruskin. Entre las memorias voluntarias e involuntarias de Proust, está lo que el autor denominó “memoria improvisada”. Resulta imposible no pensar en las relaciones intrínsecas entre el hacer poético y la traducción del escritor-traductor, así como en un poema de Quintana titulado, no por casualidad, “Os Leitores de Proust”:

Marcel Proust não tem entrelinhas, explica tudo, sufoca o leitor, não o deixa respirar, não o deixa pensar.

No entanto, não escrevia para o grande público... Pois só o grande público é que gosta que um autor pense por ele.

Pergunta-se: os proustianos serão mesmo uma elite de leitores?\* (Quintana, 2005: 708)

Quintana, traductor de cuatro de los siete volúmenes de la *Recherche*, conocía bien la (com)pulsión proustiana de decirlo todo, de explorar a fondo cada posibilidad de expresión de los más mínimos detalles, visibles e invisibles, no solo de los objetos que lo rodeaban, sino también de las personas con las que convivía, los sentimientos que alimentaba, las impresiones que le daba la vida a cada momento, las angustias que sufría, los deseos y las búsquedas que lo llevaban a escribir compulsivamente sobre todo. Así, es posible notar esta irrefrenable compulsión por decirlo todo tanto en su obra poética como en las traducciones que llevó a cabo, como lo aclara en el prefacio a la traducción de *La Bible d'Amiens*:

Le texte traduit ici est celui de *La Bible d'Amiens* in extenso. Malgré les conseils différents qui m'avaient été donnés et que j'aurais peut-être dû suivre, je n'en ai pas omis un seul mot. Mais ayant pris ce parti, pour que le lecteur pût avoir de *La Bible d'Amiens* une version intégrale, je dois lui accorder qu'il y a bien des longueurs dans ce livre comme dans tous ceux que Ruskin a écrits à la fin de sa vie. De plus, dans cette période de sa vie, Ruskin a perdu tout respect de la syntaxe et tout souci de la clarté, plus que le lecteur ne consentira souvent à le croire. Il accusera alors très injustement les fautes du traducteur.<sup>5</sup> (Proust, 1904 : 13)

Este procedimiento revela una postura contraria a la postura de su traductor, Mario Quintana, un poeta cuya obra se permea de una inquietud estética por la concisión de la forma y el contenido, que prescinde de redundancias y excesos de cualquier tipo.

---

\* Marcel Proust carece de entrelíneas, lo explica todo, sofoca al / lector, no lo deja respirar, no lo deja pensar.

Sin embargo, no escribía para el gran público... Pues solo al / gran público le gusta que un autor piense por él.

Pregúntase: ¿los proustianos serán realmente una élite de / lectores?

<sup>5</sup> “El texto que aquí se traduce es *La Bible d'Amiens* in extenso. A pesar de los diferentes consejos que me dieron y que, tal vez, debí haber seguido, no omití una sola palabra. Pero, al tomar esa decisión, para que el lector pudiera tener en *La Bible d'Amiens* una versión integral, debo admitir que hay muchas extensiones en este libro, como en todos los que Ruskin escribió al final de su vida. Además, en este período de su vida, Ruskin había perdido todo el respeto por la sintaxis y toda la inquietud por la claridad, más de lo que el lector pudiera creer. Entonces, él los señalará muy injustamente como errores del traductor”.

Mientras Quintana trata de decir lo máximo con lo mínimo, Proust trata de decir lo mínimo con lo máximo. Sin embargo, si tomamos la traducción en su definición tradicional, que prevé la *neutralidad* del traductor respecto del texto-fuente, nada de esto interesa, ya que Quintana sería capaz de *borrarse* en la traducción, de suplantar su propia visión sobre el hacer poético y traducirlo para, así, *reproducir* la obra de Proust *sin interferencias*.

Ahora bien, como ya lo señalaba Arrojo al reflexionar sobre el proyecto de Pierre Menard, “cada lector o traductor no podrá evitar que sus circunstancias, sus concepciones, su contexto histórico y social mediasen su contacto con los textos (y con la realidad misma)” (2007: 38). Por ello, busqué, en las traducciones de Quintana, ejemplos que pudieran ilustrar esa imposibilidad de neutralidad a la que se refiere Arrojo. Los ejemplos se tomaron del primer y tercer libros de la *Recherche*, *Du côté de chez Swann* (1919), *No Caminho de Swann* (1948) y *Le côté de Guermantes* (1920), *O Caminho de Guermantes* (1953):

Proust, 1919, p. 189	Quintana, 1948, p. 173
<i>Comme elle n'avait aucune instruction et avait peur de faire des fautes de français, elle prononçait exprès d'une manière confuse, pensant que, si elle lâchait un cuir, il serait estompé d'un tel vague qu'on ne pourrait le distinguer avec certitude, de sorte que sa conversation n'était qu'un grailonnement indistinct, duquel émergeaient de temps à autre les rares vocables dont elle se sentait sûre.</i>	Como carecía de alguna instrucción y temía cometer <b>errores de lenguaje</b> , pronunciaba expresamente las frases de una forma confusa, al pensar que así, si pronunciaba alguna palabra mal acentuada, la cosa se tornaría borrosa en tal vaguedad que no podrían distinguirla exactamente, de modo que su conversación solo era un susurro nebuloso del que de vez en cuando surgían los raros vocablos de los que se sentía segura.

En el primer ejemplo, tomado del primer volumen de la *Recherche*, Quintana pone en práctica un mecanismo antropofágico de deglución de trazas culturales del texto-fuente que, de hecho, se puede observar a lo largo de las cuatro traducciones que llevó a cabo de la obra de Proust, da como resultado la construcción de una identidad amalgamada, de contornos híbridos, en la que es posible captar la presencia de estos dos escritores, que conviven en el texto traducido. En el caso de la práctica transcreadora, Haroldo de Campos señala que “Todo pasado que nos es ‘otro’ merece que lo negasen. O sea: merece que lo comieran, lo devorasen” (1992: 234-235), lo que Quintana alcanza sistemáticamente, a lo largo de toda su traducción, al optar por borrar las alusiones directas al contexto original, como vemos en el ejemplo anterior, en el que “fautes de français” se torna “errores de lenguaje”, con lo que elimina su origen e instala su traducción en un inter-lugar, un espacio natural del traductor “pluritracultural”, como afirma Merkle (2007: 302 *apud* Wecksteen, 2011: 31).

Corinne Wecksteen corrobora la idea de Denise Merkle sobre el espacio del traductor cuando señala que “le traducteur, par sa position même de Janus, de passeur, se situait dans un espace “entre”: entre deux langues, entre deux cultures”<sup>6</sup> (2011: 46). Ahora bien, este espacio “entre”, propio de la traducción, se establece en las

<sup>6</sup> “El traductor, por su propia posición de Jano, de transeúnte, se situaba en un espacio “entre”: entre dos lenguas, entre dos culturas”.

traducciones de Quintana, como podemos ver en el ejemplo que sigue, tomado del mismo libro:

Proust, 1919, p. 241	Quintana, 1948, p. 220
- <i>"Quel homme charmant que votre mari, il a de l'esprit comme quatre, déclara Forcheville à Mme Cottard. Merci madame. <b>Un vieux troupier comme moi, ça ne refuse jamais la goutte.</b>"</i>	"- ¡Qué hombre tan encantador es su marido!, tiene un espíritu de cuatro, le dijo Forcheville a la señora Cottard. Gracias, señora. <b>Un veterano como yo nunca rechaza una cachaza.</b> "

En este extracto, Quintana traduce la expresión francesa "*ne refuse jamais la goutte*" como "nunca rechaza una cachaza", lo que provoca, de inmediato, una fuerte extrañeza en el lector atento, ya que evoca la imagen cómica e improbable de un personaje aristocrático de Proust que bebe cachaza, una bebida popular brasileña. Resulta curioso observar que en el texto-fuente la señora Verdurin pasa y ofrece bebidas a los visitantes, que antes había traducido Quintana como "licores", lo que contribuye a la confusión que culmina con el barón de Forcheville cuando utiliza una expresión típicamente brasileña al aceptar el licor. Este tipo de asimilación cultural muestra la imposibilidad de la neutralidad, a la que se refería Arrojo. Incluso si Quintana hubiera optado por una expresión menos "marcada", como "nunca rechaza un trago" o "nunca rechaza un sorbo", aún seguiría refiriéndose a un espacio y un tiempo que influyen directamente en sus elecciones; la borradura del traductor le requeriría una abstracción total de su experiencia de vida, de su trayectoria personal y profesional; en definitiva, borrar su esencia, una tarea ilusoria. Como, de hecho, lo corrobora la traductora y teórica de la traducción Ivone Benedetti, cuando señala que:

El traductor es un ser social que, a través de sus opciones léxicas, sintácticas y estilísticas, nunca deja de mostrar sus opciones personales, que comparte con su grupo social, dictadas por su vivencia: el todo psíquico es siempre una mezcla compleja de factores de diversas índoles. (Benedetti, 2003: 28)

Como ser social, tanto el escritor-traductor como el traductor exclusivo dejarán, de diferentes formas, sus trazas en el texto-objetivo, como señala Benedetti en el extracto que se ha resaltado antes. Así, me parece que el asunto ya no es "estar o no estar" en el texto, sino en qué forma el lector puede notar esa presencia, además, por supuesto, del tema referido a la autoría del texto que se ha traducido. Al fin y al cabo, como afirma Compagnon, "Il y a toujours un auteur: si ce n'est plus Cervantes, c'est Pierre Ménard".<sup>7</sup> (1998: 57). Sin embargo, parece importante resaltar que no siempre fue así, como lo señala Foucault, pues el autor es una creación reciente, en particular de finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, momento en el que se establece un régimen de propiedad de los textos, con los derechos de autor y de reproducción, motivados por la necesidad de sancionar los discursos transgresores:

Les textes, les livres, les discours ont commencé à avoir réellement des auteurs (autres que des personnages mythiques, autres que des grandes figures sacralisées et sacralisantes) dans la mesure

<sup>7</sup> "Siempre hay un autor: si no es Cervantes, es Pierre Ménard".

où l'auteur pouvait être puni, c'est-à-dire dans la mesure où ils pouvaient être transgressifs.<sup>8</sup> (Foucault, 1994: 799)

Así, a partir de ese momento, todo texto pasó a ser de dominio de un autor, para, con ello, controlar su contenido y aplicar el castigo necesario en caso de transgresión o elogiarlo cuando su producción se adecuaba al gusto de la época. En este mismo texto, Foucault presenta lo que denominó “función autor”, a la que le atribuyó cuatro rasgos: el hecho de ser un objeto de apropiación (Cf. Foucault, 1994: 799), la inestabilidad de la “función autor”, que no se ejerce de forma universal y constante (1994: 799), el hecho de que no se constituye en forma espontánea como atribución de un discurso a un individuo, ya que “elle est le résultat d'une opération complexe qui construit un certain être de raison qu'on appelle l'auteur”<sup>9</sup> y, por último, “elle ne renvoie pas purement et simplement à un individu réel, elle peut donner lieu simultanément à plusieurs ego, à plusieurs positions-sujets que des classes différentes d'individus peuvent venir occuper”<sup>10</sup> (1994: 804).

