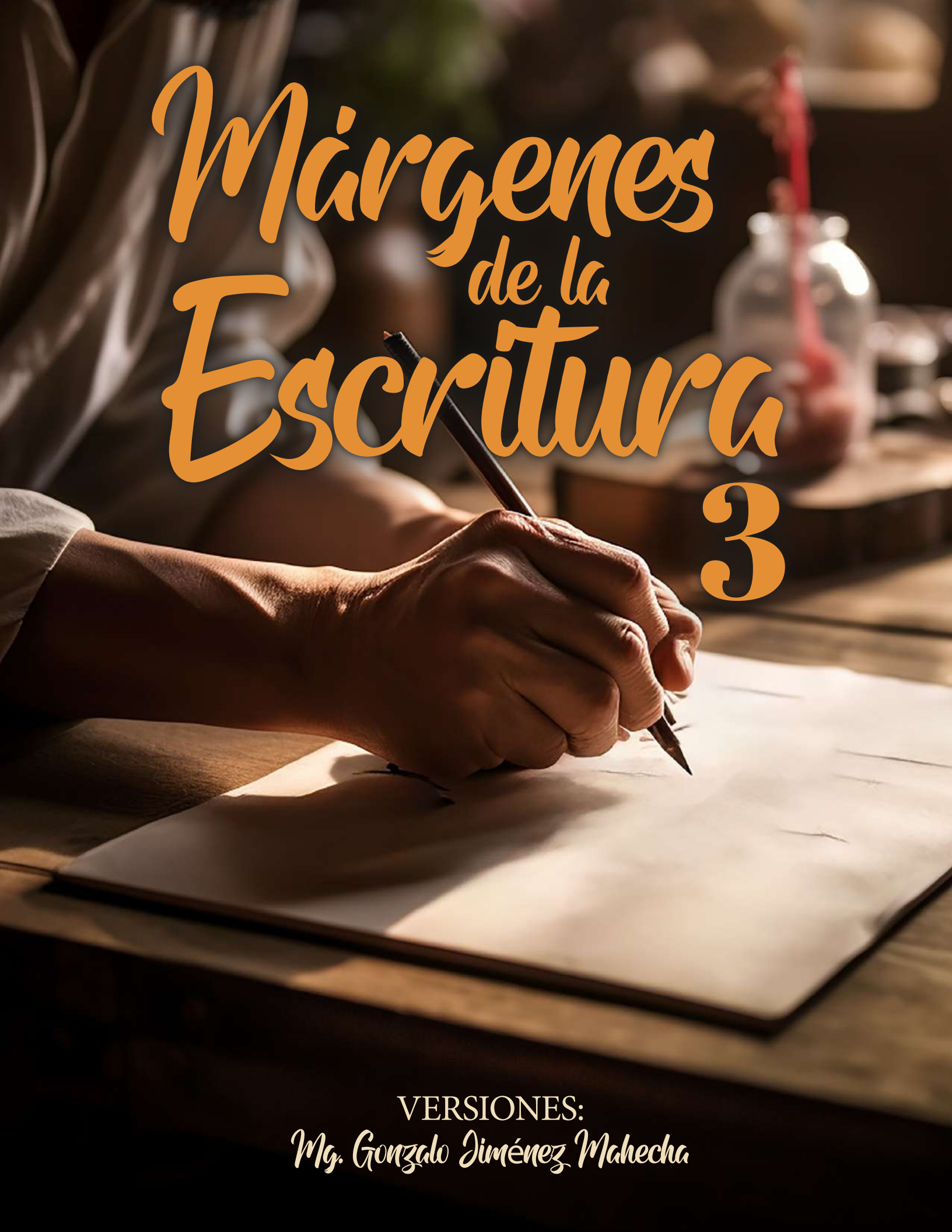


A close-up, warm-toned photograph of a person's hands writing in a notebook. The person is using a dark fountain pen. The notebook is open, and the page is blank except for some faint lines. The background is softly blurred, showing a desk with a glass bottle and other items. The lighting is warm and focused on the hands and the pen.

Márgenes de la Escritura 3

VERSIONES:
Mg. Gonzalo Jiménez Mahecha

MÁRGENES DE LA ESCRITURA

3

VERSIONES:

Mg. Gonzalo Jiménez Mahecha

SAN JUAN DE PASTO
2025

CONTENIDO

Escribir. Un método de investigación	Laurel Richardson, Elizabeth Adams St. Pierre, Karelle Arsenault y Karine Bellerive	3
La escritura como descubrimiento	David Galbraith	31
Escritura y creatividad	Vincent Louis	56
La escritura de investigación	Gloria Awad	67
Oralidad y escritura	Luis Antônio Marcuschi	80
La escritura interrelacionada con la oralidad	Leda Verdiani Tfouni y Dionéia Motta Monte-Serrat	99
Teorías y áreas en la enseñanza de la escritura creativa: una revisión sistemática de la literatura	Eska Perdana Prasetya, Herlina y Ninuk Lustyantie	114
Conversando sobre escritura creativa: un testimonio	Claudio Willer	128
La escritura creativa en el contexto de la enseñanza de la literatura: innovación mediante la práctica	Diego Grando	140
¿Por qué enseñar escritura creativa? Un examen sobre los retos de sus pedagogías	Francis Gilbert	149
Los desafíos del aprendizaje y la formación en el área de la escritura creativa	Claudette Oriol-Boyer	181
Estrategias de escritura, géneros literarios y escritura creativa	Irando Alves Martins Neto y Renata Junqueira de Souza	187
La aparición del escritor – El escritor principiante	Nara Marques Soares	197

ESCRIBIR UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Entonces, ¿cómo perciben los autores, en Ciencias Sociales, la escritura hoy en día? ¿Qué más puede hacer la escritura que intentar representar o reflejar algo del mundo, que un investigador ha «descubierto» a través de una investigación empírica tradicional? Este ensayo muestra que la escritura también puede constituir el lugar de la investigación, que la investigación se produce en el pensamiento que la escritura despierta a través de las frases que se suceden una tras otra —lenta, laboriosa o apresuradamente—, mientras las palabras entran en la página. La escritura como método, la escritura como una forma de pensar, es experimental y creativa. La persona que escribe se pierde y se deja llevar por la escritura, en la escritura; *deviene* con el texto que fluye hacia el *por-venir*, hacia aquello que todavía somos incapaces de pensar y de ser. Animamos a los lectores a escribir para preguntar e imaginar al siglo XXI en devenir. En particular, nos satisface que nuestro trabajo¹ se hubiera traducido al francés y agradecemos a Karelle Arsenault y Karine Bellerive por permitirle que llegara a nuevos públicos.

Laurel Richardson y Elizabeth Adams St. Pierre, marzo 2022

1. Durante la última década, el campo de la etnografía se ha ampliado a un nivel que no hubiéramos podido imaginar cuando escribimos este capítulo para la primera edición de esta colección.² Desde entonces, en varias disciplinas (medicina, derecho, educación, ciencias humanas y sociales), los investigadores cualitativos han descubierto que la escritura como método de investigación es una forma fructífera de aprender sobre sí mismos y los temas de investigación. La literatura es amplia y variada.

2. A partir de estos desarrollos, la nueva versión de este capítulo se divide en tres partes: en la primera, Laurel Richardson presenta: a) los contextos histórico y contemporáneo de la escritura científica, b) el género de la etnografía analítica y creativa, así como c) la dirección que ha tomado su práctica durante la última década, en particular con las «narrativas de escritura» y las colaboraciones que atraviesan la división ciencias humanas/ciencias sociales. En la segunda parte, Elizabeth St. Pierre analiza cómo la escritura como método de investigación se inscribe en el desarrollo de una ética del yo comprometida con la acción social y la reforma social y, en la tercera parte, Richardson ofrece a los investigadores cualitativos algunas prácticas y ejercicios de escritura.

3. Así como este capítulo revela nuestros propios procesos y preferencias, esperamos que sus escrituras se van a comprometer en este mismo viaje. Cuanto más diversas

¹ Este texto es una traducción del capítulo «Writing: A Method of Inquiry», de Laurel Richardson y Elizabeth A. St. Pierre (2005), publicado en la 3ª edición del *SAGE Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, publicado por Sage Publications, pp. 959-977.

² NDT. Laurel Richardson (1994), «Writing: A Method of Inquiry», en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 516-529.

fuesen las voces que ganasen un reconocimiento dentro de la comunidad cualitativa, más fuerte —y más interesante— será la comunidad.

Parte 1: La escritura cualitativa (Laurel Richardson)

4. Hace unos diez años, en la primera edición de esta colección (*The SAGE Handbook of Qualitative Research*), señalé que, durante años, me habían hastiado muchísimo un buen número de estudios cualitativos supuestamente ejemplares. He abandonado innumerables textos a medio leer y a medio escanear. Pedía con entusiasmo un libro nuevo —el tema me interesaba, quería leer al autor—, solo para encontrar su texto soporífero. Cuando rompí el silencio y les revelé a mis colegas y estudiantes que me molestaba la mayoría de los escritos cualitativos, descubrí una comunidad de personas que compartían ese descontento. Uno tras otro, afirmaban que la mayoría de los escritos cualitativos eran insulsos; sí, insulsos.

5. Allí teníamos un problema serio: los temas estudiados eran fascinantes y fundamentales para la investigación, pero los trabajos cualitativos no se leían ampliamente. A diferencia de los trabajos cuantitativos, que pueden concretarse en resúmenes y tablas, los trabajos cualitativos solo tienen sentido en la totalidad de su texto. Así como la escritura literaria, que no puede reducirse a su contraportada, el sentido de la investigación cualitativa no puede expresarse únicamente mediante su resumen. Debe leerse, no solo hojearse; su sentido se revela a medida que se lee. En el mejor de los casos, me parecía una locura y, en el peor, narcisista y totalmente egocéntrico, pasar meses, incluso años, en la realización de investigaciones cuyos resultados, al final, nadie leería, y que no servirían para ningún otro propósito que el de promover la carrera de la persona que los había escrito. ¿Era posible producir unos escritos que fueran indispensables y establecieran una diferencia? Me aferré a esta idea de la *escritura como un método de investigación*.

6. Me enseñaron, como, sin duda, a otros, a escribir solo cuando sabía qué decir; o sea, escribir solo cuando las líneas generales de mi texto se hubieran esbozado y ordenado. Pero no me agradaba escribir así. Me sentía estancada e indiferente. Al pensar en las normas de escritura que me habían enseñado, me di cuenta de que se relacionaban con la mecánica cientifista y la investigación cuantitativa. De hecho y en sí mismas, eran el resultado de una invención sociohistórica que habían ideado nuestros predecesores del siglo XIX. La imposición de estas normas a los investigadores cualitativos ha dado lugar a una serie de problemas: estos métodos han socavado el proceso creativo y dinámico de la escritura; han reducido la confianza de los jóvenes investigadores cualitativos, pues su experiencia de investigación les resultaba incompatible con el modelo de escritura que se promovía; y han contribuido a producir una flotilla de escritos cualitativos que simplemente no son interesantes, pues se han escrito a través de la voz homogeneizada de la «ciencia».

7. Con frecuencia, los investigadores cualitativos enfatizan en la importancia de las habilidades y competencias individuales de la persona que desarrolla la investigación. No la encuesta, el cuestionario o la grabación son los «instrumentos», sino el investigador. Cuanto más cualificada fuese la persona, mayores serán las posibilidades de que la investigación resultase de alta calidad.

8. Se anima a los estudiantes a tener una mente abierta: observar, escuchar, preguntar y participar. Sin embargo, en el pasado no se les enseñaba cómo cultivar su escritura. Durante la última década, en lugar de silenciar sus voces singulares, los autores cualitativos han perfeccionado sus competencias de escritura. Aprender a escribir de forma diferente no perjudica nuestra capacidad de escribir de la forma tradicional, así como aprender una segunda lengua no disminuye nuestra capacidad de expresarnos en nuestra lengua materna. De hecho, así han podido surgir varias formas de escritura cualitativa.

La escritura en contexto

9. El lenguaje es una fuerza constitutiva que genera una perspectiva particular sobre la realidad y sobre sí mismo. Producir «cosas» implica y siempre origina valor: qué producir, cómo denominar lo que se produce y cómo definir la relación entre las producciones y aquellos que las han producido. La escritura no es una excepción. Ninguna puesta en escena textual resulta inocente, lo que incluye a esta. Los estilos de escritura no son fijos ni neutros, sino revelan el movimiento de las escuelas de pensamiento y los paradigmas dominantes a lo largo del tiempo. La escritura en las ciencias sociales, como cualquier otra forma de escritura, es parte de una construcción sociohistórica y, en consecuencia, se la llama a transformarse.

10. Desde el siglo XVII, el mundo de la escritura se ha dividido en dos tipos: literario y científico. Desde el siglo XVII, a la literatura se la ha asociado con la ficción, la retórica y la subjetividad, mientras que a la ciencia se la ha vinculado con los hechos, el «lenguaje claro» [*plain language*] y la objetividad (Clifford y Marcus, 1986, p. 5). En el siglo XVIII, el marqués de Condorcet introdujo la denominación de ciencia social. Condorcet argüía que el «conocimiento de la verdad» [*knowledge of the truth*] sería «sencillo» y el error «casi imposible», si se utilizaba un lenguaje preciso para referirse a unos retos morales y sociales (citado en Levine, 1985, p. 6). Así, en el siglo XIX, la literatura y la ciencia se erigieron como dos campos distintos. La literatura se alineó con el «arte» y la «cultura»; contenía los valores «del gusto, la estética, la ética, la humanidad y la moralidad»³ (Clifford y Marcus, *op. cit.*, p. 6), así como el derecho al lenguaje metafórico y polisémico. Por otra parte, a la ciencia se le inculcó la creencia respecto a que sus palabras eran objetivas, precisas, inequívocas, descontextualizadas y literales.

11. Con el siglo XX, la relación entre la escritura en ciencias sociales y la escritura literaria se tornó más compleja. Las supuestas estrictas demarcaciones entre los «hechos» y la «ficción», así como entre la «verdad» y lo «imaginado» se han desdibujado. Esta situación ha creado un vivo debate en torno a la escritura destinada al público, ya fuese, en este caso, el periodismo. Los redactores comenzaron a difuminar a sabiendas los límites entre hechos y ficción al ponerse deliberadamente en el centro de sus relatos. Thomas Wolf ha denominado a esta tendencia como «nuevo periodismo» (para un análisis más detallado sobre este tema, véase Denzin, 1997, Cap. 5). A partir de la década de 1970, los «cruces» entre formas de escritura dieron lugar a nuevas

³ Cita original: «taste, aesthetics, ethics, humanity, and morality».

designaciones de género contradictorias: «no ficción creativa», «*faction*»,⁴ «ficción etnográfica», «novela no ficcional» y «ficción real». En la década de 1980, el novelista E. L. Doctorow afirmó: «Ya no existe ni ficción ni no ficción, solo relatos»⁵ (citado en Fishkin, 1985, p. 7).

12. A pesar de la actual confusión de géneros, y a pesar de que toda escritura es narrativa según nuestra comprensión contemporánea, en mi parecer persiste una diferencia importante entre la escritura ficcional y la escritura científica. No se trata de saber si el texto es una ficción o una no ficción; la distinción se refiere más bien a lo que afirma el autor.

13. Declarar que una obra es una ficción se inscribe en un enfoque retórico diferente a declarar que se trata de una ciencia social. Los dos géneros atraen a públicos diferentes y tienen diferentes efectos sobre los públicos y la política —y sobre la forma cómo se deben evaluar las «pretensiones de verdad» de una persona. Estas diferencias no deberían pasarse por alto ni minimizarse.

14. Hoy tenemos la suerte de operar en un entorno postmoderno, una era en la que coexiste una multitud de formas de conocer y narrar historias. El núcleo del postmodernismo reside en la duda sobre cualquier método o teoría, cualquier discurso o género, cualquier tradición o novedad que pretendiera ser universal y unánimemente «verdadero», o que creyera que produce unos conocimientos que por sí solos pueden tener autoridad. El postmodernismo sospecha que cualquier pretensión de «verdad» oculta y sirve a intereses particulares en las luchas locales, culturales y políticas. Pero, no obstante, no rechaza a toda costa los métodos tradicionales para «conocer» y «relatar historias» con el pretexto de que serían falsos o arcaicos. Más bien, se pueden discutir estos estándares metodológicos y se pueden introducir nuevos métodos, que luego, a su vez, van a criticarse.

15. En el contexto de duda característico del postmodernismo, todos los métodos, sin distinción, quedan en tela de juicio. Ningún método tiene un estatuto privilegiado. Una postura postmoderna nos permite saber «algo» sin pretender saberlo todo. Un saber parcial, local e histórico sigue siendo un saber. Entonces, en cierto sentido, «conocer» es más fácil, puesto que el postmodernismo reconoce los límites del carácter situado de la persona que conoce. Los autores de investigaciones cualitativas están, por así decirlo, fuera de peligro. No necesitan jugar a ser Dios, escribir tal como narradores omniscientes e incorpóreos que pretenden poseer un saber eterno y universal. Pueden renunciar a la discutible metanarrativa de la objetividad científica y, al mismo tiempo, tener mucho que decir como hablantes situados, cuyas subjetividades se han comprometido a conocer/a narrar el mundo tal como lo perciben.

16. El postestructuralismo es una forma de pensamiento postmoderno que considero particularmente útil (para el uso de esta perspectiva en un contexto de investigación, véase Davies, 1999). Relaciona el lenguaje, la subjetividad, la organización social y el poder. Aquí el elemento clave es el lenguaje. El lenguaje no «refleja» la realidad social, sino produce sentido y crea la realidad social. A través de medios no reducibles ni mutuamente excluyentes, diferentes lenguajes y diferentes discursos dentro de la

⁴ NDT. Término compuesto por las palabras inglesas *fact* y *fiction*, difícilmente traducible al francés.

⁵ Cita original: «There is no longer any such things as fiction or nonfiction, there is only narrative».

misma lengua estructuran el mundo y le dan un sentido. El lenguaje es la forma en que se definen y se disputan la organización social y el poder, y donde se constituye el sentido de identidad de una persona —su subjetividad—. Entender el lenguaje como un conjunto de discursos en competencia —como formas diversas de crear sentido y organizar el mundo— lleva a que el lenguaje fuese un lugar de exploración y confrontaciones.

17. El lenguaje no surge de nuestra individualidad; más bien, le permite a nuestra subjetividad constituirse de forma específica en los planos histórico y local. Lo que algo significa para nosotros depende de los discursos a los que tenemos acceso. Por ejemplo, la forma en que una mujer maltratada por su marido lo vive va a variar según la índole de los discursos sobre la «normalidad del matrimonio», el «derecho del marido» o la «mujer maltratada» en los que se halla inmersa. Si una mujer entiende la violencia masculina como algo normal o que proviene de los derechos de su cónyuge, es poco probable que se viera como una víctima de violencia doméstica, una demostración ilegítima de poder que no debería tolerarse. Asimismo, si un hombre se halla expuesto al discurso de los «abusos sexuales soportados durante la infancia», podría recordar las experiencias traumáticas que ha vivido y categorizarlas de forma diferente. Por tanto, la experiencia y la memoria se abren a interpretaciones contradictorias regidas por unos intereses sociales y los discursos dominantes. A la vez, el individuo es el lugar y el sujeto de estas lides discursivas y de estos discursos que se oponen en muchos campos. Su subjetividad resulta cambiante y contradictoria: no es estable, ni fija, ni rígida.

18. Entonces, el postestructuralismo, apunta a la co-creación continua del yo y las ciencias sociales; los dos se entienden uno a través del otro. Conocerse y conocer un tema remiten a unos saberes imbricados, parciales, históricos y locales. Por tanto, el postestructuralismo nos permite preguntarnos sobre nuestro método —incluso nos invita o incita a hacerlo— y a explorar nuevas formas de conocer. Más específicamente, sugiere dos ideas fundamentales para los autores en investigación cualitativa.

19. En primer lugar, nos ordena adoptar una postura reflexiva, tomar conciencia respecto a que escribimos a partir de lugares específicos, en momentos específicos. En segundo lugar, nos libera de la obligación de escribir un solo y único texto en el que se debería decir todo, para todos. Al cultivar la singularidad de nuestras voces, nos liberamos del severo control que la «escritura científica» tiene sobre nuestra conciencia y de la arrogancia que despliega sobre nuestra psique. Se valida a la escritura como un método de producción del saber.

La etnografía CAP

20. Tras las críticas postmodernas —incluidas las críticas del postestructuralismo, el feminismo, el movimiento *queer* y la *critical race theory*— de las prácticas tradicionales de escritura cualitativa, se han discutido las convenciones irrenunciables de la escritura en ciencias sociales. El género etnográfico se ha ampliado, transformado y complejizado debido a los diferentes formatos textuales que han adoptado los investigadores que deseaban llegar a una mayor cantidad de público. Estas etnografías tienen en común que se llevaron a cabo con la utilización de unas prácticas analíticas creativas. Las

denomino las «etnografías CAP [*processus analytiques créatifs*]».⁶ Esta etiqueta puede incluir trabajos nuevos, futuros e incluso antiguos, siempre que el autor se apartase de las normas tradicionales de escritura en ciencias sociales. Las etnografías CAP no son ni formas alternativas ni formas experimentales; constituyen, en sí, unas representaciones válidas y deseables de lo social. En un futuro próximo, estas etnografías podrían muy bien devenir las representaciones preferidas por el compromiso que suscitan y porque abren la puerta a formas de pensar sobre lo social que, por el momento, se nos escapan.

21. La etnografía CAP da lugar a unas prácticas que son, a la vez, analíticas y creativas. Cualquier creencia respecto a que el «análisis» y la «creatividad» solo pueden ser contradictorios e incompatibles resulta obsoleta. Está condenada a la extinción. Véanse la evolución, proliferación y diversidad de «especies» etnográficas: autoetnografía, ficción, poesía, drama, teatro de los lectores, narrativas de escritura, aforismos, textos estratificados, conversaciones, cartas, textos polivocales, comedias, sátiras, alegorías, textos visuales, hipertextos, exposiciones de museos, descubrimientos coreografiados, performances, por nombrar solo algunas de las categorías analizadas en esta colección [*The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 2005]. Estas nuevas «especies» de escritura cualitativa se adaptan al mundo político/social en el que vivimos: un mundo constituido por incertidumbres. Con sus múltiples posibilidades de presentación y publicación, las etnografías CAP anuncian un cambio de paradigma (Ellis y Bochner, 1996).

22. Dentro de las etnografías CAP, el proceso de escritura y el producto de la escritura se vinculan íntimamente; ambos resultan favorecidos. El producto no puede separarse ni de la persona que lo produce, ni del modo de producción ni del método de conocimiento. Dado que tanto las etnografías tradicionales como las etnografías CAP se llevan a cabo con la «duda» inherente al postmodernismo, los lectores (y relectores) quieren saber y tienen derecho a saber sobre qué principios los investigadores afirman poseer los conocimientos que poseen. ¿Qué postura adoptan los autores como personas que «saben» y «relatan»? Estas preguntas plantean, por una parte, temas entrelazados de representación y, por la otra, de subjetividad, autoridad, *authorship*, reflexividad y proceso.

23. El postmodernismo sostiene que nuestra escritura es siempre parcial, local y situada, y que nuestra voz está siempre presente, no importa cuánto nos esforzásemos por suprimirla —al menos en parte, pues necesariamente reprimimos una parte de

⁶ NDT. La expresión original en inglés es «CAP [creative analytical processes] ethnographies». Preferimos no traducir el acrónimo CAP como PAC debido a su connotación en inglés. Laurel Richardson indica esta connotación en la nota 1 de la versión original del texto: el acrónimo CAP evoca a «cap», de la palabra latina *caput*, para cabeza. Debido a que la cabeza es espíritu y cuerpo a la vez, su uso metafórico nos permite descomponer la dualidad espíritu/cuerpo. Aunque los media el cuerpo, los productos no pueden manifestarse sin el trabajo del espíritu. Además, «cap», tanto sustantivo (producto) como verbo (tratar), conlleva múltiples asociaciones y significaciones comunes e idiomáticas, algunas de las cuales revelan el carácter lúdico del género: un sombrero redondo o especial que indica una ocupación o una asociación con un grupo en particular, la cima de una edificación o la cabeza de un champiñón, una pequeña carga explosiva, un papel de cualquier tamaño, dar los toques finales a algo, estar en la cima de algo, sobrepasarse o superarse a sí mismo. También están las otras palabras evocadas por la raíz latina, tales como capilar y capital(ismo), que contextualizan el trabajo y la tornan más humilde.

nosotros mismos cuando escribimos. Partir de este principio libera nuestra escritura y nos permite convocar una variedad de formas —de decir y reiterar. «Entender como se debe» resulta imposible; los contornos y matices solo se pueden «entender» de formas diferentes. Al recurrir a unas prácticas analíticas creativas, los etnógrafos adquieren unos conocimientos tanto sobre los objetos como sobre sí mismos que de otro modo hubieran permanecido esquivos e inimaginables a través de los procesos analíticos, las metáforas y las formas de escritura tradicionales.

24. La investigación tradicional valora la «triangulación». (Para una discusión sobre el método de triangulación, véase Denzin, 1978; para una aplicación práctica de este método, véase Statham, Richardson y Cook, 1991.) El investigador que recurre a la triangulación utiliza diferentes métodos (entrevistas, datos de censo, documentos, etc.) para validar sus resultados. Sin embargo, estos métodos se basan en los mismos supuestos, incluido aquel referente a que existe un «punto fijo» o un «objeto» que puede triangularse. Con las etnografías CAP, los investigadores se inspiran en géneros literarios, artísticos y científicos, y a menudo transgreden los códigos de estos géneros. A partir de lo que me parece que es una desconstrucción postmoderna de la triangulación, el texto CAP reconoce que el mundo no puede simplemente aprehenderse desde «tres lados». No triangulamos, cristalizamos.

25. Sugiero que cuando se trata de «validez», el imaginario central de los textos postmodernos no se basa en el triángulo —un objeto rígido, fijo y bidimensional—, sino en el cristal. El cristal combina simetría y materia con una infinidad de formas, sustancias, multidimensionalidades, ángulos y enfoques. Los cristales se desarrollan, se transforman, los alteran, pero no son amorfos. Estos prismas reflejan unas externalidades y se refractan dentro de sí, lo que crea un juego de colores, modelos y ensamblajes que se despliegan en varias direcciones. Lo que vemos depende de nuestra inclinación; entonces, no se trata de un asunto de triangulación, sino de cristalización. Con los textos CAP pasamos de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz es a la vez ondulaciones y partículas.

26. *Travels with Ernest: Crossing the Literary/Sociological Divide* (Richardson y Lockridge, 2004) es un ejemplo reciente de prácticas de cristalización. Este libro se basa en un mapa de viajes (por ejemplo, Rusia, Irlanda, Beirut, Copenhague, Sedona, la playa de San Petersburgo) que llevé a cabo con mi marido, Ernest Lockridge, novelista y docente de inglés. Ambos estuvimos en los mismos lugares, pero los refractamos a través de nuestras propias perspectivas profesionales, género, sensibilidad, experiencias de vida o deseos emocionales y espirituales. Tras haber escrito de forma independiente un relato narrativo sobre nuestros viajes —un ensayo personal—, hemos compartido y leído nuestros escritos y, luego, trabajamos una conversación de amplio alcance (grabada y transcrita) sobre las líneas disciplinares que atraviesan la escritura, la ética, la noción de *authorship*, la colaboración, el testimonio, los hechos/la ficción, las audiencias y las relaciones, así como la intersección de la observación y la imaginación. Por tanto, los periplos son físicos, emocionales e intelectuales.

27. El proceso colaborativo modelado en *Travels with Ernest* honra la distinción de cada una de nuestras voces, explora los límites de la observación y la imaginación, del testimonio y la (re)puesta del relato, de la memoria y la rememoración, y atestigua el valor de la cristalización. Sigo siendo una socióloga; él sigue siendo un novelista.

Ninguno de los dos ha abandonado su perspectiva fundamental sobre el mundo. Sin embargo, a través de nuestro proceso colaborativo, descubrimos muchas cosas sobre nosotros mismos (nuestra relación, las relaciones con nuestras familias, nuestro trabajo y nuestra escritura) que de otro modo no hubiéramos descubierto. Por ejemplo, entendimos que queríamos que la parte final de nuestro trabajo rompiera con el formato de la escritura de un libro, que queríamos explorar otras posibilidades. A partir de nuestra conversación —y de sus múltiples interrupciones— desarrollamos un guion de película ambientado en nuestra Gran cocina americana. En particular, nos agradó que el método colaborativo implementado en nuestro texto estuviera abierto a todos. Se trataba de una escritura estratégica que permitía transgredir las jerarquías establecidas entre el investigador y el objeto de la investigación, entre el estudiante y la persona que le enseña.

28. Sin perder su estructura, la cristalización permite desconstruir nuestra concepción tradicional sobre la «validez». Nos permite reflexionar sobre la ausencia de una verdad única y comprender cómo los textos se validan entre sí. La cristalización nos aporta una comprensión profunda, compleja y completamente parcial sobre nuestro objeto de estudio. Nuestros conocimientos se amplían, pero, paradójicamente, también dudamos de ellos, pues sabemos que aún queda mucho por saber.

Una evaluación sobre las etnografías CAP

29. Debido a que los fundamentos epistemológicos de la etnografía CAP son distintos de los fundamentos de las ciencias sociales tradicionales, el marco conceptual mediante el cual se pueden evaluar estas etnografías varía. Si bien tenemos la libertad de presentar nuestros textos en diversas formas para llegar a diferentes públicos, surgen algunas restricciones relacionadas con la reflexividad cuando se establecen afirmaciones de *authorship*, autoridad, verdad, validez y confiabilidad. La reflexividad nos lleva a tomar conciencia sobre algunas de las complejas perspectivas políticas/ideológicas que se ocultan detrás de nuestra escritura. Tener la libertad de jugar con la forma textual no garantiza un mejor producto. Las oportunidades de escribir unos textos en verdad valiosos —unos libros y unos artículos que fuesen unas «buenas lecturas»— son múltiples y estimulantes, pero exigentes. Se trata de un trabajo más difícil, que ofrece unas garantías limitadas. En resumen, aún tenemos mucho por hacer.

30. Uno de los desafíos principales es el relativo a los criterios de evaluación. ¿Cómo juzgar el valor de un trabajo etnográfico, ya fuese nuevo o tradicional? Los etnógrafos bien dispuestos se inquietarán por cómo se evaluará el trabajo de sus estudiantes si optan por una etnografía CAP. No tengo una respuesta definitiva que darles para tranquilizarlos, pero sí tengo algunas ideas y preferencias.

31. Concibo el proyecto etnográfico como humanamente situado, siempre depurado a través de la mirada humana y las percepciones humanas, y con el soporte de los límites, así como las fortalezas, de los sentimientos humanos. La superestructura científica siempre se inscribe en la base de las actividades, creencias y concepciones humanas. Destaco a grandes rasgos que la etnografía se construye a través de unas *prácticas de investigación*, que se comprometen con la búsqueda de una comprensión más amplia. La ciencia plantea diversas prácticas: la literatura, las artes creativas, el trabajo de

memoria (Davies *et al.*, 1997), la introspección (Ellis, 1991) y el diálogo (Ellis, 2004). Así, los investigadores pueden elegir entre diversas prácticas de investigación y no deberían someterse a los hábitos de pensamiento de otros.

32. Creo que es importante evaluar cualquier etnografía CAP de acuerdo con los estándares más altos; no basta solo con la novedad. En seguida, se presentan cuatro de los criterios que utilizo para evaluar artículos o monografías enviados para su publicación en ciencias sociales:

1. *Contribución significativa.* ¿Este texto contribuye a nuestra *comprensión* de la vida social? ¿El autor muestra una perspectiva científica social profundamente arraigada (o incluso integrada)? ¿Este texto parece «verdadero»? —¿Es un relato creíble sobre una «realidad» cultural, social e individual, o se basa en el sentido común? (Para sugerencias sobre cómo cumplir con este criterio, véase la Parte 3).

2. *Mérito estético.* Los estándares no se reducen; se añade otro estándar. ¿Este texto es un logro en el plano estético? ¿El uso de prácticas analíticas creativas genera un texto abierto e incita a la interpretación? ¿El texto es artístico, satisfactorio, complejo y cautivador?

3. *Reflexividad.* ¿Cómo la subjetividad del autor produjo e influyó en el texto escrito? ¿El autor es consciente de su postura y revela lo suficiente de sí mismo para que el lector pudiera entender el valor de los puntos de vista expresados? ¿El autor se siente responsable de los estándares de conocimiento y de transmisión del conocimiento de las personas objeto de su estudio?

4. *Alcance.* ¿Este texto me conmueve emocional e intelectualmente? ¿Genera nuevas preguntas? ¿Me estimula a escribir? ¿Me anima a explorar nuevas prácticas de investigación o a ponerme en acción?