Lo que, en cierta forma, parece cumplir el traductor en su traducción, en la que ejerce la *función autor* al constituir su texto, cuando opera como responsable de la creación y asume el papel de autor al responder públicamente a las modificaciones realizadas en relación con el texto-fuente junto con la crítica, lo que justifica la ampliación, o *detour*, de la discusión que ha planteado Foucault sobre el autor, al aplicarla al caso del traductor.

Para resaltar la sistematicidad de la transformación de los aspectos culturales del texto-fuente que ha llevado a cabo Quintana, seleccioné otros dos ejemplos, tomados del tercer volumen de la *Recherche*, en los que es posible notar algunos rasgos típicos de la escritura de Quintana incorporados en la obra de Proust:

Proust, 1920, p. 85	Quintana, 1953, p. 69
<i>À côté de l'hôtel, les anciens palais nationaux et l'orangerie de Louis XVI dans lesquels se trouvaient maintenant la Caisse d'Épargne et le corps d'armée étaient éclairés du dedans par les ampoules pâles et dorées du gaz déjà allumé qui, dans le jour encore clair, seyait à ces hautes et vastes fenêtres du XVIIIème siècle.</i>	<b>Junto al castillo</b> , los antiguos palacios nacionales y el invernadero de Luis XVI, donde ahora se encontraban la <b>Caja de Ahorros</b> y el regimiento, estaban iluminados desde el interior por las lámparas de gas doradas y pálidas ya encendidas que, en el día aún claro, asentaba aquellas altas y grandes ventanas del siglo XVII.

En este ejemplo, el primer aspecto a destacar es el cambio léxico en el que Quintana sustituye “hotel” por “castillo”, para evitar una confusión anacrónica con la acepción moderna del término “hotel”, como alojamiento pagado, para mantener, así, el sentido contenido en el término en su acepción francesa de la época, que sería una gran propiedad particular de algún aristócrata o gran burgués. Sin embargo, nos

<sup>8</sup> “Los textos, los libros, los discursos empezaron a tener realmente autores (distintos a unos personajes míticos, que no fuesen unas grandes figuras sacralizadas y sacralizantes) en la medida en que al autor lo podían castigar, o sea, en la medida en que podían ser transgresores”.

<sup>9</sup> “Ella es el resultado de una operación compleja que constituye un determinado ser racional, al que denominamos autor”

<sup>10</sup> “No se refiere pura y simplemente a un individuo real, puede dar lugar simultáneamente a varios ego, a varias posiciones-sujeto que diferentes clases de individuos pueden llegar a ocupar”

encontramos, en seguida, con una curiosa asimilación cultural, en la que el banco francés “*Caisse d’Epargne*”, creado en 1818, se transforma en “Caixa Econômica”, un banco popular brasileño, creado en 1861. Así, Quintana ubica oficialmente a la obra de Proust en suelo brasileño. Sin embargo, esta particularidad genera una duda en el lector respecto a la autoría de este texto; al fin y al cabo, basta una lectura atenta para reconocer la improbabilidad de la existencia de una Caixa Econômica en Francia, para que el lector pudiera discutir la autoría de este texto o incluso la índole de esta modificación; después de todo, como afirma Foucault, la autoría del texto es algo tan importante como el texto en sí:

A tout texte de poésie ou de fiction on demandera d’où il vient, qui l’a écrit, à quelle date, en quelles circonstances ou à partir de quel projet. Le sens qu’on lui accorde, le statut ou la valeur qu’on lui reconnaît dépendent de la manière dont on répond à ces questions.<sup>11</sup> (Foucault, 1994: 800)

Como vemos en este extracto, el valor atribuido a la obra se vincula directamente a la autoría, así como a las circunstancias en las que se ha creado este texto. Entonces, en el caso de la traducción, esto alcanza una doble importancia, ya que, además de la autoría del texto-fuente, es necesario reflexionar sobre la autoría de la traducción. Añadir el nombre de un escritor-traductor ilustre al nombre del escritor traducido nos lleva a pensar sobre la motivación y la configuración de esta presencia, que de inmediato no se presenta como un agente invisible o “reproductor de una carga semántica estable”, sino como un participante activo en la construcción del texto-objetivo. Por tanto, si en un principio al escritor-traductor lo seleccionaban para llevar a cabo traducciones de grandes obras de la literatura mundial por motivos publicitarios, esta presencia genera una duda en el lector sobre su participación ante manifestaciones que difieren del universo del texto-fuente, como ocurre en el caso de los referentes culturales que ha transformado Quintana.

Para profundizar en este tema, en seguida se incluye el último extracto seleccionado con el objetivo de presentar y reflexionar sobre las diferentes formas en que el escritor-traductor se inserta en el texto traducido:

Proust, 1920, p. 215	Quintana, 1953, p. 185
<i>D’autant plus que Fezensac est malade, ce sera Duras qui mènera tout, et vous savez s’il aime à faire des embarras, dit le duc qui n’était jamais arrivé à connaître le sens précis de certains mots et qui croyait que faire des embarras voulait dire faire non pas de l’esbroufe, mais des complications.</i>	Tanto más cuanto que Fezensac está enfermo, Duras presidirá la elección, <b>y bien saben cómo a él le gustan las complicaciones.</b>

Aquí, el primer cambio visible es la borradura del aparte en que el Narrador describe la dificultad que tiene el Duque de Duras para “saber el sentido exacto de algunas palabras”. En estos casos, la borradura es una posición sistemática en las

<sup>11</sup> “A cada texto de poesía o de ficción se le preguntará de dónde viene, quién lo escribió, en qué fecha, en qué circunstancias o a partir de qué proyecto. El sentido que le atribuimos, el estatuto o valor que le reconocemos dependen de la forma cómo respondemos a esas preguntas.”

traducciones de Quintana, que prefiere excluir cualquier mención lingüística a recrear su sentido en lengua portuguesa. Sin embargo, es interesante observar que la solución que encuentra Quintana para casos como este se vincula íntimamente a su concepción de la escritura, económica en las palabras, que busca siempre la concisión, representada simbólicamente por la frase “y ya saben cómo a él le gustan las complicaciones”. Así, para evitar “complicaciones”, Quintana opta por la borradora. Todos esos procedimientos legitiman la indicación del escritor-traductor Mario Quintana como autor de su texto, que ya no puede atribuirse únicamente a Marcel Proust. En este sentido, las palabras de Benedetti resultan esclarecedoras:

Ahora bien, el texto al que se llega ya no es el texto de origen. Es otro texto. Y el autor de este texto es el traductor. Lo cierto es que el ADN del traductor señala de modo indeleble la forma como se concibe el texto al que se llega. Por tanto, al unir el tema de la (in)visibilidad con el tema de la autoría, es posible decir que, si un traductor invisible es una condición en los términos (como ya lo di a entender), la traducción sin un autor es una imposibilidad de facto. (Benedetti, 2003: 30-31)

Como lo señala Benedetti, no es posible afirmar que el texto al que se llega correspondiera exactamente al texto de origen, ya que el traductor, como agente productor de sentido, determina indeleblemente su texto a través de sus elecciones. Sus soluciones para distanciamientos de cualquier índole surgen de su vivencia, de su historia única, personal e intransferible. De modo que exigirle al traductor una posición neutral y una reproducción total e intacta del texto-fuente es tan utópico como creer en su invisibilidad y, después de todo, como afirma Wecksteen: “Le traducteur est lui aussi un auteur, affirmation qui paraîtra être une évidence pour certains mais peut-être une provocation pour ceux qui n’envisagent pas de considérer d’autre auteur que celui du texte de départ”<sup>12</sup> (2011: 32). Así, cuando consideramos al traductor como un autor, se torna obvia la necesidad de legitimar y, sobre todo, respetar sus elecciones, ya que de poco serviría el avance realizado en la búsqueda del reconocimiento del traductor como autor de su traducción si las críticas siguen basadas en los principios de *fidelidad, equivalencia y reproducción*.

## CONSIDERACIONES FINALES

Con este trabajo, traté de reflexionar sobre la figura del escritor-traductor y su apropiación del texto traducido, para problematizar la visión tradicional de la traducción como un acto puramente mecánico de reproducción lingüístico-textual del texto-fuente en otra lengua. Para ello, basé mis consideraciones en los escritos de Foucault (1969), Wecksteen (2011), Benedetti (2003), además de los propios escritores-traductores que sirvieron de base para el análisis, como Marcel Proust y Mario Quintana. Luego de analizar extractos tomados de dos de las traducciones que Quintana llevó a cabo de la obra de Proust, se posibilitó llegar a las conclusiones que aquí presento.

---

<sup>12</sup> “El traductor es también un autor, afirmación que parecerá obvia para algunos, pero que puede ser una provocación para aquellos que no pretenden considerar otro autor distinto al autor del texto-fuente.”

A pesar de la visión tradicional de la traducción, que espera que el traductor se ausentase del texto traducido, se tornase invisible y limitara su participación a la reproducción integral del texto original, para mantener intacto su estilo, además de preservar su fluidez y naturalidad, como consta en los principios básicos que definen una buena traducción según Alexander Fraser Tytler (*apud* Arrojo, 2007: 13), vimos que esa búsqueda resulta quimérica. El traductor, como un ser social, dejará inevitablemente sus trazas en las traducciones que lleva a cabo, y eso nada tiene de reprochable, pues, al fin y al cabo, sería, como mínimo, absurdo exigirle que llevase a cabo un trabajo de traducción sin su participación activa y visible, ya que cada palabra de la traducción se impregna de su presencia, representa sus elecciones, entre tantas posibles. Por tanto, buscar la neutralidad en esta traducción — o en cualquier otra — sería la labor más pura y quijotesca y que, de hecho, ya había intentado Pierre Ménard, cuyo resultado conocemos bien.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrojo, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2007.
- Benedetti, Ivone C. y Sobral, Adail (orgs.). *Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Campos, Haroldo de. *Deus e o diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- Chesterman, Andrew. "Questions in the sociology of translation". In: Ferreira Duarte, João; Assis Rosa, Alexandra y Seruya, Teresa (eds.). *Translation Studies at the Interface of Disciplines*. Amsterdam: Benjamins, 2006, pp. 9-27.
- Compagnon, Antoine. *Le démon de la théorie: littérature et sens commun*. París: Editions du Seuil, 1998.
- Foucault, Michel. *Qu'est-ce qu'un auteur?* París: Gallimard, 1994.
- Larbaud, Valéry. *Sous l'invocation de Saint Jérôme*. París: Gallimard, 1997.
- Lins, Osman. *Evangelho na taba: outros problemas culturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1979.
- Paes, José Paulo. *Tradução: a ponte necessária. Aspectos e problemas da arte de traduzir*. São Paulo: Ática, 2008.
- Proust, Marcel. *Du côté de chez Swann*, Tomo I. París: Nouvelle Revue Française, 1919.
- \_\_\_\_\_. *No caminho de Swann*. Trad. Mario Quintana. Porto Alegre: Globo, 1948.
- \_\_\_\_\_. *Le côté de Guermantes I*. París: Editions de la Nouvelle Revue Française, 1920.
- \_\_\_\_\_. *O caminho de Guermantes*. Trad. Mario Quintana. Rio de Janeiro: Globo, 1953.
- \_\_\_\_\_. "Préface du traducteur". In: Ruskin, John. *La Bible d'Amiens*. Trad. Marcel Proust. París: Société Mercure de France, 1904, pp. 9-47.
- Quintana, Mario. *Mario Quintana: poesia completa*. Org. Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2005.
- Wecksteen, Corinne. "De Janus à Ménèchme: portrait du traducteur en agente double". In: Mariaule, Michaël y Wecksteen, Corinne (orgs.). *Le double en traduction ou l'(impossible?) entre-deux*. Arras: Artois Presses Université, 2011, pp. 29-48.
- Wylter, Lia. *Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.\*

---

\* Sheila Maria dos Santos. O escritor-tradutor: entre tradução e criação. \_\_\_ *non plus*. No. 9 (2016): 162-175. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/114226/121906>

## EL OFICIO DE ESCRITOR

Alberto Mussa es un escritor brasileño. Basta con considerar su obra publicada, observar la crítica que ha recibido y los premios que la han consagrado, en Brasil, y su amplia recepción internacional, para que lo afirmativo adquiriera todo su sentido.