33. Estos son cuatro de mis criterios. La ciencia es una lente, las artes creativas son otra. Nuestra percepción del mundo gana en profundidad cuando utilizamos ambas. Quiero mirar a través de estas dos lentes para captar una «forma de arte de las ciencias sociales»: una forma de representación radicalmente interpretativa.

34. Este deseo no es solo mío. He constatado que muchos estudiantes de diversos medios sociales o culturas marginalizadas también se sienten atraídos por esta perspectiva doble sobre el mundo social. Muchos encuentran atractiva la etnografía CAP y se unen a la comunidad cualitativa. Cuanto más suceda esto, más nos beneficiaremos todos. Se destacan las implicaciones de *raza*⁷ y género no para ser «políticamente correctas», sino porque estos temas *son unos ejes* a partir de los cuales se han construido unos mundos simbólicos y reales. Las personas de grupos no dominantes lo saben y pueden garantizar que este conocimiento se respetase (cf. Margolis y Romero, 1998). La difuminación de las fronteras entre las ciencias humanas y las ciencias sociales sería bienvenida no porque encajara en una «tendencia», sino porque encajaría con el sentido de la vida y el estilo de aprendizaje de un buen número de personas. Esta nueva comunidad cualitativa, a través de su postura teórica, sus

⁷ NDT. El término «raza», tal como lo utiliza la autora en el texto original, se entiende en sentido sociológico, es decir, como una construcción ideológica a partir de la cual se clasifican y jerarquizan unos individuos y grupos entre sí, al basarse en una diferencia. Agradecemos, por su experiencia, a Khaoula Zoghalmi, quien nos proporcionó referencias y nos guio en la redacción de esta nota. Los lectores que desearan profundizar en la noción de raza, como una «categoría de análisis», pueden consultar, entre otros: «Le retour de la race», de Étienne Balibar (2007), publicado en la revista *Mouvements*; *Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de la nature*, de Colette Guillaumin (1992); *Identités et cultures 2: politiques des différences*, de Stuart Hall (2019); *Race*, de Sarah Mazouz (2020); «“Race” et colonialité du pouvoir», de Anibal Quijano (2007), publicado en la revista *Mouvements*.

prácticas analíticas y sus miembros con orígenes diversos, podría superar los marcos del entorno académico universitario y enseñarnos más sobre las injusticias sociales y las formas de remediarlas. Entre los investigadores cualitativos, ¿quién no se sentiría enriquecido al pertenecer a una comunidad tan acogedora y diversa? La escritura adquiere nuevas formas, se centra en el autor, deviene menos tediosa y más humilde. Estas son oportunidades que se deben aprovechar. Algunas personas incluso consideran que su trabajo tiene un carácter espiritual.

Las narrativas de escritura y los relatos personales

35. La vida etnográfica no puede separarse del yo. Aquello que somos y que podemos ser —aquello que podemos estudiar, la forma de escribir sobre lo que estudiamos— se vinculan con el modo en que un régimen de conocimientos se disciplina y disciplina a sus miembros, así como con los métodos que ese régimen emplea para afirmar su autoridad tanto sobre el objeto de investigación como sobre sus miembros.

36. Hemos heredado unas normas etnográficas arbitrarias, reductoras, excluyentes, deformantes y alienantes. Nuestra labor consiste en definir unas prácticas concretas que nos van a permitir convertirnos en unos sujetos éticos, comprometidos con una etnografía ética inspiradora para la lectura y la escritura.

37. Algunas de estas prácticas implican: trabajar con marcos teóricos (por ejemplo, sociología del conocimiento, feminismo, *critical race theory*, constructivismo, postestructuralismo) que discuten los fundamentos de la autoridad; escribir sobre unos temas que importan tanto a nivel personal como colectivo; experimentar la *jouissance*;⁸ explorar simultáneamente diferentes formas de escritura y de públicos; situarse en múltiples discursos y comunidades; desarrollar una mirada crítica; encontrar unas formas de escribir, de presentar, de enseñar menos jerárquicas y menos unívocas; revelar los secretos institucionales; utilizar posturas de autoridad para aumentar la diversidad tanto en el cuerpo docente universitario como en las publicaciones científicas; comprometerse con la autorreflexividad; ceder a la sincronidad; preguntarse sobre lo que se desea; afrontar hacia dónde nos llevará nuestra escritura en los planos emocional o espiritual; y honrar el carácter personificado y situado de su trabajo.

38. Esta última práctica —honrar el lugar del yo— nos anima a construir lo que denomino «narrativas de escritura» [*writing stories*]. Se trata de relatos que posicionan a nuestra escritura dentro de nuestras vidas al tomar en consideración, por ejemplo, las limitaciones disciplinares, los debates académicos universitarios, las políticas de los Departamentos, los movimientos sociales, las estructuras colectivas, nuestros intereses de investigación, nuestros vínculos familiares y nuestra historia personal. Así permiten que la reflexividad crítica de la escritura sobre el yo en diferentes contextos se inscribiera dentro de una indispensable práctica analítica de escritura. Plantean nuevas preguntas sobre el yo y el tema en estudio; nos recuerdan que nuestro trabajo se personifica, es contextual y rizomático; y desmitifican el proceso de investigación y de escritura y ayudan a otros a hacer otro tanto.

⁸ En francés, en el texto.

39. En *Fields of Play: Constructing an Academic Life* (Richardson, 1997), utilicé en forma amplia las narrativas de escritura para contextualizar mis diez años de trabajo sociológico, lo que ha permitido crear un texto más consistente con la comprensión postestructuralista del carácter situado del conocimiento. Al organizar mis artículos y ensayos cronológicamente, según el orden en que se habían escrito, los clasifiqué en dos grupos: «para conservar» y «para rechazar». Cuando releí mi primer texto conservado, un discurso presidencial ante la North Central Sociological Association, recordé que el decano y el director de mi Departamento me trataron con condescendencia, me marginalizaron y me sancionaron por ese discurso. Imbuida de este recuerdo, escribí una narrativa de escritura sobre la brecha que existe entre mi vida en el Departamento y mi reputación dentro de mi disciplina. Escribir esta historia no fue algo sencillo en el plano emocional. Una vez más me atormentaron unas experiencias terribles, pero disponerlas en un relato me liberó de la ira y el dolor que se les asociaron. Varios académicos que leyeron posteriormente el texto reconocieron en él experiencias similares —sus historias jamás contadas.

40. Recorrí en orden el grupo de «para conservar», releí y luego plasmé en papel el relato sobre esta experiencia de relectura: las diferentes facetas, los diferentes contextos. Para algunas historias, tuve que recurrir a mis registros y documentos; sin embargo, la mayoría de las veces esto no fue necesario. Algunas historias eran dolorosas y me llevó algún tiempo escribirlas, pero, al escribirlas, relajé el control sombrío que tenían sobre mí. Otras, incluso, han sido felices y me recordaron lo afortunado que era al tener unas amigas y amigos, unos colegas y una familia.

41. Las narrativas de escritura nos sensibilizan sobre las consecuencias potenciales del conjunto de nuestros escritos, porque nos remiten a la ética de la representación. Las narrativas de escritura no tratan sobre personas o culturas «de allá afuera» — unos sujetos (u objetos) etnográficos; más bien, tratan sobre nosotros: nuestros espacios de trabajo, nuestras disciplinas, nuestras amistades y nuestra familia. ¿Qué podemos decir y con qué consecuencias? Escribir estos textos resulta arriesgado y puede resultar perturbador, nos «acercan» a la representación etnográfica y la tornan «personal».

42. Cada narrativa de escritura le plantea a su autor la oportunidad de tomar una decisión ética situada y pragmática sobre si publicar o no su relato y el lugar de publicación. En general, no veo ningún problema ético en publicar relatos que revelasen los abusos de poder; considero que los daños que causan aquellos que abusan es mucho mayor que las molestias que mis relatos podrían traerles. Por el contrario, la idea de publicar unos relatos que implicasen a los miembros de mi familia inmediata me resulta más vinculante. Reviso con ellos el contenido de mis relatos. En el caso de los miembros de mi familia extendida, cambio sus nombres y las características que permitieran reconocerlos. También conservo algunos de mis escritos más recientes, que podrían dañar seriamente la «paz familiar» y los dejo de lado, en espera de que algún día encuentre una forma de darlos a publicar.

43. En una sección de *Fields of Play* (Richardson, 1997), refiero dos historias entrelazadas de «escritura ilegítima». Uno de estos relatos es una representación poética de mi entrevista con Louisa May, una madre soltera. El otro es el relato sobre esta investigación: cómo escribí ese poema, su difusión, su recepción y las consecuencias que tuvo en mí. Hay una multitud de ilegitimidades en estos relatos: un

niño concebido fuera del matrimonio; la representación poética de los «resultados» de la investigación; una voz femenina en las ciencias sociales; una investigación etnográfica sobre unos etnógrafos y una representación teatral de esta investigación; la presencia emocional de la persona que escribe; y un frenético trabajo de *jouissance*.⁹

44. Inicialmente pensé en que la historia de esta investigación era completa, no necesariamente la única versión posible, pero sí una que, al menos, reflejaba razonable, honesta y sinceramente lo que habían sido mis experiencias de investigación. Aún lo creo. Dicho esto, tuve que reconocer con el tiempo que las experiencias biográficas personales que me habían llevado a escribir esta historia aún faltaban.

45. Con el tiempo, me di cuenta de que la idea de «ilegitimidad» había tenido una fuerte influencia sobre mí. En mi diario de investigación, escribí: «Mi carrera en ciencias sociales podría considerarse como una larga aventura en la ilegitimidad». Me pregunté por qué motivo me atraía escribir «textos ilegítimos», lo que incluía el texto sobre mi vida universitaria. Entonces, ¿cuál es esta lid que tengo con el mundo de la universidad —tanto por ser parte de él como por oponérmele? ¿En qué se parece y en qué se diferencia mi historia de las historias de aquellos que luchan por comprenderse, por redescubrir su yo reprimido y por actuar éticamente?

46. Al refractar la «ilegitimidad» a través de alusiones, destellos y perspectivas más amplias, llegué a escribir un ensayo personal, «Vespers», el último de *Fields of Play* (Richardson, 1997). Con «Vespers», situé mi vida universitaria en unas experiencias y recuerdos de la infancia, profundicé en mi autoconocimiento y el texto ha resonado con otras personas del medio universitario. Asimismo, «Vespers» produjo su propia refracción: me dio el deseo, la fuerza y el autoconocimiento suficiente para permitirme emprender la narración de otros recuerdos y experiencias; me dio una renovada autonomía y me permitió reconstruirme, para bien o para mal.

47. Las narrativas de escritura y los relatos personales devienen cada vez más el modo en que le doy sentido al mundo, a través del cual mis experiencias biográficas encajan en un contexto sociohistórico más amplio. Al recurrir a la escritura como método de descubrimiento, en conjunción con mi relectura feminista del pensamiento de Deleuze, pasé de mi primera pregunta de escritura: «Cómo escribir en el contexto de la crisis de la representación?», a «¿Cómo documentar el devenir?».

48. Como las flechas de Zenón, nunca alcanzaré una destinación (¿un destino?). Sin embargo, a diferencia de Zenón, en lugar de centrarme en la llegada de un viaje que no tiene fin, centro mi atención sobre las formas en que se construyen las flechas, su posición en el carcaj y la posición —desplazamiento y reposicionamiento— del carcaj en el mundo. Concibo las promesas de las ideologías progresistas y las experiencias personales como unas ruinas por excavar, como unos pliegues por desplegar, como unos caminos que atraviesan el miasma universitario. Estoy convencida respecto a que, en el relato (o los relatos) sobre el devenir, tenemos unas buenas oportunidades para desconstruir la ideología universitaria subyacente —aquella que afirma que *ser* algo (por ejemplo, una docente exitosa, un teórico ingenioso, un académico magistral, una feminista *covergirl*) es mejor que *devenir*. Para mí, ahora, descubrir las complejas imbricaciones entre clase, raza, género, educación, religión y otras diversidades, que

⁹ En francés, en el texto.

han dado forma a la socióloga en que me he convertido, es una forma práctica de alejarme de los mundos (universitario y de otro tipo) en los que vivo. Ninguno de nosotros sabe cuál será su destinación final, pero todos podemos reconocer los factores que tendrán una influencia decisiva en nuestras vidas, factores que podemos elegir afrontar, aceptar o ignorar.

49. No sé cómo otros documentarán su devenir, pero yo he elegido estructuras que encajan con mi carácter, mis orientaciones teóricas y mi vida como autora. «Crezco» al refractar mi vida a través de unas lentes sociológicas y asociarme plenamente con la «sociología» de C. Wright Mills, en la intersección de lo biográfico y lo histórico. Descubro que mis inquietudes sobre la justicia social, informada por la pertenencia étnica, la clase, el género y la etnicidad, se originan en unas experiencias de la infancia. Estas experiencias han consolidado mis escritos futuros. ¿Cómo puedo darle alcance a mi escritura? ¿Cómo puedo escribir de una forma que acelerase el desarrollo de un proyecto democrático de justicia social?

50. No tengo respuestas fáciles y sencillas para estas preguntas. Sé que, cuando me sumerjo en mi escritura, tanto mi compasión por los demás como mis acciones para apoyarlos ganan fuerza. Mi escritura me lleva a un espacio independiente donde capto con mayor claridad las interrelaciones entre y en medio de las personas en el mundo. Quizás otros autores viviesen unas experiencias similares. Tal vez reflexionar profundamente y escribir sobre la vida de otros nos ha llevado, o nos llevará, a establecer acciones que van a permitir reducir las inequidades entre las personas, así como la violencia.

Parte 2: La escritura como método de investigación nómada (Elizabeth Adams St. Pierre)

51. No es una casualidad que, en este doble texto, mi escrito sobre la escritura como método de investigación apareciera después del texto de Laurel Richardson: se trata de una trayectoria, una «línea de fuga»¹⁰ (Deleuze y Parnet, 1977, p. 125), que se deriva del trabajo de Richardson. Aquí me propongo trazar un mapa de lo que puede suceder cuando se toma en serio su invitación a pensar en la escritura como un método de investigación cualitativo. Leí un borrador muy temprano del capítulo titulado «Writing: A method of discovery» en 1992, en una clase de sociología, en la que Richardson enseñaba investigación y escritura postmodernas. Unos años antes, como parte de mi especialización en inglés, me habían preparado para pensar en la escritura como el calco de un pensamiento ya pensado, como el reflejo transparente de lo conocido y lo real —la escritura como representación, como reiteración. Aún adopto este enfoque para ciertas audiencias y fines, pero ahora empleo la escritura principalmente para socavar lo conocido y lo real —la escritura como *simulación* (Baudrillard, 1988/1981), como una «reiteración subversiva» [*subversive repetition*] (Butler, 1990, p. 32).

52. Al pensar en Richardson y Deleuze, he denominado a mi trabajo en el medio universitario como «investigación nómada» [*nomadic inquiry*] (St. Pierre, 1997a,

¹⁰ NDT. Para las expresiones y las citas de obras traducidas del francés al inglés, nos remitimos a los textos originales en francés. La bibliografía original se ha ajustado en consecuencia.

1997c). Gran parte de este trabajo se lleva a cabo en la escritura. Para mí, la escritura es el pensamiento; la escritura es el análisis, aquello que la convierte en un método de descubrimiento al mismo tiempo complejo y seductor. Muchos investigadores en ciencias humanas lo saben desde hace mucho tiempo, pero Richardson ha sido quien introdujo esta concepción en la investigación cualitativa en ciencias sociales. De hecho, ha contribuido a desconstruir el *método*: al *tachar* este concepto común de la investigación cualitativa (Spivak, 1974, p. xiv), lo abrió a sentidos diferentes.

53. En verdad, el concepto debe ser problemático. Hace dos décadas, Barthes escribió: «el Método deviene una Ley», pero la «voluntad de método [resulta], en última instancia, estéril: todo ha pasado al método; «no le queda nada a la escritura» (1984, p. 392). Entonces, señaló que es preciso, «*en un cierto momento*, volverse contra el método, o al menos tratarlo sin un privilegio fundacional, como una de las voces de lo plural» (*ibíd.*, p. 393). O sea, debemos preguntar por los límites que le hemos impuesto al concepto de método, pues, de lo contrario, limitaremos sus potencialidades en la producción del saber.

54. Ésta es una de las lecciones del postmodernismo: los fundamentos son contingentes (Butler, 1992). De hecho, todos los conceptos que definen a la investigación cualitativa interpretativa tradicional, incluido el método, son contingentes. Los postmodernistas han desconstruido varios de ellos, incluidos los datos (St. Pierre, 1997b), la validez (Lather, 1993; Scheurich, 1993), la entrevista (Scheurich, 1995), el campo (St. Pierre, 1997c), la experiencia (Scott, 1991), la voz (Finke, 1993; Jackson, 2003; Lather, 2000), la reflexividad (Pillow, 2003), el relato (Nespor y Barylske, 1991) e incluso la etnografía (Britzman, 1995; Visweswaran, 1994). Esto no significa que los investigadores cualitativos postmodernos rechazasen estos conceptos en particular u otros conceptos que el paradigma interpretativista ha definido específicamente. Más bien, observan sus efectos sobre las personas y sobre la producción del saber, a lo largo de décadas de investigación, y los reinscriben de formas diferentes que, por supuesto, también deben cuestionarse. Los investigadores postmodernos tampoco rechazan necesariamente las palabras en sí mismas; por ejemplo, siguen utilizando las palabras método y datos. Como lo ha señalado Spivak, debemos trabajar con los «recursos del lenguaje, es decir, el lenguaje que ya poseemos y que nos posee. Inventar una palabra nueva es correr el riesgo de olvidar el problema o creer que ya se ha resuelto»¹¹ (*op. cit.*, p. xv). Entonces, utilizamos conceptos antiguos, pero les pedimos que efectuasen un trabajo diferente. Resulta interesante notar que precisamente la incapacidad del lenguaje para encerrar el sentido del concepto impulsa a los investigadores cualitativos postmodernos a criticar la presunta coherencia de la estructura de la investigación cualitativa interpretativa tradicional. En verdad, según algunos de entre nosotros, el reconocimiento de que esta estructura es (y siempre ha sido) contingente es una buena noticia.

¹¹ Cita original: «resources of the old language, the language we already possess and which possesses us. To make a new word is to run the risk of forgetting the problem or believing it solved».

El lenguaje y el sentido

55. Richardson se ha interesado en el trabajo del lenguaje en la primera parte de este texto. Por mi parte, aquí presento con más detalle la tenue relación entre lenguaje y sentido para sentar las bases de la discusión que, en seguida, propongo acerca de la postinterpretación en un mundo postinterpretativo. Sabemos que se ha llevado a cabo una enorme cantidad de trabajo de desconstrucción en las ciencias sociales desde el «giro lingüístico» (Rorty, 1964), el «giro postmoderno» (Hassan, 1987), la «crisis de la legitimación» (Habermas, 1975/1973) y la «crisis de la representación» (Marcus y Fischer, 1986), cada uno basado en una «conciencia de un lenguaje *que no se olvida de sí mismo*» (Barthes, *op. cit.*, p. 393) o, como señala Trinh, una conciencia que entiende al «lenguaje como lenguaje» (1989, p. 17). Hace ya más de cuarenta años, Foucault escribió que «el lenguaje no es lo que es porque tiene un sentido» (1966, p. 36), mientras que Derrida teorizaba sobre la diferencia [*différance*], para mostrar así que el sentido no puede fijarse en el lenguaje, que se difiere constantemente. Como lo ha planteado Spivak, «una palabra y una cosa, o un pensamiento, nunca devienen *uno* en los hechos»¹² (*op. cit.*, p. xvi); por consiguiente, el lenguaje no puede utilizarse como un medio transparente que reflejase, «representase» y contuviera el mundo.

56. La idea respecto a que el sentido no es una «propiedad transportable» [*portable property*] (ibíd., p. 1vii), o sea, que el lenguaje no puede simplemente transportar el sentido de una persona a otra, socava la proposición de Husserl respecto a que existiría un nivel de sentido prelingüístico (un sentido puro, un puro significado), sentido que el lenguaje podría expresar. En esto, los enfoques postmodernos difieren «de las ciencias interpretativas, que parten de la hipótesis referida a que existe una verdad profunda, a la vez conocida y oculta, y el trabajo de interpretación consiste en llevar esta verdad al discurso»¹³ (Dreyfus y Rabinow, 1982, p. 180). También socavan la creencia en la idea relacionada con que la comunicación racional y libre de interferencia (Habermas, 1984/1981, 1987/1981) —una especie de diálogo transparente que puede llevar al consenso— es posible, incluso deseable, mientras que el consenso a menudo borra la diferencia. Además, la afirmación de Derrida (citada por Spivak) respecto a que «la cosa misma siempre escapa»¹⁴ (*op. cit.*, p. 1xix) plantea una duda radical (y algunos podrían incluso decir que «torna impertinente») el supuesto hermenéutico relativo a que, en los hechos, podemos responder a la pregunta ontológica «¿Qué es lo que...?», pregunta que está en la base de muchos trabajos de interpretación.

57. Tras el giro lingüístico, los postmodernistas han sostenido que la interpretación no es el descubrimiento del sentido, sino más bien la «introducción del sentido» [*introduction of meaning*] (Spivak, *op. cit.*, p. xxiii) en el mundo. Si esto es así, ya no podemos aprehender a las palabras como si fueran profunda y esencialmente significantes, ni considerar como «hechos en bruto o simples realidades»¹⁵ (Scott, 1991, p. 26) a las experiencias que intentan representar. En este caso, el intérprete debe

¹² Cita original: «word and thing or thought never in fact become one».

¹³ Cita original: «the interpretive sciences [that] proceed from the assumption that there is a deep truth which is both known and hidden. It is the job of interpretation to bring this truth to discourse».

¹⁴ Cita original: «the thing itself always escapes».

¹⁵ Cita original: «brut fact or simple reality».

asumir la carga de elaborar el sentido, que ya no es una actividad de expresión neutra que consiste simplemente en transmitir la palabra al mundo. Foucault también escribió que «la interpretación no ilumina un material a interpretar, que se le ofrecería a ella pasivamente; solo puede apoderarse, con violencia, de una interpretación ya ahí, que debe revertir, voltear, aplastar a martillazos» (1994/1967, p. 571). Sin embargo, a pesar de los peligros de la furia hermenéutica por el descubrimiento del sentido, interpretamos sin cesar, tal vez debido a nuestra «incapacidad humana para tolerar el caos»¹⁶ (Spivak, *op. cit.*, p. xxiii). A este respecto, Foucault (citado por Dreyfus y Rabinow) indicaba que estamos «condenados al sentido»¹⁷ (*op. cit.*, p. 88). Pero Derrida propuso otro enfoque sobre el sentido: afirmó que «arriesgarse a no-querer-decir-nada es entrar en el juego, y ante todo en el juego de la diferencia [*différance*], que significa que ninguna palabra, ningún concepto, ningún enunciado importante [viene] a resumir y a comandar [...] [las] diferencias» (1972, pp. 23-24). Denominó escritura bajo el borrado a este trabajo de deconstrucción: se trata de «abandonar cada concepto en el momento mismo en que necesito utilizarlo»¹⁸ (1967, p. xviii). Para la investigación cualitativa, imaginar a la escritura como un abandono de sentido, incluso cuando el sentido prolifera, en lugar de como una búsqueda y confinamiento del sentido, tiene unas implicaciones a la vez convincentes y profundas.

58. Resulta evidente que los investigadores cualitativos postmodernos ya no pueden considerar a la investigación simplemente como un trabajo de interpretación del sentido que permite concebir, comprender y dilucidar un fenómeno en su totalidad. Como ya lo he mencionado, esto no significa que rechazasen el sentido, sino más bien que ponen el sentido en su lugar. Evitan preguntas como: «¿Qué significa esto o aquello?» para enfocarse en preguntas como las que ha planteado Scott: «¿Cómo cambian los sentidos? ¿Cómo se tornaron normativos algunos sentidos, mientras que otros se desvanecieron o desaparecieron? ¿Qué revelan estos procesos sobre cómo se constituye y funciona el poder?»¹⁹ (1988, p. 35). Bové plantea unas preguntas adicionales y sugiero que podemos sustituir cualquier objeto de saber (por ejemplo, el matrimonio, la subjetividad, la pertenencia étnica) por la palabra *discurso* en lo que sigue: «¿Cómo funciona el discurso? ¿Dónde se encuentra? ¿Cómo se produce y se regula? ¿Cuáles son sus efectos sociales? ¿Cómo existe?»²⁰ (1990, p. 54).

59. Como a Richardson y a mí nos gusta especialmente escribir, nos planteamos todas estas preguntas sobre la escritura y planteamos otra, que consideramos desafiante: *¿qué puede hacer la escritura además de significar?* Deleuze y Guattari nos guían cuando afirman que «escribir no tiene nada que ver con significar, sino con estudiar, cartografiar, incluso con áreas por venir» (1980, p. 11). En este sentido, la escritura

¹⁶ Cita original: «human inability to tolerate undescribed chaos».

¹⁷ Cita original: «condemned to meaning».

¹⁸ Cita original tomada del prefacio de Gayatri Chakravorty Spivak, en *Of grammatology* (1974): «letting go each concept at the very moment that I needed to use it».

¹⁹ Cita original: «How do meanings change? How have some meanings emerged as normative and others been eclipsed or disappeared? What do these processes reveal about how power is constituted and operates?»

²⁰ Cita original: «How does discourse function? Where is it to be found? How does it get produced and regulated? What are its social effects? How does it exist?»

deviene un «terreno de juego» (Richardson, 1997) en el que podemos relajar el control sobre el sentido recibido, que limita nuestro trabajo y nuestras vidas, y estudiar «hasta qué punto el ejercicio de pensar sobre la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa silenciosamente para permitirle pensar de forma diferente»²¹ (Foucault, 1984a, p. 15). El giro lingüístico y la crítica postmoderna del interpretativismo abren el concepto de escritura y nos permiten utilizarlo como un *método de investigación*, una condición de posibilidad que nos permite «producir unos conocimientos diferentes y producir unos conocimientos de modo diferente»²² (St. Pierre, 1997b, p. 175).

Escribir bajo la tachadura: una política y una ética de la dificultad

60. Entonces, ¿cuál podría ser la labor de la *escritura como método* en la investigación cualitativa postmoderna? ¿Cómo podría ser la *escritura bajo la tachadura* y cómo, a su vez, esa escritura podría reescribir la investigación misma? Mis propias experiencias a este respecto surgieron de un proyecto de investigación cualitativa postmoderna de largo plazo, que se basó en entrevistas con 36 mujeres blancas sureñas mayores, que vivían en mi ciudad natal, y en una etnografía de la pequeña comunidad rural en la que viven (St. Pierre, 1995). Quisiera señalar que esta investigación no se concibió para llevar a cabo un trabajo de interpretación, o sea, para responder a las preguntas «¿Quiénes son estas mujeres?» y «¿Qué son?». Nunca asumí que llegaría a conocer y comprender a estas mujeres —a descubrir su voz auténtica y su índole básica, y luego a retratarlas a través de una descripción rica y detallada. Más bien me planteé una doble labor: 1) utilizar el postmodernismo para estudiar la subjetividad al movilizar el análisis ético de Foucault (1984a, 1984b), el cuidado de sí, o sea, explorar las «artes de la existencia» o «prácticas del yo» que estas mujeres han utilizado a lo largo de sus largas vidas en la construcción de su subjetividad; y 2) recurrir al postmodernismo para cuestionar la metodología tradicional de investigación cualitativa, que creo es generalmente tanto positivista como interpretativa.

61. Además, como me considero una escritora —gracias a Richardson (se requirió una socióloga para enseñar a escribir a una docente de inglés)—, elegí desde el principio utilizar la escritura como método de investigación, al menos en estos dos sentidos: 1) consideraría a la escritura como un *método de acopio de datos* de la misma forma que, por ejemplo, las entrevistas y la observación; y 2) consideraría a la escritura como un *método de análisis de datos* de la misma forma que, por ejemplo, las actividades tradicionales —y que considero estructurales (y positivistas)— de inducción analítica, comparación constante, codificación, ordenamiento y categorización de los datos, etc. Ahora parece claro que la coherencia del concepto de método, entendido desde una perspectiva positivista y/o interpretativista, se ha roto, por lo que queda el concepto investido de estos múltiples sentidos. En resumen, los esfuerzos por mantener su unidad podrían resultar en vano. (De hecho, espero que otros sigan mi ejemplo e imaginasen nuevos usos para la escritura como método de investigación). También

²¹ En el texto, cita tomada de Racevskis (1987).

²² Cita original: «producing different knowledge and producing knowledge differently».

destaco que los dos métodos ya mencionados no son distintos. Establecer esta distinción significaría permanecer dentro de los límites de la estructura de la investigación cualitativa tradicional, que a menudo separa el acopio de datos de su análisis. Sin embargo, mantengo temporalmente esta distinción por razones de claridad.

62. En mi investigación, utilicé la escritura como método de acopio de datos, al reunir, o sea, recoger —*en la escritura*— todo tipo de datos que nunca había visto en manuales de interpretación cualitativa, algunos de los cuales denominé *datos sobre el sueño*, *datos sensuales*, *datos emocionales*, *datos de interpretación situada* [*response data*] (St. Pierre, 1997b) y *datos de la memoria* (St. Pierre, 1995). Por ejemplo, estos datos pueden incluir un sueño perturbador sobre una entrevista insatisfactoria; el ángulo oblicuo del sol del sur hacia el cual mi cuerpo se giró felizmente; mi pesar al leer el obituario de una de mis participantes; el comentario perturbador de mi madre al reprocharme haber cometido un error; y unos «recuerdos del futuro» muy reales (Deleuze, 2004/1986, p. 114), sobre una época tristemente privada de estas mujeres y otras de su generación. Estos datos no figuraban en mis transcripciones de entrevistas ni en mis notas de campo, donde se supone que deben estar los datos: de hecho, ¿cómo se puede «textualizar» todo lo que se piensa y siente durante una investigación? Pero siempre estuvieron presentes en mi espíritu y mi cuerpo, y aparecieron a la vez de forma inesperada y oportuna en mis escritos —unos datos fugaces, pasajeros, excesivos y sin categorizar. Aquí quiero decir que estos datos se me hubieran podido escapar por completo si no hubiera *escrito*; los reuní solo *a través de la escritura*.

63. He utilizado la escritura como método de análisis de datos en el sentido de que lo he utilizado para pensar; escribí para entrar en unos espacios particulares, unos espacios a los que no hubiera podido acceder si hubiera ordenado los datos con un programa de computadora o mediante una inducción analítica. Se trata de un trabajo rizomático (Deleuze y Guattari, *op. cit.*) en el que establecí unas conexiones accidentales y fortuitas que no podía prever ni controlar. Por tanto, no limité el análisis a las prácticas tradicionales de codificar datos y luego clasificarlos en categorías que luego agruparía en temas, los cuales devendrían títulos de sección en un plan que organizaría y regiría mi escritura incluso antes de escribir. *La reflexión se ha desplegado en la escritura*. Mientras escribía, veía palabras que aparecían y se sucedían en la pantalla del ordenador —ideas, teorías— que no se me habían ocurrido antes de escribirlas. A veces escribía algo tan formidable que me sorprendía. *Dudo que semejante idea hubiera podido surgir solo de la reflexión*.

64. Y al enfocar la escritura de esta forma se rompe la distinción, en la investigación cualitativa tradicional, entre el acopio y el análisis de los datos: supone un nuevo ataque contra la estructura. Ambos se producen simultáneamente. A medida que los datos se congregan en la escritura —mientras la investigadora piensa en/escribe sobre: la idea de su profesora de latín respecto a que deberíamos prosperar en la adversidad; un chal de visión que se extiende elegantemente sobre unos hombros rectos y envejecidos; el sabor dulce y salado de unas galletitas de jamón de campo; todas las demás cosas de su vida que parecen no tener relación con su proyecto de investigación, pero que allí se liberan por completo—, producen unas transiciones extrañas y maravillosas de una palabra a otra, de una frase a la otra, de lo pensado a lo impensado. El acopio y el análisis

de datos son inseparables cuando la escritura es un método de investigación. Y los conceptos positivistas, tales como las rutas de verificación y la saturación de datos, devienen absurdos, e irrelevantes, en una investigación cualitativa postmoderna, en que la escritura es un terreno de juego donde todo puede suceder —y termina por suceder.

65. Hay muchas preguntas sobre las que se debe reflexionar a medida que la investigación cualitativa tradicional se descarta —en este caso, a medida que la escritura desconstruye el concepto de método, lo que lleva a multiplicar su sentido y, por consiguiente, derribar la estructura que se basaba en su unidad. Pero ¿cómo «escribir» tras el giro lingüístico? En este sentido, los investigadores cualitativos postmodernos han sido valientes e ingeniosos. Richardson ha identificado y descrito esta escritura a la vez como una «escritura experimental» (Richardson, 1994) y como una «etnografía CAP» (Richardson, 2000). Por supuesto, no hay un modelo para este trabajo, ya que cada investigador y cada investigación requieren una escritura singular. Sin embargo, puedo narrar concisamente una breve historia de escritura sobre mis propias aventuras con la *postrepresentación*.

66. Como ya lo he mencionado, en mi investigación sobre mujeres mayores en mi ciudad natal, me propuse estudiar la subjetividad y la investigación cualitativa mediante análisis postestructuralistas. Mi labor consistía en desconstruir la supuesta estructura unificada de la mujer autónoma, consciente y culta, que se le presentaría al lector mediante una descripción rica y densa, así como la supuesta estructura racional y coherente de la investigación cualitativa tradicional, que garantizaría un verdadero conocimiento de las mujeres. Como nunca había leído un manual cualitativo postmoderno, inicialmente intenté —sin lograrlo— integrar la metodología postmoderna en el marco de la investigación cualitativa interpretativa/positivista. Cuando la discordancia se tornó evidente, y luego absurda, comencé a desconstruir esta estructura para darle cabida a la diferencia.

67. Al mismo tiempo, comencé a sentir una cierta reticencia literaria a la idea de «describir» o representar a mis participantes y, por tanto, animar algún tipo de identificación sentimental. Al fin y al cabo, la subjetividad, no las mujeres mismas, era el objeto de mi investigación. Empecé a sospechar de la suposición «no-tan-inocente» del interpretativismo respecto a que debía interrogar a las mujeres y explotarlas en busca del saber («¿Quiénes son?, ¿Qué significa?») y, por tanto, representarlas. Este no parecía ser el tipo de relación ética que estas mujeres, que me habían enseñado a ser mujer, me exigían. Recuerdo aquí un comentario de Anthony Lane, crítico de cine del *New Yorker*, quien indicaba que, en lugar de preguntarse si la película *Mulholland Drive*, de David Lynch, tiene sentido («¿Qué significa?»), los espectadores deberían preguntarse lo que Laurence Olivier le preguntó una vez a Dustin Hoffman: «¿Es segura?»²³ (Lane, 2001). En la investigación interpretativa, asumimos que la representación es posible, aunque fuese arriesgada. Por tanto, nos arriesgamos, aunque con muchas advertencias inquietantes. En la investigación postmoderna, creemos que la representación no es posible y que cualquier paso en esta dirección resulta

²³ NDT. Esta es una cita del thriller estadounidense *The Marathon Man*, protagonizado por Laurence Olivier y Dustin Hoffman.

arriesgado. Por ello estamos cambiando el enfoque por completo; en mi caso, lo estoy trasladando de las mujeres a la subjetividad. Cada vez sospechamos más de la «vieja promesa de la representación»²⁴ (Britzman, *op. cit.*, p. 234) y, con Pillow (*op. cit.*), cuestionamos una ciencia cuyo objetivo es la representación.

68. En mi propio trabajo, he desarrollado una cierta incompetencia y baja performance como escritora: soy incapaz de escribir un texto que «se apresurase a encontrarse con [la lectora] y el lector»²⁵ (Sommer, 1994, p. 530), un texto reconfortante (Lather y Smithies, 1997) que satisficiera la pretensión interpretativa de conocer a las mujeres. En lugar de ser para mí un «impassé epistemológico» (Sommer, *ibíd.*, p. 532) (las mujeres como objetos que se podría conocer), las mujeres son una línea de fuga que me lleva a otro lado (las mujeres como un agente provocador). No se trata de negar la importancia de estas mujeres ni pretender que no figurasen en mis textos, pues están por todas partes. Pero, por ejemplo, sí las menciono indirectamente en mis escritos al relatar una de nuestras conversaciones incómodas que se transformó en una espléndida y productiva confusión sobre la subjetividad, o al relatar cómo insistieron en que me cuestionara sobre lo que consideraban como una paradoja metodológica. Y cuando alguien me pide que le relatase una historia sobre estas mujeres, le narro una fascinante, y si me pide otra, le digo: «Ve a conocer a tus propias mujeres mayores y habla con ellas. Tienen unas historias que contar, y esas historias cambiarán tu vida».

69. Sin embargo, aspiro a escribir sobre estas mujeres mayores que mueren, mueren y mueren... y lo haré algún día, a pesar de mis temores, pero solo tras haber afrontado esta pregunta postrepresentacional: *¿qué puede hacer la escritura, además de significar?* Esta escritura implicará una *política* y una *ética* de la dificultad que, por una parte, solo puedo lograr si escribo, pero, por la otra, no puedo lograr con base en todo lo que ya sé sobre la escritura. No hay reglas para la escritura postrepresentacional; no hay alguna autoridad a la que recurrir para alcanzar la calma.

70. ¿Qué ha hecho el postmodernismo con la investigación cualitativa? Concuerdo con la respuesta de Richardson a esta pregunta: «No lo sé, pero sí sé que no podemos volver a donde estábamos»²⁶ (1994, p. 524). O, como lo expresaron Deleuze y Parnet, quizá lleguemos a comprender que «nada ha cambiado y, sin embargo, todo ha cambiado» (*op. cit.*, p. 154). Retomo los criterios que Richardson estableció para evaluar los textos etnográficos postmodernos. ¿La escritura a la que me refiero —la escritura bajo la tachadura— aporta una contribución sustancial?, ¿tiene un valor estético?, ¿muestra una reflexividad?, ¿qué alcance tiene?, ¿puede reflejar la experiencia vivida? Creo que eso es posible. Pero más importante aún, la escritura como método de investigación nos lleva «a través de nuestros umbrales, hacia una destinación desconocida, no previsible, no preexistente» (Deleuze y Parnet, *ibíd.*, p. 152), tal vez incluso hacia la promesa espectacular de aquello que Derrida denominó la «democracia *por venir*» (1993, p. 143), una promesa que aquellos que trabajan por la justicia social no pueden ignorar. Pienso a menudo en esta democracia, puesto que ofrece la posibilidad de establecer

²⁴ Cita original: «old promise of representation».

²⁵ Cita original: «runs to meet the reader».

²⁶ Cita original: «I do not know, but I do know that we cannot go back to where we were».

unas relaciones diferentes —unas relaciones más generosas que las que conozco, unas relaciones fértiles en las que las personas florecen.

71. Sin embargo, la paradoja radica en que esta democracia nunca se «presentará como una presencia plena»²⁷ (Derrida, 1993, p. 65), sino exige que nos preparásemos para su llegada. Derrida arguyó que se basa en la idea de que debemos ofrecer «la hospitalidad absoluta» a una «alteridad inanticipable»²⁸ (ibid., p. 65) y a la que no le pedimos algo a cambio. Así, el establecimiento de la desconstrucción en la democracia por venir se arraiga en nuestras relaciones con el otro. En la investigación cualitativa postmoderna, las posibilidades de encuentros justos y éticos con la alteridad se dan no solo en el ámbito de la actividad humana, sino también en el campo del texto, en nuestra escritura. En estos espacios superpuestos, nos preparamos para una democracia sin modelo, para una justicia postjurídica siempre contingente, siempre dependiente del caso en referencia, y que debe eliminarse en cuanto se produce. Confiar en la idea de una justicia y una verdad trascendentales, de un sentido profundo que, creemos, nos salvará, quizás demuestre una falta de la valentía requerida para pensar y vivir más allá de nuestras ficciones necesarias.

72. Por tanto, la ética bajo desconstrucción carece de fundamento; es «lo que sucede cuando no podemos aplicar las reglas»²⁹ (Keenan, 1997, p. 1). Esta ética de la dificultad se articula en torno a una responsabilidad compleja hacia el otro, «que no es un momento de seguridad ni de certeza cognitiva. Muy al contrario: la única responsabilidad digna de este nombre proviene de la retirada de las reglas o los conocimientos en los que nos agradaría basarnos para tomar nuestras decisiones en nuestro sitio»³⁰ (ibíd.). El acontecimiento ético ocurre cuando ya no tenemos «ningún motivo, ninguna coartada, ningún otro lugar al que pudiéramos referir la instancia de nuestras decisiones»³¹ (ibíd.). En este sentido, *siempre estaremos desprevenidos para ser «éticos»*. Además, la eliminación de los fundamentos y el sentido original, que ya eran solo unas ficciones, simplemente deja todo tal cual, o sea, sin esos indicadores de certeza en los que confiábamos para permanecer intactos ante nuestra responsabilidad textual. Entonces, ¿cómo proseguir? ¿Cómo seguir con nuestro trabajo y nuestras vidas?

73. Deleuze sostenía que los acontecimientos de nuestra vida —y, en este ensayo, pienso precisamente en todas esas relaciones con el otro que permite la investigación cualitativa— nos animan a ser su igual al incitarnos a sobresalir, a ser lo más perfecto posible. «O la moral no tiene sentido, o eso es lo que significa, no tiene nada más que decir: no ser indignos de lo que nos sucede» (1969, p. 174). Por tanto, el acontecimiento nos llama a ser dignos en el momento mismo de la decisión, cuando lo que sucede es todo lo que existe —*cuando el sentido siempre llegará muy tarde para salvarnos*. Al

²⁷ NDT. Dado que las versiones en inglés y francés del libro no coinciden, hemos traducido las citas. Cita original: «present itself in the form of full presence».

²⁸ NDT. Dado que las versiones en inglés y francés del libro no coinciden, hemos traducido las citas. Citas originales: «hospitality without reserve»; «alterity that cannot be anticipated».

²⁹ Cita original: «what happens when we cannot apply the rules».

³⁰ Cita original: «that is not the moment of security or of cognitive certainty. Quite the contrary: the only responsibility worthy of the name comes with the withdrawal of rules or the knowledge on which we might rely to make our decisions for us».

³¹ Cita original: «no grounds, no alibis, no elsewhere to which we might refer the instance of our decisions».

borde del abismo, caminamos sin reservas hacia el otro. Esta es la deconstrucción en su máxima expresión y, creo, la condición de la democracia por venir de Derrida. Esta democracia exige una renovada «creencia en el mundo» (Deleuze, 1990, p. 239) que, espero, permitirá unas relaciones no tan empobrecidas como las que hemos imaginado y vivido hasta ahora. Como ya lo he mencionado, la deconstrucción ya se está logrando a través del trabajo de los investigadores cualitativos postmodernos en todos los campos en los que trabajan.

74. Por mi parte, lucho cada día por seguir siendo digna de las mujeres mayores de mi tierra natal, quienes siguen enseñándome la ética. Quizás piensen que no me refiero a ellas en este ensayo, pero les aseguro que les hablan en cada palabra que ahora leen. Reflexionar y escribir sobre este deseo de verlas presentes en este texto y en otros que pudiera escribir, este deseo de sentido, consume una gran parte de mi energía, pero confío en la escritura y sé que un día despertaré y escribiré sobre estas mujeres de una forma que aún no puedo imaginar. Espero que harán lo mismo, que recurrirán a la escritura como un método de investigación para adentrarse en su propia imposibilidad, donde todo puede suceder —¡y todo sucederá!

Parte 3: Prácticas de escritura (Laurel Richardson)

Escribir, el esfuerzo creativo, debería primar —al menos en algunos aspectos de tu vida diaria. Es una bendición maravillosa, si lo practicas. Devendrás más feliz, iluminado, vivo, apasionado, alegre y más generoso con los demás. Incluso tu salud mejorará. Los resfriados desaparecerán, al igual que todas las demás dolencias del desánimo y el tedio³² (Ueland, 1987/1938).

75. En seguida, propongo algunas formas de utilizar la escritura como un método para «conocer». He seleccionado algunos ejercicios que han sido útiles para los estudiantes, pues permiten una desmitificación de la escritura, nutren la voz del investigador y contribuyen al proceso de autodescubrimiento, al mundo y a los retos relacionados con la justicia social. También deseo afirmar con certeza que estos ejercicios nos mantienen sanos.

Metáfora

76. Las metáforas antiguas y desgastadas, aunque fáciles y divertidas de usar, se tornan engorrosas e indigestas con el tiempo. Cuanto más rígidas se vuelven, menos flexible son. Sus ideas llegan a ignorarse. Si su escritura se llena de clichés, no irá más allá de su imaginación (¡Ay! ¡El cliché que lleva al cliché!) y hartará a los lectores.

1. En la escritura científica tradicional en ciencias sociales, la metáfora de la teoría es la «edificación» (por ejemplo, una estructura, un cimiento, una construcción, una deconstrucción, un marco, una

³² Cita original: «Writing, the creative effort, should come first — at least for some part of everyday of your life. It is a wonderful blessing if you will use it. You will become happier, more enlightened, alive, impassioned, light-hearted, and generous to everybody else. Even your health will improve. Colds will disappear and all the other ailments of discouragement and boredom».

magnitud) (véase el excelente libro de Lakoff y Johnson, 1980). Considere otra metáfora; por ejemplo, «la teoría como tapizado», «la teoría como enfermedad», «la teoría como relato» o «la teoría como acción social». Escriba un párrafo sobre la «teoría» y recurra a su metáfora. ¿Utilizar esta inusual metáfora para teorizar lo lleva a *ver* y *sentir* de forma diferente? ¿Quiere que su teoría se integre de forma diferente en el mundo social? ¿Quiere que su teoría influyera en el mundo?

2. Tome uno de sus artículos y subraye las metáforas e imágenes utilizadas. ¿Qué afirma con esas metáforas que no se había dado cuenta? ¿Qué está reescribiendo? ¿Quiere hacerlo? ¿Se le ocurren otras metáforas que cambiarían su forma de ver (*percibir*) el material y su relación con él? ¿Sus metáforas compuestas revelan su propia confusión o el hecho de que las ciencias sociales ignoran ciertas ideas? ¿Cómo reinscriben sus metáforas las desigualdades sociales y las combaten?

Formatos de escritura

1. Elija un artículo de periódico que ejemplifique las principales convenciones de escritura de su disciplina. ¿Cómo se presenta el argumento? ¿A quién se dirige? ¿Cómo reproduce el artículo una ideología? ¿Cómo posiciona la persona su autoridad en relación con el material? ¿Dónde se sitúa el autor? ¿Dónde se sitúa *usted* en ese artículo? ¿Quiénes son los sujetos y objetos del estudio?

2. Elija un texto que hubiera escrito para un curso o para una publicación y que considere particularmente exitoso. ¿Cómo siguió las normas propias de su disciplina? ¿Era consciente de ello? ¿Qué partes del texto elogió el evaluador de su trabajo? ¿Evitó las partes más difíciles al ser vago, utilizar jerga, apelar a la autoridad, a las normas de escritura científica y/o recurrió a otras tácticas retóricas? ¿Qué voces excluyó? ¿A quién se dirige su texto?

77. ¿Dónde se sitúan los sujetos de su trabajo o su artículo? ¿Y usted? ¿Cómo se siente en relación con su trabajo o su artículo ahora? ¿Cómo se siente respecto al proceso de construcción de ese texto?

Prácticas de escritura creativa y analítica

1. Únase o cree un grupo de escritura. Puede ser un grupo de apoyo para la escritura, un grupo de escritura creativa, un grupo de poesía, un grupo de disertaciones, un grupo de memorias o algo similar (sobre la escritura de disertaciones y artículos, véanse Becker, 1986; Fox, 1985; Richardson, 1990; Wolcott, 1990).

2. Trabaje en una guía de escritura creativa (para algunas guías excelentes, véanse Goldberg, 1986; Hills, 1987; Metzger, 1992; Ueland, *op. cit.*).

3. Inscribese en un curso o un taller de escritura creativa. Estas experiencias resultan beneficiosas tanto para investigadores principiantes como para aquellos experimentados.

4. Considere el uso de diarios de campo como una oportunidad para enriquecer su léxico de escritura, sus hábitos de razonamiento y su capacidad de atender a sus percepciones, y véalo como un baluarte contra la implacable voz de la ciencia. ¿Qué mejor medio que el proceso de investigación para desarrollar su identidad —su voz?! ¿Qué mejor espacio que sus cuadernos de notas para experimentar con diferentes puntos de vista —para ver el mundo desde la perspectiva de otras personas? Lleve un diario. Escriba unas narrativas de escritura, o sea, unos relatos sobre la investigación.

5. Escriba una autobiografía sobre la escritura. Se trataría de un relato sobre cómo aprendió a escribir, los dictados de las clases de francés³³ (¿las frases temáticas, los esquemas, los ensayos de cinco párrafos?), los dictados de los profesores de ciencias sociales, cómo y dónde escribe ahora, sus «necesidades de escritura» idiosincrásicas, sus sentimientos respecto a la escritura y el proceso de escritura y/o su resistencia a la escritura «imparcial». (Este es un ejercicio que ha utilizado Arthur Bochner).

³³ En el texto: «English classes».

6. Si desea experimentar con la escritura evocativa, un buen punto de partida es transformar sus cuadernos de notas en obras de teatro. Considere qué reglas etnográficas utiliza (por ejemplo, ser fiel a las palabras de los participantes, el orden de los turnos para hablar y los eventos) y qué reglas literarias convoca (por ejemplo, limitar el tiempo de intervención de los participantes, dejar que la «trama» avance, desarrollar el personaje a través de las acciones). Escribir obras de teatro acentúa las consideraciones éticas. Si tiene algunas dudas, considere la diferencia entre una escritura «típica» de un evento etnográfico y una escritura teatral sobre ese mismo evento, en la que usted y sus huéspedes interpretan unos papeles ante un público. ¿A quién corresponden esas palabras? ¿Cómo se otorga este reconocimiento? ¿Qué ocurre si a las personas no les agrada cómo se las representa? ¿Se están violando las normas de cortesía? Escriba unos ensayos con una versión oral y una versión escrita de su obra.

7. Experimente con la escritura al transformar una entrevista a profundidad en una representación poética. Intente utilizar las palabras, los ritmos, las formas de hablar, las pautas de respiración, las pausas, la sintaxis y la dicción del entrevistado. ¿Dónde se sitúa en el poema? ¿Qué sabe sobre el entrevistado y sobre sí mismo que desconocía antes de escribir este poema? ¿Qué recursos poéticos ha sacrificado en nombre de la ciencia?

8. Escriba un «texto estratificado» [*layered-text*] (véanse Lather y Smithies, *op. cit.*; Ronai, 1995). El texto estratificado es una estrategia que le permite integrarse en el texto y, al mismo tiempo, integrarlo con diferentes literaturas y tradiciones de las ciencias sociales. Esta es una posibilidad: primero, escriba un relato personal breve sobre un acontecimiento particularmente significativo para usted; dé marcha atrás y observe el relato desde su perspectiva disciplinar; luego, agregue unas aseveraciones analíticas o unas referencias a su relato (inicio, secciones intermedias, final, lo que fuese) con utilización de una fuente diferente, un formato diferente, con división de la página o marcar el texto de forma diferente. Los estratos pueden ser múltiples, con diversas formas de destacar los niveles teóricos, las teorías, las partes intervinientes, etc. (Se trata de un ejercicio que ha utilizado Carolyn Ellis).

9. Utilice otra estrategia de escritura para desarrollar una nueva forma de etnografía destinada a publicaciones de ciencias sociales. Elabore un texto «transparente» en el que la literatura, la teoría y los métodos previos se insertasen de forma textualmente significativa, en lugar de organizarse en secciones separadas (véase un excelente ejemplo en Bochner, 1997). Intente el texto «sándwich», en el que los temas tradicionales de las ciencias sociales se refieren al «pan blanco» que rodea al «relleno» (Ellis y Bochner, *op. cit.*), o un «epílogo» que explicase el trabajo teórico y analítico del texto creativo (véase Eisner, citado en Saks, 1996).

10. Considere el contexto de un campo. Considere las diferentes posiciones que ocupa o ha ocupado en ese espacio; por ejemplo, en una tienda, donde sería vendedor, cliente, gerente, feminista, capitalista, padre, madre o niño. Primero, escriba sobre el contexto (o sobre un evento en ese contexto) desde diferentes perspectivas. ¿Qué le permiten saber esas diferentes perspectivas? En seguida, deje que las perspectivas dialogasen entre sí. ¿Qué le permiten descubrir esos diálogos? ¿Qué descubre a través de ellos? ¿Qué aprende sobre las inequidades sociales?

11. Escriba sus «datos» de tres formas diferentes: por ejemplo, un informe narrativo, una representación poética y un guion teatral de lectores. ¿Qué entiende sobre cada una de las interpretaciones que no entendió de las demás? ¿Cómo se enriquecen mutuamente las diferentes interpretaciones?

12. Escriba un relato sobre sí mismo desde su punto de vista (por ejemplo, algo que sucedió en su familia o en un seminario). Luego, entreviste a otro participante (por ejemplo, un miembro de su familia o del seminario) y pídale que refiera su versión del suceso. Imagínese que forma parte de la historia de un o de una participante, al igual que ellos forman parte de la suya. ¿Cómo reescribe su relato desde la perspectiva de esa persona? (Este ejercicio lo ha utilizado Ellis).

13. La escritura colaborativa nos permite superar nuestra concepción naturalista del estilo y la actitud. Este es un ejercicio que he utilizado en mi docencia, pero sería igualmente apropiado para un grupo de escritura. Cada miembro comienza por plasmar en palabras un hecho de su vida. Por ejemplo, podría ser un relato feminista, un relato sobre el éxito, un relato de búsqueda, un relato cultural, un relato de socialización profesional, un relato realista, un relato de confesiones o un relato sobre las discriminaciones. Se distribuyen copias de los relatos a los miembros del grupo. En

seguida, el grupo se divide en grupos más pequeños (prefiero grupos de tres). Cada grupito propone un nuevo relato, que puede ser la historia colectiva de sus miembros. La colaboración puede adoptar diversas formas: teatro, poesía, ficción, narrativa personal, textos realistas, etc. Las colaboraciones se comparten con todo el grupo. Por último, cada miembro escribe cómo se sintió con la colaboración y qué sucedió con su narrativa personal —y su vida— durante este proceso.

14. Piense en un momento de su vida, anterior o posterior a su experiencia docente e investigativa, que hubiera tenido un impacto significativo en usted. Utilice esta resonancia como una metáfora para comprender y presentar su investigación. Los estudiantes elaboraron excelentes informes de investigación y adoptaron figuras inesperadas (por ejemplo, la coreografía, los principios del arreglo floral, la composición pictórica y las transmisiones deportivas). Estas resonancias fomentan una vida más integrada.

15. Existen diferentes formas de escritura para distintos públicos y ocasiones. Experimente escribiendo sobre el mismo tema de investigación para un público universitario, un público profesional, la prensa popular, los legisladores, la comunidad investigadora, etc. (Richardson, 1990). Este es un ejercicio muy pertinente para los estudiantes de posgrado que desearan compartir los resultados de sus investigaciones con sus colegas de una forma sencilla.

16. Incluya en el relato a la escritura (Richardson, 1997). Estos relatos se refieren a informes reflexivos sobre lo que lo ha llevado a escribir lo que escribió. Las narrativas de escritura pueden relacionarse con normas disciplinares, eventos departamentales, redes de amistad, vínculos académicos, vínculos familiares y/o experiencias biográficas personales. Estos relatos le permiten situar su trabajo en diversos contextos, al conectar esta labor solitaria y aparentemente aislada con los altibajos de su vida y su personalidad. Referir estas historias nos recuerda el proceso constante de co-creación que se opera entre nosotros y las ciencias sociales.

Estar dispuesto a es hacer algo que ya se sabe —no existe una nueva comprensión imaginativa en este acto. En ese momento, su espíritu se torna terriblemente estéril y desértico por ser tan rápido, intenso y eficiente llevar a cabo una cosa tras otra, hasta el punto de que ya no tiene el tiempo para que sus ideas surgieran, se desarrollaran e irradiaran con delicadeza³⁴ (Ueland, *op. cit.*).

BIBLIOGRAFÍA

Balibar, Étienne (2007), «Le retour de la race», *Mouvements*, (50), p. 162-171. DOI: 10.3917/mouv.050.0162

Barthes, Roland (1984), *Le bruissement de la langue*, París, Seuil.

Baudrillard, Jean (1988/1981), «Simulacra and simulations», en Marc Poster (dir.), *Jean Baudrillard: Selected Writings*, trad. del francés Paul Foss, Paul Patton y Phil Beitchman, Stanford, Stanford University Press, p. 166-184. DOI: 10.3998/mpub.9904

Becker, Howard S. (1986), *Writing for Social Scientists: How to Finish Your Thesis, Book, or Article*, Chicago, University of Chicago Press. DOI: 10.7208/chicago/9780226644097.001.0001

Bochner, Arthur P. (1997), «It's about time: Narrative and the divided Self», *Qualitative Inquiry*, 3(4), p. 418-438. DOI: 10.1177/107780049700300404

Bové, Paul A. (1990), «Discourse», en Frank Lentricchia y Thomas McLaughlin (dirs.), *Critical Terms for Literary Study*, Chicago, University of Chicago Press, p. 50-65.

Britzman, Deborah P. (1995), «“The question of belief”: Writing poststructural ethnography», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), p. 229-238. DOI: 10.1080/0951839950080302

Butler, Judith (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge. DOI: 10.4324/9780203902752

³⁴ Cita original: «Willing is doing something you know already – here is no imaginative understanding in it. And presently your soul gets frightfully sterile and dry because you are so quick, snappy, and efficient about doing one thing after another that you have no time for your own ideas to come in and develop and gently shine».

Butler, Judith (1992), «Contingent foundations: Feminism and the question of “postmodernism”», en Judith Butler y Joan W. Scott (dirs.), *Feminists Theorize the Political*, New York, Routledge, p. 3-21.

Clifford, James y George E. Marcus (dirs.) (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press. DOI : 10.1525/9780520946286

Davies, Bronwyn (1994), *Poststructuralist Theory and Classroom Practice*, Geelong, Deakin University Press.

Davies, Bronwyn, Suzy Dormer, Eileen Honan, Nicky McAllister, Roisin O'Reilly, Sharn Rocco y Alison Walker (1997), «Ruptures in the skin of silence: A collective biography», *Hecate: A Woman's Interdisciplinary Journal*, 23(1), p. 62-79.

Deleuze, Gilles (1990), *Pourparlers: 1972-1990*, París, Éditions de Minuit.

Deleuze, Gilles (1990/1969), *The Logic of Sens*, Constantin V. Boundas, (dir.), trad. del francés Mark Lester y Charles Stivale, New York, Columbia University Press.

Deleuze, Gilles (2004/1986), *Foucault*, París, Éditions de Minuit. DOI: 10.5040/9781350252004

Deleuze, Gilles y Claire Parnet (1977), *Dialogues*, París, Flammarion.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1980), «Introduction: Rhizome», en *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille Plateaux*, París, Éditions de Minuit.

Denzin, Norman K. (1978), *The Research Act*, New York, McGraw-Hill. DOI: 10.4324/9781315134543

Denzin, Norman K. (1997), *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Thousand Oaks, Sage Publications. DOI : 10.1007/s11618-000-0040-5

Derrida, Jacques (1967), *De la grammatologie*, París, Éditions de Minuit.

Derrida, Jacques (1972), *Positions*, París, Éditions de Minuit.

Derrida, Jacques (1993), *Spectres de Marx*, París, Galilée.

Dreyfus, Hubert L. y Paul Rabinow (1982), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (2ª ed.), Chicago, University of Chicago Press. DOI : 10.4324/9781315835259

Ellis, Carolyn (1991), «Sociological introspection and emotional experience», *Symbolic Interaction*, 14(1), p. 23-50. DOI : 10.1525/si.1991.14.1.23

Ellis, Carolyn (2004), *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*, Walnut Creek, AltaMira.

Ellis, Carolyn y Arthur P. Bochner (dirs.) (1996), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek, AltaMira.

Finke, Laurie (1993), «Knowledge as bait: Feminism, voice, and the pedagogical unconscious», *College English*, 55(1), p. 7-27. DOI: 10.2307/378362

Fishkin, Shelley Fisher (1985), *From Fact to Fiction: Journalism and Imaginative Writing in America*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Foucault, Michel (1966), *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*, París, Gallimard. DOI : 10.14375/NP.9782070293353

Foucault, Michel (1984a), *Histoire de la sexualité*, Tomo 2: *L'usage des plaisirs*, París, Gallimard. DOI: 10.14375/NP.9782072700378

Foucault, Michel (1984b), *Histoire de la sexualité*, Tomo 3: *Le souci de soi*, París, Gallimard. DOI: 10.14375/NP.9782072700378

Foucault, Michel (1994/1967), «Nietzsche, Freud, Marx», en *Dits et Écrits*, Tomo 1, 1954-1969, París, Gallimard.

Fox, Mary F. (dir.) (1985), *Scholarly Writing and Publishing: Issues, Problems, and Solutions*, Boulder, Westview. DOI: 10.4324/9780429305368

Goldberg, Natalie (1986), *Writing Down the Bones: Freeing the Writer Within*, Boston, Shambala.

Guillaumin, Colette (1992), *Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature*, París, Côté-femmes

Habermas, Jürgen (1975/1973), *Legitimation Crisis*, trad. del alemán Thomas McCarthy, Boston, Beacon.

Habermas, Jürgen (1984/1981), *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, *Reason and the Rationalization of Society*, trad. del alemán Thomas McCarthy, Boston, Beacon.

Habermas, Jürgen (1987/1981), *The Theory of Communicative Action*, vol. 2, *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, trad. del alemán Thomas McCarthy, Boston, Beacon.

Hall, Stuart (2019), La race: un signifiant flottant, en Maxime Cervulles (dir.), *Identités et cultures 2: politiques des différences*, trad. del inglés Aurélien Blanchard y Florian Vörös, París, Éditions Amsterdam, p. 143-162

Hassan, Ihab (1987), *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*, Columbus, Ohio State University Press.

Hills, Rust (1987), *Writing in General and the Short Story in Particular*, Boston, Houghton Mifflin.

Jackson, Alecia Youngblood (2003), «Rhizovocality», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(5), p. 693-710.

Keenan, Thomas (1997), *Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics*, Stanford, Stanford University Press.

Lakoff, George y Mark Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press. DOI: 10.7208/chicago/9780226470993.001.0001

Lane, Anthony (2001), «Road trips», *The New Yorker*, 8 oct., p. 8.

Lather, Patti (1993), «Fertile obsession: Validity after poststructuralism», *Sociological Quarterly*, 34(4), p. 673-693. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1993.tb00112.x

Lather, Patti y Chris Smithies (1997), *Troubling the Angels: Women Living With HIV/AIDS*, Boulder, Westview. DOI: 10.4324/9780429503429

Levine, Donald N. (1985), *The Flight from Ambiguity: Essays in Social and Cultural Theory*, Chicago, University of Chicago Press. DOI: 10.7208/chicago/9780226056210.001.0001

Marcus, George y Michael M. J. Fischer (1986), «A crisis of representation in the social sciences», en George Marcus y Michael M. J. Fischer (dirs.), *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press, p. 7-16.

Margolis, Eric y Mary Romero (1998), «The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments», *Harvard Educational Review*, 68(1), p. 1-32.

Mazouz, Sarah (2020), *Race*, París, Éditions Anamosa DOI: 10.3917/anamo.mazou.2020.01.0003

Metzger, Deena (1992), *Writing for Your Life: A Guide and Companion to the Inner Worlds*, New York, HarperCollins.

Nespor, Jan y Judith Barylske (1991), «Narrative discourse and teacher knowledge», *American Educational Research Journal*, 28(4), p. 805-823. DOI: 10.3102/00028312028004805

Pillow, Wanda S. (2003), «Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), p. 175-196. DOI: 10.1080/0951839032000060635

Quijano, Anibal (2007), «"Race" et colonialité du pouvoir», *Mouvements*, 51(3), p. 111-118. DOI: 10.3917/mouv.051.0111

Racevskis, Karlis (1987), «Michel Foucault, Rameau's nephew, and the question of identity», en James Bernauer y David Rasmussen (dirs.), *The Final Foucault*, Cambridge, MIT Press, p. 21-33.

Richardson, Laurel (1990), *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences*, Newbury Park, Sage Publications. DOI: 10.4135/9781412986526

Richardson, Laurel (1994), «Writing: A method of inquiry», en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (dirs.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 516-529, [http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-common-courses/Lincoln/Richardson%20\(2000\)%20Writing.pdf](http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-common-courses/Lincoln/Richardson%20(2000)%20Writing.pdf)

Richardson, Laurel (1997), *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Richardson, Laurel (2000), «Writing: A method of inquiry», Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (dirs.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.), Thousand Oaks, Sage Publications, p. 923-948.

Richardson, Laurel y Ernest Lockridge (2004), *Travels with Ernest: Crossing the Literary/Sociological Divide*, Walnut Creek, AltaMira.

Ronai, Carol R. (1995), «Multiple reflections of child sexual abuse: An argument for a layered account», *Journal of Contemporary Ethnography*, 23(4), p. 395-426.

Rorty, Richard M. (1967), *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*, Chicago, University of Chicago Press.