Con la consagración surgieron inevitablemente los lugares comunes sobre su obra, luego dividida en “tres fases”. La primera se abre con las novelas *Elegbara*, *O Trono da Rainha Jinga*, en las que algunos pasajes de la historia de Brasil aparecen narrados como mitos; un segundo, con *O enigma de Qaf*, *O movimento pendular* y *Meu destino é ser onça*, se la considera borgeana; y, en una tercera fase, los libros *O senhor do lado esquerdo*, *O trono da rainha Jinga* y *A primeira história do mundo*<sup>1</sup> son los tres primeros de un proyecto de cinco novelas policíacas ambientadas, cada una, en uno de los siglos de la Historia de Rio de Janeiro. Sin embargo, detrás de “escritor brasileño”, hay mucho más de aquello que la psicología expresa en una intención autoral racionalizada en fases que supuestamente puede ofrecer.

Mussa es un escritor laborioso, que eligió escribir novelas como se elige un oficio que requiere mucha preparación. Según él, proceder a la invención literaria solo es posible a partir de una arquitectura previa y ensamblada geométricamente. De ahí surge un dominio que no consiste simplemente en utilizar la técnica con cierto nivel de excelencia, sino en un auténtico *parti pris* de la narración. Así, en lugar de la voluntad autorreferencial de la ficción contemporánea, en los libros de Alberto Mussa la referencia siempre es la gran narrativa histórica —la misma que tantas veces se pierde en la perspectiva actual de los historiadores—, o incluso la perspectiva de los relatos mitológicos, en su poder oral, convertidos en continentes de material para su escritura de ficción.

Aún queda la más grande y noble parte del oficio, que es la imaginación, que Mussa asume desde un punto de vista: el punto de vista de un brasileño. Así, la transposición a las mitologías locales, en particular cariocas, encontró su lugar más propicio en el género policíaco. El viejo Rio de Janeiro es el ambiente por excelencia de sus novelas, en las que los casos insólitos, tan extraños como maravillosos, confirman, sin mayores celebraciones, el epíteto de su ciudad. Así, inevitablemente, como brasileño y carioca, Alberto Mussa ha reconocido las culturas árabes preislámicas o la Antigüedad griega, para llevarnos a experimentar, en nuevas formas literarias, la samba, la capoeira, el candomblé o las lenguas portuguesa y tupí. Desde este punto de vista, se convierten en elementos, al mismo tiempo, de una historia anónima y colectivamente compartida a lo largo de siglos y de las historias que relata un escritor brasileño de buen humor.

A su oficio se refirió Alberto Mussa para la revista *Topoi*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Estas son las ediciones de los libros de Alberto Mussa: *O enigma de Qaf*. Rio de Janeiro: Record, 2004 (2ª ed., 2013); *Elegbara*. Rio de Janeiro: Revan, 1997 (2ª ed., Record, 2005). *O movimento pendular*. Rio de Janeiro: Record, 2006; *O trono da rainha Jinga*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999 (2ª ed., Record, 2007). *Meu destino é ser onça*. Rio de Janeiro: Record, 2009; *O senhor do lado esquerdo*. Rio de Janeiro: Record, 2011 (2ª ed., 2013); *A primeira história do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

<sup>2</sup> Alberto Mussa fue entrevistado por



ANDREA DAHER: Me gustaría evitar la explicación psicológica de las fases de su obra y pensar, más directamente, a partir de su procedimiento de escritura, en los aspectos que me parecen importantes, presentes en casi todos sus libros. Uno de ellos, diría yo, es la búsqueda de orígenes, en un pasado histórico (por ejemplo, la historia de Rio de Janeiro). Y, en ello, identifico también un procedimiento literario por excelencia: la refundación. Por ejemplo, el crimen tiene esta función en sus novelas: el crimen es un acontecimiento que arbitra, es lo inesperado que se refunda, rehace el orden de las cosas. Para que la búsqueda de los orígenes y la refundación de los acontecimientos sucedan en sus novelas, utiliza el recurso de abrir ventanas, que son digresiones, llenas de repertorios, en gran parte de tenor etnohistórico o mítico.

Entonces, pregunto: ¿cómo llegó a constituir esos repertorios? ¿Cómo le sirven a su narrativa, o sea, qué relación establecen con el entorno histórico y, al mismo tiempo, con la historia que relata?

ALBERTO MUSSA: Esto procede de mis lecturas. Mi experiencia con la lectura es muy antigua, porque mi casa estaba llena de libros, tanto de mi padre como de mi abuelo. Era una casa con libros por todas partes, incluso en el garaje había libros. El auto estaba en la calle, porque el garaje era el lugar donde se guardaban los libros de Derecho de mi padre. Mi padre tenía su gabinete, pero tenía libros en su habitación, en los pasillos. Y una de las pocas cosas que no tenía prohibido hacer era utilizar los libros. El libro era algo permitido.

Después de que nacieron mis hermanos menores, la habitación se quedó pequeña y me trasladaron a la parte baja de la casa (los dormitorios estaban arriba), donde había una salita de televisión con algunos estantes. Allí estaba mi habitación. Yo también tenía mis libros, los libros que me gustaban y que compartía con mi madre: Agatha Christie, las novelas policíacas. A mi madre le gustaba mucho este género, aún le gusta hasta hoy. Cada semana compro dos o tres novelas policíacas para que ella no deje de leer (tiene casi ochenta años y sigo llevándole libritos).

Por ejemplo, recuerdo una colección, que quizás fue la base de estos repertorios, como los llamaste, que era una colección sobre civilizaciones antiguas. Una colección extranjera (probablemente inglesa o francesa, no sé exactamente) traducida, en la que se tenía a los pueblos de la India, Egipto, una parte de África, China, Japón, América, de las llamadas civilizaciones precolombinas. Disfrutaba mucho esas historias, pues ahí se tenía un resumen de las religiones, las historias de los dioses.

A través de una experiencia personal, que fue muy importante para mí, viví un contraste religioso, desde una edad temprana. La familia de mi padre era cristiana ortodoxa, libanesa —no eran maronitas, no eran católicos y estaban muy interesados en establecer esa diferencia. Aunque, en la práctica, casi no vemos ninguna diferencia, según ellos esa diferencia, que definía una etnia, era fundamental: eran árabes ortodoxos, esta era una determinación más importante que si los llamaran libaneses, sirios, turcos o lo que fuera.

---

Esta entrevista la llevaron a cabo los investigadores del Laboratório de pesquisa em história das práticas letradas el 29 de octubre de 2015. La editó y presentó Andrea Daher.

La familia de mi madre era una familia mitad de Minas Gerais, mitad de Alagoas, una familia curiosa, porque tenía un ala (una parte de mis tías) de católicos muy fervorosos. No voy a decir que eran fanáticos, pero eran católicos que iban a misa. Mi madre, otra tía mía y Didi (que, por cierto, era compositor de samba-enredo) también frecuentaban los terreros de la umbanda y el candomblé. Desde pequeño, frecuenté un terrero de Ogun. Llegué a ser ogan y toqué atabaque en el terrero de la umbanda durante un tiempo. Después, también llegué a ser sacerdote, me torné babalao (tengo una serie de títulos). Pero esta es una larga historia que podemos dejar para después.

ANDREA DAHER: ¿Cómo habría iniciado eso su deseo de construir repertorios?

ALBERTO MUSSA: Creo que eso me trajo mi primera curiosidad intelectual. Solía jugar a intentar comparar todos los dioses: por ejemplo, los dioses aztecas con los dioses griegos y los orishas del candomblé. Estos no estaban en la colección de libros a la que me refería, pero era un conocimiento que tenía de una práctica, de una experiencia de vida. Entonces comencé a intentar establecer estas comparaciones y extrañé no tener un panteón de dioses brasileños. Aquello no existía para mí, en aquella época y, entonces, comencé a inventar. Yo inventé uno, basado en el juego de los animales.

ANDREA DAHER: Pero ¿inventaba al imaginar o escribía?

ALBERTO MUSSA: No, escribía. Pero ya no tengo esas cosas, no. Creí que existía, debería existir una correspondencia entre las religiones. Quizás partiera de la idea de que ninguna de aquellas religiones era verdadera —aún era muy joven cuando lo creía—, ya que, después de todo, los pueblos son muy diferentes. Pero, si hubiera algo de verdad en aquello, entonces intentaba comparar a los dioses. Allí también estaban los dioses de la mitología griega, se consideraba a Grecia. La mitología griega es algo con lo que aprendí a lidiar, desde muy temprana edad. Y recuerdo un libro de Monteiro Lobato también muy importante, en este sentido, *Os doze trabalhos de Hércules*. Era su libro que más me gustaba, justamente porque trataba temas mitológicos.

En cierto modo, las cosas que siempre me han llamado la atención se relacionan con diferentes formas de ver el mundo. Esto lo experimenté dentro de mi casa y, también en cierta forma, dentro de mi vida social, porque nací en el Grajaú, que en esa época era un barrio de clase media, con tendencia a la clase media alta. Un barrio con muchos militares. Nací poco antes de la dictadura, en 1961, y crecí durante ese período. El Grajaú era un barrio muy conservador, donde había muchas casas, casi no había edificios. A su vez está ubicado en el Andaraí, un barrio más popular, con un cerro, donde tenía amigos. Siempre tuve contacto con diferencias, por así decirlo, con diferentes formas de observar el mundo. Y eso me parecía interesante.

Ahora bien, además de las novelas policíacas y de esos libros sobre religiones, mitologías, historias de pueblos antiguos, que siempre me interesaron, me gustaba la literatura en general. Principalmente cuando era niño, entre diez y doce años, leía mucha poesía. Por ejemplo, conocía bien los *Sonetos* de Camões.

ANDREA DAHER: Y desde esa misma época, ¿ya hacía inventarios, construía repertorios?

ALBERTO MUSSA: Siempre hice muchos inventarios, y de muchas cosas, siempre me ha gustado: por ejemplo, hacía el inventario de los títulos de las escuelas de samba, de las sambas del Salgueiro, las sambas que hablan de indios...

ANDREA DAHER: ¿Por escrito?

ALBERTO MUSSA: Eso es. Tenía unos cuadernos, lo anotaba todo: quiénes fueron los campeones, los primeros campeones, etc. Y también esa era una forma de decorar, porque, al final, termina por decorar. Siempre me gustó hacer esas cosas.

ANDREA DAHER: Y, por ejemplo, ¿los repertorios que no escribía, los de lecturas?