Saks, A. L. (1996), «Viewpoints: Should novels count as dissertations in education?», *Research in the Teaching of English*, 30(4), p. 403-427. DOI: 10.58680/rte199615302

Scheurich, James Joseph (1993), «The masks of validity: A deconstructive investigation», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(11), p. 49-60. DOI: 10.1080/0951839960090105

- Scott, Joan W. (1988), «Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for feminism», *Feminist Studies*, 14(1), p. 33-50.
- Scott, Joan W. (1991), «The evidence of experience», *Critical Inquiry*, 17(4), p. 773-797. DOI: 10.1086/448612
- Sommer, Doris (1994), «Resistant texts and incompetent readers», *Poetics Today*, 15(4), p. 523-551. DOI: 10.2307/1773099
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1974), «Translator's preface», en Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trad. del francés Gayatri Chakravorty Spivak, Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. ix-xc.
- St. Pierre, Elizabeth A. (1997b), «Methodology in the fold and the irruption of transgressive data», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), p. 175-189.
- St. Pierre, Elizabeth A. (1997c), «Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), p. 363-383.
- St. Pierre, Elizabeth A. (1997a), «Circling the text: Nomadic writing practices», *Qualitative Inquiry*, 3, p. 403-417.
- St. Pierre, Elizabeth A. (1995), *Arts of existence: The construction of subjectivity in older, white southern women*, Tesis doctoral en Educación, Maia Pank Mertz, (dir.), Ohio State University, Ohio.
- Statham, Anne, Laurel Richardson y Judith A. Cook (1991), *Gender and University Teaching: A Negotiated Difference*, Albany, State University of New York Press.
- Trinh, Minh-ha T. (1989), *Women, Native, Other: Writing Post-Coloniality and Feminism*, Bloomington, Indiana University Press.
- Ueland, Brenda (1987/1938), *If You Want to Write: A Book About Art, Independence, and Spirit*, St. Paul, Graywolf Press.
- Visweswaran, Kamala (1994), *Fictions of Feminist Ethnography*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Wolcott, Harry F. (1990), *Writing Up Qualitative Research*, Newbury Park, Sage Publications.*

* Laurel Richardson, Elizabeth Adams St. Pierre, Karelle Arsenault y Karine Bellerive. Écrire. Une méthode de recherche. Communication. Vol. 39/1, 2022. Disponible en: <https://journals.openedition.org/communication/15395>

LA ESCRITURA COMO DESCUBRIMIENTO¹

Por lo común, la escritura se describe como un proceso de descubrimiento. Este es un punto en común entre los estudiosos del área: los escritores desarrollan una comprensión más profunda de aquello sobre lo que escriben a medida que escriben. Sin embargo, tras este aparente consenso existen grandes diferencias en la forma como se interpreta este supuesto, en general, como un reflejo de los diferentes enfoques teóricos sobre el descubrimiento en la escritura.

Por ejemplo, las teorías clásicas de la retórica tienen como punto de convergencia la identificación de métodos más eficaces para una comunicación persuasiva y la búsqueda de ideas persuasivas (bajo la apariencia del arte de la invención) como un recurso para este propósito más general. O sea, se ve al descubrimiento como un subproducto de las estrategias generadas para una comunicación eficaz. Por otro lado, los enfoques románticos de la escritura tratan al descubrimiento como algo intrínseco al proceso de escritura, lo que caracteriza al proceso en sí mismo como un asunto de descubrir lo que se debe decir mientras se escribe. Estos enfoques enfatizan en que la ocurrencia del descubrimiento en la escritura debe ser un asunto de expresión de tipo espontáneo, libre de restricciones externas.

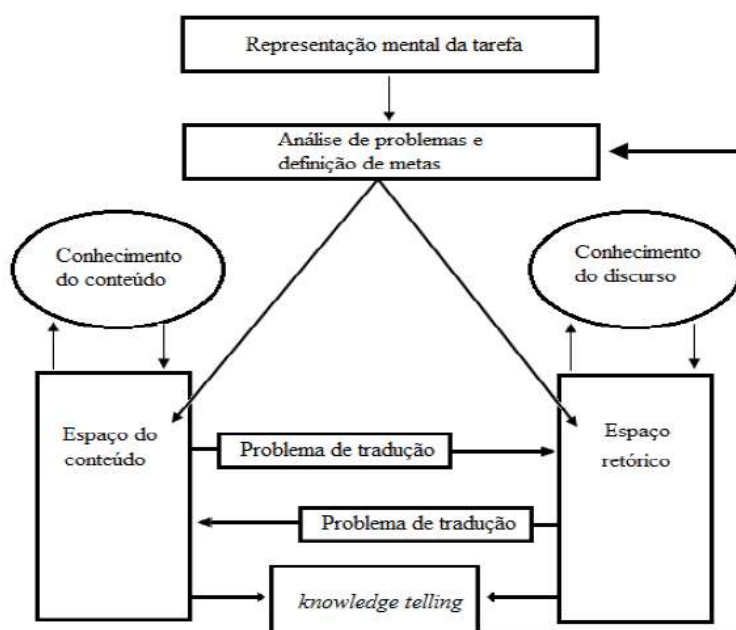
Los modelos actuales sobre el procesamiento cognitivo implicado en la escritura tienden a asumir la posición clásica en este debate. Comparten tres características interrelacionadas: se centran casi exclusivamente en el pensamiento que genera la producción del texto y tratan la producción del lenguaje como un asunto de traducción del pensamiento en producción de palabras. Suponen que las variaciones de contenido se generan, en particular, durante la escritura como consecuencias de variaciones en el pensamiento que sustenta ese contenido, ya que se dirige hacia la exterioridad, hacia finalidades comunicativas. También suponen que surge un conflicto fundamental en la escritura cuando los escritores intentan alcanzar el alto nivel de pensamiento requerido para satisfacer estas finalidades retóricas, mientras también formulan sus pensamientos al enfocar el texto en su totalidad.

En el estudio más importante sobre el desarrollo cognitivo de la escritura como descubrimiento, Bereiter y Scardamalia (1987) caracterizan la diferencia fundamental entre los escritores principiantes y los más experimentados como un contraste entre un conocimiento del decir de la escritura y un modelo de conocimiento transformador de la escritura. Al seguir unas investigaciones anteriores de Hayes y Flower y sus colegas, al comparar a escritores principiantes y experimentados que pensaban por lo alto y verbalizaban lo que pensaban mientras escribían (véanse, por ejemplo, Flower y Hayes, 1980, 1984; Hayes y Flower, 1986; Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey, 1987), caracterizan el conocimiento del decir básicamente como un pensar en lo que se

¹ Galbraith, David. La escritura como descubrimiento. En: *Teaching and Learning Writing*. Serie de monografías BJEP II, No. 6. The British Psychological Society, 2009. Trad. Julio César Cavalcanti, Eduardo Calil y Janayna Santos.

dice o en “¿qué viene después?” como un método combinado. Se trata de recuperar los contenidos en respuesta a sus organizaciones en la memoria y de acuerdo con los esquemas de unos discursos almacenados y traducidos directamente en prosa. El texto final revela la estructura del conocimiento de la mente de los escritores modificada tanto como se requiere según la regla del género sobre el que escriben. Por el contrario, la transformación del conocimiento implica el desarrollo de una representación explícita de problemas retóricos como una jerarquía de finalidades primarias y secundarias, y requiere la transformación activa del contenido para satisfacer estas finalidades. La Figura 1 muestra cómo se lo ha formulado mediante un modelo explícito de los procesos cognitivos implicados.

Figura 1. Modelo *knowledge transforming*, de Bereiter y Scardamalia (1987).



Fuente: Esta investigación.*

El primer rasgo que podemos notar en este modelo radica en que el proceso de conocimiento del decir (*knowledge-telling*) se incorpora al modelo como el proceso responsable de la formulación del pensamiento en palabras y, por tanto, se asume que no se trata de un papel cualquiera que se representa por sí mismo en el proceso de transformación del conocimiento (*knowledge transforming*), sino simplemente resulta responsable de traducir el producto del más alto nivel de pensamiento a palabras.

La diferencia crucial en el pensamiento que se implica en el modelo de conocimiento del decir y en su transformación surge de las diferencias en la forma cómo los principiantes y los escritores experimentados llevan, en la escritura, la interacción

* Contenidos de la Figura, de arriba abajo y de izquierda a derecha: Representación mental de la tarea; Análisis de problemas y definición de metas; Conocimiento del contenido; Conocimiento del discurso; Espacio del contenido; Problema de traducción (reiterado); *knowledge telling*; Espacio retórico.

entre dos espacios del problema: el espacio del problema del contenido, en el que el contenido del conocimiento del escritor se representa a través del proceso general del pensamiento; y el lugar del problema retórico, que consiste en una representación funcional del texto en función de las finalidades retóricas del propio escritor.

Según Bereiter y Scardamalia, los escritores principiantes tratan a la escritura como un asunto de traducción del espacio del contenido al espacio retórico. Así, aunque estos escritores pudieran representar la situación retórica por sí mismos, es decir, solo utilizar una restricción para guiar la forma como se representan los contenidos en el texto, la escritura se dirige a través de operaciones en el ámbito del problema del contenido y estas son las fuerzas principales que rigen el contenido y la organización del texto.

Por el contrario, los escritores experimentados tratan a la escritura como una interacción bidireccional entre el contenido y la retórica. Desarrollan una representación más elaborada de sus finalidades retóricas y la utilizan para desarrollar una representación más completa del texto en el ámbito del problema retórico. El rasgo principal existente radica en que esta representación más elaborada de las funciones retóricas subyacentes del texto se utiliza para establecer unos objetivos a lograr en el espacio del contenido y la modificación del contenido para satisfacer estos objetivos dirige el desarrollo del pensamiento del escritor durante la escritura. O sea, para recurrir a las palabras de Bereiter y Scardamalia (1987, p. 302), es responsable del “valor peculiar que muchos han reivindicado para la escritura, como una vía para el desarrollo del individuo”.

El elemento final de los enfoques cognitivos para la escritura como descubrimiento es la inquietud por la forma más eficaz para combinar el nivel superior del proceso de pensamiento implicado en el planeamiento con el nivel inferior de los procesos lingüísticos implicados en la producción del texto. La investigación sobre estrategias de escritura (por ejemplo, Glynn; Britton; Muth y Dogan, 1982; Kellogg, 1988; 1994) supone que su función consiste en reducir la carga cognitiva resultante del alto nivel de pensamiento, mientras se completa la producción del texto. En general, la solución que se le ha encontrado a este problema consiste en diferenciar entre las demandas del pensamiento y las demandas de la producción del texto. A partir de esto, Kellogg (1988, 1994) sostiene que las ideas planteadas en forma de un listado antes de la escritura mejoran la calidad de la producción del texto. Esto es una consecuencia de la concentración de la atención que se implica en la generación y la organización de las ideas que cambian la dificultad de expresarlas con claridad en el lenguaje.

Al tomar estos aspectos en conjunto, los relatos clásicos sobre la escritura sugieren que el descubrimiento depende del nivel en que el escritor dirige su escritura a unos objetivos retóricos, en lugar de simplemente traducir su pensamiento en texto, ya que son capaces de centrarse exclusivamente en el pensamiento estratégico, en lugar de tratar de combinarlo con la producción de un texto completo. Sin embargo, pocas investigaciones han llevado a cabo pruebas para investigar los efectos de la escritura en el pensamiento acerca de esta predicción sobre las condiciones en las cuales los escritores podrían desarrollar sus pensamientos a partir de un tema determinado. En términos generales, debido a que el modelo *knowledge transforming* plantea la hipótesis referente a que es un subproducto de los procesos necesarios para una

comunicación eficaz, esto significa que la mayoría de las investigaciones identifican el proceso, pero no sus efectos en el pensamiento del escritor.

Por tanto, en seguida, en primer lugar, resumiré una serie de experimentos que apuntan a evaluar los efectos de la escritura sobre el pensamiento. Luego, argüiré que los hallazgos de esta investigación sugieren que el modelo *knowledge transforming* proporciona solo una explicación parcial de estos efectos y, por último, describiré un modelo alternativo del doble proceso de la escritura mediante el descubrimiento.

1. La escritura como descubrimiento: una investigación empírica

El primer estudio sobre el que me agradaría reflexionar, que llevó a cabo Galbraith (1992), tiene como objetivo analizar la generación de ideas sobre un tema a partir de diferentes condiciones de escritura. En él, se invitó a los participantes a producir unos listados de ideas sobre un tema en dos momentos: antes y después de escribir. En seguida, se les pidió que organizaran la similitud de las ideas contenidas en ambos listados para evaluar en qué medida esta producción se asociaba con cambios en la comprensión del tema por parte del escritor. También se les pidió a los participantes que indicaran cuánto sentían que sabían sobre el tema inmediatamente antes y después de escribir. Esto permitió identificar si los procesos que se habían efectuado durante la escritura llevaron a un cambio en lo que el escritor había pensado sobre el tema y si estos cambios se asociarían con la subjetividad.

Dado este método de evaluar, a medida que la escritura llevaba a cambios en la comprensión del escritor, Galbraith analizó dos argumentos principales del modelo *knowledge-transforming*. Para ello, seleccionó dos grupos distintos de escritores interesados en la retórica con utilización de la escala de autoobservación de Snyder (1986).

Según Snyder (1986), los escritores con un mayor nivel de autoobservación son “particularmente sensibles a la expresión y la autopresentación de situaciones sociales y utilizan estas señales para observar (regular y controlar) su autopresentación verbal y no verbal”. Por otro lado, la escritura de aquellos que presentan un menor nivel de autoobservación, “en un sentido funcional, da la impresión de una autopresentación y una conducta expresiva en la que sus estados afectivos (que expresan cómo se sienten) se controlara internamente en lugar de moldearse y adaptarse a la situación”.

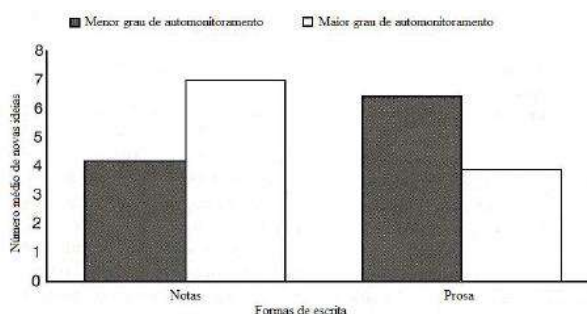
Galbraith (1992) seleccionó a estos escritores porque parecía que añadían el contraste entre los enfoques del *knowledge-telling* y el *knowledge-transforming*: así, los participantes con un menor nivel de autoobservación podrían ser capaces de expresar sus creencias sobre el tema, mientras aquellos participantes con un mayor nivel de autoobservación serían capaces de crear contenidos que satisficieran sus finalidades discursivas. Un estudio reciente de Klein, Snyder y Livingston (2004) muestra que los participantes con un alto nivel de autoobservación cambian su listado antes de la discusión, mientras que aquellos con un menor nivel de autoobservación no apoyan esta hipótesis.

Además, para comprobar si la capacidad de los escritores para transformar sus conocimientos se veía afectada por la carga cognitiva, el investigador les pidió a ambos

grupos que escribieran unas notas para una redacción (planeamiento) o escribieran una redacción sin planeación previa (producción del texto).

Si el descubrimiento depende del nivel en que el escritor genera contenido para sus finalidades retóricas, entonces se puede esperar que el participante con un mayor nivel de autoobservación produjera más ideas después de escribir que aquellos con un menor nivel de autoobservación. Si, además, el proceso implica un problema a resolver y la memoria de trabajo se sobrecarga, se esperaría que se produjera un mayor número de ideas nuevas tras el planeamiento en forma de notas que cuando los escritores tuvieran que producir el texto completo y el planeamiento al mismo tiempo. La Figura 2 ilustra lo que encontró Galbraith (1992).

Figura 2. Número promedio de ideas nuevas producidas tras escribir en función de autoobservación y las formas de escritura (Galbraith, 1992).



Fuente: Esta investigación.*

Galbraith (1992) observó que los participantes con un mayor nivel de autoobservación descubrieron más ideas después de escribir unas notas que aquellos con un menor nivel de autoobservación, y el número de ideas de estos participantes se redujo cuando produjeron el texto completo. Esto sugiere que la generación de nuevas ideas depende del nivel en que la producción de contenido se dirige hacia objetivos retóricos; se reduce su número cuando el escritor necesita lidiar con la carga cognitiva adicional cuando está produciendo su texto.

Sin embargo, respecto a lo que el modelo *knowledge-transforming* podría predecir, estas nuevas ideas no se asociaron al aumento subjetivo del conocimiento del escritor. Además, los participantes con un menor nivel de autoobservación, lejos de producir una menor cantidad de ideas nuevas cuando se les pidió que escribieran el texto completo, como se esperaba si simplemente tuvieran un conocimiento sobre el decir, *knowledge-telling*, produjeron una gran cantidad de ideas después de escribir el texto final, al igual que los escritores con un mayor nivel de autoobservación al escribir sus notas.

También hubo una correlación positiva entre la cantidad de ideas nuevas de los participantes con un nivel menor de autoobservación en estas condiciones de escritura y el aumento de conocimiento sobre el tema. O sea, el descubrimiento se produjo

* Información en la Figura, de arriba abajo y de izquierda a derecha: Menor nivel de autoobservación, Mayor nivel de autoobservación; Notas, Prosa, Formas de escritura; Número promedio de nuevas ideas.

cuando la escritura no se dirigía a objetivos retóricos y cuando la carga cognitiva no debería haber estado en su punto máximo.

En general, Galbraith (1992) concluyó que no había evidencias de adaptación del pensamiento a metas retóricas estructuradas que afectaran la generación de contenido, lo que no se asocia con el desarrollo de la comprensión del escritor. Además, la producción del texto disposicionalmente guiada está lejos de ser un asunto de recuperación de ideas preexistentes en la memoria. Ella participa activamente en la creación de nuevo contenido al desarrollar la comprensión del escritor. Estudios posteriores han explorado a fondo los efectos de estos dos tipos diferentes de procesos.

1.1 El planeamiento retórico

La investigación de Kellogg (1988, 1994) establece que la producción de listados, *outlining*, tiene un efecto beneficioso sobre la calidad del texto. Sin embargo, no se aclara si la eficacia de esta producción depende del modo en que se lleva a cabo; más concretamente, si también depende de la generación de ideas por parte de los escritores, a medida que sirven a objetivos retóricos. Los resultados que ha obtenido Galbraith (1992) sugieren que los escritores varían en el nivel en que lo hacen.

El modelo general de Bereiter y Scardamalia (1987) afirma que la eficacia del planeamiento depende del nivel en que abarcase el modelo *knowledge-transforming*; en verdad, se esperaría que así fuera. Además, aunque los estudios de Kellogg sugieren que la producción de listados tiene este efecto, pues le permite al escritor disociar las demandas de generación y organización de ideas en la producción del texto en su totalidad, aún no se aclara cómo se ejecutan estos procesos específicamente en la memoria de trabajo.

Al investigar estos temas, Galbraith, Ford, Walker y Ford (2005) les pidieron a los escritores que elaboraran un listado de argumentos para un artículo breve de una revista estudiantil y, al mismo tiempo, desarrollaran unas tareas secundarias propuestas para aumentar la carga cognitiva de los diferentes componentes de la memoria de trabajo.

Para medir hasta qué punto las ideas de los escritores se transformaron en esta tarea, los investigadores la dividieron en dos fases: la fase de producción inicial, cuando se animó a los participantes a que produjeran sus ideas libremente; y una fase de organización, en la que se les pidió a los individuos que elaboraran un esquema del texto que debían escribir.

Las tareas secundarias utilizadas fueron: i) la producción de números aleatorios para cargar el componente central de la memoria de trabajo; ii) una tarea de observación espacial para cargar el componente espacial de la memoria de trabajo; iii) una tarea visual para cargar el componente visual de la memoria de trabajo, iv) una tarea de golpeteo de los pies para proporcionar una condición de control, además de una tarea secundaria general no destinada a cargar un componente específico de la memoria de trabajo. Luego, se les pidió a los participantes que escribieran sus artículos sin llevar a cabo una tarea secundaria. Este experimento produjo dos conclusiones importantes.

Primero, hubo una correlación significativa entre los tres rasgos múltiples de los listados y la calidad del texto final —la cantidad de contenido en el planeamiento, la generación de ideas introducidas durante la redacción del listado y el alcance del contenido retórico explícito—, al destacar que cada rasgo contribuye independientemente a esta relación. Esta pauta de resultados resulta compatible con el modelo *knowledge-transforming*, en el que la generación de ideas ocurre durante el planeamiento para alcanzar las metas retóricas relacionadas con la calidad del texto final. Además, el experimento mostró cómo la elaboración de los listados es importante para los escritores, incluso para aquellos que han elaborado al menos una.

La segunda conclusión toma en cuenta las tareas secundarias de generación de números aleatorios, la observación espacial y la tarea visual. El resultado de la generación de número aleatorio no resultó particularmente sorprendente: es una tarea secundaria muy exigente y, de hecho, impidió que los participantes elaboraran un listado antes de escribir. El resultado de la tarea de seguimiento espacial es el más interesante, pues redujo el nivel de generación de ideas de los escritores durante la segunda fase de organización del listado, pero no tuvo ningún efecto en la cantidad de ideas durante la fase inicial.

Además, los artículos resultantes se consideraron de menor nivel de calidad que los que produjo el grupo de control. Galbraith *et al.* sugieren que este resultado se justifica porque los escritores necesitan representar diferentes ideas simultáneamente en la memoria de trabajo, evaluar la estructura global del texto que se va a escribir e identificar el contenido nuevo para atender a los objetivos retóricos.

Los resultados de este experimento, junto con los resultados de Galbraith (1992), sugieren que el modelo *knowledge-transforming* (como un proceso, más que como un efecto del pensamiento) juega un papel importante al permitir a los escritores que mejorasen la calidad de sus textos. Los modelos clásicos de escritura adoptan la eficacia del planeamiento, en la medida en que se orienta hacia los objetivos retóricos y cumple por separado con las demandas de la producción textual. Además, sugieren que este proceso se implica en la construcción de una representación espacial —o modelo mental— de la estructura global del texto en la memoria de trabajo.

Sin embargo, el hallazgo de Galbraith (1992) referente a que las nuevas ideas introducidas durante el planeamiento no se relacionaban con los cambios subjetivos en la comprensión del escritor pone en tela de juicio la afirmación de Bereiter y Scardamalia (1987, p. 502) respecto a que este tipo de proceso del modelo *knowledge-transforming* es responsable del “valor peculiar que muchos le han atribuido a la escritura como una forma de desarrollar su comprensión”. Esto puede desempeñar un papel valioso en la escritura, aunque no parece que llevara al descubrimiento.

1.2 La producción textual disposicionalmente orientada

Un tema muy importante que surge radica en cómo se relaciona la producción del texto disposicionalmente orientada con el pre-planeamiento. En los estudios de Galbraith (1992), se les pidió a los participantes que escribieran una versión bien elaborada de sus artículos, con utilización de un esbozo, sin intentar controlarlos dentro de un período de tiempo determinado. El resultado indica que, si bien pocos participantes escribieron un esbozo antes de comenzar sus textos, muchos de ellos podrían haber elaborado un plan

mental antes de empezar a escribir y, debido a que se les había pedido que produjeran un texto bien elaborado, había significado que, inevitablemente, debieron tomar en cuenta algunas restricciones retóricas para su elaboración. O sea, no escribieron simplemente aquello que se les viniera a las mentes.

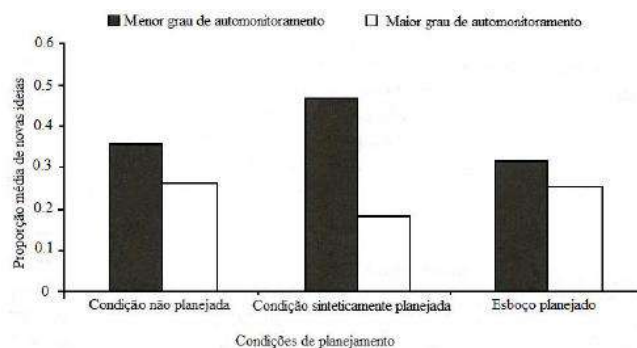
Galbraith (1999) explora este tema de manipulación explícita, cuando los escritores planean antes de escribir. En esta investigación, les pidió a dos grupos distintos, uno de participantes con un menor nivel de autoobservación y el otro con participantes con un alto nivel de autoobservación, que escribieran un texto en el que analizaran “si el terrorismo era justificable” con tres condiciones de planeamiento diferentes: i) no planeado, en el que se les pidió simplemente que escribieran sus pensamientos tal como les venían a la mente sin inquietarse por la organización del texto; ii) planeado sintéticamente, en que a los escritores se les dieron cinco minutos (después de haber producido el listado inicial de ideas utilizado como parte de la medición del posible cambio de idea, pero antes de escribir el texto) para escribir una sola oración que agregara a su respuesta sobre el tema; y iii) un esbozo planeado, en que una vez más se les dieron a los escritores cinco minutos para planear antes de escribir, y se les pidió que constituyeran un esbozo del texto que iban a escribir. Además, en ambas condiciones de planeamiento, se les pidió a los escritores que produjeran un texto bien organizado, pero sin inquietarse por cuán bien expresado estuviera el texto.

Estas fueron las mismas medidas que se utilizaron en el experimento de Galbraith (1992), excepto que, además de pedirles que evaluaran la comprensión de los participantes sobre el tema, también se les pidió que evaluaran cómo se habían organizado sus pensamientos sobre el tema, antes y después de escribir.

Tal como se señala en los estudios de Galbraith (1992), el primer hallazgo importante supone que los participantes con un menor nivel de autoobservación produjeron, significativamente, más ideas después de escribir que los participantes con un mayor nivel de autoobservación.

Como se puede observar en la Figura 3, esta diferencia se acentúa en la condición de escritura que se ha planeado sintéticamente.

Figura 3. Cantidad promedio de ideas nuevas producidas después de escribir (medida como la proporción de ideas producidas antes de escribir) según la función de autosupervisión y el tipo de planificación (Galbraith, 1999).



Fuente: Esta investigación.*

* Información en la Figura, de arriba abajo y de izquierda a derecha: Menor nivel de autoobservación, Mayor nivel de autoobservación; Condición no planeada; Condición sintéticamente planeada; Esbozo planeado; Condiciones de planeamiento; Proporción promedio de nuevas ideas.

Además, esta fue la única condición en la que hubo una relación positiva entre la cantidad de ideas nuevas y el aumento subjetivo en la comprensión del escritor, o sea, aunque los participantes con un nivel de autoobservación menor hubieran producido una cantidad relativamente alta de ideas nuevas en otras condiciones, solo en esta condición de planeamiento la comprensión del escritor se asocia con el desarrollo de la escritura.

Galbraith concluyó que solo esta condición de planeamiento había dado lugar a una producción de texto disposicionalmente no dirigida por otros procesos. En todas las demás condiciones, unos objetivos retóricos dirigieron la producción de texto (participantes altamente autoobservados) o un plan explícito del texto (desorganizado, en la condición de no planeamiento u organizado en la condición de planeamiento). Esto implica que uno de los rasgos clave de la condición sintéticamente planeada, en relación con las demás, radica en que un único objetivo general dirige a la escritura, en lugar de que la impulsara un conjunto lineal de ideas ya almacenadas.

Las evidencias que sustentan esta interpretación provienen de otros dos rasgos de los datos. Primero, la gran mayoría de los participantes con un alto nivel de autoobservación, en todas las condiciones (91%), informaron sobre un aumento en la organización de su pensamiento, después de escribir, y esto fue significativamente mayor que en el caso de los individuos con un menor nivel de autoobservación (71%). Esto apoya la hipótesis respecto a que, aunque la escritura dirigida a objetivos retóricos no pudiera conducir al desarrollo de la comprensión, puede aumentar la organización del pensamiento.

En segundo lugar, aunque no hubiera sido posible evaluar las relaciones entre la producción de nuevas ideas y los cambios en la organización por parte de los participantes con un mayor nivel de autoobservación debido al acervo restringido de datos, se posibilitó hacerlo para los participantes con un menor nivel de autoobservación. En otras palabras, hubo una evidencia clara de la presencia de un proceso explícito de organización por parte de los participantes con un menor nivel de autoobservación en la condición de escritura sintéticamente planeada, y que, aunque se hubiera asociado este factor con la generación de ideas, no lo fue con el desarrollo de la comprensión del escritor.

En conjunto, estos resultados apoyan la hipótesis respecto a que se pueden producir nuevas ideas mediante una variedad de procesos diferentes y varían, pues depende de la forma como se llevase a cabo la planeación, según las metas a las que se dirige la escritura. Sobre todo, sugieren que se pueden producir nuevas ideas: i) por la producción de texto disposicional, que se reduce cuando la escritura se planea u orienta a metas retóricas y se asocia al desarrollo de la comprensión del tema por parte del escritor; y ii) mediante un planeamiento explícito orientado a objetivos retóricos, que no llevan al desarrollo de la comprensión del escritor, sino a elevar la organización de su pensamiento.

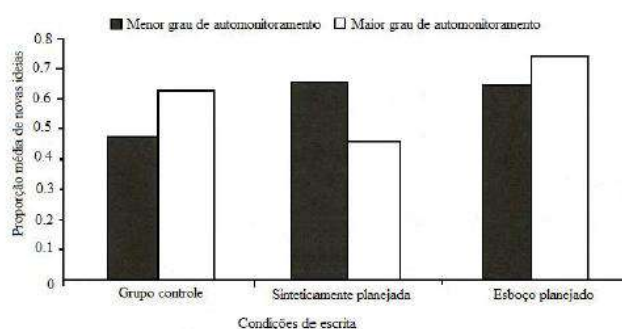
Además, esta conclusión implica que, por sí solo, el promedio de ideas nuevas producidas tras la escritura no resulta capaz de distinguir los diferentes procesos responsables de su producción y en qué medida se requiere la organización de las ideas. En un estudio reciente, Galbraith, Torrance y Hallam (2006) se ocuparon de este asunto con utilización del mismo procedimiento que en experimentos anteriores.

Así, les pidieron a los escritores que produjeran unos listados de ideas en dos momentos: antes y después de escribir. Además, una vez se elaborara el listado, los autores les presentaran a los participantes un listado de todos los pares de ideas posibles en un orden aleatorio y les pidieron que evaluaran hasta qué punto los pares estaban de acuerdo o en desacuerdo. Utilizaron estas evaluaciones para calcular la medida de “armonía” de las ideas antes y después de escribir.

Este índice de armonía mide la coherencia mutua de un conjunto de evaluaciones e indica, fundamentalmente, hasta qué punto un conjunto de ideas se une a través de un tema común (véase Galbraith *et al.*, 2006, para más detalles). Así como en el experimento anterior, a los participantes se les pidió que, con un nivel menor y mayor de autoobservación, elaboraran unas producciones escritas en las dos condiciones de planeamiento: la planeada sintéticamente y el esbozo planeado. Además, se propuso una condición de control, en la que los participantes listaran sus ideas y las evaluaran respecto a temas similares antes y después de escribirlas. También, escribieron sobre otro tema, para evaluar los efectos generales de no coincidencia en la escritura.

Como se puede ver en la Figura 4, este estudio encontró unos efectos similares en la cantidad de ideas nuevas producidas después de escribir, así como se había analizado en los estudios anteriores.

Figura 4. Número promedio de ideas nuevas producidas después de escribir (medido como una proporción numérica de ideas nuevas producidas antes de escribir) en función de la autoobservación y la condición de escritura (Galbraith *et al.*, 2006).



Fuente: esta investigación.*

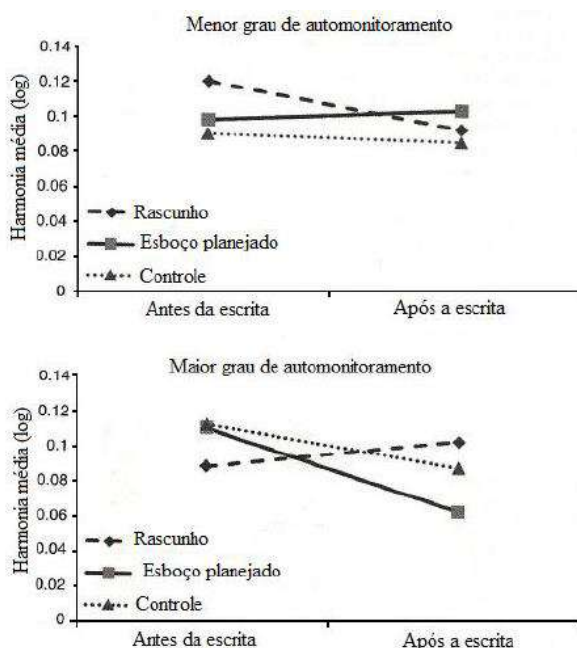
Como lo mostraron estos estudios, los participantes con un mayor nivel de autoobservación produjeron una mayor cantidad de ideas en la condición de esbozo planeado que en la condición de planeación sintética, como sería de esperar si se implicaran más en el planeamiento explícito, cuando se les pidió que produjeran un esbozo antes de escribir. Sin embargo, resulta interesante notar que esta producción no fue significativamente mayor que la cantidad de nuevas ideas producidas por el grupo de control, lo que sugiere que el efecto puede deberse, en parte, al procesamiento de los listados producidos antes y después de escribir, más que a cambios en el contenido debido a la escritura de los listados.

* Información en la Figura, de arriba abajo y de izquierda a derecha: Menor nivel de autoobservación, Mayor nivel de autoobservación; Grupo de control; Sintéticamente planeada; Esbozo planeado; Condiciones de escritura; Proporción promedio de nuevas ideas.

Entonces, este experimento parece haber replicado con éxito estudios previos destinados a encontrar evidencias sobre la generación de nuevas ideas a través de dos procesos diferentes: el proceso de la producción textual orientada disposicionalmente, en el caso de la condición de escritura sintéticamente planeada, vinculada a los participantes con un menor nivel de autoobservación; y una planeación explícita, combinada con la producción de texto por parte de los participantes con un mayor y menor nivel de autoobservación en la condición del esbozo planeado. Debido a que en las tres condiciones se produce un número similar de ideas nuevas, la pregunta clave consiste en saber si la diferencia en estos procesos se refleja en la organización de las ideas.

La Figura 5 muestra la armonía promedio calculada antes y después de escribir en las diferentes condiciones, situadas por separado entre los participantes con un mayor y un menor nivel de autoobservación (con utilización de registros para regular la distribución de puntuaciones).

Figura 5. Armonía promedio (registros) antes y después de escribir en función de la autoobservación y la condición de escritura (Galbraith *et al.*, 2006).



Fuente: esta investigación.*

Como se puede ver en la Figura 5, hay una diferencia significativa en los datos de los participantes con un menor nivel de autoobservación y los participantes con un alto nivel de autoobservación (ninguna de las otras diferencias en la organización antes y después de escribir resultaron significativas).

* Información en la Figura, de arriba abajo y de izquierda a derecha; en la parte superior: Menor nivel de autoobservación, Borrador, Esbozo planeado, Control, Antes de escribir, Después de escribir; Armonía promedio (registros); en la parte inferior: Mayor nivel de autoobservación; Borrador, Esbozo planeado, Control, Antes de escribir, Después de escribir; Armonía promedio (registros).

En la condición de escritura del esbozo planeado (línea continua en la Figura), los dos grupos de escritores produjeron una cantidad similar de ideas. Las ideas que produjeron los participantes con un menor nivel de autoobservación después de escribir se relacionaban tan coherentemente entre sí como lo estaban antes de escribir. Por el contrario, en esta condición de escritura, los participantes con un alto nivel de autoobservación redujeron marcadamente la cantidad de ideas después de escribir.

Este resultado indica que, aunque los dos grupos hubieran producido una cantidad similar de ideas, los procesos responsables fueron muy diferentes. Galbraith *et al.* sugieren que la diferencia está entre un proceso de planeamiento invertido y un proceso de planeamiento de abajo hacia arriba. Según esta interpretación, los participantes con un mayor nivel de autoobservación cambian el contenido de sus planes al introducir nuevas ideas para complementarlas y atender a sus objetivos retóricos. El resultado radica en que, aunque sus ideas satisficieran sus objetivos retóricos externos, no se relacionan con su comprensión personal.

Por el contrario, los participantes con un menor nivel de autoobservación cambian sus planes antes de escribir y del texto disposicionalmente orientado, simplemente, para acomodarlo al contenido elaborado en el curso de la producción del texto. El resultado radica en que las ideas se relacionan con su comprensión personal.

Hay dos rasgos intrigantes en estos datos.

El primero es la disparidad entre los resultados de este estudio, cuyo enfoque se centra en la armonía utilizada como medida de organización de ideas; y los resultados de los estudios de Galbraith (1999), basados en la evaluación subjetiva del escritor al organizar sus ideas. En este estudio de Galbraith (1999), prácticamente todos los participantes con un alto nivel de autoobservación (91%), en la condición de escritura de un esbozo planeado, señalaron aumentos subjetivos en la organización de su pensamiento después de escribir. Sin embargo, los datos sugieren una determinada disminución en la organización del pensamiento. Creo que la solución a esta aparente paradoja reside en la índole distinta de estas dos medidas.

La medida de la armonía es un concepto implícito que se calcula a partir de la consistencia de los juicios de los pares de ideas por los participantes, más que de una evaluación directa de la estructura general de su pensamiento. Por otra parte, la medida de la subjetividad se basa, probablemente, en la evaluación subjetiva que establecen los escritores sobre su propio modelo mental respecto a la estructura general del texto. Si esto es correcto, entonces provee una interpretación natural de los resultados compatibles con la explicación del planeamiento inverso de los datos de los participantes con un alto nivel de autoobservación. Estos participantes introducen nuevas ideas en su plan explícito para lograr el texto más coherente y, así, experimentan un aumento subjetivo en la organización de su pensamiento.

Sin embargo, debido a que estas ideas no se generan disposicionalmente, en función de su comprensión personal, sus evaluaciones de los pares de ideas no resultan completamente consistentes. Al interpretarse de esta forma, estos datos son consistentes con los hallazgos posteriores. La medida de la armonía implícita sería la medida de la comprensión personal de los escritores sobre el tema, y la disminución en este experimento correspondería al fracaso constante en encontrar los efectos del

planeamiento retórico en la evaluación subjetiva de la comprensión personal de los escritores en relación con el tema en experimentos anteriores.

El segundo rasgo intrigante es la falta de diferencia en el desempeño de los participantes con un alto nivel de autoobservación en las condiciones de escritura sintéticamente planeada y del esbozo planeado. En las dos condiciones de escritura, produjeron una cantidad similar de ideas y mostraron una capacidad similar al integrar estas nuevas ideas con las ideas existentes para mantener la organización de sus pensamientos.

Esto contradice los hallazgos de Galbraith (1999), que sugieren que la condición de escritura de un esbozo planeado reduce el nivel de la producción de texto disposicional lo que lleva al desarrollo de la comprensión y la organización de las ideas existentes. Esto puede deberse a que existe un intercambio repentino entre la producción de nuevas ideas y el desarrollo de la comprensión y la organización de las medidas actuales que los escritores no son capaces de entender.

La resolución de este enigma y una explicación completa sobre la disparidad entre los juicios explícitos de estos participantes y sus evaluaciones implícitas deben esperar una investigación adicional que observase directamente los procesos implicados cuando los escritores escriben en estas diferentes condiciones.

1.1.1 Síntesis de conclusiones

Estos estudios analizan si el modelo de escritura *knowledge-transforming* da cuenta de la escritura como descubrimiento. Plantean dos problemas principales. El primero consiste en que, si bien se ha demostrado que la planeación orientada al cumplimiento de objetivos retóricos lleva a una modificación del pensamiento, reportada en la calidad del texto final, no está claro si se asocia al desarrollo de la comprensión del escritor. El segundo problema también es la evidencia respecto a que la producción textual orientada disposicionalmente, lejos de ser un simple asunto de traducción de los contenidos predeterminado a palabras, es un proceso activo de constitución del conocimiento mismo, el *knowledge-constituting*.

2. La síntesis de las ideas

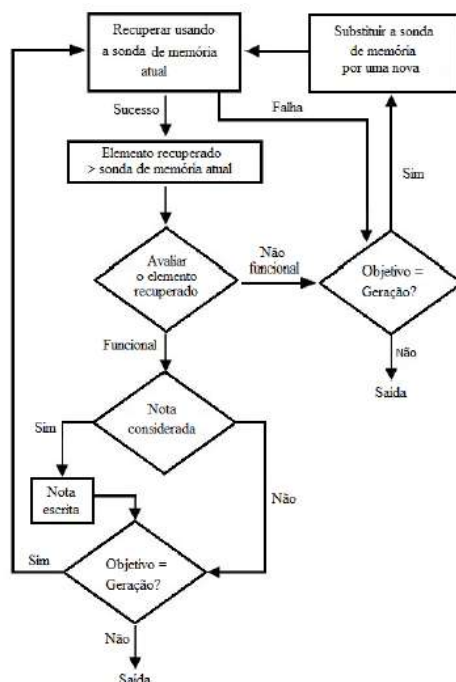
En primer lugar, deseo analizar algunos problemas conceptuales de los modelos de escritura ya existentes que dificultan considerar la constitución del conocimiento (*knowledge-constituting*) durante la producción del texto disposicional. En seguida, esbozaré un modo alternativo, basado en principios conexionistas, que creo que puede dar cuenta de esta función de la producción del texto.

2.1 Problemas conceptuales de los modelos de escritura existentes

Al explicar la generación de ideas durante la escritura, los modelos originales de escritura de Hayes y Flower (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987) presentan dos problemas: caracterizan la generación de ideas como un proceso de recuperación y la tratan disociada de la traducción, como una forma de transformar el planeamiento en palabras.

En el modelo de Hayes y Flower, la generación de ideas es un subcomponente del planeamiento (véase Figura 6), o sea, el contenido de la memoria se recupera en respuesta a los experimentos que surgen de los objetivos del escritor y de la labor de la escritura. De forma similar a este proceso, en el modelo *knowledge-telling*, Bereiter y Scardamalia detallan la generación de ideas a partir de dos operaciones: “la construcción de la memoria experimentada” y el “contenido recuperado al utilizar la memoria experimentada”.

Figura 6. El componente generacional del proceso de escritura tal como se concibe en el modelo de Hayes y Flower (1980, p. 13).



Fuente: Datos de la investigación.*

Es difícil ver cómo un contenido recuperado de la memoria puede ser “nuevo”. En el mejor de los casos, los escritores pueden recuperar la generación de ideas, al activar los sondeos de memoria, para relacionar el contenido con el tema (por ejemplo, en el modelo *knowledge-telling*) o para desarrollar la representación de una situación retórica (como en el modelo *knowledge-transforming*).

Bereiter y Scardamalia (1987, p. 349-351) reconocen este problema cuando analizan los procedimientos de estudio de la memoria, al señalar que “uno de los desafíos más formidables para las teorías del lenguaje radica en explicar cómo los hablantes y escritores expertos pueden pensar tan rápidamente en los materiales apropiados y las múltiples limitaciones del lenguaje”. A partir de allí consideran la posibilidad de que esto fuese una

* Información en la Figura, de arriba abajo y de izquierda a derecha; Columna 1: Sí; Nota escrita; Sí; Columna 2: Recuperar al utilizar el sondeo de memoria actual; Logro; Elemento recuperado > sondeo de memoria actual; Evaluar el elemento recuperado; Funcional; Nota considerada; Objetivo = ¿Generación?; No; Salida; Falla; No funcional; No; Sustituir el sondeo de memoria por uno nuevo; Sí; Objetivo = ¿Generación?; No; Salida.

consecuencia de la activación de un reflejo dentro de una red de unidades semánticas fijas, pero concluyen que sería imposible para esta red almacenar explícitamente todas las diferentes posibilidades que pueden requerirse por la variedad de contextos retóricos diferentes.

En lugar de ello, sugieren un proceso de búsqueda heurística, en que el problema retórico se redefine progresivamente hasta que “proporcionase unas señales que activaran unos nodos apropiados dentro de la memoria”. Pero esto no aclara cómo se resuelve este problema, dado el supuesto de que los nodos de memoria constan de unidades fijas. En verdad, en este contexto, toda esta búsqueda heurística —o planeamiento retórico más refinado— logra la recuperación de un contenido más específico.

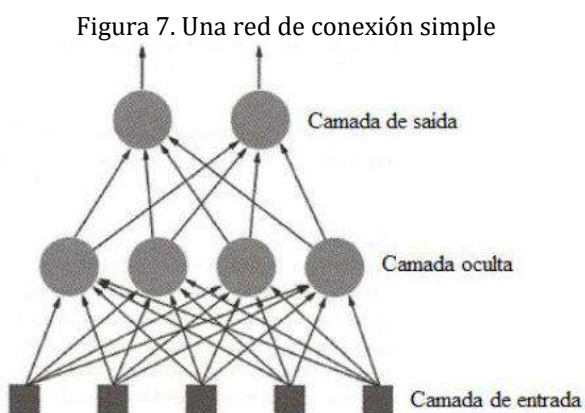
O sea, aunque reconocieran el problema, no resulta del todo claro que la búsqueda heurística le proporcionase una solución.

2.2 La síntesis del conocimiento implícito

Los modelos clásicos de escritura suponen que el conocimiento se representa explícitamente como unas unidades fijas en la memoria, lo cual resulta difícil de comprobar como lo anuncian las citas de Bereiter y Scadarmalia al reconocer que el escritor puede producir contenidos nuevos para atender las diferentes notas. Al principio, también resulta difícil entender el sentido del descubrimiento como la creación de algo genuinamente nuevo en lugar de, simplemente, lograr reorganizar el contenido existente con el nuevo contexto.

Sin embargo, desde cuando se desarrollaron estos modelos, han surgido modelos alternativos de representación del conocimiento que se basan en paralelas teorías de procesamiento distribuido, que proporcionan soluciones alineadas con estos problemas (véanse McClelland, Rumelhart y el grupo de investigación PDP, 1986; y, para una aplicación de estos conceptos al modelo de memoria semántica, Rogers y McClelland, 2006).

Para dar una idea sobre los principios implicados en este proceso, que se considera simple, obsérvese la red de conexión que se muestra en la Figura 7.



Fuente: Datos de la investigación.*

* Información en la Figura, de arriba abajo: Nivel de saída; Nivel oculto; Nivel de entrada.

Consiste en un conjunto de unidades simples, análogo a las neuronas, organizado en tres niveles. Cada unidad tiene la función de resumir la activación que se transmite a través de las conexiones de las otras unidades (mostradas como flechas en el diagrama) y, cuando esta suma cruza un determinado punto inicial, le transmite la activación a otras unidades en la red. Por sí solas, las unidades de la red no representan nada, son unas maquinitas que sintetizan el paso de la activación a través de la red.

El procesamiento de la información se establece mediante conexiones entre unidades que varían según la fuerza del historial de aprendizaje. Así, cuando se presenta una pauta de activación en el nivel de entrada (que consiste en una incidencia de luz estándar en la retina, o algo más abstracto, como un conjunto de rasgos semánticos) algunas de estas unidades se activarán y otras no. Entonces, cada unidad pasará su activación a las unidades siguientes con la cantidad de energía de activación que va a depender de la fuerza de la conexión que cada unidad estableciera con las demás.

En este ejemplo de conexión, la activación completa se alimenta a través de la red. Cada unidad experimenta distintos niveles de activación sobre las unidades del siguiente nivel. Así, si la unidad del lado izquierdo, distante del nivel de entrada, tiene una fuerte conexión positiva con una unidad distante del nivel oculto, activará fuertemente esta unidad. Y si, al mismo tiempo, tuviera una conexión fuertemente negativa con la unidad del lado derecho, distante del nivel oculto, esto actuará para reducir fuertemente la activación de esa unidad.

El efecto total sobre las unidades del nivel oculto va a depender de la pauta de activación presentada en el nivel de entrada y en las fuerzas de variación de las conexiones entre este nivel y las unidades del nivel más profundo. A su vez, el nivel oculto pasará la activación al nivel de salida que, entonces, va a producir una respuesta al estímulo que ha recibido la red.

Estas redes presentan dos rasgos importantes. El primero radica en que el contenido no se almacena en el nivel oculto, a la espera de que se lo recuperara mediante un conjunto de sugerencias. Más bien, lo sintetiza la red como una totalidad, como una respuesta al nivel de entrada. En la medida en que algo se representase en estas redes, consistirá únicamente en una pauta transitoria de activación a través de unidades en el nivel oculto hasta que respondiera al estímulo.

Además, ninguna de las unidades por sí sola corresponderá necesariamente a los rasgos interpretables del mundo: la pauta en su totalidad le da forma a la representación transitoria del contenido. Y, debido a la forma clasificada, en que cada unidad va a responder a la activación que recibe, cada instancia de una parte singular del contenido va a representarse mediante una diferencia sutil en la pauta de activación, que varía en función del contexto en que se presenta el estímulo. Entonces, en estas redes, el contenido se sintetiza, según se solicita, en una forma contextualmente apropiada, en lugar de recuperarse en una forma fija de la memoria. Además, como la información se procesa al mismo tiempo, estas redes le proveen una solución sencilla al problema que plantean Bereiter y Scardamalia, que se refiere a producir una respuesta rápida, y contextualmente flexible, a múltiples restricciones.

El segundo rasgo determinante de estas redes radica en que el conocimiento se almacena implícitamente en la fuerza de las conexiones entre las unidades. Estas

conexiones se modifican durante el aprendizaje. Existe una gama de formas que explican cómo puede ocurrir el aprendizaje y todas ellas implican la modificación de la fuerza de las conexiones entre las unidades.

Por tanto, el rasgo clave consiste en que se utiliza el mismo conjunto de unidades y de conexiones para producir respuestas a todos sus diferentes estímulos. Así, el ejercicio de esta red consiste en presentar un conjunto pareado de entrada y salida, una tras otra, y se requerirá que la red encuentre un único conjunto de conexiones capaz de producir simultáneamente una serie completa de respuestas a las diferentes entradas. Una vez que la red ha aprendido un conjunto de relaciones de entrada y salida, entonces tendrá un conjunto fijo de conexiones entre sus unidades que le permitirán producir de forma confiable la gama completa de respuestas a sus diferentes estímulos. Este conjunto fijo de conexiones constituye el conocimiento de la red, pero este conocimiento no puede controlarse directamente. Más bien, guía la forma cómo se producen las respuestas y solo entonces surge como un conocimiento explícito, una vez que se ha producido una respuesta en el contexto.

Obsérvese también que las conexiones entre las unidades son capaces de representar toda la gama de pares de entrada-salida de un dominio. Cada uno influye en la fuerza de estas conexiones. Por tanto, todas las demás respuestas que la red puede elaborar influyen sobre cualquier respuesta individual; cada respuesta individual que la red elabora es un reflejo de la totalidad del conocimiento.

2.3 La escritura como un proceso de constitución del conocimiento

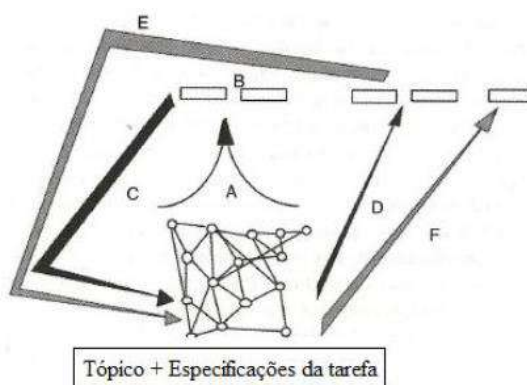
Para explicar cómo la producción textual orientada disposicionalmente puede llevar al desarrollo de la comprensión del escritor, Galbraith (1999) utilizó dos principios básicos del procesamiento conexionista: síntesis, en lugar de la recuperación de contenido; y la organización del conocimiento implícito, en lugar del conocimiento explícito.

En su forma más general, arguye, en primer lugar, que la producción del texto es un proceso de descubrimiento, ya que se trata de un proceso sintético, en el que, al parafrasear a E. M. Forster, el escritor solo descubre lo que piensa cuando ve lo que dice. El escritor sintetiza una respuesta a partir del conjunto de restricciones, en lugar de buscar el contenido almacenado en la memoria. En segundo lugar, este proceso se guía a través de la organización implícita del conocimiento del escritor —su disposición en relación con el tema (tal como se representa en el conjunto fijo de conexiones dentro de una red conexionista), más que mediante sus objetivos retóricos externos.

Mediante el diagrama de la Figura 8 se representa la forma particular en que se afirma que estos principios se aplican en el contexto de la escritura.

La disposición del escritor se representa mediante la red de unidades interconectadas en el centro del diagrama. Esto representa una forma particular de la red conexionista —una red paralela de explicación y de restricción— en la que todas las unidades se vinculan entre sí a través de conexiones positivas o negativas. Estas conexiones fijas representan la organización implícita de la disposición del escritor y son responsables de guiar la vía mediante la cual la activación se transmite a través de la red en respuesta a las restricciones externas.

Figura 8. La escritura como proceso constitutivo del conocimiento (Galbraith, 1999).



Fuente: Datos de la investigación.*

Estas restricciones (o la entrada de la red) se constituyen a través de las especificaciones del tema y la tarea (que se muestran en la parte inferior del diagrama). Al apuntarlas activan cada unidad dentro de la red. Entonces, la activación se transmite a través de la red según la fuerza de las conexiones entre las unidades. Así, las unidades vinculadas negativamente intentan transformar otras unidades en negativas; y las unidades conectadas positivamente intentan transformar a las demás en positivas. A veces, la red se estabiliza con algunas de sus unidades altamente activadas y otras desactivadas: esta pauta de activación representa la respuesta del escritor a las restricciones externas y corresponde al mensaje que quieren transmitir. Entonces, este mensaje se formula en el lenguaje (representado por la flecha A) y se escribe como un enunciado (B, marcado en el diagrama).

La parte central del diagrama representa el enunciado individual mediante la disposición del escritor en respuesta a un conjunto de restricciones externas para enfatizar en la índole sintética del proceso y el hecho de que se organiza a través del conjunto fijo de conexiones que constituye el tema del conocimiento implícito del escritor. Esto provee una especificación formal de la disposición del escritor y muestra cómo, en principio, podría orientar la formulación de una idea o declaración.

Un rasgo clave a tener en cuenta es la “integración” parcial del conjunto de restricciones incorporadas al tema en las especificaciones de la tarea. Cuando la red se activa mediante estas restricciones, todas las unidades se activarán en mayor o menor nivel (esta pauta inicial de activación revela todos los contenidos posibles que podrían expresarse como respuesta a las especificaciones del tema y de la tarea). Sin embargo, cuando la red transmite la activación entre las propias unidades, esta pauta va a cambiar a medida que las conexiones positivas y negativas representan la disposición de lo compatible con las relaciones internas entre las unidades. De hecho, la disposición selecciona una pauta de activación a través de sus unidades, lo que resulta compatible con sus propias restricciones internas.

El segundo componente clave del modelo se refiere a lo que sucede después de que se ha emitido el enunciado. Una posibilidad radica en que el escritor interpretara lo que ha escrito y analizara sus planes y metas. Entonces, podría formular un nuevo conjunto

* Información en la Figura: Tema + Especificaciones de la tarea.

de especificaciones correspondientes a la siguiente fase de su plan para atender mejor a sus objetivos y podría desarrollar el ingreso de una nueva síntesis.

Como mínimo, esto supone una modificación de los modelos clásicos de escritura, pues podría restringir la influencia de la disposición del escritor a las formulaciones imprevisibles de enunciados individuales. La disposición del escritor resultaría importante en la medida en que se requiere para orientar la formulación de los enunciados individuales, pero no tanto como la generación de una sucesión de enunciados en referencia, que podrían controlarse mediante las pautas de planeamiento retórico especificadas en los modelos clásicos de escritura.

Sin embargo, Galbraith (1999) establece una afirmación más contundente. Sugiere que, tras la salida de un enunciado inicial, un conjunto de conexiones de retroalimentación (etiquetadas C, en el diagrama) tiene su punto de partida en la salida, tal como se representa en la memoria de trabajo, al pasar por una activación inhibitoria de retroalimentación de la disposición del escritor. Este movimiento tiene el efecto de reducir la activación de las unidades correspondientes del primer mensaje del escritor y significa que, cuando el mismo conjunto de restricciones iniciales de las especificaciones del tema y las especificaciones del tema y de la tarea permite el ingreso en la red, una pauta de activación diferente dará como resultado la satisfacción inmediata de las restricciones.

Esto va a corresponder, aproximadamente, a la selección de las disposiciones del escritor según las restricciones internas del “resto” del contenido activado por el conjunto inicial de restricciones externas. La declaración resultante de este proceso se denomina D en el diagrama. Más pasajes de respuestas inhibitorias (etiquetado E) y producción de enunciados (etiquetado F, en el diagrama) representan más ciclos de producción del texto.

Así, la producción del texto disposicional no es solo una síntesis de enunciados individuales bajo la guía de la disposición de los escritores, sino también implica una interacción entre la disposición del escritor y el texto que surge. Debido a que cualquier enunciado individual solo es una representación parcial de las redes en respuesta a las especificaciones del tema y la tarea, para que la disposición de los escritores se captase plenamente en el texto, debe ser capaz de guiar el procesamiento a través de sucesivas sentencias, libres del planeamiento externo.

3. Un modelo del doble proceso de la escritura

Ya que hemos analizado los procesos implicados en la producción disposicional del texto, me agrada explicar cómo contribuye esto a un modelo del doble proceso de la escritura y qué cambios implica esto para los modelos de escritura existentes.

El primer rasgo importante del modelo del doble proceso de la escritura es la incorporación de los rasgos principales de los componentes del planeamiento de Hayes y Flower y de Bereiter y Scardamalia, vistos, sin embargo, como una consideración parcial de uno de los componentes de la escritura, más que como una consideración del proceso como una totalidad. Los rasgos principales de este modelo y del carácter contrastante entre sus dos procesos de constitución se resumen en la tabla que sigue.

Tabla 1. Rasgos opuestos de los sistemas que constituyen el modelo del doble proceso de la escritura.

Rasgos del sistema	Sistema de conocimiento recursivo	Sistema de constitución del conocimiento
Forma de representación	Representación explícita del conocimiento en unidades fijas separadas	Representación implícita del conocimiento entre las unidades
Generación de contenido	Recuperación de la memoria	Síntesis
Organización del contenido	Difusión asociativa de la activación en la memoria de largo plazo o manipulación con finalidad dirigida del contenido en la memoria	<i>Feedback</i> del contenido en la memoria de trabajo para la disposición del escritor

El modelo admite que el primer sistema —el sistema de conocimiento recursivo (*knowledge-retrieval*)—, así como afirman los modelos clásicos de escritura, recurre a una facultad explícita del conocimiento, lo que implica la recuperación de la memoria de largo plazo, que puede o no analizarse y manipularse en la memoria de trabajo para satisfacer las metas retóricas.

Sin embargo, este sistema opera sobre el conocimiento almacenado y no puede, por sí solo, llevar al descubrimiento de nuevas ideas. Como mucho, va a poder llevar a la reorganización del conocimiento existente, que constituye una parte fundamental del proceso de escritura. Le permite al escritor tomar un conjunto de ideas diversas sobre un objeto de conocimiento coherente y recuperarlo en ocasiones posteriores. Además, desempeña un papel crucial al permitirle al escritor organizar y presentar sus ideas en el texto de acuerdo con sus objetivos retóricos.

Este sistema funciona mejor en las condiciones que reconocen los modelos clásicos de escritura; determina las ideas representadas en una forma fija y abreviada (como, por ejemplo, notas de ideas de “etiquetaje”) de modo que la limitada capacidad de trabajo del sistema de memoria pudiera concentrar sus esfuerzos en evaluar la forma como sirve a los objetivos retóricos y su contribución a la estructura general del texto.

Los resultados del experimento de Galbraith *et al.* (2005) sobre la contribución de los diferentes componentes del planeamiento en la memoria de trabajo sugiere, además, que el componente espacial de la memoria de trabajo desempeña un papel importante al permitir que el escritor constituyera un modelo mental coherente de su texto como una totalidad.

El modelo también admite la diferenciación entre los enfoques de los modelos de *knowledge-telling* y *knowledge-transforming*. En resumen, en el primer modelo, la escritura surge cuando el escritor recupera el contenido de la memoria, sin pensar en la forma como va a adaptarlo a las restricciones retóricas. En el segundo modelo, el surgimiento de la escritura implica una búsqueda más estratégica y de análisis del contenido almacenado para atender a las metas retóricas.

El modelo del doble proceso de la escritura se distingue de estos dos procesos porque son, básicamente, de memoria e implican la recuperación y la manipulación del contenido existente. En particular, destaca el hecho de que el modelo *knowledge-telling* no solo tiene que ver con un “escritor fundamentado”, sino también se trata de admitir que la escritura implica más retroalimentación que la síntesis de un contenido. Por ello Bereiter y Scardamalia (1987) han señalado que la escritura resulta predominante en

los contextos educativos y su uso es un medio para comprobar si los alumnos han adquirido unos conocimientos relevantes.

El segundo componente del modelo —el sistema de constitución del conocimiento— opera con utilización de una representación implícita del conocimiento e implica la síntesis en lugar de la recuperación de contenido. Además, supone ser capaz no solo de sintetizar enunciados individuales, sino también de producir, a través del *feedback* inhibitorio de la memoria de trabajo, a disposición del escritor, una secuencia de contenidos sin necesidad de metas externas para que guíasen el proceso. O sea, resulta intrínsecamente un proceso de descubrimiento, cuyo conocimiento implícito en las conexiones entre las unidades solo se capta como un contenido explícito una vez que se ha formulado como un texto. La medida en que esto lleva a un cambio en la comprensión de los escritores depende de la forma como el contenido se ha producido mediante el proceso de síntesis que corresponde al contenido preexistente en el sistema de memoria explícita.

Cuando esto sucede, aunque el proceso pudiera ser sintético, el hecho de que el contenido producido correspondiera al contenido ya existente va a significar que el escritor no va a experimentar el desarrollo de su comprensión. Sin embargo, si el contenido sintetizado no coincide con el contenido preexistente, el escritor va a experimentar el desarrollo de su comprensión.

El proceso de constitución del conocimiento funciona mejor cuando los escritores formulan su pensamiento en oraciones conectadas y cuando estas oraciones se sintetizan disposicionalmente, en lugar de concebirse conscientemente para satisfacer unos objetivos externos. De hecho, se supone que precisamente debido a la necesidad de formular una oración basada en conocimientos o experiencias previas se organiza el componente de generación de contenido del sistema de producción del lenguaje.

La forma holística de conexión entre las unidades se desarrolla a partir de múltiples experiencias previas —al principio, en la totalidad de las experiencias pasadas del escritor— determinadas por el contenido de algún enunciado. En lugar de que el escritor dependiera del contenido de la memoria y tratara, conscientemente, de determinar cómo formular una oración coherente, la acumulación de las experiencias previas, en un conjunto de conexiones fijas, le permite el acceso al contenido de forma rápida e implícita, sin requerir una búsqueda consciente en la memoria.

Se debe señalar que, aunque los detalles fuesen muy diferentes, el perfil de este proceso dual es similar a los enfoques actuales de otros fenómenos psicológicos. En particular, el proceso dual de razonamiento (véase Evans, 2008) que distingue entre un sistema de proceso implícito, que implica el procesamiento rápido y paralelo de la información; y un sistema explícito, que opera de forma lenta y secuencialmente, lo que implica la manipulación de modelos mentales con una capacidad limitada de trabajo del sistema de la memoria de trabajo.

También existe la investigación neuropsicológica de los dos sistemas de memoria diferentes, pero interconectados: un sistema de memoria explícito, ubicado en el hipocampo; y un sistema de memoria implícito, ubicado en el neocórtex (véase McClelland, McNaughton y O'Reilly, 1995, para un análisis respecto a cómo se relacionan estos dos sistemas con los modelos conexionistas).

3.1 La relación entre los dos sistemas

Los dos sistemas son necesarios para una escritura eficaz.

El sistema de conocimiento recursivo (*knowledge-retrieval*) y la manipulación de los modelos mentales asociados en la memoria de trabajo se requieren para organizar explícitamente el texto y garantizar que satisfaga los objetivos retóricos. También desempeñan un papel crucial en la identificación de vacíos en la estructura global del texto y en la orientación de la búsqueda de contenidos relevantes, así como en la identificación de aspectos potenciales del tema que deben incluirse en el texto.

El sistema de constitución del conocimiento, *knowledge-constituting*, sintetiza el contenido explícito, activado por el sistema de conocimiento recursivo, al conectar oraciones para producir un contenido nuevo y aclarar más la comprensión del escritor.

Este contexto prevé un mecanismo mediante el cual los problemas identificados en el espacio retórico pueden concretarse en el texto. Más que una búsqueda heurística, como la que especifican Bereiter y Scardamalia, en la que se identifica el contenido existente a través del refinamiento progresivo de los sondeos de memoria, se trata de sintetizar el contenido implícito activado por los objetivos retóricos y descubrir cuán relevante es el contenido en el proceso de la producción del texto.

Sin embargo, debido a que se trata básicamente de un proceso lineal en que la atención se enfoca en cada enunciado individual a medida que se produce, el escritor precisa identificar las ideas distintas en el texto tras su producción y, en seguida, considerar reflexivamente cómo pueden integrarse en la estructura global del texto.