ALBERTO MUSSA: Empecé a leer los clásicos temprano. En casa, tenía la colección de Aguilar, de mi padre. Leí todas aquellas novelas: Dostoievski, Tolstoi, Machado de Assis, Eça de Queirós, todo. Y los poetas: además de Camões, me gustaban mucho Cruz e Souza, Augusto dos Anjos... Castro Alves también era un poeta muy importante para mí, porque traía el elemento negro, aquel que encontraba, digamos, en los terreros, y estaba ausente de mis otras convivencias sociales. Entonces, a través de un sesgo afectivo, me fui interesando por temas como ese.

Hubo un momento en que comencé a leer los libros del Círculo do Livro, que me trajo la Literatura Brasileña Contemporánea. Ya había leído a Machado de Assis casi completo, pero no había leído a Jorge Amado, Érico Veríssimo, Josué Montello. Nelson Rodrigues fue otra revelación, y es uno de mis grandes referentes. Me encantaría escribir como él, pero no sé escribir como él, ¡escribo completamente diferente! Pero lo hallo genialísimo, muy profundo, poco estudiado y poco reconocido. Prácticamente nunca ha sido traducido Nelson Rodrigues, lo que es algo absurdo. Las obras de teatro han sido traducidas, pero las novelas pasaron a un segundo plano. Para mí, *O asfalto selvagem* es un libro de referencia.

Bueno, cuando empecé a descubrir esta nueva literatura, pasé a frecuentar librerías y tiendas de libros usados del centro de la ciudad. Entonces, siempre estaba buscando y comprando los libros, conociendo autores. Una fase posterior comenzó cuando pasé a leer los clásicos extranjeros, cerca ya de los veinte años. (Melville, Proust y tantos otros).

Me ocurrieron dos incidentes, en torno a dos de mis libros. Uno de ellos lo referí en *A desconstrução de uma biblioteca* (un texto que va a publicarse como apéndice, el año que viene, en un libro de cuentos). Es la historia sobre cuando llegué a tener catorce mil libros en casa y, debido a mi segundo matrimonio, tuve que deshacerme de esos libros. ¡Me deshice de más de diez mil libros!

Otro incidente muy divertido ocurrió en la Facultad de Matemáticas [en 1978, en la UFRJ]. Mi padre era desembargador. Naturalmente, no era un hombre que tolerara la tortura, la muerte ni nada por el estilo. Pero era un hombre de perfil conservador. Quizás por eso nunca había oído hablar de la izquierda o del comunismo en mi juventud,

al vivir en el Grajaú y ni siquiera al convivir en medio de la favela. Para nosotros, los del Grajaú, los rojos y los fumetas eran de la Zona Sur. De hecho, la gente del cerro no se interesaba en esos temas ideológicos, como si esos problemas no existieran. Entonces, a los 17 años, cuando entré a la Facultad de Matemáticas, fue un impacto: comencé a saber que en Brasil estaban pasando cosas de las que no tenía idea. ¡Ni idea, ninguna! Como siempre, tuve el hábito de tener mis propios libros —no me gustaban los libros de texto, no aceptaba estudiar con fotocopias, lo encontraba absurdo—, siempre los compraba. Así, compré un libro de Cálculo de un autor ruso. Era una traducción portuguesa, procedente de Portugal. Me gustó el libro y lo compré para estudiar Cálculo.

Cuando mis compañeros del Centro Académico me vieron con el libro de Cálculo de un ruso, llegué a ser muy popular. Y recibí de regalo un libro de poemas de Agostinho Neto, que era presidente de la Angola comunista. Así entré en contacto con la literatura africana y también ese fue un momento importante. Descubrí y compré una colección entera de autores africanos que estaba publicando Ática, en aquel momento. Los libros tenían una portada muy bonita, muy colorida. Leí varias de esas novelas, todas de esa colección, y luego busqué otras. Algunas de estas novelas fueron muy importantes, en particular las de un escritor llamado Chinua Acheb, de Nigeria. Todos sus textos son buenos, pero dos libros resultan imprescindibles: *Flecha de Deus* y *O mundo se despedaça*, ya traducidos al portugués, por la Companhia das Letras.

Por otra parte, en casa, gracias a mi padre, también adquirí un conocimiento razonable de la literatura clásica: conocía las epopeyas, la *Ilíada*, la *Odisea*. Creo que la última locura que llevé a cabo, en términos de lectura fue, cuando ya era maduro, cuando tenía un poco más de treinta años, intenté leer las *Mitológicas*, de Lévi-Strauss. No estoy hablando directamente de influencia, pero he leído y releído esa serie varias veces y aún creo que no logro entender todo completamente (no tengo una formación en antropología). De todos modos, el conjunto de las *Mitológicas* es una obra tan espectacular, tan profunda... Allí se puede encontrar algo que es, al mismo tiempo, profundo y cercano a nosotros. Allí también están nuestros antepasados, aquellos que narraban esas historias. Pero tal vez, con esta lectura, hubiera encontrado de nuevo lo que sentía que me faltaba desde el principio: Brasil no tiene civilización, no tiene dioses, Brasil no tiene héroes y todas las civilizaciones del mundo los tienen.

ANDREA DAHER: Esa es la búsqueda de orígenes a la que me refería. Pero creo que también hay una búsqueda de una brasilidad.

ALBERTO MUSSA: Creo que sí. Puede que fuese así. Porque, si no fuera brasilero, me habría naturalizado brasilero: me gusta ser brasilero.

Pero me gusta la literatura de todo el mundo. En particular, la literatura es un espacio en el que no existe —al menos, yo no lo veo así— el tema de lo nacional. Existe es el material que trabaja, la forma en que lo trabaja. No entiendo mucho a la literatura con divisiones nacionales, como la literatura brasileña, la literatura francesa, etc., pues lo que leemos hoy es básicamente un género internacional, un género occidental.

Por ejemplo, la literatura árabe tenía un perfil, características intrínsecas a lo largo de toda su historia, pero, a partir del siglo XIX, con la presencia de la colonización, los escritores árabes comenzaron a escribir géneros que no eran autóctonos (vamos a

utilizar esta palabra entre comillas) de aquella región. Toda la literatura del mundo, de la India, de la China, hoy, puede llevar algunas influencias del pasado, de la tradición antigua, de otras estructuras literarias, de otras formas de concebir la literatura. En este sentido, la literatura que se produce hoy en el mundo es internacional, cuyo origen es Europa —aunque Europa, para formar esa pauta, también hubiera recibido influencias de otros orígenes. Pero, entonces, en verdad, considero el criterio de la lengua como algo muy débil para definir nichos literarios.

La lengua portuguesa —si al portugués brasileiro se lo considera la misma lengua que la lengua de Portugal, y tengo dudas de que así fuera— no sería el criterio para definir una literatura brasileña. Esto pasaría a determinarlo la nacionalidad: ¿de quién?, ¿del autor? ¡Él, sí, puede tener múltiples nacionalidades, puede tener múltiples identidades! Entonces, ese no es el criterio. Incluso creo que una comprensión de la vida de mis antepasados es algo importante en mi estructura afectiva y determinante en lo que escribo. Quizás por eso tengo una fuerte relación con las religiones africanas, ya que el candomblé se basa enteramente en el culto a los antepasados. ¡Eso, sí, es algo importante!

ANDREA DAHER: Con ese procedimiento de crear repertorios, como dije, se abren muchas ventanas a lo largo de tu texto. Es como un recurso hipertextual, pero sobre todo es un procedimiento digresivo, con, en cierto sentido, efectos metalingüísticos, metaliterarios. Muchas de esas ventanas se relacionan con la introducción de un discurso más cercano al mito. Pienso que, justamente, la función del mito, en su procedimiento de escritura, consiste en desinstalar lo más clásico de la literatura. Por ejemplo, en el caso de la novela policíaca, usted elimina por completo el cientificismo (incluso porque el mito estaría en el extremo opuesto).

ALBERTO MUSSA: Solo caí en cuenta de eso un poco más tarde. Eso se debe a que, cuando se empieza a escribir, no se tiene una reflexión muy teórica sobre el propio trabajo. Con el tiempo se lo va captando.

ANDREA DAHER: Pero, de todos modos, eso solo resulta pensable *a posteriori*.

ALBERTO MUSSA: Sí, pues eso solo se puede hacer *a posteriori*, ya que no se es consciente de ello en el momento en que se lo hace.

ANDREA DAHER: En todo caso, al leer sus novelas, se capta que, con las ventanas, se establece una especie de paradoja de temporalidades, al alternar una temporalidad histórica —por ejemplo, un crimen en Rio de Janeiro, en el siglo XVI— y una temporalidad más profunda, originaria o mítica. Si bien aporta elementos que muestran cuánto sabe sobre el momento histórico (y el personaje mismo de *A primeira história do mundo*, como afirma, es verídico), esa paradoja de las temporalidades empeora el efecto de veracidad de su narrativa.

ALBERTO MUSSA: Llamado caso real.

ANDREA DAHER: Sí, es el llamado caso real, pero es un efecto. Es real, sin serlo. Es lo real del libro de Alberto Mussa.

ALBERTO MUSSA: Sí, es el atractivo del caso real.

ANDREA DAHER: En fin, con la entrada del mito en su narrativa, en ventanas digresivas, elude la concatenación cronológica, la temporalidad de la sucesión histórica.

Otro recurso que logra esa misma finalidad es la invención de un personaje, a la vez historiador, detective y mitógrafo. Él necesita varias entradas, que son discursos en primera persona y, muchas veces, el propio escritor empieza a dirigirse directamente a su lector.

Ahora la pregunta es: ¿cómo se relacionan estos recursos, al considerar los despliegues que causan (del cientificismo, la temporalidad, la narración), con una tradición de escritura literaria? Para usted, ¿esos despliegues transforman, por ejemplo, la novela policíaca tal como se escribe hoy? Diría que, al recurrir a los procedimientos narrativos del mito o de la historiografía, ¿produce algo nuevo en un género producido desde hace mucho, como el policíaco?

ALBERTO MUSSA: En verdad, esos procedimientos los he descubierto poco a poco. Creo que eso le debe pasar a la mayoría de los escritores; es muy difícil que alguien empiece con un libro genial. Sucede, pero no es lo común. Se aprende, es una profesión. No creo que ninguno de mis libros fuese genial, pero así los primeros no son tan importantes. Son mucho menos importantes, pues tienen defectos. Los últimos están más perfeccionados. Por tanto, escribir es un trabajo, una profesión. Se empieza a producir un libro y, a medida que va escribiendo el segundo libro, va adquiriendo experiencia, como en cualquier profesión, como cualquier profesional de cualquier campo, ya fuese un cirujano, un profesor o un albañil. A medida que va evolucionando en su trabajo también va controlando mejor su técnica, llega a conocerse mejor, hasta el momento en que empieza a ver claramente lo que va a hacer. Eso no quiere decir que va a producir las mejores obras en esa fase, cuando tiene esa visión.

Empecé a hacerlo en una situación completamente casual. Ya había escrito *Elegbara* y, después, escribí *O Trono da Rainha Jinga*, cuando pensé en escribir una serie de cinco novelas, una para cada siglo de la historia de Rio de Janeiro. No necesariamente sería en el orden de los siglos (que también es una división arbitraria), sino sería simplemente tener una meta establecida, pues, cuando se establece una meta, se torna más sencillo ver el proyecto completo. Pero ese proyecto de las cinco historias cariocas se interrumpió, pues comencé a estudiar árabe para traducir algunos poemas preislámicos.