El resultado conjunto de estos dos procesos es la creación de un conocimiento coherente del objeto, que satisficiera los objetivos retóricos y, por tanto, capaz de existir independientemente del escritor, pero que, al mismo tiempo, captase plenamente la comprensión implícita del escritor sobre el tema.

El modelo implica un conflicto fundamental entre dos fuentes de organización del contenido en la escritura: el proceso de conocimiento recursivo, que organiza el contenido en función de las relaciones entre las ideas preexistentes en la memoria explícita y las metas retóricas del escritor; y el proceso de constitución del conocimiento, guiado por la organización implícita de la disposición del escritor.

El resultado radica en que, cuando el escritor pasa del planeamiento a la producción del texto, descubre que la secuencia de enunciados que surgen no se ajusta a la secuencia que su plan requiere. Del mismo modo, mientras el escritor está constituyendo su pensamiento, la secuencia emergente se interrumpe cuando se interrumpe el planeamiento.

El conflicto no se debe tanto a las demandas opuestas entre los dos procesos diferentes —planeamiento y producción del texto— en el conjunto limitado de recursos cognitivos, sino más bien entre dos impulsos contradictorios: el impulso de apegarse a un plan predeterminado y el impulso de seguir la secuencia de ideas que se desarrolla. Al escritor lo guían dos direcciones diferentes al mismo tiempo.

Además, no se trata solo de un conflicto cognitivo. Se relaciona profundamente con la concepción que el escritor tiene sobre sí mismo. La representación explícita de lo que los escritores tienen que decir incluye una noción sobre cómo lo va a recibir el lector. Tener un modelo claro y coherente respecto a lo que quieren decir le permite al escritor

anticipar y controlar la impresión que causan. Además, una finalidad importante en la construcción y manipulación de esta representación podría corresponder a la propia imagen del escritor.

Es probable que estos factores: a) generasen el deseo de constituir un modelo mental claro sobre el texto antes de escribirlo y b) intentasen mantener este modelo durante la producción del texto, ya que esta producción resulta imprevisible y va a amenazar este objetivo.

Al mismo tiempo, en la medida en que la producción textual le permite al escritor captar su conocimiento implícito en el texto, se torna un medio importante de autorrealización. Los dos procesos diferentes establecen una tensión entre la necesidad del escritor de mantener una corriente y el deseo de concretar el propio potencial latente en su disposición implícita hacia el mundo. Una de las fortalezas del modelo del doble proceso de la escritura radica en que, si bien nos lleva a identificar la presencia de estos diferentes procesos durante la escritura, también debería permitirnos explorar los efectos del autoconcepto del escritor en su escritura y pensamiento.

Dadas estas consideraciones, tal vez no resultara sorprendente que la diferencia variable individual de los sujetos autoobservados hubiera mostrado unas diferencias tan consistentes en los efectos de la escritura sobre el pensamiento de los participantes de un alto nivel de autoobservación, ya que, por definición, se inquietaban por la gestión y el control de la presentación de sí mismos.

Por tanto, en el modelo de doble proceso de la escritura se podría esperar que priorizaran el *knowledge-transforming* al utilizar el modelo mental resultante para orientar y controlar la producción del texto. Por el contrario, la principal inquietud de los participantes con un menor nivel de autoobservación radica en asumir su posición implícita sobre el tema. Así, se esperaría que priorizaran lo sintético, el componente de la escritura de constitución del conocimiento, *knowledge-constituting*, en lugar del *knowledge-transforming* de memoria.

4. Conclusión

Los modelos clásicos de escritura que han propuesto Hayes y Flower y Beirer y Scardamalia enfatizan en la importancia de los procesos de pensamiento explícitos que se expresan en la escritura y, por tanto, tratan a los procesos de producción del texto como un componente relativamente pasivo del proceso de escritura.

Como resultado, tratan el “descubrimiento” como un efecto colateral explícito, dirigido por el proceso de pensamiento, considerado efectivo por el buen lector, al caracterizar el conflicto central de la escritura: el conflicto básicamente cognitivo entre el pensamiento y los procesos de producción del texto. Una consecuencia importante de este énfasis en los efectos de la escritura sobre el pensamiento consiste en inferir las propiedades generales de los procesos que asumen los modelos, en lugar de probarlas directamente.

En este artículo he planteado dos afirmaciones generales sobre estos modelos. En primer lugar, asumo que resultan incapaces de explicar los resultados de la investigación empírica, que tiene una relación directa con el examen de los efectos de la escritura en el pensamiento. En particular, esta investigación discute hasta qué punto

los procesos de pensamiento explícito dirigidos hacia objetivos retóricos llevan al desarrollo de la comprensión del escritor, y sugiere que la producción del texto guiada disposicionalmente no es un proceso pasivo de salida, sino más bien la salida es un proceso activo de constitución de conocimiento, por naturaleza.

En segundo lugar, esbozo una concepción alternativa sobre los procesos básicos implicados en la escritura, basados en principios conexionistas del procesamiento que arrojan una luz diferente sobre los componentes básicos del proceso de escritura. Vimos los dos componentes fundamentales del proceso de producción, no como pensamiento y lenguaje, sino más bien como procesos de conocimiento recursivo, *knowledge-retrieval*, y de constitución del conocimiento, *knowledge-constituting*.

Los procesos de conocimiento recursivo implican la recuperación del conocimiento existente de la memoria a largo plazo y son básicamente procesos de la memoria. Por el contrario, el proceso de constitución del conocimiento es un proceso de síntesis, que inspira el pensamiento productivo y la producción de lenguaje. El contenido producido por estos dos procesos se organiza de una forma fundamentalmente diferente. El contenido producido por el primer proceso se organiza mediante la manipulación explícita de ideas en la memoria de trabajo, con el fin de satisfacer objetivos extrínsecos. El contenido producido por el proceso de constitución de conocimiento se organiza implícitamente a través de conexiones fijas dentro de una red paralela restringida a disposición del escritor sobre el tema.

Este modelo trata al descubrimiento como una parte intrínseca del proceso de escritura. Como consecuencia, sostiene que el conflicto fundamental en la escritura se plantea entre dos formas diferentes de organización —la organización explícita de los procesos que se llevan a cabo en la memoria de trabajo y la organización implícita que orienta el proceso de constitución del conocimiento—, en lugar de hallarse entre los procesos de producción del texto y del pensamiento. Además, no se trata simplemente de un conflicto cognitivo. La disposición del escritor equivale a su individualidad implícita y, por tanto, el conflicto entre las dos formas de organización también es un conflicto entre el autoconocimiento explícito e implícito.

En este contexto, el modelo puede verse como un intento de conciliar las concepciones románticas y las concepciones clásicas de la escritura. Las concepciones románticas de la escritura enfatizan en la autoexpresión, libre de restricciones externas, y se centran en el componente sintético de constitución de la escritura. Las concepciones clásicas de la escritura enfatizan en las estrategias para una comunicación efectiva. El enfoque se centra en el componente de conocimiento recursivo de la escritura.

Al destacar que la escritura eficaz es la producción conjunta de los procesos de recuperación y constitución del conocimiento, el modelo de proceso dual de la escritura supone que estas dos concepciones de la escritura deben tratarse como complementarias y no conflictivas, lo que provee un marco a través del cual esto puede alcanzarse.

Referencias

Bereiter, C. y Scardamalia, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

Evans, J. Dual-processing accounts of reasoning, judgement and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 2008, p. 255-278.

Flower, L. S. y Hayes, J. R. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 1980, 21-32.

Flower, L. S. y Hayes, J. R. Images, plans and prose. The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1 (1), 1984, p. 102-160.

Galbraith, D. Conditions for discovery thorough writing. *Instructional Science*, 21, 1992, p. 45-72.

Galbraith, D. Writing as knowledge-constituting process. In: M. Torrance y D. Galbraith (Eds.). *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999, p. 139-160.

Galbraith, D., Ford, S., Walker, G. y Ford, J. The contribution of different components of working memory to planning in writing. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 15, 2005, p. 113-145.

Galbraith, D., M. Torrance y J. Hallam. Effects of writing on conceptual coherence. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. 2006, p. 1340-1345.

Hayes, J. R. y Flower, L. S. Identifying the organization or writing process. In: L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. NJ: Erlbaum, 1980, p. 3-30.

Hayes, J. R. y Flower, L. S. Writing Research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1986, p. 1106-1113.

Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. F. y Carey, L. Cognitive processes in revision. In: S. Rosenberg (Ed.). *Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, vol. 2, p. 176-240.

Kellog, R. T. Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1988, 14, p. 355-365.

Kellog, R. T. *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

Klein, O., Snyder, M. y Livingston, R. W. Prejudice on the stage: Self-monitoring and the expression of group attitudes. *British Journal of Social Psychology*, 1994, 43, p. 299-314.

McClelland, J. L., McNaughton, B. L. y O'Reilly, R. C. Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: insights from the success and failures of connectionist models of learning and memory. *Psychological Review*, 1995, 102, p. 419-457.

McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. y PDP Research Group. *Parallel distributed processing*. Vols 1 y 2. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

Rogers, T. y McClelland, J. *Semantic cognition*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

Snyder, M. *Public appearances, private realities: The Psychology of self-monitoring*. New York: W. H. Freeman and Company, 1986.*

* David Galbraith. A escrita como descoberta. *Debates em Educação*. Maceió. Vol. 5, No. 10 (2013, jul.-dic.): 190-225. Disponible en: https://eprints.soton.ac.uk/363778/1/_soton.ac.uk_ude_PersonalFiles_Users_dwglc11_mydocuments_My%2520papers_Galbraith%25202013%2520A%2520escrita%2520como%2520descoberta.pdf

ESCRITURA Y CREATIVIDAD¹

En un momento cuando los enfoques comunicativos conciben a la actividad escrita en FLES desde una perspectiva muy funcional, y en que los talleres de escritura en FLM experimentan una popularidad sin precedentes, no parece inútil preguntarse por el lugar que ocupa la práctica de la escritura creativa dentro de la didáctica. Ninguna modernidad evidente parece que determinara el tema: desde hace ya muchos años, los docentes han aprendido a aclimatar a la clase de FLES ejercicios procedentes de la tradición literaria o de los talleres de creación realizados en FLM. El objetivo de este artículo es dar cuenta de prácticas, algunas nuevas, otras no, pero todas ellas probadas en clases de estudiantes europeos que aprenden francés en el marco del Institut Supérieur des Langues Vivantes de la Universidad de Lieja.

Sin embargo, por empírico que pareciera nuestro testimonio, se lo ha acompañado de algunas reflexiones sobre el marco teórico y metodológico en el que entendemos la práctica del taller de escritura, reflexiones que nos agradecería compartir aquí. Solo en seguida presentaremos algunos ejemplos de actividades de aula que hemos diseñado y propuesto a nuestros alumnos con el objetivo de desarrollar su creatividad.

1. Establecimiento de un marco teórico

¿Por qué practicar la escritura creativa en FLES? ¿Qué metodología se debe aplicar? ¿Cuáles son los vínculos entre la escritura creativa y la literatura? Estas son algunas de las preguntas que surgen de inmediato cuando se enfoca el tema de la escritura creativa y a las que nos agradecería ofrecer un comienzo de respuesta al analizar estos cuatro aspectos de la problemática:

- en primer lugar, tratará de ver cuál es la relación aparentemente obvia entre la literatura y la escritura creativa;
- entonces, se preguntará qué se debe pensar realmente sobre la oposición entre *escritura funcional* y *escritura creativa*;
- en seguida, se tratará de discernir mejor el concepto de *creatividad*;
- por último, se va a examinar brevemente el asunto relativo a los aspectos metodológicos de la práctica del taller de escritura.

1.1 Escritura y literatura

La escritura creativa lleva inevitablemente a pensar en la literatura. No olvidemos que esta última solo es el resultado del proceso que actúa en la primera. Es evidente que la literatura tiene la ventaja de ser oficial, reconocida, legitimada: por tanto, no hay

¹ Esta es una versión levemente revisada de la conferencia realizada en la Université Catholique de Louvain-la-Neuve, el 15 de noviembre de 2000.

fundamentalmente ninguna solución de continuidad, de diferencia *a priori* entre una actividad y la otra. Las diferencias están más bien a nivel del marco de trabajo, de las instituciones que las tutelan o las legitiman (por una parte, la escuela, el taller de escritura y, por la otra, las editoriales, revistas, academias, etc.), pero a menudo también del estatuto social de quienes son los autores... Añadamos que una supone un papel receptivo, pero no pasivo (la lectura), mientras que la otra exige un papel expresivo (la escritura). Por lo demás, esta proximidad de una, el *objeto de lectura* y de comprensión (la literatura), y la otra, el *proyecto* y la *práctica de la escritura*, corre el riesgo de llevarnos a incurrir en el reproche de querer la reintegración del texto literario a una clase de FLES, que ante todo se dedica al aprendizaje comunicativo. ¿La literatura no avanza enmascarada tras la práctica de la escritura creativa? ¿No estamos intentando conciliar FLES y la literatura, una pareja que se ha distanciado durante al menos dos décadas? Evidentemente, no se trata de considerar a la lectura de textos literarios por parte de los alumnos como un paso obligatorio antes de pasar a la práctica en clase... ni, por tanto, plantear los textos literarios como modelos a imitar: de hecho, se trata de creación y no de imitación. Esto obviamente no nos impide recurrir ocasionalmente a textos literarios cuando se va a preparar el ejercicio creativo. Sin embargo, este texto solo tiene un valor *ilustrativo*: el texto de autor se propone como un *ejemplo* de una forma creativa particular. El extracto literario se presenta solo como una versión efectiva, entre otras potenciales. Se utiliza principalmente para ilustrar las instrucciones de escritura que se les dan a los alumnos.² La mayoría de las veces, para evitar que se conviertan en modelos un tanto intimidantes, simplemente se los puede dar a leer al inicio de la actividad, sin mencionar ninguna referencia ni nombre de autor. Siempre habrá tiempo para darlos a conocer a los alumnos al final del ejercicio.

Evidentemente, no situar el descubrimiento de la literatura en el núcleo de nuestros objetivos no nos impide alegrarnos de constatar algunos de los efectos que induce esta práctica: por una parte, facilitar el acceso a la potencia poética de los textos literarios que así llevan a que se los leyera de forma diferente³ y, por otra parte, atenuar la distancia que habitualmente separa al estudiante de FLES de una literatura francesa muy legitimada y, por tanto, a menudo abrumadora.

1.2 La oposición entre *escritura funcional* y *escritura creativa*

Hay otra crítica que suelen formular aquellos que sugieren la escritura creativa: desarrollar este tipo de práctica sería un acto gratuito, o incluso un lujo, que no se puede permitir en la enseñanza/aprendizaje de FLES, que apunta sobre todo a la eficacia comunicativa. Los límites de tiempo, a menudo citados, requieren que los docentes privilegieran un enfoque funcional de la escritura. Por ello, aquí nos agradecería matizar la oposición, ahora tradicional, entre, por un lado, *escritura funcional* y, por el otro, *escritura creativa*.

² También sugerimos proponer como modelos ejemplos a la mano del docente o los alumnos, así como textos literarios propiamente dichos.

³ ¿Qué podría ser más estimulante que invertir la perspectiva académica que indica que se lee para escribir mejor y no al revés?

a) En primer lugar, parece que la tradición de la enseñanza/aprendizaje de FLES relieves el valor funcional, instrumental, de la lengua: se enseña a los alumnos a escribir para que transmitieran un mensaje, lo que Jakobson (1963, 218) denomina la *función denotativa o referencial* del lenguaje. Pero, al hacerlo, se olvida la *función emotiva* del lenguaje. En verdad, se puede escribir para DECIR algo o HABLAR SOBRE algo, pero también se lo puede hacer para DECIRSE, para expresarse a sí mismo... lo cual es, obviamente, uno de los roles propios de la escritura creativa. Pero más allá de estas inquietudes de DECIR algo o de DECIRSE que se refieren, respectivamente, a las *funciones referencial y emotiva* de la lengua, se puede mirar también a su función poética, que justo la práctica de la escritura creativa permite explotar. Esta función se distingue sobre todo por su aspecto lúdico: se trata de jugar con las letras o los fonemas, con las palabras y con los tipos de discurso (por ejemplo, las adivinanzas, los anuncios burlescos, los proverbios, los inventarios, etc.). Está claro que, con la práctica creativa, se supera el uso común de la lengua por parte de hablantes nativos, para entrar en una esfera de uso relativamente excepcional de la lengua, *a fortiori* para hablantes no nativos.⁴ Así, el juego con las palabras y su manipulación parecen suponer un buen dominio previo de la lengua objetivo. Pero este no es el caso. Por muy carente de medios lingüísticos y comunicativos que pareciera un alumno casi principiante, posee, no obstante, un microsistema (denominado interlengua), aunque reducido, que ya le permite practicar una forma elemental de escritura creativa. También, se puede preguntar si este problema de la pobreza de bagaje lingüístico no se plantea con tanta agudeza para el alumno extranjero cuando se le pide que escribiera una postal, un resumen de un texto o una invitación a una fiesta... A menudo, la frustración y la pérdida de confianza en sí mismo debido a la debilidad de los medios lingüísticos de los que dispone el alumno para transmitir un mensaje también están presentes en las clases de FLES... Nos parece, pues, que se puede formular aquí la hipótesis⁵ referida al hecho de detenerse en la lengua misma, al descubrir que resulta lícito manipularla, jugar y divertirse con ella (aunque se redujera solo al sistema muy parcial e incompleto de que dispone el alumno casi principiante), ofrece la posibilidad de desactivar la ansiedad ligada a la toma de la palabra (incluso por escrito),⁶ de asociar la lengua extranjera y su escritura a la noción de placer y, sobre todo, de reforzar la confianza en sí mismo que el alumno debe adquirir.⁷

b) Tras haber sustentado el lugar de la escritura poética en FLES, quisiéramos ahora volver a la oposición entre *escritura funcional* y *escritura creativa* para analizarla más de cerca y constatar que quizás no es tan grande como lo imaginamos al principio. Redactar un anuncio clasificado, un aviso, una carta de queja o una postal en una clase

⁴ Por tanto, además, uno de los objetivos a la hora de practicar la escritura poética será permitir la exploración de los recursos del lenguaje, una sensibilización sobre el «tejido de la profusión de significaciones» (para recurrir aquí a la expresión que ha utilizado Agnès Disson (1996: 51).

⁵ Evidentemente, esta inquietud quedará sin respuesta definitiva en el muy estrecho marco de este artículo.

⁶ Además, se podría buscar esa forma de relajación que el humor, intencionado o no, provoca en el individuo al aprovechar más la proximidad que existe entre los errores del lenguaje, los juegos de palabras y la poesía...

⁷ Debido a los trabajos de investigadores en psicología cognitiva y psicopedagogía, ahora se sabe lo importante que es la confianza en sí mismo para todo aprendizaje.

de FLES no nos parece tanto un asunto de escritura *funcional* como de una escritura *de ficción*. De hecho, el alumno realmente no necesita transmitir un mensaje, se le pide que simulase, que imaginara esta necesidad... Solo el juego de ficción que ha propuesto el docente e inducido a través del marco de la clase de lengua lo empuja a someterse a ese ejercicio de escritura que ninguna necesidad real exige. Por ello la oposición entre escritura funcional y escritura creativa nos parece muy radical e inadecuada. Preferimos, por un lado, aquella que diferencia entre una escritura que *simula* la verdadera escritura funcional y, por el otro, una escritura poética y lúdica. Esta favorece el juego con el código y su manipulación, más que cualquier visión instrumental del código *utilizado* para transmitir mensajes. Sin duda, ambos tienen derecho a existir en la enseñanza de FLES: obviamente, no se trata de eliminar la escritura de textos con un objetivo funcional y vinculados a situaciones de escritura tales como las que se encuentran en la vida cotidiana, en beneficio de una escritura puramente creativa y de placer. Aquí reafirmamos la utilidad y complementariedad de los dos tipos de actividades en las clases de FLES.

1.2 Lengua, aprendizaje y creatividad

Ahora que la noción de *escritura creativa* ha adquirido unos contornos más precisos, es conveniente enfocar la noción de *creatividad*, así como el lugar que ocupa en la enseñanza/aprendizaje en FLES. En un trabajo que sigue siendo fundamental, aunque un poco anticuado, Jean-Marc Caré y Francis Debyser (1991) proponen tratar este concepto a través de un rodeo a la vez por la lingüística, la psicología y la pedagogía. Nos proponemos seguir sus reflexiones y complementarlas con observaciones inspiradas en lecturas más recientes.

a) Sobre la primera, los dos autores recurren a la definición de *creatividad* semántica (Caré y Debyser, 1991, 118), considerada como una propiedad inherente a las lenguas naturales, pero vinculada al acto de enunciación y que le permite al hablante matizar, modalizar, flexionar el sentido de un enunciado o elegir y variar la forma de comunicar el sentido. Esta definición relleva la noción de *elección* de que dispone el hablante, pero enfatiza principalmente en la idea referida a que el lenguaje sirve, ante todo, para *transmitir un sentido*, lo que —como ya se ha dicho— nos parece reductor.

b) Caré y Debyser señalan que los psicólogos norteamericanos de la escuela piagetiana también han investigado la noción de *creatividad*: estos especialistas parece que la ven como una aptitud distinta de la inteligencia, que se caracterizaría por ciertos factores observables e incluso mensurables, tales como la fluidez (caracterizada por la riqueza y la abundancia creativa), la flexibilidad de espíritu (la capacidad de imaginar de formas diversas y de adaptar el espíritu a los objetos y a las circunstancias...), la originalidad (la capacidad de generar respuestas imprevisibles), la capacidad de disociar elementos habitualmente unidos o de asociar elementos habitualmente separados.

Por su parte, los cognitivistas, que desde hace tiempo han tomado el relevo de los piagetianos en el campo de la psicología, ven a la creatividad como la capacidad de generar nuevas ideas, una capacidad también denominada «pensamiento divergente», que Lise Poirier-Proulx (1999: 62) define así: «El pensamiento creativo puede ser

sinónimo de pensamiento divergente, que pone en juego la imaginación y favorece las innovaciones de todo tipo». La creatividad implica tanto unas habilidades (para producir ideas originales) como unas actitudes (como la apertura a la novedad y a lo inusual). Los cognitivistas también insisten en el importante papel que juega la creatividad en la resolución de problemas y, así, les proporcionan a los pedagogos una de las claves para lo que ahora se denomina *la enseñanza a través de la resolución de problemas*. El proceso de resolución de tareas-problemas implica la búsqueda de soluciones y la producción de un resultado que a menudo reviste un carácter novedoso y moviliza así las capacidades creativas del individuo. Así, su desarrollo va ganando progresivamente legitimidad en el marco de la enseñanza-aprendizaje en FLES. Por tanto, no resulta absurdo plantear la hipótesis respecto a que la práctica de una actividad lúdica e imaginativa como la escritura creativa contribuye al desarrollo de las capacidades creativas de los alumnos.⁸

c) Por último, al seguir a Caré y Debyser (1991: 116), podemos constatar que, según los pedagogos, la creatividad no es una propiedad del lenguaje, sino una aptitud del alumno para imaginar, inventar, descubrir, expresarse, producir, etc. Esta capacidad puede e incluso debe fomentarse mediante métodos activos, un trabajo individual o en pequeños grupos, en los que los alumnos asumieran la responsabilidad (en lugar de ser simples ejecutores); asimismo, es necesario velar por que prevaleciera un ambiente relajado y abandonar cualquier dirección autoritaria del trabajo.

1.3 Marco metodológico de la escritura creativa

Lo que acaba de decirse sobre las sugerencias que han dado los pedagogos obviamente proporciona algunas pistas para nuestras elecciones metodológicas y requiere algunos comentarios.

a) El trabajo en grupo ofrece una oportunidad para que colaboraran personas con diferentes conocimientos y, sobre todo, diferentes experiencias. También aumenta la probabilidad de crear algo nuevo... La actividad de escritura favorece el intercambio de palabras, ya fuese para comentar las instrucciones de trabajo, evaluar el interés del trabajo propuesto, presentar propuestas o formular observaciones sobre las propuestas que han planteado los compañeros. La puesta en común del trabajo la gestiona el propio grupo, que designa entre sus miembros a un secretario, que se encarga de tomar notas, y un posible lector. El uso de documentos de referencia (en particular diccionarios de uso, expresiones, sinónimos, rimas, etc.) o recurrir al docente también se decide dentro del grupo.

b) En cuanto al ambiente relajado, parece obvio: la actividad de escritura puede e incluso debe suscitar risas en clase; se acompaña de un levantamiento de muchas censuras, ya fuesen culturales, ideológicas o vinculadas al temor a exponerse a la crítica o a la burla..., es decir, a quedar mal en público (Caré y Debyser, 1991: 121). Ni qué decir tiene que este levantamiento de la censura no será igual para todos los miembros del grupo y que en ocasiones incluso resultará difícil evitar algunas alusiones subidas de

⁸ A decir verdad, resulta difícil atreverse a suponer que la creatividad se desarrolla más a través de la práctica y la adquisición de experiencia que a través de la adquisición de saberes teóricos...

tono que incomodarán a más de uno... Por tanto, este levantamiento de la censura supone un cierto tacto de parte del docente, una capacidad de llevar a que sonrieran sin caer en la vulgaridad: «conviene tener una cierta indulgencia sin tomar estas diversiones por las perlas de una creatividad muy elevada» (Caré y Debyser, 1991: 132). A veces, se requerirá interrumpir el juego antes de que se atascara en una mecánica tonta.

c) Obviamente, la evaluación será colectiva (y no la va a formular únicamente el docente), no normativa (no existe un modelo al que igualar) y el producto obtenido no dará lugar a la concesión de ninguna calificación.⁹

2. Algunas actividades para practicar durante los talleres de escritura en FLES

Aquí nos agradecería presentar algunas de las actividades que hemos experimentado en la clase de FLES.¹⁰

2.1 Variaciones estilísticas

Uno de los primeros ejercicios de escritura creativa que realizamos se basó en los célebres *Exercices de style*, de Raymond Queneau.¹¹ Este primer ejercicio no duda en recurrir a la escritura estimulada por una lectura de textos literarios...¹²

Objetivos

- 1) Sensibilizar sobre la noción de *estilo* en francés.
- 2) Llevar a que los alumnos tomaran conciencia sobre sus capacidades para comprender las características estilísticas de un texto y variar los estilos de sus producciones escritas.
- 3) Llamar su atención sobre las posibles interferencias entre su lengua materna y el francés.

Desarrollo de la actividad

- 1) Lectura del texto *Notations*¹³ que efectúa el docente y verificación sobre la comprensión global de la historia.

⁹ En cambio, se podría imaginar que los alumnos autoevalúasen ciertas habilidades o actitudes que han utilizado...

¹⁰ Aquí nos limitaremos a referirnos a tres de estas actividades, al saber que muchas otras podrían haber sido objeto de una presentación: “cadáver exquisito”, creación y manipulación de refranes, etc.

¹¹ Estos ejercicios –sepámoslo– han dado lugar a muchas otras propuestas de actividades de escritura, entre las que nos limitaremos a mencionar las propuestas de Alain Héril y Dominique Mégrier (2000: 62-63).

¹² Indiquemos que, en verdad, se dirige a un público de alumnos de nivel avanzado.

¹³ Se trata del texto inaugural de la colección *Exercices de style* (1947: 7), en que el escritor propone 99 formas diferentes de contar la misma historia.

2) En seguida, los alumnos se distribuyen en dos series de varios grupos¹⁴ (denominados A y B); el docente entrega cada vez cuatro versiones diferentes del texto a todos los grupos de la serie A y otras cuatro versiones a los grupos de la serie B. Les indica que se trata de otras versiones estilísticas de la misma historia (previamente eliminadas de su título) y, luego, les pide:

- darles un título que permitiera identificar el estilo de las versiones leídas,
- justificar e ilustrar la elección de títulos con ejemplos de palabras o frases encontradas en los textos.¹⁵

3) Los diferentes grupos de la serie A presentan sus propuestas; toda la clase las analiza y compara las diferentes soluciones que han propuesto los grupos. Se procede de la misma forma con los grupos de la serie B. Al final del análisis, el docente revela el título que inicialmente Queneau le había dado a cada texto.

4) En seguida, el docente les provee a los alumnos el esquema de una historia banal y les pide que escribieran (para la siguiente sesión) tres versiones estilísticas diferentes de esta historia; además, precisa que una de ellas debe ser una “adaptación francesa” de su lengua materna...¹⁶

5) Durante una sesión posterior, las diferentes copias se redistribuyen a los alumnos, que se han dividido en grupos de dos: a cada uno de ellos se lo invita a leer los tres textos que ha escrito su compañero y, luego, a analizarlos con él para sugerir unas mejoras. Además, cada grupo deberá elegir el texto (corregido por ellos) que considerase mejor. Todas las versiones elegidas se leerán en clase y, luego, las redistribuirá el docente en forma de un breve plan de estudios.

2.2 El Príncipe de Motordu o la escritura de aproximaciones y homófonos

Se trata de una historieta que aquí servirá como punto de partida para la actividad creativa: se trata de *Belle lisse poire du prince de Motordu*, del dibujante francés PEF (1980). Este libro,¹⁷ que corresponde a la literatura juvenil, tiene como protagonista a un joven, un príncipe de su Estado, que padece un defecto de expresión que lleva a que sonrieran y justifica el nombre que lleva: no deja de armar juegos de palabras involuntarios mediante la sustitución de unos fonemas incongruentes por los que debería pronunciar. Así dice «guisantes» en lugar de «madera», «rastrillo de vela» en lugar de «barco» o incluso «cojines» en lugar de «primos», etc., aproximadamente, y los homófonos se suceden uno tras otro para el mayor placer de los personajes que conoce y... del lector.¹⁸

¹⁴ Cada uno de estos grupos lo pueden integrar 2 o 3 personas.

¹⁵ Unos veinte minutos deberían bastarles a los alumnos de nivel avanzado.

¹⁶ Esta instrucción única debería permitir la creación de textos en una especie de lengua *creole*, mestizada, llena de ejemplos de interferencias entre la lengua materna y el francés.

¹⁷ Este libro solo es el primero de una larga serie, ya que PEF ha dedicado una impresionante serie de volúmenes a esta primera obra de las aventuras de Motordu.

¹⁸ Añadamos que las ilustraciones de PEF siguen fielmente estos incesantes juegos de palabras, lo que constituye uno de los resortes de lo cómico de este libro. Así, el relato se abre con la presentación del héroe, que vive en un «sombrero» (o sea, un castillo) sobre el cual flotan «sapos azules, blancos y rojos» (o sea, por supuesto, unas banderas), cf. PEF, 1980, 4-5.

Objetivos

- 1) Descubrir el poder cómico de los juegos de palabras.
- 2) Aprender a superar la ansiedad de escribir en lengua extranjera al jugar con las palabras.

Desarrollo

1) Se distribuye a los alumnos las copias de las primeras páginas del libro.¹⁹ La lectura de la primera página por parte del docente suscita unas reacciones: los alumnos descubren rápidamente las aproximaciones homofónicas y los dibujos que las acompañan.

2) Una vez se ha revelado el elemento cómico del libro y los alumnos han comprendido el modo de funcionamiento de las aproximaciones, deben intentar clasificarlas; las distinguirán así:

- aquellas cuya letra o sílaba inicial cambia (evidentemente, se evitará referirse a *fonema*): sapos, habitación de peligro, gallinas de nieve, botones, etc.
- aquellas con una letra intermedia cambiada: sombrero, cojines, patas,
- aquellas cuya terminación se ha modificado: *murs* (por *mures*),
- aquellas con varias sílabas modificadas: *lisses poires* (por *histoire*).

3) En seguida, se lleva a que generasen palabras raras a partir de dibujos (que provendrán de los ejercicios que ha propuesto el propio PEF al final del volumen, o bien de dibujos sacados del cuento y despojados del texto que los acompaña, o incluso de dibujos realizados por el propio docente).

Comentarios

Se debe señalar que el alumno puede identificarse fácilmente con un héroe que enfrenta las mismas dificultades ortográficas que él. La risa que surge del descubrimiento simultáneo de los dibujos y los juegos de palabras desactiva, en cierto modo, el problema que representan las dificultades ortográficas del francés para un alófono.

2.3 El placer de los listados, inventarios y enumeraciones

Completar el inicio de una frase, escribir un inventario, componer una serie de expresiones puede presentarse como una actividad extremadamente lúdica, incluso estimulante y relajante. La lectura continua de las diferentes versiones que escribieron los alumnos produce a menudo un efecto cómico que surge de lo inesperado y de la confrontación de elementos diversos e incongruentes, yuxtapuestos desde un único marco. Hay una especie de tentación y placer en la acumulación que sería una lástima no introducir en las clases de FLES...

¹⁹ Este ejercicio se ha propuesto varias veces a un grupo de alumnos de nivel principiante, tras unas cien horas de iniciación al francés.

Objetivos

- 1) “Liberar” las palabras.
- 2) Ejercitar la imaginación en una actividad lúdica.

Desarrollo del juego de la enumeración²⁰

1) Se les debe dar a los estudiantes un inicio de frase y pedir a cada uno que imaginase y escribiera el final de la frase en un tiempo relativamente breve.

2) Cada alumno lee su frase en voz alta. Aquí lo cómico surge sobre todo del contraste entre las diferentes propuestas, que van desde lo trivial hasta el barroco más descabellado...

Por ejemplo, comienzos de frase:

La marquesa salió a las cinco...

El hombre tomó su cuchillo...

El sacerdote abrió la puerta...

Desarrollo del juego del “cortejo” (basado en expresiones inventadas)²¹

1) Pedir a los alumnos que elaborasen unos listados y que cada uno eligiera cuatro expresiones:

- puede ser un objeto + en/de/a + su material/especificidad (por ejemplo, un molinillo de café, un anillo de oro, una pipa de espuma de mar, un libro de cocina, un barco de alta mar, un cuadrado de ases, un tarro de tabaco, un joyero, etc.);

- también puede ser un oficio o una actividad humana en la siguiente forma: un + oficio + de/en/a + complemento del nombre (por ejemplo, un recolector de colillas, un marqués con peluca, un restaurador de muebles antiguos, un general de galeras, un cazador de cabezas, un murmurador del Emperador, un director espiritual, un conservador de cementerio, un bailarín de cuerda floja, un capitán de corbeta, etc.).

2) Pedir a los alumnos que, en grupos de cuatro, mostrasen sus expresiones a sus compañeros. En seguida, cada grupo escribe cuatro frases al seleccionar entre las 16 expresiones disponibles: para componer cada verso, deben asociar dos expresiones y utilizar la preposición “con”, pero con intercambio del segundo elemento de cada expresión. El objetivo es producir unos versos que considerasen estéticos (ritmo, eufonía) o/y cómicos. Este ejemplo de «Cortèges» (1949), de Jacques Prévert, puede servirles como inspiración:

Un gran remolcador familiar con un padre de alta mar

Un controlador de cruz de madera con un pequeño cantor de autobús.

etc.

3) Cada grupo lee sus cuatro versos ante la clase. Las lecturas deben sucederse una tras otra de tal modo que diesen la sensación de que allí se descubre un único poema.

²⁰ Esto resulta adecuado tanto para alumnos de nivel intermedio como de nivel avanzado.

²¹ Este ejercicio se dirige a alumnos de nivel avanzado.

Los trabajos entregados al docente le permitirán transcribir los versos elegidos y entregar una versión escrita del poema compuesto en forma colectiva.

3. A modo de conclusión

Para atreverse a escribir, es preciso aprender a atreverse... Atreverse a utilizar la materia misma de la lengua, atreverse a expresarse y atreverse a tocar un instrumento sin esperar a dominarlo. La práctica del taller de escritura en la clase de FLES tiene como objetivo ejercitar las capacidades personales (tanto lingüísticas como creativas) de los alumnos y desarrollar la propia confianza en estas mismas habilidades. Sin embargo, no se debería inferir de este oficio la idea respecto a que la escritura creativa es una simple táctica de «capricho» o «antojo» por parte del docente; por el contrario, debe ser parte de un enfoque reflexivo y voluntario que apunta a la adquisición de unas competencias comunicativas que articulasen los saberes lingüísticos y las capacidades expresivas y creativas de los alumnos. Así, el logro (en términos de aprendizaje) de la práctica de la escritura creativa depende de la capacidad del docente para integrar esta actividad en su estrategia global de enseñanza de la comunicación: le corresponde transformar el obstáculo que constituye el acto de escribir en un juego para el grupo y en aprendizaje para el individuo.

4. Sugerencias de lectura

4.1 Libros

- Caré, J.-M. y Debyser, Fr. (1991), *Jeu, langage et créativité*, París, Hachette («Le français dans le monde»).
- Debuschène, J.-M., Javaux, B. y Marière, B. (1989), *Plumes-Pratiques impertinentes de l'écriture*, París, Didier/Hatier.
- Duchesne, A. y Leguay, T. (1984 y 1991), *Petite fabrique de littérature* (vol. 1: 1984) (vol. 2: *Lettres en folie*, 1991), París, Magnard («Textes et Contextes»).
- Galisson, R. (1984), *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, París, CLÉ International.
- Galisson, R. y Porcher, L. (1986), *Le Distractionnaire*, París, CLÉ International.
- Grisay, A. (1985), *Mettre en jeu le français, 20 situations d'apprentissage pour faire aimer le français*, Bruselas, Labor («Le français modes d'emploi»).
- Héril, A. y Mégrier, D. (2000), *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*, París, Retz («Outils pour la formation»).
- Jakobson, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, París, Minuit.
- Landroit, H. (s.d.), *50 jeux de langue pour l'école*, Bruselas, Communauté française de Belgique, Service de la langue française.
- PEF (1980), *La belle lisse poire du prince de Motordu*, París, Gallimard («Folio Benjamin»).
- Prevert, J. (1949), *Paroles*, París, Gallimard.
- Poirier Proulx, L. (1999), *La résolution de problèmes en enseignement*, París-Bruselas, De Boeck.
- Queneau, R. (1947), *Exercices de style*, París, Gallimard.
- Roche, A., Guiguet, T. A. y Voltz, N. (1989), *L'Atelier d'écriture-Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, París, Bordas.

4.2 Artículos

- Berré, M. (1991), «Compétences pour produire un texte». In *Français 2000*, No. 129, pp. 20-25.

- Bertrand, D. y Ploquin, Fr. (1991), «Littérature: esthétique et pédagogie». In *Le français dans le monde*, No. 242, pp. 43-47.
- Cataira Longueira D. y Lopez Veiga, A. (1987), «Aide-toi des proverbes, les proverbes t'aideront». In *Le français dans le monde*, No. 206, pp. VII y VIII.
- Disson, A. (1996), «Des haïkus en classe de langue». In *Le français dans le monde*, No. 284, pp. 51-54.
- Franco, T. (1993), «Un conte à notre façon». In *Le français dans le monde*, No. 255, pp. VII y VIII.
- Gruca, I. (1995), «Pour une pédagogie de l'écriture créative». In *La Didactique au quotidien*, No. especial du *Français dans le monde*, pp. 181-186.
- Kassis-Bocquion, P. (1990), «Donner de la voix et de la plume». In *Le français dans le monde*, No. 231, p. 46-50.
- Ploquin, Fr. (1993), «Mots, chiffres et lettres, jongler avec les lettres». In *Le français dans le monde*, No. 255, pp. V y VI.
- Sohier, Fr. (1991), «Les ateliers d'écriture en professionnelle». In *Français 2000*, No. 129, pp. 41-43.*

* Vincent Louis. Écriture et créativité. *Le Langage et l'homme*. Vol. 37, No. 1 (2002): 57-67. Disponible en: [file:///D:/descargas/Ecritureetcreativite-VincentLouis25-2-02%20\(4\).pdf](file:///D:/descargas/Ecritureetcreativite-VincentLouis25-2-02%20(4).pdf)

LA ESCRITURA DE INVESTIGACIÓN LÓGICA Y RETÓRICA DE UNA ESCRIBANCIA AUTORAL

1. Decir que la investigación científica es escritura es recordar una vieja evidencia, que aún hoy sigue siendo no tan evidente, no tan visible y menos explícita de lo que debería ser, a pesar de su antigüedad y su axiomática. En efecto, como lo muestra la tradición epistemológica científica, la investigación científica es escritura en su formalización, en su problematización, en su instrumentación y en su exposición. Este ha sido el caso desde la articulación entre lógica y retórica, entre razón y exposición en la antigua Grecia, hasta la ruptura de Galileo, que indexó tanto las documentaciones como las argumentaciones científicas a la validación de la observación empírica equipada de los fenómenos, y hasta los escritos más recientes sobre la ciencia como información estructurada y como inscripción sistemáticamente recurrente —como «memoria de datos» y «retroalimentación de la acumulación» (Escarpit, 1976, p. 59)— y, por tanto, fundamentalmente un objeto de acumulación tanto como de revolución (Khun, 1983/1982). La articulación entre escritura e investigación da cuenta de lo que constituye la identidad de la ciencia como producción y conocimiento. De hecho, por inmemorial que fuese el conocimiento científico, se transmite mediante la escritura, a través de documentos escritos.

2. Un documento es un objeto que incluye un aporte y un soporte (Klock-Fontanille, 2005). En nuestro caso, el aporte es el texto de la exposición o presentación escrita que ha producido el investigador. El concepto de texto se refiere al aspecto de cualquier producción escrita que, de hecho, se textualiza, se logografía, o sea, se plasma en signos visuales escritos, principalmente los signos alfabéticos de la lengua, pero también los signos digitales, como los números y los signos, igualmente visuales, de las presentaciones gráficas y el formato del documento. La escritura es, a la vez, la sustancia básica del escrito de investigación y su forma final. La forma es la trama textual y documental que asocia la exposición y la argumentación. La sustancia incluye tanto las ideas como su problematización, las lecturas y su citación, el enfoque de la investigación y su operacionalización.

3. La argumentación se define como un razonamiento o un grupo de razonamientos, y la lógica designa la teoría de la argumentación y su conexión con el razonamiento, así como la conexión entre el razonamiento y su comunicación con la retórica, mientras el lenguaje sirve tanto para pensar como para comunicar el pensamiento (Mill, 1866, p. 4, 5 y 7). El clásico ejemplo aristotélico de las consecuencias opuestas de una afirmación ilustra la operatividad de esta articulación entre pensamiento, razonamiento y lenguaje. Se trata de la simple frase o enunciado: «La educación expone a la envidia, lo que es malo, y educa, lo que es bueno» (Perelmann, 2012, p. 24), donde el autor reduce una acción —en este caso, la educación— a las ventajas y desventajas que produciría, lo que corresponde a su «lógica de la utilidad», de acuerdo con el uso de lo que Jeremy Bentham califica como un argumento pragmático.

4. La argumentación es la acción lógica de unir una afirmación con sus justificaciones y presentarlas en conjunto. En otros términos, es un razonamiento que vincula un

conjunto de proposiciones mediante nexos lógicos de consecuencia y causalidad. O sea, debido a que una proposición se infiere —deduce, deriva, induce— a partir de una o más proposiciones.

Varias operaciones discursivas pueden asumir la forma de un razonamiento: predecir (unas consecuencias), resolver (un enigma, un problema), explicar (un hecho), justificar (una tesis, una acusación), probar (un teorema), etc. No conozco ninguna tipología capaz de distinguir y clasificar todas las operaciones discursivas que utilizan la relación de inferencia y se manifiestan mediante secuencias de proposiciones ligadas según la forma lógica del razonamiento (Lacharité, 1989, p. 23).

5. Como epistemólogo de las ciencias, John Stuart Mill consideraba a la inferencia como el acto de «extraer unas consecuencias», una operación que constituye «la gran tarea de la vida». Añadió que tanto la conducta humana como la ciencia se someten a la inferencia.

Razonar significa simplemente inferir una afirmación a partir de afirmaciones ya admitidas y, en este sentido, la inducción tiene tanto derecho como las demostraciones de geometría a denominarse un razonamiento. [...] La labor del magistrado, del general, del navegante, del médico, del agricultor consiste en apreciar las razones para creer y obrar en consecuencia. Todos deben determinar ciertos hechos para, luego, aplicar ciertas reglas de conducta ideadas por ellos mismos o que otros han prescrito y, según lo hicieran bien o mal, cumplen su labor bien o mal. Esta es la única ocupación en la que la mente nunca deja de comprometerse. Pertenece al conocimiento en general, y no a la lógica (Mill, 1866, p. 3 y 9).

6. La conclusión de un razonamiento es la afirmación que se debe justificar, y el argumento es cada conjunto de proposiciones presentadas para justificar una afirmación. Como lo señala Mill, lógica era el nombre que los antiguos le daban a la teoría de la argumentación y, por ende, al razonamiento, porque el objeto de la lógica es la conducción del pensamiento, mientras que la comunicación de este pensamiento es la retórica, o el arte, igualmente antiguo, del discurso. Sin embargo, el principio de la argumentación lógica radica en que se lleva a cabo dentro de un sistema de conocimiento determinado, lo que le confiere su carácter vinculante y lleva a que una demostración fuese «convinciente» o no, a diferencia de la argumentación retórica, cuya base fundacional reside en la adhesión obtenida en la recepción (Perelmann, 2012). Así, desde Aristóteles, se ha considerado a la lógica como «el instrumento» de la ciencia. La argumentación es el discurso en el que se cumple esta acción y presenta su resultado. Por tanto, es el escrito de investigación en su progresión y en su forma final.

Entonces, «investigación» es el nombre prudente que, bajo la presión de ciertas condiciones sociales, le damos al trabajo de escritura. [...] Sea lo que fuera que buscarse, no debe olvidar su carácter de lenguaje —y esto, en última instancia, torna inevitable su encuentro con la escritura (Barthes, 1984, p. 352).

La escritura de investigación: la escribancia de un autor

7. En un texto platónico clásico, encontramos el mito fundacional del dios-demonio Thot, que inventó la escritura y fue hasta el rey de Egipto para pedirle que la difundiera entre sus súbditos; según Thot, la escritura «acrecentará la ciencia y la memoria de los

egipcios, pues he encontrado allí el remedio contra el olvido y la ignorancia» (Platón, *Phèdre*, p. LIX). Este texto antiguo se suma a las afirmaciones más recientes de antropólogos, historiadores y especialistas en semiótica de la escritura que la consideran como un instrumento de expresión de un poder ilimitado (Harris, 1993), en particular debido a sus dos funciones principales, que son el almacenamiento de información y el trabajo de la información así visualmente almacenada (Goody, 1979/1977). De hecho, la escritura nos permite memorizar, delimitar y registrar, tanto como trabajar sobre estas delimitaciones, estos registros y estos recuerdos, ya fuesen letras alfabéticas, dibujos ideográficos y pictográficos o números matemáticos. Por supuesto, en términos de expresión, a esto se añade la poderosa posibilidad de invención, creación y elaboración prácticamente *ex nihilo* —a partir de la nada— de mundos, historias, personajes y paisajes, que toman su lugar en las realidades existentes del mundo, ya fueran, por ejemplo, las epopeyas mesopotámicas y homéricas, las aventuras novelísticas impresas o filmadas de Sherlock Holmes y James Bond o el retrato de *Mona Lisa* y *La danza* de Matisse, y los infinitos comentarios a los que se los somete.

La capacidad de leer y escribir es absolutamente necesaria para el desarrollo no solo de la ciencia, sino también de la historia, la filosofía, la comprensión de la literatura y de cualquier arte, e incluso para el análisis del lenguaje mismo (incluido el discurso oral) (Ong, 2014, p. 33-34).

8. Escribir las ideas permite expresarlas, registrarlas y capitalizarlas, trabajarlas mediante la rectificación, la adición y la estructuración, aquello que las investigaciones sobre la escritura describen como aspectos de materialización o expresión, registro, acumulación y reflexividad. Escribir las propias ideas permite, a la vez, materializarlas, formularlas, trabajarlas y reelaborarlas, y transformarlas de presciencia en un programa de investigación; según la expresión de Gaston Bachelard: «La idea no es un asunto del orden de la reminiscencia, sino del orden de la presciencia. La idea no es un resumen, sino un programa» (1971, p. 23).

9. De ahí el uso común entre los investigadores de señalar que una tesis, una disertación o un artículo es una idea. Por tanto, se trata de una escritura de investigación que aúna la conceptualización, el registro y la escritura. Por supuesto, para que existiera una expresión, debe haber un impulso de lo interno hacia lo externo, una exteriorización de algo que nos es interno. Para que hubiera expresión, se precisa la sustancia de la expresión, en este caso las ideas, que debe plasmarse en una forma, una disposición, un diseño. El diseño de un texto escrito se vincula fundamentalmente a su problemática; comienza con el despliegue de esta problemática en un plan que estructura el desarrollo de la argumentación en capítulos, continúa con la construcción de los párrafos, la escritura programática de la introducción y el resumen, y la perspectiva de la conclusión, y la bibliografía utilizada en la elaboración y operacionalización de la problemática.

10. Los especialistas en la semiótica definen el concepto de notación como una serie de marcas que se utilizan para escribir, pero tienen unas funciones diferentes según el sistema de escritura que las utiliza (Harris, 1993). Las notaciones más comunes son los alfabetos y números arábigos, a los que se puede añadir la notación binaria informática.

Un sistema de escritura puede calificarse como modelización secundaria, ya fuese del sistema oral del habla (escritura alfabética fonogramática), del mundo visible (escritura ideográfica) o de otro sistema de representación lógica (escritura numérica). La escritura es una tecnología antigua, un paradigma que se ha limitado comúnmente a la escritura alfabética y que los actuales cambios digitales actualizan precisamente en esta totalidad paradigmática. En una significación clásica y restringida de la escritura, puede definirse como el desarrollo y uso de un sistema codificado de marcas visibles (Ong, 2014). Debido a este sistema, un escritor informativo [*écrivain*] o un escritor [*écrivain*] puede determinar las palabras precisas que un lector* va a generar a partir de un texto escrito en un soporte, una superficie. Así, en su *Cours de linguistique générale* (1969), Ferdinand de Saussure distingue la lengua y la escritura como dos sistemas de signos distintos. Considera que la única razón de ser del segundo es representar al primero, y que resulta imposible ignorar este proceso mediante el cual la lengua se figura constantemente.

11. La lógica de la escritura asocia escritura y lectura, emisión y recepción, codificación y descodificación, lo que la convierte en una tecnología inmemorial de comunicación. El aspecto práctico de la escritura incluye una práctica profesional, que abarca, por ejemplo, la escritura contable, pero también una práctica académica en la universidad y, por supuesto, en la escuela. Desde esta perspectiva, Roland Barthes (1980) utiliza el concepto de escritor informativo [*écrivain*], que distingue del concepto de escritor [*écrivain*]. Según Barthes, la escribanía [*écriture*] corresponde a una escritura de textos caracterizados por su instrumentalidad y su referencialidad, o sea, por su fidelidad a lo que dicen, y que incluye tanto el estilo de informe, reporte [*reporting*] o rendición de cuentas [*accountability*] como «el estilo científico». En este sentido, todos somos escritores informativos [*écrivains*], aunque no todos fuésemos escritores [*écrivains*]. Así como el escritor, el escritor informativo se somete a la obligación de respetar la ortografía, la sintaxis y la gramática, que constituyen el código de circulación de toda escritura. Así como lo señala Barthes, al escribir «nos protegemos, nos vigilamos, censuramos, bloqueamos nuestras tonterías, nuestras arrogancias (o nuestras deficiencias), nuestras vacilaciones, nuestras ignorancias, nuestras complacencias, a veces incluso nuestros fallos» (1981, p. 10). Por tanto, lo que la escritura añade al habla:

En primer lugar, muy a menudo, unos verdaderos pivotes logísticos [...]: la frase se jerarquiza; se desarrolla en sí, como en una puesta en escena clásica, la diferencia de roles y planes; al socializarse (ya que llega a un público más amplio y menos conocido), el mensaje encuentra una estructura de orden. [...] Así, un nuevo imaginario se manifiesta en el escrito, que es el imaginario del «pensamiento» (ibíd., p. 12).

12. El escritor informativo y el escritor comparten una invención y una actualización propias del autor en la formulación y el formato de los mensajes. De hecho, los escritos

* *lisant-lecteur*: en Literatura, “lisant” y “lecteur” son términos que detallan diferentes aspectos de la relación entre un texto y su lector: “lisant” es la persona que lee activamente y participa en la creación del sentido del texto, mientras “lecteur” puede designar tanto a la persona que lee como al papel que desempeña en la lectura, como el “lectant” que analiza el texto, el “lisant” que se identifica con la historia o el “lu” que se toma en la ilusión novelesca. (N. de T.)

de investigación son unas producciones de documentos científicos personales, obras originales producidas por sus escritores informativos, y sometidas a las limitaciones del sistema científico universitario y de la disciplina en cuyo marco se escriben estas obras. Como lo indica Michel Foucault, la «función-autor» varía según los discursos y las épocas, ya se tratase de discurso científico, literario, plástico u otro, pero esta función depende sistemáticamente del sistema tanto institucional como jurídico que «comprende, determina y articula el universo de los discursos» (2004, p. 309). Por tanto, los escritos de investigación se rigen por normas institucionales y jurídicas que definen su proyecto, el proceso, la forma, el contenido y la validación. El principio que rige su elaboración los convierte en unos textos «estratificados», donde una parte se apoya en otras. Esto le confiere una estratificación distinta a la estratificación del diálogo, la conversación o el collage. Esta estratificación corresponde a una combinación entre el saber singular del autor creador y el saber plural de los documentos, autores y campos citados, que se convocan como otros tantos argumentos de autoridad.

Entonces, ¿qué es escribir? Por escribir me refiero a la actividad concreta que consiste en construir, en un espacio específico, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la que inicialmente se lo ha aislado. [...] Una serie de operaciones articuladas (gestuales y mentales) — literalmente, eso es escribir— traza en la página las trayectorias que perfilan palabras, frases y, en definitiva, un sistema. O sea, en la página en blanco, una práctica itinerante, progresiva y regulada —una marcha— compone el artefacto de otro «mundo», ya no recibido, sino fabricado. El modelo de una razón productora se escribe en el no-lugar del papel. En múltiples formas, este texto construido en su propio espacio constituye la utopía fundamental y generalizada del Occidente moderno (Certeau, 1990, p. 199-200).

13. Desde esta perspectiva, escribir es, a la vez, pensar, representar y plasmar con palabras, frases, períodos o párrafos, unos capítulos y unas partes. Y el estilo es la forma en que cada uno crea expresiones en las que se incorporan sus pensamientos y sus ideas. O sea, la escritura comienza desde el inicio de la investigación, con la bitácora sistemática: es una parte integral del proyecto de investigación y su enfoque tanto en la expresión y la documentación como en su gestión. La escritura de investigación no es la conclusión del proyecto, sino la herramienta misma para su producción, en particular con la bitácora.

14. Las bitácoras o libros de registro son tan antiguos como la invención de la escritura. Como señala Jack Goody, sus autores llevaban «individualmente unos diarios», inicialmente para «clasificar los fenómenos observados» antes de «expresar sus pensamientos abstractos», los que proveían las bases para informes escritos posteriores, «sometidos a revisión y reorganización» (1979/1977, p. 165). Después, este trabajo de escritura cotidiana de libros de cuentas, cuadernos individuales y registros públicos ha permitido producir una «memoria material» de las cosas «leídas, oídas o pensadas», para ofrecerlas así a «una relectura y una meditación» ulteriores (Foucault, 2004, p. 825-826).

15. Debido a esta especificidad muy laminada y estratificada de la escritura de investigación, cada investigador y cada aprendiz de investigador se enfrentan a la tentación de copiar-pegar, con lo que corren el riesgo de convertirse en plagiarios en

caso de incumplimiento de las reglas de citación científica, o sea, posicionarse como el autor de escritos que otros han producido sin darles a estos autores lo que les corresponde. Una idea común es creer que copiar-pegar es un producto de las recientes transformaciones tecnológicas en la escritura-lectura. Sin embargo, su origen reside en la glosa, que se ha configurado a través de la escritura de investigación. Montaigne ya escribió que solo nos comentamos o explicamos mutuamente. La glosa o metacomunicación es el acto de añadir unos nuevos elementos a los ya existentes: explicar, comentar, anotar, citar y criticar unos textos existentes. La glosa se basa en la cita, que es la traza de las lecturas del sujeto reproducida en su escritura.

La cita intenta reproducir en la escritura una pasión por la lectura, redescubrir el brillo instantáneo de la incitación, pues precisamente la lectura, solícita y apasionante, produce la cita. La cita reitera, nos recuerda la lectura en la escritura: resulta que, en realidad, leer y escribir son una sola y la misma cosa: la práctica del texto que es práctica del papel. La cita es la forma original de todas las prácticas del papel, recortar-pegar, y es un juego de niños (Compagnon, 1979, p. 27).

16. En la escritura de investigación, la cita muestra que se basa en inscripciones y escrituras previas, en las que se apoya, a la vez que se distingue de ellas. Esto corresponde a la revisión de la literatura o estado del arte en la metodología de la investigación, o sea, la adquisición, mediante una lectura crítica de escritos científicos previos, de conocimientos sobre el tema o la temática tratada (Olivier, Bédard y Ferron, 2005). Y aquello que los epistemólogos de las ciencias califican como una progresión a la vez acumulativa y creadora en la ciencia, e incluso revolucionaria cuando se trata más bien de completar, reemplazar un conocimiento previo inadecuado con conocimiento nuevo y, por tanto, un nuevo paradigma científico (Khun, 1983/1962).

La lectura de investigación o revisión de la literatura

17. La primera «utilidad», sistemáticamente proclamada, de la lectura de investigación o revisión de la literatura radica en que permite aportar una solución a la dificultad de «hacer borrón y cuenta nueva» de los conocimientos útiles y de insertar el objeto de investigación en unas redes científicas de relaciones, en una constelación científica de conceptos e hipótesis, pero también en un conjunto de métodos de observación. Como lo indica Walter Ong:

el término «literatura» significa básicamente «escritos» (del latín *literatura*, derivado de *litera*, «letra del alfabeto»), para designar un conjunto determinado de producciones escritas. Etimológicamente, «texto» (cuya raíz significa «tejer») es, en términos absolutos, más compatible con el enunciado oral que «literatura», que se refiere a las letras del alfabeto. Incluso en los medios orales, el discurso oral se entiende como un tejido o costura —en griego, *rhapsôiden*, la producción de «rapsodias», significaba originalmente «coser unos cantos». Pero, en realidad, cuando los académicos actuales utilizan el término «texto» para referirse a la performance oral, por analogía, piensan en la escritura (2014, p. 33).

18. Así como la operatividad de la escritura es un medio inmemorial de registrar la realidad y, por tanto, de documentar la observación, la operatividad de la lectura, de hecho, la convierte en un medio igualmente inmemorial de acopiar información sobre

lo que está fuera de la experiencia inmediata y sus límites, en particular en las bibliotecas, lugares donde se conservan la información y los saberes. Esto también lo atestiguan los innumerables escritos de uso didáctico, para aportar a sus lectores unos conocimientos que no podrían haber adquirido mediante la experiencia directa. Y esto se ilustra con esta anécdota de Niklas Luhmann sobre la diferenciación moderna de las cadenas de mediación de los saberes, tanto comunes como académicos: «Lo que sabemos sobre la estratosfera es similar a lo que Platón sabía sobre la Atlántida: hemos oído hablar de ella» (2012/2004, p. 7).

19. En la práctica de la investigación científica, la lectura y la escritura mantienen unas relaciones de subordinación mutua, debido a que la ciencia se sostiene sobre los hombros de unos científicos precursores y anteriores y se basa en conocimientos escritos previos que, por tanto, pueden adquirirse a través de la lectura. Esto es lo que el epistemólogo Bertrand Russell (1989/1912) denomina conocimiento por descripción y los sociólogos de las ciencias Bruno Latour y Steve Woolgar, que comparan los laboratorios científicos con una «tribu de lectores y autores» (1996/1979), califican como conocimiento a partir de inscripciones previas o, según la expresión de Michel Foucault (1969), a partir de enunciados y discursos previos, que constituyen unas «formaciones discursivas» o disciplinas científicas. Así, Russell divide el conocimiento que un sujeto tiene en un momento dado entre lo que sabe por experiencia directa, lo que sabe por descripción y lo que no sabe ni por una ni por otra, o sea, por intuición. Añade que el conocimiento por descripción (data o datos) nos permite superar los límites de nuestra propia experiencia privada (es decir, carente de data) para acceder a las múltiples experiencias que otros han registrado.

20. La importancia fundamental del conocimiento por descripción reside en que nos permite superar los límites de nuestra experiencia privada. Si bien las verdades que podemos conocer se componen únicamente de términos con los que tenemos esta relación de experiencia directa, podemos tener un conocimiento por descripción de cosas que nunca hemos encontrado en el ámbito de nuestra experiencia inmediata (Russell, 1989/1912).

21. La lectura es una comunicación diferida en el tiempo y el espacio, en la que el lector toma la iniciativa al convocar y actualizar unos textos escritos. Escuchar «con los ojos de los muertos» y los ausentes (Chartier, 2015) es una mediación de información y saber mediante la articulación entre la escritura y la lectura, cuya operatividad genérica la ha descrito Paul Ricœur con su modelo de la triple mimesis (1983-1985). La triple mimesis corresponde a la articulación de la producción y la recepción de textos —tanto históricos como literarios— entre prefiguración o «entrelazamiento» entre realidad y representación o mimesis I, creación, representación y «construcción de la trama» o mimesis II y refiguración o mimesis III o lectura. O sea, si la realidad puede representarse y describirse se debe a que ya resulta significativa; la escritura «aumenta» esta realidad considerada desde una perspectiva, un ángulo o una fábula o una trama; y la lectura es el lugar de «confrontación» entre los dos mundos, el mundo del texto y el mundo del lector, que proyecta sus propias expectativas en el texto leído.

Se debe reconocer que, independientemente de la lectura, el mundo del texto permanece como una trascendencia en la inmanencia. Su estatuto ontológico queda en suspenso: en exceso respecto a la

estructura, a la espera de la lectura. Solo en la lectura el dinamismo de configuración completa su recorrido (Ricoeur, 1985, p. 287).

22. La convocatoria de un texto —y de su autor— la motiva la intención del lector, que es, en nuestro caso, la búsqueda de información, basada en una temática o un asunto determinado. Se trata de una práctica escolar, universitaria y profesional donde

el uso de la escritura en diversos soportes (obras de referencia, folletos de todo tipo) se inscribe en la lógica de la investigación de información de tipo académico que consiste en saber cómo responder a las preguntas formuladas, con una adaptación de la respuesta documentada a la solicitud (Saint-Jacques, 1998/1994, p. 127).

23. Leer es una práctica intelectual tan antigua como la escritura, que los antiguos han comparado con la práctica de comer y nutrirse, una práctica que proporciona unos alimentos intelectuales. Peter Burke indica que las prácticas de lectura intensiva y extensiva ya se conocían desde el Imperio Romano y se continuaron en la Edad Media. En sus *Lettres à Lucilius*, el filósofo romano Séneca compara la práctica de hojear y explorar libros con jugar con su propia comida. Francis Bacon, filósofo británico de finales de la Edad Media, retoma la misma comparación entre leer y comer y distingue tres prácticas en el «uso de los libros»: «Algunos libros son para degustar, otros para tragar, y otros para masticar, rumiar, digerir y asimilar» (Burke, 2000, p. 180).

24. Este consejo recuerda que es muy posible que un mismo lector practicase diferentes tipos de lectura: extensiva —global e intensiva— analítica, como se hace prácticamente hoy. La primera, la lectura de ocio, de «furia lectora», de «dar en el blanco», la segunda, la lectura comprensiva, es una lectura y relectura erudita de una misma obra (Mollier, 2001). La primera corresponde a una lectura de reconocimiento, donde la atención se moviliza poco; la segunda es una lectura de erudición donde la atención es vigilante. Así, el arte de leer se basa en que los textos, en sus diferentes géneros, implican diferentes modos de lectura, y corresponde al dominio de los distintos tipos de lectura ante una misma obra (Chartier y Hébrard, 2000/1989). La comunicación, constituida a partir de la articulación entre un texto y un lector, se lleva a cabo mediante estrategias narrativas y discursivas «inscritas en el texto» o reglas de lectura (Gervais, 1993). Los textos científicos implementan unas reglas de lectura visibles y ritualizadas: su estructura, su marco, así como su formulación, son fijos. No se trata de textos abiertos a la interpretación de sus lectores, sino textos que suelen estar estrictamente codificados para reducir justamente este margen de interpretación. Un texto científico puede ser un libro o un artículo. Una obra científica es un texto que han evaluado y publicado un editor o el comité de lectura de una editorial. Un artículo de revista científica es un texto evaluado y publicado de forma estandarizada en una revista académica. Una revista académica es una publicación periódica que se enfoca en un campo científico especializado, con fines de información científica (Devillard y Marco, 1993).