Siempre me han gustado las lenguas. En la universidad, me especialicé en lingüística. Mi tesis de maestría fue en lingüística histórica: "O papel das línguas africanas na história do português no Brasil". Y, durante mi doctorado, comencé a estudiar las lenguas tupí. Logré desarrollar una técnica, que me proporcionó la lingüística, que me permite aprender cualquier lengua muy rápido: no me inquieto por memorizar el vocabulario, solo necesito conocer las reglas; y las reglas son finitas, un conjunto finito de reglas. En quince días, se puede aprender cualquier lengua. Las

lenguas pueden ser diferentes entre sí, pero existe un principio universal que se puede aprender.

Entonces, comencé a estudiar árabe, porque había leído esos poemas preislámicos y me encanté con ellos. Pensé que tenía que aprenderlo en la lengua original. En verdad, mi interés procedía de un tema afectivo, relacionado con los orígenes de la familia de mi padre, a pesar de haber vivido completamente alejado de ella debido a la distancia (todos mis familiares son de Campos y solo mi padre vino a Rio). Además, no tenía una buena relación con mi padre, que era muy difícil, muy severo y yo siempre fui algo subversivo.

La traducción de *Os poemas suspensos* tardó ocho años. Prácticamente traducía un verso al día; pasaba tres, cuatro horas para traducir un verso, pues conocía la sintaxis, conocía las reglas, pero no conocía las palabras. Entonces, iba a buscar palabra por palabra en el diccionario. Luego juntaba las palabras para tratar de formar una frase que tuviera sentido con aquellas palabras. Ahí, tuve que lidiar con las imágenes, las metáforas, profundizar en una lectura sobre la Arabia preislámica, descubrir quiénes eran aquellos beduinos. Leí una serie de libros de historia e incluso de etnografía contemporánea, muchos ensayos y, también, los comparé con varias traducciones. Fue un trabajo demorado. Y no era posible salir a escribir una ficción completamente distinta, escribir algo distinto. Entonces, decidí escribir *O enigma de Qaf*, que es un libro que también se desarrolla en la Arabia preislámica. Es un libro de 28 capítulos, una novelita. Y luego le entregué el libro a mi editor. Estaba en un mal momento con la publicación de *O trono da rainha Jinga*, que no había tenido muchas ventas. Creo que eso es una ironía de la historia: en aquella época, aquel que escribiera sobre temas brasileros no aparecía, no lograba romper la barrera de la visibilidad literaria; aún no tenía esa idea, escribía porque quería escribir.

Escribí *O enigma de Qaf* simplemente porque me había comprometido con la traducción de *Os poemas suspensos*. Pero mi editor rechazó el libro debido a que creyó que era muy delgado. Y dijo: “En verdad, no sirve, pues a nadie le gusta un libro delgado. Es necesario aumentarlo”. Ese es el tipo de cosas en que piensa un editor. Yo no tenía como alargarlo, pues la historia se había concluido por completo. No tenía cómo cambiar esa historia, ya estaba y, si la cambiaba, la arruinaría. De hecho, conocí a los poetas preislámicos, pero, en aquel libro, mi poeta era ficticio. Entonces, pensé: ¿por qué no comparo la vida del poeta que inventé con la vida de los poetas que conozco, que ya estaba traduciendo? Y así lo hice. En la ficción, también cambié un poquito, pequeños detalles, no todo, unos más y otros menos.

En teoría, si esos antiguos poetas existieron, no lo sabemos. En mi libro tenía 28 capítulos y, por tanto, 27 intervalos, pero solo tenía 13 poetas. Intenté disponerlos más o menos equidistantes, cada dos capítulos, pero me pareció que estéticamente no quedaba bien. Incluso yo tenía que llenar los 27 vacíos para que el libro se alargara. Entonces, decidí inventar una mitología árabe preislámica —no utilicé ninguna fuente, es todo ficticio. Intenté crear un universo análogo, o al menos compatible, y que generara una estética similar a la estética de la historia que estaba narrando. Y fui creando los mitos. Algunas historias ya las había esbozado para un libro que iba a escribir de historias fenicias. Cuando descarté ese libro, utilicé las historias de *O enigma de Qaf*. Cuando el libro estuvo listo, no lo publicó esa editora, sino Record. Fue el libro

que me proyectó, el más traducido junto a *O senhor do lado esquerdo* (mi último libro, *A primeira história do mundo*, aún no ha empezado a traducirse, pues siempre se espera a ver si va a ganar algún premio para, entonces, poder hacer una mejor carrera en el extranjero).

FELIPE CHARBEL: Entre *O trono da rainha Jinga* y *O enigma de Qaf* hay cuatro o cinco años de intervalo. En términos de estilo y de construcción, son narraciones muy diferentes. El primero con un estilo más barroco, más lento, con una polifonía (cada capítulo lo narra un personaje diferente). Y el segundo tiene más su estilo, o sea, el estilo de sus narraciones más recientes: más seco, pero a la vez con mucha fantasía, muy poético, muy cerebral, con una arquitectura muy bien concebida. ¿Cómo fue ese cambio? ¿Cree que, en términos de estilo y de estructura, en *O enigma de Qaf* encontró su forma de escribir ficción?

ALBERTO MUSSA: Así es, allí empezó. Pero en *O enigma de Qaf* aún utilizo al narrador que relata su propia historia, en primera persona. El paso se dio en el siguiente libro, *O movimento pendular*, que, creo, es mi mejor libro. Si alguno de mis libros tiene alguna importancia para la literatura, por así decirlo, es éste, que es también un libro de inventarios. Es una historia de adulterio, que incluso funciona como un sistema de previsión de todas las historias de adulterio posibles. En fin, todo empezó cuando se publicó *O enigma de Qaf*, un poco por casualidad: la historia del editor que no quiere su libro, tiene que ampliar el texto y encontrarle una solución. A veces suceden las cosas así, por casualidad o por alguna dificultad, y se inventa una solución. Si no hubiera tenido ese problema, tal vez no hubiera escrito el libro; tal vez hubiera publicado solo la novela y aquel dejaría de existir en esa forma. Pero justamente aquella forma me dio algo especial: la posibilidad de escribir una historia, que puede ser la más sencilla del mundo, una historia policíaca (que, comúnmente, es más popular).

Hoy veo —tal vez por la lectura de las *Mitológicas* de Lévi-Strauss— que cada historia puede entenderse, y que se entiende mejor cuando se compara con otra. Se entiende algo mejor cuando se compara con otras situaciones, dos o más. Cuanto más se compara, más se captan las diferencias. Es como si la diferencia entre las cosas, el contraste, llevara a que sobresaliera su esencia (no sé si esa es la palabra, pero al menos sé que la diferencia amplía los significados, como si el contraste pudiera dar una amplitud de comprensión).

Entonces, en *O enigma de Qaf*, por una dificultad editorial, descubrí una forma de escribir. La misma historia narrada de otro modo, desde el punto de vista opuesto. Este procedimiento lo dominé mejor en *O movimento pendular*, en el que logré el control de la técnica de crear otras historias a partir de historias que se toman como estímulo de base, como referencia. Es una historia que se puede volver a narrar y, cuando se la vuelve a narrar, también alcanza un nuevo significado, nuevas dimensiones, crea otras posibilidades estéticas, otros efectos en el lector, etc.

Tras ello, retomé el proyecto de las novelas policíacas cariocas, que era lo que quería, pues ese período me había saturado demasiado, al trabajar con tantas realidades ajenas a la mía. Escribir esas novelas era una oportunidad para vivir un poco más la historia de la ciudad de Rio de Janeiro. Eso puede parecer una tontería: ya tengo



54 años (espero vivir aún bastante), pero cuando se tiene más de 50, se debe decidir qué se quiere hacer; se sabe que no se va a hacer todo, y yo siempre quise hacerlo... Por ejemplo, siempre quise conocer la literatura de todo el mundo, conocer a todos los autores del mundo, y eso es imposible. Quería conocer toda la historia de Sudamérica, y eso también es imposible. Por ejemplo, quería conocer la mitología de todas las etnias indígenas de América. Y ya tuve colecciones enteras (más grandes, que ahora ya se empequeñecieron) de libros sobre toda la etnografía, sobre todos los pueblos.

También, quería saber toda la historia de Brasil. Pero, de todos modos, si conozco la historia de Rio de Janeiro, ya está muy bien, pues no hay tiempo para saberlo todo. Entonces, se capta que no hay tiempo para hacerlo todo y se lo tiene que delimitar. Vivo en Rio de Janeiro y tengo relaciones afectivas con esta ciudad. Vivo intensamente la ciudad: voy al Carnaval; voy un poco menos al Maracanã (pero algún día voy a volver); Frecuento los bares y tengo amistades en esos lugares. Por eso, quise volver a escribir esos libros, que son menos cerebrales y menos esquemáticos que los otros dos. Su temática exige que se escribieran así, pues son novelas que se desarrollan en entornos que las personas conocen. Es diferente de *O movimento pendular*, que es un libro que trae historias que tienen lugar en China, India y África. Entonces, es más artificial y los demás lo son menos. Sin embargo, tienen el mismo principio: la comparación de casos. También ocurre así en el próximo libro, que ahora intento simplificar aún más, para tratar de desarrollar una, como máximo dos historias. Espero poder discutir todo lo que quiero, al comparar solo dos historias. Tengo la historia principal, pero aún no tengo la historia secundaria.

FELIPE CHARBEL: Me gustaría formularle una pregunta en relación con sus dos últimos romances, que prefiere llamar novelas...

ALBERTO MUSSA: Sí, me gusta más la palabra novela, me parece más bonita. También son romances.

En primer lugar, no me gusta la palabra romance por la polisemia: cuando se está en un ambiente no tan acostumbrado a esa terminología, con menos saber sobre los géneros literarios, se cree que un romance es una historia de amor que tiene un final feliz.

Si se compara el romance clásico con la novela, el primero es mucho más psicológico, más basada en un solo personaje, en la vida de una persona. Si profundizamos, al analizar los romances del siglo XIX, veremos que, normalmente, el título del romance es el nombre de una persona. Y la novela se acerca más a lo que sería una narrativa policial, es más sencillo llamarla novela policíaca que romance policial. Esto se debe a que la novela, incluso independientemente de su extensión, parece tener una mayor agilidad. Es como si su tiempo interno fuera más rápido, sin importar la cantidad de páginas o el tiempo que se tarde en leerla. Pero, si se piensa en un tempo o un ritmo dentro del texto, se trata de una narración más breve, que no es un cuento ni un romance clásico. Ella se halla en lo intermedio.

A veces utilizo las dos palabras, simplemente porque no me agrada repetir las. Entonces, las uso como sinónimos, para no repetir las.

FELIPE CHARBEL: Sus novelas son narraciones con un carácter histórico, pero no son romances históricos. Tienen un equilibrio entre la fabulación y lo factual. Se inclinan por la fabulación, que funciona como pretexto, como un punto de partida para crear una atmósfera del siglo que quiere retratar. Para usted, ¿cuál es la ventaja de esta fabulación más libre? ¿Cuál es el beneficio de pensar la historia a partir de esta fabulación? ¿Por qué optó por esto en lugar del romance histórico clásico?

ALBERTO MUSSA: El romance histórico clásico en realidad recrea al personaje existente. En el caso de mis libros, podría decir que tienen una ambientación histórica, y no un romance histórico clásico; se ambientan en el pasado. Eso se debe a que me gusta estudiar, me encanta estudiar. Si existiera la profesión de estudiante, yo sería un estudiante (este es un tema que quizás el psicoanálisis pudiera dilucidar). Cuando escribo un libro, no suelo referirme a mis propias experiencias. Tras el libro que estoy escribiendo ahora, incluso voy a intentar hacerlo: voy a intentar escribir algunos libros ambientados en Andaraí, donde viví en mi juventud. Pero resulta claro que, con treinta, cuarenta años de diferencia, pasa a ser una historia y el personaje ya es otro, otra persona.

Entonces, la historia es un estímulo, pues me obliga a estudiar, a leer a los historiadores, a leer los textos de la época, etc. Así voy aprendiendo. Y, por increíble que pareciera, leo los libros de historia e intento imaginar los escenarios. Varias veces, pequeños detalles que los autores observan llaman mi atención. Puedo explorarlo literariamente. Creo que mi proceso de escritura requiere de la lectura de textos de historia para que fuese estimulante, ya que previamente defino el periodo sobre el que voy a escribir.

Para mí, el siglo XVI es el más interesante, ya que es el menos conocido y el más misterioso: el siglo de los piratas, de grandes aventuras, del primer encuentro entre el Occidente y el mundo indígena. Creo que es muy estimulante ese momento para pensar en la humanidad. Cuando me propuse escribir *A primeira história do mundo*, ya sabía que iba a escribir una novela ambientada en el siglo XVI, pero no sabía cuál era el tema. Empecé a leer, a estudiar.

Encontré la historia en la entrada “Francisco da Costa”, en el Diccionario de Elísio de Oliveira Belchior, *Conquistadores e povoadores do Rio de Janeiro*. Pensé: ¡Eso es! Conservé los nombres reales de Francisco da Costa y Jerônima Rodrigues. Se puede ir allí y ver, la entrada está ahí. Lo que existe sobre el tema está ahí (es una entrada breve, no hay casi nada más). Y el resto de mi libro es ficción. Pero pensé que el caso se parecía a Rio de Janeiro. De inmediato recordé el mito de las Amazonas, al pensar en la condición de aquella mujer, o de las mujeres en general, a través de su caso, como un ejemplo. ¡Qué difícil debe haber sido vivir en una ciudad, en una sociedad, con tanta presión! Una ciudad con más hombres que mujeres, y una mujer de aquellas decide casarse con una persona de clase baja, aunque había otros hombres, no tan nobles, aunque más ricos, terratenientes, que estaban allí queriendo casarse.

Pensé en que este personaje corresponde a una rebelde, a una mujer que se rebeló contra un orden de pensamiento más común, por lo que resulta un personaje muy literario. A veces, se encuentra un tema como este, por casualidad. Otras veces no. El caso sobre el que estoy escribiendo ahora se relaciona con una historia de familia, una

historia absurda, que oí hace algún tiempo. Y lo transpuse del siglo XX al siglo XIX —allí no hay ningún problema, pues una historia que ocurrió se puede trasponer a otro lugar, esta es otra de las transformaciones que puede sufrir una narración.

ANDREA DAHER: Acaba de referirse a “pensar en la humanidad”: esa intención de dar una “visión general sobre la condición humana” con su ficción, como ya lo señaló una vez en una entrevista, ¿sería un hilo conductor en su escritura?

ALBERTO MUSSA: Si me referí a ello, ¡quizá fui muy ambicioso! Lo que quise decir se refiere a que el único terreno que da una visión general de la condición humana es el mito. La literatura siempre particulariza y se liga mucho al individuo.

Llevo a cabo algo provocador. Hay un intento de diversión en esto, pero es más un espacio de delimitación, pues quiero elaborar un proyecto de literatura que abarque ciertos temas, y esta es mi forma de estímulo para la escritura, que requiere de una planeación previa. Por ejemplo, necesito esbozar el plan para todo el libro antes de empezar a escribir. Incluso si cambio algo, la base, su fundamento ya existe. Empieza por el título: sin el título, el libro no comenzará, pues el título define la idea, va a decir todo lo que es el libro. El título resume la idea del libro. Entonces, el título surge primero. *A primeira história do mundo*: este título significa algo muy importante. No es un título casual, que sugirió el editor.

En el caso de *O movimento pendular*, se me presentó una dificultad, debido a que contaba con toda la tradición literaria para trabajar en ese libro; tenía que dar una representatividad a todos los lugares del mundo; si no la tesis implícita de la novela no podría validarse —era una teoría general sobre el adulterio, por lo que el libro tendría que abarcar prácticamente todas las culturas, todas las lenguas, lo que resulta imposible. Es difícil lidiar con un material tan amplio como ese. Sería más sencillo reducir la biblioteca a tener solo libros más específicos que leer. Entonces, cambié una biblioteca de historia de Brasil por una biblioteca de historia de Rio de Janeiro, pues es más pequeña y puedo consultar los libros más fácilmente. Resulta algo práctico: esta biblioteca cabe en mi casa. Entonces, allí tengo la historia de la iluminación en Rio de Janeiro, la historia del gas en Rio de Janeiro, la historia de la salud o los transportes en Río de Janeiro... Ya que, si voy a ambientar una narración en el siglo XVIII y el personaje va de un lugar a otro, necesita tomar un vehículo, tengo que saber cuál es ese vehículo (pues, en una historia policíaca, estos detalles son fundamentales: el tiempo que le llevará recorrer una distancia, los tipos de pruebas que tiene, el conocimiento tecnológico, etc.). También tengo libros sobre armas, sobre todo tipo de tiro. Lo sé todo sobre cómo disparar un arma en el siglo XVIII, pues la narración tiene que ser verosímil. Entonces, a veces, se deben efectuar búsquedas funcionales, que son aquellas que van a llenar los aspectos de verosimilitud y los aspectos materiales de la narración.

El romance siempre tiene muchas capas; una de ellas, algo superficial, es la concreción de las cosas. Para describir una sala de una casa del siglo XIX, se debe saber un mínimo sobre el tipo de mobiliario, las maderas, etc. Por ejemplo, una persona rica, ¿qué tipo de mueble tendría en la sala? Habría un piano, habría un sofá de caoba. Entonces, se debe saber todo esto; ese estudio es muy divertido y me agrada hacerlo. El otro día estaba leyendo sobre la historia de la arquitectura, no la de Rio de Janeiro, sino

la de Brasil, en general. La historia de la arquitectura es interesante ya que, mientras se lee, se recuerdan las casas antiguas en las que ya se ha estado, las haciendas, los museos, los edificios históricos. Lo escrito en esas historias se lo podrá reconocer más tarde de memoria, y es importante para efectuar una descripción de una casa donde, por ejemplo, tendrá lugar la escena de un crimen. Como dije, se precisa que la narración fuese verosímil para que las cosas sucedan naturalmente en aquel ambiente, en aquella época.

FELIPE CHARBEL: Se podría decir que, cuando va a escribir una ficción ambientada en otro momento histórico, su inquietud lo lleva a reconstruir un clima, una atmósfera. Eso es fundamental para que resultara verdadera una correspondencia entre los personajes y logre transportar al lector. En este sentido, ¿cree que la narrativa produce algún conocimiento histórico?

ALBERTO MUSSA: Sí. Por ejemplo, si se quiere ver algo: leí dos libros sobre capoeira de Carlos Eugenio Líbano Soares y esos libros me parecieron fantásticos. Se trata de un trabajo historiográfico muy bien hecho. Allí vi cosas fascinantes, profundamente literarias, estimulantes para crear una narrativa de ficción.

Para el próximo libro que deseo escribir, quiero aprovechar la historia de la capoeira (y, por ello, el libro se ambienta en el siglo XIX). La literatura brasileña no tiene casi nada sobre este tema. Se puede leer algo en *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, una escena de los carapicus y los cabezas de gato, una pelea de capoeira, pero es algo muy rápido.

Hay un libro, completamente agotado, titulado *Os capoeiras*, de Plácido de Abreu [Moraes]. Es un librito que no pasó a la gran Historia de la Literatura, ya que nadie lo recuerda —es ficción, mala ficción, pero es ficción. De hecho, el autor no era brasileño, era portugués de nacimiento, radicado en Rio de Janeiro, y era capoeirista. Incluso creó un glosario de los términos que utilizaban los capoeiras en el siglo XIX, con el nombre de los golpes, las jergas, la descripción de la función de las pandillas, la distribución geográfica. Así, justamente, en esa novela se refiere a esos muchos aspectos ambientados en un escenario fantástico —aspectos que, después, la historiografía, con Carlos Eugenio Virgínia Soares, por ejemplo, ratifica y amplía.

En mi libro, quiero incluir, al menos, algo de esa realidad que, para el brasileño del común, no existe, ya que no se conoce. Y la capoeira no era cualquier cosa, era una institución fundamental de la ciudad, de las calles de la ciudad. Todos los esclavos, todas las personas que convivían en el medio popular se habían involucrado más o menos con la capoeira. Y, al mismo tiempo, resulta un tema sumamente útil en términos de literatura, que toca una serie de situaciones.

Así, en mi próximo libro, uno de los constituyentes del crimen es el entorno de las capoeiras, de las bandas de los capoeiras. De todos modos, no se trata exactamente de querer transmitir un conocimiento histórico, como lo hace el historiador, puesto que el objetivo del novelista no es transmitir. A veces en la novela histórica clásica se lo ve. Y por ello la novela histórica clásica puede tornarse mala —no todas, pero sí algunas. Debido a que el intento didáctico es superior, se intenta explicar los contextos, a veces desde lo económico, como si se tratara de un historiador que escribe un ensayo sobre

el período. Así una novela se torna mala ya que resulta muy didáctica, y el autor quiere mostrar que estudió, que sabe sobre el tema; el libro pierde la ficcionalidad, la rapidez y agilidad ficcional, debido a este tipo de postura. De ningún modo pretendo transmitir un conocimiento que ya transmite el libro de un historiador. Solo quiero reproducir un ambiente.

FELIPE CHARBEL: Pero, al reproducir un ambiente, de alguna forma transmite conocimiento. ¿La perspectiva del lector no crea el conocimiento? ¿No es esta una reconstrucción del pasado que se efectúa con la intención de construir verosimilitud histórica?

ALBERTO MUSSA: Sí, pero no como conocimiento objetivo. El lector no puede tomar aquel libro con esa intención. Se trata de verosimilitud, pero no sé si la verosimilitud — al menos en este nivel de intensidad— puede tomarse como conocimiento. Quizás sea solo una representación del pasado que el lector quizás no hubiera tenido y ahora tendrá. ¡Pero creo que la palabra conocimiento es muy fuerte! Este no debe ser el espacio de la novela, ese no es el objetivo, aunque se desee que el texto fuese verosímil; incluso si, por ejemplo, el crimen se cometió con un revólver, se describe un revólver que existía en la época, para eliminar la licencia poética o literaria para escribir cosas anacrónicas. Esa reconstrucción del pasado es un tipo de conocimiento que considero diferente, es un tipo de experimentación diferente.

FELIPE CHARBEL: Me llamaron la atención algunas cosas a las que suele referirse en las entrevistas. En una reciente entrevista con el periódico *O Globo*, en un artículo sobre traducción, señaló que, incluso sus detractores, califican de exótica su literatura. E indica que no ve ningún problema con ese término, ya que el exotismo remite a un intento de mostrar al otro, de mostrar una diferencia. Lo relaciono con una frase que siempre repite en las entrevistas: “En literatura solo me interesa aquel que no soy yo”. ¿Cree que la inquietud por lo exótico —en el sentido de lo otro, de la diferencia, de aquello que no es común— corresponde realmente a su literatura? Este movimiento va en contra de todo lo más actual de la literatura contemporánea, que es muy autorreferencial, muy psicologizante. En sus novelas siempre hay un narrador investigador que se inquieta con la forma de la novela policíaca, e incluso con ello engaña un poco al lector...

ALBERTO MUSSA: Todo ello es intencionado, para molestar a la gente, establecer una provocación, un juego. Hoy me doy cuenta, muy claramente, que mi tema siempre será la búsqueda de ese otro, que nunca deja de ser yo mismo, pues siempre fui un poco otro. En mi infancia, en mis relaciones en el Grajaú, en la escuela, no tenía muchos amigos, pues mis intereses eran diferentes: me gustaba la samba que tocaban allí en el colmado, y no iba a las fiestas en las que tocaban ¡esas canciones americanas! La idea del otro, de una búsqueda del otro más radical, que va más allá de lo folclórico, de lo superficial de la ciudad, lo carioca, va hacia la percepción de esas diferencias más profundas.

También, para mí, lo femenino, por ejemplo, es totalmente otro, es mi opuesto. Desde mi punto de vista, me parece un desafío muy grande entender a las mujeres. Son

planos diferentes. Por ejemplo, es como entender, desde donde estamos hoy, el canibalismo de los antiguos tupí. Siempre tengo personajes misteriosos, porque creo que es demasiado pretencioso efectuar un análisis psicológico de una mujer. No soy mujer, nunca he sido mujer, así que no puedo tener esa pretensión. Toda mi visión es siempre mi visión, siempre es totalmente parcial, totalmente masculina, pues es la mía. Simplemente puedo narrar hechos e intentar lograr que surtan un efecto.

Es una gran pretensión para el narrador efectuar un análisis psicológico, porque lo que sucede dentro de una persona resulta impenetrable. Lo que se sabe de los otros se refiere simplemente a los hechos que se exponen. No se conoce el interior de nadie. Entonces, en particular, la literatura psicológica resulta absurda. Carece de base, de fundamento.

FELIPE CHARBEL: Quería formularle una pregunta sobre el libro que escribió con Luiz Antônio Simas, *Samba de enredo: história e arte*.<sup>3</sup> Su definición me parece muy buena: la samba-enredo es un género épico, que surge en la ciudad, en el mundo contemporáneo, que va a contracorriente de los géneros populares, ya que no es lírico.

Mi pregunta es esta: si la samba-enredo no es un género estable, ¿las recientes transformaciones de este género no estarían dejando en un segundo plano ese aspecto épico? ¿No podría la samba-enredo estar convirtiéndose en un género muy descriptivo, un montón, quizás inconexo, de citas y de imágenes para complacer a los asistentes al carnaval y a los jurados de las escuelas de samba?

ALBERTO MUSSA: Solo para establecer un preámbulo, diría que los géneros épicos realmente desaparecen cuando comienza a existir la presencia del Estado, la llamada civilización, es decir, el modelo estatal que sustituye la venganza por la justicia, que refuerza la noción del individuo, de sus derechos. La literatura se torna lírica, y deja el aspecto mitológico y épico en el pasado, ese es el fenómeno.

En cuanto a la samba, las personas involucradas no conocen sobre poesía narrativa, por lo que sorprende bastante que se hubiera creado tal como fue.

Toda la historia de la samba es un proceso de “desafricanización”. Desde el siglo XIX, se fueron sustituyendo los instrumentos de percusión y se introdujeron las cuerdas. Todo aquello que se considera más bárbaro, más salvaje se disminuye, se suaviza, aunque se mantuviera una cierta sensualidad. Así, mientras que en otros géneros de samba disminuyen los tambores, la percusión, y las cuerdas aumentan —eventualmente el coro aumenta, al explorar bastante el instrumento de viento—, en la samba-enredo se empiezan a prohibir los instrumentos de viento y las cuerdas solo se mantienen para marcar el tono del iniciador, para establecer una mínima armonía; el resto solo es percusión.

También hay diferencias incluso en la versificación, en las formas del verso, pues en la samba se utiliza el verso portugués de siete sílabas. En cambio, en la samba-enredo, no tiene esa métrica, es variada. Entonces, la samba-enredo tiene su propio

---

<sup>3</sup> Mussa, Alberto y Simas, Luiz Antônio. *A. Samba de enredo: história e arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

proceso formal, muy interesante, y las transformaciones se produjeron en los años 30, 40, 50, en una época en la que los africanos ya eran distantes, no estaban tan presentes.

ANDREA DAHER: ¿Siempre somete a estudio las cosas que le gustan, con las que tiene una relación afectiva? Además de las sambas-enredo, pienso en las lenguas, los temas orientales también relacionados con la familia de su padre.

ALBERTO MUSSA: Quizás hubiera estudiado algunas cosas, pero no sé si estudié todo, no. Por ejemplo, nunca pensé en estudiar fútbol. Es algo que me gusta mucho, lo sigo, pero no pienso en estudiar. Nunca pensé en escribir un libro sobre el Flamengo.

Pero sambas, ya he escrito varias. Competí en dos sambas. Primero, una samba en el Salgueiro, para el carnaval de 2009, que pasó a la final. Era una samba que está en Internet y fue la más escuchada, ya que era una samba que tenía un aire antiguo, no tenía un rostro moderno. Entonces, causó sensación. Pero la escuela no quería la samba, no quería desfilar con ella. Y no gané por ese motivo, un motivo justo: a todos les gusta, pero a la escuela no. Y también competí por Império da Tijuca, la trama llamada Rainha Jinga. Esta no pasó a la final, quedó eliminada antes, en la semifinal.

Pero hay una samba, de Didi, *O amanhã*, que se basa en un fragmento de una de mis canciones. Tengo más de 200 canciones escritas: hice muchos puntos de macumba y capoeira, cuando era joven tenía un grupo y hacía *shows*. No era un buen luchador de capoeira, pero tocaba el berimbau y cantaba muy bien. Tenía cabellos largos, cantaba y tocaba los puntos de capoeira con el berimbau.

Como todo en la cultura africana se cifra en la familia, los descendientes de mi linaje, de mi maestro de capoeira, aún cantan esas canciones. Y dicen: “¡Esta canción ya no es suya!”. Ahí se ve cómo es el proceso colectivo popular, que cambia la letra, cambia una parte de la melodía y la canción original se va perdiendo, es realmente genial.

Incluso también pensé en ser sambista, en algún momento. Pero no funcionó, no tenía talento para ello. Creo que el hecho de que, en realidad, la samba fuese menos épica lleva a que, en las letras, apareciera más la alusión. Pero podemos considerar que esa es una forma de narrativa. No es tan estricta y clásicamente narrativa como la samba de los años 1960 y 1970, pero no deja de ser una forma de narración, con una determinada secuencia. Pero lo que influye en la “epicidad” de la samba es la trama, ya que, cuando se tiene una trama sobre yogur, por ejemplo, es casi imposible hacer algo que emocionara a la gente, no hay forma. A Beija Flor es realmente la gran escuela en este aspecto: la escuela elige una trama horrible (el patrocinador queda satisfecho), pero logra extraer una sinopsis que le permite al compositor producir una samba que alcanza ese tono épico.

El objetivo del desfile de carnaval de Rio no es divertir. Ese es el objetivo del Carnaval callejero, que es universal. La diferencia radica en que, en las escuelas de samba, es un momento intelectual, es un momento para pensar, no es para divertirse, no es para alienarse. Al contrario, el desfile de las escuelas de samba siempre se ha caracterizado por eso: es un momento de reflexión. Por completo diferente.

En este sentido, es una pena que no tengamos un museo de las carrozas alegóricas. Imagínese si las escuelas comenzaran a inventar tramas sobre la China de los Ming, la India o el *Mahabharata*. Los asistentes al Carnaval aún no lograrían ver el potencial

estético, visual de esos temas. Creo que todo es demasiado esquemático, sobre todo la creación visual de las escuelas de samba, que es un poco agotadora, pero las escuelas de samba aún no se han dado cuenta.

LUISA LARANGEIRA: A partir de su crítica a la creación estética de las escuelas de samba, vuelvo al tema de la literatura: me gustaría saber ¿qué es para usted la creación literaria? Como ya se ha dicho, es un inventariador y un refundador de los orígenes: le gusta inventar mitologías, según tengo entendido, por analogía con las mitologías ya existentes. En su procedimiento creador, me parece que vuelve a los orígenes para producir una obra singular, única. Pienso también en su gusto, desde la adolescencia, por la novela policíaca. Por ejemplo, en Agatha Christie, tengo la sensación de que es un mundo completamente ordenado, y que el crimen es algo fuera del orden. Pero, al final, todos los sospechosos se reúnen, el mundo se reordena, se explica cómo funcionan las cosas y todo se ubica en su lugar. Del mismo modo, para usted, volver a los orígenes sería, al mismo tiempo, coleccionar y ordenar. Usted diría, en este sentido, que ¿crear es ordenar?

ALBERTO MUSSA: Sabe, esa pregunta me dejó algo en duda, pues no sé, no lo he pensado mucho. Para mí, la creación se produce cuando logro narrar una historia. Primero, inventar una historia que genere un efecto, digamos, a nivel teórico. Este efecto debe provocar algún tipo de malestar en el estado que consideramos establecido y seguro, en el día a día —por lo que quizás la palabra ordenar no fuese la adecuada.

Entonces, ¿qué es la creación? Se trata de narrar una historia en la que se pueda producir ese efecto. Ese es el desafío de crear. En el proceso de creación de un libro, se cree en una idea general; luego, se piensa en una historia, de forma abstracta; en seguida, se debe elegir algo muy difícil, que es el punto de vista, el narrador, que es el denominado foco narrativo. Este narrador no es solo la persona, la persona gramatical, sino también todo aquello que va a saber, lo que va a narrar desde su punto de vista, que es un punto en el tiempo y el espacio. ¿De qué conocimiento es omnisciente, o no lo es? ¿Es omnisciente respecto a algunos personajes, y no a otros, o a todos? Entonces, todo eso, por increíble que parezca, es la decisión más difícil a la hora de escribir un libro, porque todo en el libro depende de cómo se narra, de ese enfoque, de si está bien construido y es consistente para lograr el efecto, pues el lector cree en ello. El pacto de la lectura de ficción es ese: se compra el libro sabiendo que lo que se va a leer es mentira, pero queriendo creer que es verdad. Es ficción, pero lo voy a leer como si fuera verdad. Lo que produce ese efecto es el enfoque narrativo, esto es lo que le da seguridad al lector.

Por ejemplo, el efecto lo puede producir un narrador omnisciente. El autor-narrador omnisciente clásico es aquel capaz de referirse a la vida, desde el útero, de todos los personajes, lo sabe todo. A veces el autor-narrador solo es omnisciente respecto a una parte: si se narra en tercera persona, pero su enfoque se centra en un personaje específico, va a depender de la historia. Un ejemplo de ello es el libro *A primeira história do mundo*, del que escribí tres versiones. Las dos primeras las descarté: cuatrocientas páginas de libro descartadas debido al narrador, que no produjo el efecto que yo quería. Más tarde me di cuenta de que, para narrar esa historia, el narrador no podía ser omnisciente. Así se cae en cuenta que aquel efecto que se



quiere generar no va a suceder pues el narrador se yerra, la perspectiva tiene que ser otra, es preciso cambiar. Aproveché una parte u otra. Pero, en general, quedaron muchos personajes afuera (el libro tenía muchos personajes).

La creación literaria implica también la división estructural del relato, en la secuencia en la que va a desarrollarse. La decisión a tomarse se refiere a qué escena debe narrarse primero, pues de ahí vienen los efectos (se oculta algo aquí, la lleva a que apareciera allá, etc.). Y, al final, las palabras, las frases que realmente se escribe — incluso para aquellas personas que dicen que escriben por impulso, subjetivamente— tienen que estar muy bien estructuradas, si no la narración no se desarrolla.

Creo que, en lo fundamental, crear sería eso. Tener una idea para explorar, provocar algo. Si lo pensamos bien, la función —no me gusta esa palabra, pero no hay otra mejor— de la literatura es causar siempre un malestar. Incluso puedo decir que, en realidad, la literatura se nutre del mal. Necesita provocar algo, ya que, si fuera a narrar una buena historia, o una historia que no tuviera algo que generara malestar, no genera el efecto literario. Creo que cada historia debe tener este efecto. Entonces, su función no es presentar verdades, no es ordenar el mundo.

Lo que la novela policíaca tiene de ordenamiento es el tema de la resolución del enigma, pero también puede haber narrativas policíacas en las que no es necesario presentar el resultado a la perfección. Esto no ocurre en el romance más popular y convencional, donde se debe tener la solución, pues, si no, no va a gustarle al lector. Por ejemplo, *Crimen y castigo*, de Dostoievski, es una novela policíaca, pero no se clasifica así, y se considera alta literatura. Pero es una novela policíaca en la que el crimen se revela plenamente al principio, y la tensión policial es el castigo del criminal, que se desarrolla a lo largo de la novela hasta su expiación al final. Es una novela policíaca al revés, que casi no tiene misterio, pero es policial, con crimen e investigación.

ANDREA DAHER: Al parecer tiene muchos proyectos. Y, de inmediato, ¿cuál es el libro por venir?

ALBERTO MUSSA: Quiero abordar este problema: ¿qué es una persona? En este sentido, las tradiciones mitológicas divergen. Por ejemplo, en la tradición cristiana occidental, el alma es una, y por eso existe la reencarnación (como en el kármico). Pero, por ejemplo, en la tradición del candomblé, la persona se compone de tres partes diferentes. También descubrí que entre los guaraníes (que estudió Nimuendaju) hay al menos dos almas diferentes que cohabitan. La noción de que el individuo es uno es como una “posición neutral” que tenemos en nuestra vida diaria: todos se consideran una sola persona, al menos en nuestra cultura. Entonces, cuando esta idea se desplaza, comenzamos a captar, incluso a dudar de esta “unicidad”: este sería un efecto que me gustaría lograr con este libro. Entonces, pensé en utilizar esta idea de las constituciones de una persona en una trama policíaca, para la identificación de un crimen. Para identificar al asesino, si se tienen tres o dos partes diferentes, ¿cómo es posible? ¿Qué parte es el asesino? Pensé en tomar una historia policíaca y encajar en ella esta idea. Aún no tengo una forma de incorporar esta discusión a la historia que estoy escribiendo ahora, que tiene un problema que va a solucionarse mediante una segunda historia que aún tengo que imaginar. Pero voy a seguir en esa dirección.

He estado escribiendo a diario; al menos intento leer y escribir todos los días. El próximo libro debería tener poca extensión, pero está tardando más en publicarse precisamente porque no he tenido mucho tiempo para escribir. Quería publicar el libro en 2017, para terminar esa serie y escribir otros. Tengo varios libros planeados, redactados, cinco libros que quiero escribir antes de morir. ¡Y, si muero, no voy a lograr escribir!

Pero eso no es una obligación, pues solo quería escribir mientras el deseo fuera ese.\*

---

\* Alberto Mussa. O ofício de escritor. (Entrevista). *Topoi (Rio J.)*. Vol. 17, No. 32 (en.-jun. 2016): 287-307. Disponible en: <https://revistatopoi.org/site/topoi32/>

## LOS AUTORES

**Luis Roberto Amabile:** docente de la Facultad de Humanidades de la PUCRS; Doctorado en Teoría de la Literatura (2017) y Escritura Creativa (2020) / (luisrobertoamabile@gmail.com).

**Luana Barossi:** doctora en estudios comparados de literatura en lengua portuguesa y profesora de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Redenção, Ceará, Brasil. Email: luanabarossi@unilab.edu.br

**Nicole Biagioli:** profesora emérita de francés y Literatura en la Université Côte d'Azur, Centro de Investigación Transdisciplinaria de Epistemología de la Literatura y las Artes vivas (CTEL).

**Flávio Luis Freire Rodrigues:** docente del Departamento de Letras Clásicas y Vernáculas de la Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doctor por la Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Brasil.

**Natália Goulart Pelegrini:** Universidade Federal de Minas Gerais; doctoranda en Letras, en el área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Licenciada en Comunicación Social (Periodismo) y maestría en Educación por la Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); con experiencia en Periodismo, Letras, Psicoanálisis y Educación; ha publicado: *Coisa de gente* (crónica, 2015).

**Cláudia Graziano Paes de Barros:** doctora en Lingüística Aplicada del Lenguaje por la PUC-SP; postdoctorado en Educación por la Universidad de Lisboa; profesora asociada del Departamento de Letras y del programa de postgrado en Estudios del Lenguaje de la UF-Mato Grosso.

**Annita Costa Malufe:** Investigadora Distinguida de la Universidad de Salamanca (Contrato María Zambrano), en el Grupo de Investigación Reconocido Estudios Portugueses y Brasileños. En Brasil, es investigadora del CNPq y docente del Programa de Posgrado en Literatura y Crítica Literaria de la PUC-SP desde 2013. Es Doctora en Teoría e Historia de la Literatura por la UNICAMP y ha realizado dos investigaciones posdoctorales: en la USP, "Los rasgos de Beckett en la literatura contemporánea"; y en la PUC-SP, "Procedimientos literarios en Gilles Deleuze" (beca FAPESP); autora de varios artículos en revistas indizadas, además de los libros de ensayos: *Territorios dispersos: la poética de Ana Cristina Cesar* (2006) y *Poéticas de la inmanencia: Ana Cristina Cesar y Marcos Siscar* (2011).

**Manusse Manuela:** mozambiqueño, estudiante de filosofía en Luanda, Angola. Ha publicado *Brogúncias do meu bairro* (2015).

**Nara Marques Soares:** doctoranda de Literatura de la UF-SC; docente e investigadora en Literatura y Artes; doctorado y maestría en Literatura por la UF-Santa Catarina, Licenciatura en Artes Plásticas; postdoctorado en Literatura en la Royal Holloway University de Londres.

**Lucius de Mello:** Universidad de São Paulo (USP) | São Paulo, Brasil, luciusdemello@uol.com.br doctor en Letras por la Universidad de São Paulo; Maestría en Literatura y Cultura Judaicas por la Universidad de São Paulo; Comunicador Social (Periodismo) de la UF-Paraná, con experiencia en Periodismo y Literatura con énfasis en investigaciones en Estudios Literarios, Biblia y Literatura, Historia y Periodismo.

**Monique Noël-Gaudreault:** profesora-investigadora en didáctica del francés en la Universidad de Montreal; sus intereses de investigación se enfocan en enseñanza y aprendizaje de la lectura literaria y la escritura, que la han llevado a escribir numerosos artículos en revistas internacionales; también es coeditora jefe de *Québec français* y directora de la *Revue des sciences de l'enseignement*.

**José Cândido Oliveira Martins:** profesor asociado de la Universidade Católica Portuguesa (Braga) y miembro integrado del Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (CEFH). Además de artículos para revistas especializadas, en los últimos años ha publicado, entre otras obras: *Viajar com António Feijó* (2009); *Dedicado Camilianista* (2018). En materia de edición literaria, editó obras de Diogo Bernardes, António Feijó, Teófilo Carneiro y Camilo Castelo Branco. También coordinó varios volúmenes colectivos de libros y dossiers de revistas: *Maria Ondina Braga: (Re)leituras de uma Obra* (2017); dossier temático sobre el escritor Mário Cláudio, *Revista do Centro de Estudos Portugueses* (Univ. Fed. Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil), vol. 38, nº 59 (2018); Dossier temático sobre "Literatura e Naufrágio", *Revista Limite* (Univ. de Cáceres), vol. 12-2, 2019; *Maria Ondina Braga: Viagens e Culturas em Diálogo* (2019).

**Simone de Jesus Padilha:** tiene una Maestría en Educación Pública en Lengua, de la Universidade Federal de Mato Grosso (1997) y doctorado en Lingüística Aplicada a los Estudios del Lenguaje, por la Pontificia Universidade Católica (2005). Actualmente es revisora de la Revista *Polifonia* (UFMT), de la Revista *Bakhtiniana* (PUC-SP) y de la Revista *RevLet* (UFJ), y profesora asociada del Departamento de Literatura y del Programa de Postgrado en Estudios del Lenguaje de la Universidad Federal de Mato Grosso; con experiencia en el área de Lingüística, con énfasis en Lingüística Aplicada; es líder del grupo “Relendo Bakhtin”.

**Erica Reviglio Iliovitz:** Departamento de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Maestría en Lingüística (2001) y Doctora en Lingüística (2005) por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP); docente en la Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN); trabaja en el área de lectura y producción de textos, fonética y fonología.

**Alberto Mussa:** (1961-), escritor brasileño; de origen amerindio y libanés; con obras publicadas en varios países y varios idiomas; ha publicado siete novelas y dos libros de cuentos.

**Maria Cristina Ribas:** profesora adjunta de la Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), del Programa de Postgrado en Estudios Literarios del Departamento de Letras de la Facultad de Formación Docente de la Uerj; coordinadora del Núcleo de Extensión (NExt-FFP) de la misma facultad; investigadora asociada de la Cátedra de Lectura de la Unesco en la PUC-Rio.

**Arlete dos Santos Petry:** profesora de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte/Brasil y doctora en Comunicación y Semiótica. Su investigación se ha centrado en juegos, juegos digitales, tecnologías educativas y educación artística. Tiene una licenciatura en Psicología, una maestría en Educación; ha participado en estos grupos de investigación en Brasil: Matizes - Grupo de Investigación en Cultura Visual de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte y Comunicación y Creación en los Medios (CMM), de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

**Sheila Maria dos Santos:** profesora adjunta del Departamento de Lengua y Literatura Extranjeras de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), profesora del Programa de Posgrado en Estudios de Traducción (PGET), doctora por la misma universidad; Maestría en Literaturas comparadas de la Universidad de París-Sorbonne IV; coordina el grupo de investigación “Traducción y Literatura comparada”; sus áreas de interés son los estudios de traducción, Literatura y feminismos, Literatura comparada, Teorías feministas de la traducción y traducción literaria.

**Geneviève-Gaël Vanasse:** coordinadora - Participación del público, Oxfam-Québec; Licenciada en didáctica, ha trabajado en educación para la ciudadanía global dentro de una ONG durante casi 20 años.

**Carolina Zuppo Abed:** doctoranda en Estudios Comparados de Literaturas en Lengua Portuguesa en la Universidad de São Paulo (USP), en São Paulo, SP, Brasil. Profesora del Instituto Vera Cruz y del Centro Universitário São Camilo, ambos en São Paulo, SP, Brasil.