25. La lectura erudita se considera la herramienta fundamental para la adquisición del conocimiento y el saber. Es inseparable de la toma de notas basadas en lo leído, lo cual permite recordar, en el momento oportuno, lo leído. Es una capitalización de la lectura: basta con releer las notas para encontrar lo leído. Las obras se resumen, analizan y

comparan con otras sobre el mismo tema, y se anotan los juicios de los autores, citas y expresiones que pueden utilizarse en trabajos posteriores (Albalat, 1992/1899). Esta lectura intensiva se fomentaba en las escuelas tradicionales y en las universidades emergentes, donde los alumnos y estudiantes debían adquirir un conocimiento perfecto y memorizar algunos corpus de textos. Tomar apuntes es una práctica tan antigua como leer y escribir. En las escuelas y universidades antiguas, los alumnos y estudiantes debían tomar apuntes de los textos, e incluso se les enseñaba a hacerlo. Se dice que la historia de la toma de apuntes comenzó con los secretarios y escribas de los oradores. Burke indica que ha incluido, especialmente desde el Renacimiento, notas de lectura, así como notas de viaje. Las notas de lectura debía tomarlas, sobre los propios textos, el lector, quien subrayaba pasajes o anotaba en los márgenes, de ahí la expresión «nota bene», simbolizada por la imagen de un dedo que señala. Los impresores a veces insertaban márgenes para facilitarles la tarea a los estudiantes. Asimismo, se podían tomar notas en un cuaderno especial, en tiras de papel o en fichas, que tenían la ventaja de poder organizarse en diferentes combinaciones, según se necesitara. Burke recuerda que, debido a la relativa fragilidad de estas tiras, las notas se tomaban inmediatamente en el reverso de las cartas de juego, antecesoras de las fichas de cartón utilizadas hasta la llegada de la computadora. En cuanto a la nota a pie de página o nota final, su surgimiento se asocia a la objetividad científica y a dar al lector la referencia donde pudiera encontrar el origen y el detalle de la información extraída y reportada (Burke, 2000).

26. En definitiva, la lectura de investigación es una estrategia de confrontación y manipulación, donde el texto leído sirve de pretexto para la inversión. Se trata de una focalización sobre la organización de los textos mediante la superposición de sus divisiones retórica, lógica y temática (Lacharité, 1989). Esto permite desglosar la tesis del texto, analizar, estudiar e interpretar su desarrollo y la confrontación con diferentes textos. Así, la revisión de la literatura corresponde a la constitución de un corpus de textos considerados importantes para la investigación que se llevará a cabo. Se trata de un proceso de documentación, en el sentido de información y conocimiento sobre un tema, una pregunta, basado en los documentos científicos que los tratan. Además, la problematización de una temática de investigación depende de la lectura de la investigación y de la revisión de la literatura que presenta la síntesis del corpus leído. En general, esta síntesis se construye según el principio de utilidad, que Bentham ha definido como característico del argumento pragmático, y que consiste en la presentación de los efectos positivos y negativos de una tesis dada. El argumento pragmático permite evitar el vaivén de argumentos en diferentes sentidos y dota a la argumentación de una estructura clara y dialéctica. Bentham define el principio de utilidad como la justificación de una ley, así como la justificación de los beneficios o males que esta ley tiende a producir, correspondientes a sus efectos positivos y negativos (Perelmann, 2012). La problematización de la literatura consiste en indicar lo que le aporta al tema de investigación y posicionarse en relación con los diferentes textos, pero también en destacar así lo que no enfoca al respecto y que se posibilitaría aclarar y completar.

Problematizar: construir la trama

27. El concepto de problemática corresponde a un cuestionamiento pertinente, condicionado por herramientas teóricas y metodológicas y un campo de investigación. En otras palabras, se trata de la definición de un programa de investigación, basado en conceptos —trabajados por unas disciplinas científicas— y una metodología adaptada. Lo que puede calificarse como fábula y algoritmo en el sentido que Aristóteles y Ricoeur les dan a estos dos conceptos. La fábula de cualquier texto corresponde a su trama o a su problemática, que proporciona sus nodos y, por tanto, sus algoritmos a la investigación científica —ya fuese cualitativa o cuantitativa— en sus aspectos de conceptualización y medición del mundo humano, materializadas por la escritura como una tecnología inmemorial de la comunicación y, por ende, del conocimiento y la cultura. El concepto de trama que ha desarrollado Ricoeur se corresponde con el concepto aristotélico de *muthos* o fábula, o sea, el hecho de reunir de forma coherente unos elementos heterogéneos de cualquier relato. Ong considera que la invención de la trama como coherencia —como un nudo— aplicada desde la Antigüedad a la tragedia es fundamentalmente consecuencia de que fue el primer género en estar «totalmente controlado por la escritura» (2014, p. 160).

Componer la trama es ya llevar a que surgiera lo inteligible de lo accidental, lo universal de lo singular, lo necesario o lo verosímil de lo episódico (Ricoeur, 1983, p. 85).

Denomino «fábula» a la disposición de los hechos. [...] Y lo que diferencia al historiador del poeta no es tanto si habla en verso o en prosa [...] lo que los distingue radica en que el historiador nos dice lo que ha ocurrido mientras que el poeta nos dice lo que podría ocurrir (Aristóteles, 2014, «Poétique», 145b y 1451b).

28. Además de su papel configurador en la escritura de investigación, la trama o problemática como una forma inmemorial de programación de un texto proporciona su sustrato a las formas recientes de presentación de la investigación tanto a través de la escritura como de oralidades secundarias que se basan en escritos previos como, por ejemplo, las posturas de tesis o las presentaciones de «mi tesis en 180 segundos». Como indica Algirdas Julien Greimas, la fábula o trama —la problemática— condiciona el desarrollo del escrito de investigación, constituye la formulación o «el algoritmo acabado» del saber teórico y operativo proyectado en la conformación del discurso científico escrito y, por tanto, organizado en un desarrollo «episódico» en términos de una forma o plan del escrito de investigación y en «divagación» isotópica demostrativa explicativa en el plano de su contenido. El concepto semiótico de isotopía está en la base del funcionamiento del discurso y corresponde a la coherencia que produce el despliegue textual del sentido en una recurrencia y una iteración de unidades semánticas de contenido (Greimas, 1986/1966).

La isotopía es esa homogeneidad de nivel creada por la reactivación y la iteración de una misma unidad de sentido a lo largo de un texto o un enunciado. Hablar de fuerza (de venta), de agresiones, de estrategia y de (*marketing* de) combate es instaurar una isotopía bélica (Floch, 1990, p. 29).

29. De ahí la designación de la problemática como un conjunto formado por la o las hipótesis planteadas para dar cuenta, explicar o encontrar solución a un asunto dado, mediante la disciplina en la que se ancla el trabajo de investigación, así como a través de la base teórica de referencia (Mabilon-Bonfils y Saadoun, 2007). Aquello que desde Bachelard se califica como el polo de construcción, marco teórico o marco conceptual, que se va a operacionalizar con su traducción a un polo de constatación o marco operativo. Así, la problemática se considera como

la estructura de información cuya conexión crea una brecha en un investigador, lo que se traduce en un efecto de sorpresa o cuestionamiento lo suficientemente estimulante como para motivarlo a llevar a cabo una investigación (Laramée y Vallée, 1991, p. 129).

30. La formulación de una problemática de investigación se basa en la definición de su objeto, o sea, en su referencialidad a un concepto. Un concepto es una entidad no lingüística que puede ser una función, una relación, una propiedad, etc., en la medida en que toda investigación científica subordina su uso de los enunciados a su adecuación referencial con los fenómenos empíricos que describe (Carnap, 1938; Hempel, 1952). Asimismo, esto requiere la identificación de las redes de relaciones que sitúan esta definición dentro de un conjunto de conceptos, de problemas teóricos y prácticos en una disciplina científica determinada. Esto puede calificarse como una doble contextualización: disciplinar, en cuanto al conocimiento, y personal, en cuanto al interés. Así, para utilizar la expresión de Foucault, la conceptualización o construcción teórica de la investigación consiste en unas premisas que se plantean o se convocan debido a que se reconocen y admiten en una perspectiva disciplinar determinada. Pero también puede corresponder a cosas que simplemente «se dicen», o sea, que no se reconocen ni aceptan sistemáticamente, pero, sin embargo, se basan en un informe de percepción de la realidad que ha estudiado el investigador (Foucault, 2011). En ambos casos, se trata de establecer el vínculo entre el punto de partida de un trabajo de investigación y su punto de llegada. Entonces, el punto de partida es la reflexión teórica y la especificación de los conceptos de investigación. El punto de llegada es el marco interpretativo propuesto para responder a la pregunta inicial. Entre los dos, la elección de un campo y la implementación de un procedimiento de investigación. Esta implementación también implica unas decisiones metodológicas, que incluyen tanto la selección de los materiales empíricos que se acopiarán y analizarán como la selección de las técnicas para el acopio y el análisis de estos datos. Los polos de construcción y constatación, así como los marcos conceptual y operativo, conforman el instrumento de investigación.

Conclusión

31. El cuestionamiento inicial, la lectura y la escritura de investigación, la problematización y la operacionalización incluyen unos objetos y a los sujetos que se hacen cargo de ellos e invierten en ellos. Ya se tratase de añadir unos fragmentos a conjuntos científicos acumulativos existentes o de distanciarse de ellos, debido a raíces sociales o a un posicionamiento científico, lo que podría traducirse en preguntas «mal

planteadas», mediante nuevas manipulaciones de postulados antiguos o incluso por su distanciamiento (Khun, 1983/1962). Estos riesgos de «desorientación» que se ciernen sobre los escritos de los investigadores no parecen tan significativos como los que enfrentan sistemáticamente. En este caso, se trata de una simple conformidad retórica con el procedimiento científico, sin considerar todo el aspecto lógico del pensamiento científico que este método conlleva. O bien, por arriesgarse a nuevas interpretaciones sin respaldo metodológico. En cualquier caso, el resultado sería la producción de aparentes simulacros de escritos científicos (Foucault, 2011).

El método de la razón científica nos lo ofreció la analítica aristotélica, y el método de la argumentación razonable en la vida cotidiana, su dialéctica. Entonces, se requeriría llenar gradualmente, mediante la investigación, el espacio reservado al conocimiento empírico, con la descripción exhaustiva de lo que es (Jorion, 2009, p. 170).

32. Así, los documentos científicos, que son los escritos de investigación, cristalizan la experiencia investigativa de sus autores y la articulación que establecen entre la *épistémé* y *teknê*, entre racionalismo y empirismo. Además de la aculturación al método científico que los rige, estos escritos contienen toda la innovación que sus autores pueden aportar, debido a que las operaciones que implementan los comprometen. Según los estándares del ambiente intelectual particular que ha constituido el empirismo científico a lo largo de su historia, se trata de un compromiso autoral, en el sentido foucaultiano del término ya mencionado. O sea, como responsable de la producción de un conjunto de «enunciados» o discursos científicos cuyo ejercicio requiere un marco de referencia o principio de diferenciación, un sujeto que ocupa una posición que constriñe esta producción, un campo disciplinar y una materialidad que traduce el estatuto de este escrito, las reglas y las posibilidades de su uso y su reutilización (Foucault, 1969).

BIBLIOGRAFÍA

- Albalat, Antoine (1992/1899), *L'art d'écrire*, París, Armand Colin.
- Aristóteles (2014), *Œuvres*, París, Gallimard.
- Awad, Gloria (2017), «Cultures numériques, post-chirographie documentaire et fiducies de code, de réseau et d'usage», en Mohamed Hassoun *et al.* (dirs.), *Le Document? Actes du 20e Colloque international sur le Document Electronique*, París, Europa, p. 217-225.
- Awad, Gloria (2019), «Post-chirographie documentaire et empirie numérique. Actualisation de questions de méthode», en Ioan Roxin *et al.* (dirs.), *Information, Communication et Humanités numériques. Enjeux et défis pour un enrichissement épistémologique*, Cluj Napoca, p. 93-107.
- Bachelard, Gaston (1971), *Épistémologie*, París, Presses universitaires de France.
- Barthes, Roland y Maurice Nadeau (1980), *Sur la littérature*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Barthes, Roland (1981), *Le grain de la voix. Entretiens 1962-1980*, París, Seuil.
- Barthes, Roland (1984), *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, París, Seuil.
- Burke, Peter (2000), *A Social History of Knowledge from Gutenberg to Diderot*, Cambridge, Polity Press.
- Carnap, Rudolph (1938), «Logical foundations of the unity of science», *Encyclopedia of Unified Science*, 1(1), Chicago, University of Chicago, p. 42-62.
- Certeau, Michel de (1990), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, París, Gallimard.
- Chartier, Roger (2015), *La main de l'auteur et l'esprit de l'imprimeur. XVIe-XVIIIe siècle*, París, Gallimard.
- DOI: 10.14375/NP.9782070462827

Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard (2000/1989), *Discours sur la lecture (1880-2000)*, París, BPI-Centre Pompidou/Fayard.

Compagnon, Antoine (1979), *La seconde main ou le travail de la citation*, París, Seuil.

Deviillard, Joëlle y Luc Marco (1993), *Écrire et publier dans une revue scientifique*, París, Les Éditions d'Organisation.

Escarpit, Robert (1976), *Théorie générale de l'information et de la communication*, París, Hachette.

Floch, Jean-Marie (1990), *Sémiotique, marketing et communication*, París, Presses universitaires de France.

Foucault, Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, París, Gallimard. DOI: 10.14375/NP.9782070119875

Foucault, Michel (2004), *Philosophie. Anthologie*, París, Gallimard. DOI: 10.14375/NP.9782070315307

Foucault, Michel (2011), *Leçons sur la volonté de savoir. Cours au Collège de France, 1970-1971*, y *Le savoir d'Œdipe*, París, Gallimard/Seuil.

Gervais, Bertrand (1993), *À l'écoute de la lecture*, Montreal, VLB Éditeur.

Goody, Jack (1979/1977), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, París, Les Éditions de Minuit.

Greimas, Algirdas Julien (1986/1966), *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, París, Presses universitaires de France. DOI: 10.3917/puf.grei.2002.01

Harris, Roy (1993), *La sémiologie de l'écriture*, París, CNRS.

Hempel, Carl (1996/1966), *Éléments d'épistémologie*, París, Armand Colin.

Hempel, Carl (1952), «Fundamentals of concept formation in empirical science», *Foundation of the Unity of Science*, 2(7), p. 4-9.

Jorion, Paul (2009), *Comment la vérité et la réalité furent inventées*, París, Gallimard.

Khun, Thomas (1983/1962), *La structure des révolutions scientifiques*, París, Flammarion.

Klock-Fontanille, Isabelle (2005), «L'écriture entre support et surface: l'exemple des sceaux et des tablettes hittites», en Marc Arabyan e Isabelle Klock-Fontanille, *L'écriture entre support et surface*, París, L'Harmattan, p. 29-51.

Lacharité, Normand (1989), *Introduction à la méthodologie de la pensée écrite*, Quebec, Presses de l'Université du Québec.

Laramée, Alain y Bernard Vallée (1991), *La recherche en communication. Éléments de méthodologie*, Quebec, Presses de l'Université du Québec/Télé-université.

Latour, Bruno y Steve Woolgar (1996/1979), *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, París, La Découverte.

Luhmann, Niklas (2012/2004), *La réalité des medias de masse*, Vienne-París, Diaphanes.

Mabillon-Bonfils, Béatrice y Laurent Saadoun (2007), *Le mémoire de recherche en sciences sociales*, París, Ellipses.

Mill, John Stuart (1866), *Système de logique déductive et inductive. Exposé des principes de la preuve et des méthodes de recherche scientifique*, t. 1 y 2, París, Librairie philosophique de Ladrangé.

Mollier, Jean-Yves (2001), *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, París, Presses universitaires de France.

Olivier, Lawrence, Guy Bédard y Julie Ferron (2005), *L'élaboration d'une problématique de recherche. Sources, outils et méthode*, París, L'Harmattan.

Ong, Walter (2014), *Oralité et écriture*, París, Les Belles Lettres.

Perelman, Chaïm (2012), *Rhétoriques*, Bruselas, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Platón (1992/1964), *Phèdre*, LIX, París, Flammarion.

RIcoeur, Paul (1983-1985), *Temps et récit*, 3 vols., París, Seuil.

Russell, Bertrand (1989/1912), *Problèmes de philosophie*, París, Payot.

Saint-Jacques, Denis (1998/1994) (dir.), *L'acte de lecture*, Montreal, Éditions Nota Bene.

Saussure, Ferdinand de (1969), *Cours de linguistique générale*, París, Payot.*

* Gloria Awad, «L'écriture de recherche», *Communication*, vol. 39/1 (2022). Disponible en: <https://journals.openedition.org/communication/15040>

ORALIDAD Y ESCRITURA*

1. La oralidad y la escritura en el contexto de las prácticas sociales

Hoy en día, es imposible investigar los fenómenos de la *oralidad* y la *escritura* sin una referencia directa al papel de estas dos prácticas en la civilización contemporánea. Asimismo, ya no es posible observar satisfactoriamente las semejanzas y diferencias entre la oralidad y la escritura sin considerar la distribución de sus usos en la vida cotidiana. Así, resulta difícil, si no imposible, tratar las relaciones entre el habla y la escritura al enfocarse exclusivamente en el código. Más que un simple cambio de perspectiva, esto representa la construcción de un nuevo objeto de análisis y una nueva concepción de la lengua y del texto, vistos ahora como unas *prácticas sociales*.

Como una práctica social, la escritura, como señala Graff (1994), tiene una historia rica y multifacética (no lineal y plena de contradicciones) aún por esclarecer. En una sociedad como la nuestra, la escritura es más que una tecnología. Se *ha tornado* un bien social indispensable para afrontar la vida cotidiana, ya fuese en los centros urbanos o en la zona rural. En este sentido, puede considerarse fundamental para la supervivencia misma. No por sus virtudes inmanentes, sino por la forma en que se ha impuesto y la violencia con que ha penetrado. Por ello, deseo destacar que se *ha tornado* indispensable.

Sin embargo, desde el punto de vista más central de la realidad humana, se posibilitaría definir al hombre como un *ser que habla*, pero no como un *ser que escribe*, lo que revela la convicción, hoy tan generalizada como trivial, respecto a que la escritura se deriva y el habla resulta primaria. No se requiere mucha genialidad para constatar que todos los pueblos, sin distinción, tienen o han tenido una tradición oral, pero relativamente pocos han tenido o tienen una tradición escrita. Con esto, no se trata de establecer a la oralidad como más importante, sino de entender que la oralidad tiene una “primacía cronológica” indiscutible. (Cf. Stubbs, 1980)

Sin embargo, más urgente (y relevante) que identificar primacías o supremacías entre la oralidad y la escritura, y aún más importante que observar a la oralidad y la escritura como simples formas de uso de la lengua, es la tarea de clarificar la índole de las prácticas sociales que implican el uso de la lengua (escrita y oral) en general. Estas prácticas determinan el lugar, el papel y el nivel de relevancia de la oralidad y la escritura en una sociedad y justifican que el tema sobre la relación entre ambas se sitúe en el eje de un *continuum* tanto sociohistórico como tipológico.

El habla se adquiere de forma natural en contextos informales cotidianos. En su faceta institucional, la escritura se adquiere en contextos formales: en la escuela. De ahí también su carácter más prestigioso como un bien cultural deseable. De ahí también el hecho de una cierta identificación entre alfabetización y escolarización, lo cual solo es

* Conferencia inaugural del *II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua*, realizado en la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, en octubre de 1995.

un error (Cf. Graff, 1995 y Frago, 1994), pues se han presentado situaciones históricas, tal como es el caso de Suecia, en que la alfabetización se ha desvinculado de la escolarización.

En cuanto a la presencia de la escritura, se puede decir que, si bien la ha creado el ingenio humano tardíamente en relación con la práctica de la oralidad, aún existe hoy en casi todas las prácticas sociales de los pueblos en los que ha penetrado. Incluso, en sociedades con escritura, los analfabetos se hallan bajo la influencia de lo que ahora se ha convenido en denominar alfabetismo (*literacy*), o sea, un tipo de proceso histórico y social que no debe confundirse con la realidad que se representa a través de la alfabetización regular e institucional ya mencionada.

La escritura se utiliza en unos contextos sociales básicos de la vida cotidiana en directo paralelo con la oralidad. Estos contextos, entre otros, son:

- | | |
|-------------------|----------------------------|
| - la escuela | - el trabajo |
| - la familia | - la vida burocrática |
| - la cotidianidad | - la actividad intelectual |

En cada uno de estos contextos, los énfasis y los objetivos del uso de la escritura son variados y diversos. Deben existir unas relaciones inevitables entre la escritura y el contexto, lo que da lugar al surgimiento de tipos y formas textuales, así como terminologías y expresiones típicas. Sería interesante que la escuela conociera un poco más sobre este tema para poder afrontar su labor con una mayor preparación y flexibilidad, para que sirviera incluso como orientación en la selección de textos y la definición de niveles lingüísticos a trabajar.

Por tanto, existe una distinción bastante clara entre la *apropiación/distribución* de la escritura y la lectura (*pautas de alfabetización*) y los *usos/papeles* de la escritura y la lectura (*procesos de alfabetismo*) como prácticas sociales más amplias. Sabemos mucho sobre los métodos de alfabetización, pero sabemos poco sobre los procesos de alfabetismo, o sea, sabemos poco sobre la influencia y la penetración de la escritura en la sociedad. Incluso, en su desempeño oral, a las personas denominadas “iletradas”, o sea, analfabetas, las influyen unas estrategias de escritura, lo que torna el uso del término “iletrado” muy problemático en las sociedades con escritura (véase más sobre este tema en Tfouni, 1988).

Además, aún no sabemos con precisión *qué tipos de textos* (orales y escritos) son los más comunes en cada uno de los contextos ya mencionados y *quién* utiliza con más intensidad la escritura dentro de ellos.¹ Tómese el caso del trabajo. Allí, no todos

¹ La investigación, que financia el CNPq, en un proyecto integrado bajo el título general “*Fala e Escrita: Usos e Características*”, se desarrolla en el Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad Federal de Pernambuco desde marzo de 1995. Participan en el proyecto estos investigadores: Judith Hoffnagel (coordinadora), Luiz Antônio Marcuschi y Doris Carneiro da Cunha. En la investigación colaboran otros diez becarios de Iniciação Científica e Aperfeiçoamento. Hasta junio de 1995, se habían realizado encuestas a poco más de 500 informantes sobre los usos del habla y la escritura en los diversos contextos de la vida cotidiana. Uno de los resultados más sorprendentes fue la constatación respecto a que los poemas y las cartas son los textos que escriben con mayor frecuencia, especialmente las mujeres, pero también los hombres. El tiempo diario que se dedica a escribir no supera el 5% del tiempo total de la vigilia, cuando alcanza su máximo, mientras que con la lectura se utiliza un poco más. La mayor parte del

utilizan la escritura en la misma medida o en idénticas condiciones. No es solo un asunto relativo a la distribución de tareas. También, se trata de delegar tareas, un hecho muy común en la práctica de la escritura en contextos laborales. En casi todos los entornos de trabajo hay alguien (una determinada persona) que *sabe escribir*, alguien que tiene un desempeño escrito que se ha considerado “ideal” para ese contexto.²

Si partimos del entorno familiar, podemos preguntar: ¿qué uso se hace de la lectura y la escritura en casa? ¿Para qué se utilizan la escritura y la lectura en casa? No hay duda de que la lectura y la escritura constituyen una práctica comunicativa interesante y beneficiosa en muchos sentidos. Allí están el periódico y la revista para leer. Hay tarjetas y cartas personales que escribir. Hay cheques que firmar, cuentas que pagar, recados que entregar y listados de compras que organizar.³ Hay informes que registrar (los célebres libros de registro de todos los condominios). Hay breves historias que contar antes de ir a dormir, los chismes del día que poner en orden, etc.

Sin embargo, no sabemos cómo todo esto interactúa con otros medios de comunicación, como, por ejemplo, el teléfono, la radio, la televisión, etc. En resumen, sabemos poco sobre las relaciones entre los diferentes tipos de actividades comunicativas. La pregunta sigue abierta: ¿qué tipo de valoración se les da a la escritura y la oralidad en la vida diaria?

Volvamos, por un momento, a algunos asuntos relativos a la alfabetización, ya que va a ser importante constatar que, tras haberse convertido en un fenómeno de masas y deseable para todos los seres humanos, la escritura, en general, ha empezado a recibir un *status* bastante singular en el contexto de las actividades cognitivas. Para muchos, su dominio se ha convertido en un pasaporte a la civilización y al conocimiento.⁴ Se trata de una tendencia a reconocerle unos valores inmanentes a la tecnología como tal.

tiempo se dedica a la comunicación oral, lo que caracteriza a nuestra sociedad, independientemente de la clase social, la edad, la formación, la profesión, como profunda y básicamente oralista. La escritura es casi siempre un recurso con características de especialización, ya que, en cada sector, existen fórmulas más o menos establecidas. Incluso los estudiantes universitarios escriben poco y si no tuvieran que efectuar las tareas escolares, difícilmente escribirían algo.

² Este fue otro descubrimiento sorprendente realizado en las investigaciones del proyecto ya mencionado (cf. Nota 2). En cada área de trabajo hay alguien que se especializa en las actividades de producción de textos específica. Incluso los directores generales y directores de empresas recurren a esta persona. No en vano se valora y aprecia mucho a las secretarías (con registro propio). Este es un hecho interesante que afecta a todas las esferas y áreas de trabajo.

³ Otro dato curioso que se observa en la investigación citada en la Nota 2 radica en que uno de los usos más sistemáticos e intensos de la escritura en desempeños que no requieren estructuras textuales es la confección de listados. Los listados son de todo tipo y para todo momento. Basta con entrar en un supermercado para ver que casi toda madre o todo padre tiene en la mano un listado de compras. Esto se aplica incluso a las clases sociales populares.

⁴ No se aludirá aquí a muchos autores, pero sí se pueden citar dos de ellos como aquellos que han hecho el mayor esfuerzo por sustentar esta tesis. Son ellos D. Olson y J. Goody. Tampoco se puede ignorar a W. Ong, S. Scribner, M. Cole, entre otros. Algunas observaciones sobre estos autores se presentan luego en esta exposición. A pesar de sus posiciones a veces radicales, D. Olson formula afirmaciones que sitúan al habla y la escritura en el contexto del lenguaje como una facultad humana. “*La facultad del lenguaje se sitúa en el centro de nuestra concepción de género humano: el habla nos torna humanos y la escritura nos torna civilizados. Por tanto, resulta interesante e importante considerar lo que es distintivo de la lengua escrita y considerar las consecuencias de la alfabetización para los prejuicios que conlleva tanto para nuestra cultura como para los procesos psicológicos*”. (1977: 257)

Las confusiones aquí son enormes. Primero, debemos distinguir entre *alfabetismo*, *alfabetización* y *escolarización*. El alfabetismo es un proceso de aprendizaje social e histórico de la lectura y la escritura en contextos informales y para usos utilitarios. La alfabetización puede ocurrir, como, de hecho, ha ocurrido históricamente, al margen de la institución escolar y comprende el dominio activo y sistemático de las habilidades de leer y escribir. Ya a finales del siglo XVIII, Suecia alfabetizó al 100% de su población en el ámbito familiar y para fines que nada tenían que ver con el desarrollo, sino más bien con prácticas religiosas y actitudes ciudadanas. A su vez, la escolarización es una práctica formal e institucional de enseñanza que apunta a una formación integral del individuo, al ser la alfabetización solo una de las atribuciones/actividades de la escuela. La escuela tiene proyectos educativos amplios, mientras que la alfabetización es una habilidad restringida.

Al retomar el tema previo, podemos identificar, entre las preguntas centrales, esta: *¿En qué contextos y condiciones se utilizan la oralidad y la escritura?*, o sea, *¿cuáles son los usos de la oralidad y la escritura en nuestra sociedad?*

Por ejemplo, ¿cuáles son las demandas básicas de la escritura en nuestra sociedad, en relación con el trabajo? ¿En qué condiciones y con qué fines se utiliza la escritura? ¿En qué condiciones y con qué fines se utiliza la oralidad? ¿Cuál es la interfaz entre la escuela y la vida cotidiana en relación con la alfabetización? ¿Cómo se comportan nuestros manuales escolares sobre este particular? ¿Qué habilidades se enseñan en la escuela y con qué tipo de visión se enseña a escribir? ¿Qué aprende un individuo cuando aprende a leer y escribir?

Sin duda, estos temas deben enfocarse en varias direcciones. Parece que hombres y mujeres no utilizan la escritura del mismo modo. Parece que la escritura tiene una perspectiva en la escuela y otra fuera de ella. También está el problema del acceso a la escritura, que se diferencia. Además, no es necesario ir muy lejos (cf. Street, 1984) para entender hasta qué punto se ha tratado a la escritura como algo superior, autónomo, con valores intrínsecos, etc., lo que se ha convertido en una fuente de prejuicios.

En la sociedad actual, tanto la oralidad como la escritura resultan imprescindibles. Entonces, se trata de no confundir sus roles y sus contextos de uso y no discriminar a sus usuarios. Por ejemplo, hay quien equipara a la alfabetización (un dominio activo de la escritura y la lectura) con el *desarrollo*. Otros sugieren que la entrada de la escritura representa la entrada del razonamiento lógico y abstracto. Las dos tesis se llenan de errores. Pero está claro que la alfabetización sigue siendo fundamental.

Eric Havelock⁵ (citado por Graff, 1995: 38) comenta sobre la entrada tardía de la escritura en la humanidad y su repentina sobrevaloración con estas palabras:

El hecho biológico-histórico indica que el *homo sapiens* es una especie que utiliza el discurso oral, producido por la boca, para comunicarse. Esta es su definición. Él no es, por definición, un escritor o un lector. Reitero, su uso del habla lo adquirió por procesos de selección natural que han operado a lo largo de un millón de años. El hábito de utilizar los símbolos escritos para representar esa habla

⁵ Eric Havelock. *Origins of Western literacy*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1976. p.12. Citado a partir de Graff, 1995.

es solo un dispositivo útil que ha existido por muy poco tiempo como para que se hubiera inscrito en nuestros genes y que hubiera ocurrido o no medio millón de años después. A partir de ello se deduce que cualquier lenguaje puede transponerse a cualquier sistema de símbolos escritos que el usuario del lenguaje pudiera elegir sin que afectara la estructura básica del lenguaje. En resumen, al hombre que lee, a diferencia del hombre que habla, no se lo ha determinado biológicamente. Da la apariencia de un accidente histórico reciente...

Al reflexionar sobre estas observaciones, Graff (1995) recuerda que “la cronología es devastadoramente simple”: como especie, el *homo sapiens* se remonta a aproximadamente un millón de años. La escritura surgió un poco más de 3000 años antes de Cristo, o sea, hace unos 5000 años. En Occidente, entró alrededor del año 600 a. C., por lo que llega a tener en la actualidad algo más de 2500 años. Y la imprenta surgió en 1450, por lo que tiene algo más de 500 años. Según la mayoría de los estudiosos, como fenómeno cultural de masas, la alfabetización puede prácticamente ignorarse en los primeros 2000 años de la historia occidental, ya que se restringía a algunos focos.

Sin embargo, Graff (1995: 39) señala que esta historia no es tan lineal y presenta muchas interrupciones. La historia del uso de la escritura y la alfabetización en Occidente es una historia discontinua. Según el autor, la historia de la alfabetización en Occidente es “una historia de contradicciones y un reconocimiento explícito de ello es un requisito previo para una comprensión plena de esa historia” (p. 43). Es muy interesante el breve análisis de Graff (pp. 43-52) sobre las relaciones entre la alfabetización y los procesos de industrialización. Él muestra que esta relación no ha sido constante y ni siquiera se ha dado en un orden de concomitancia. Tanto es así que la primera Revolución Industrial en Inglaterra mostró unas tasas de alfabetización regresivas. Tampoco es cierto que los pueblos o grupos más alfabetizados hubieran sido siempre los más prósperos. Véase el caso antológico ya mencionado de Suecia, plenamente alfabetizada en el siglo XVIII y económicamente marginalizada.

Los propios planes que ha sugerido la Unesco se basan en la creencia en que “la alfabetización es algo bueno” y que “la pobreza, la enfermedad y el atraso general se vinculan con el analfabetismo”, al ser, a su vez, el progreso, la salud y el bienestar económico también evidentemente vinculados con la alfabetización. Parece que el progreso se vincula a la alfabetización, de modo que tendría un valor intrínseco deseable para el individuo. Sin embargo, la historia de la alfabetización no respalda las expectativas de la Unesco. Por otra parte, resulta forzoso admitir que hoy vivimos en tiempos diferentes a los de la Edad Media o los primeros tiempos de la industrialización, pero no deja de ser falaz utilizarlo como un argumento a favor de la supremacía de la escritura. La escritura es un hecho histórico y debe tratarse como tal y no como un bien natural.

Resulta forzoso admitir que la escritura tiene hoy un papel muy diferente de aquel que tenía en otras épocas y culturas. Por tanto, la historia del papel de la escritura en la sociedad y de la propia relevancia de la alfabetización no es lineal. Tampoco siempre ha tenido los mismos objetivos y efectos. En este sentido, puede resultar sorprendente la postura de Graff (1995: 47) cuando concluye que:

como mínimo, los datos del pasado sugieren firmemente que los modelos de alfabetización simplistas, lineales, del tipo ‘teoría de la modernización’, como un requisito previo para el desarrollo

previos como un estímulo de niveles crecientes de escolarización, no resultan unos modelos apropiados.

La alfabetización tiene algunos aspectos contradictorios. Puede resultar útil o inquietante para los gobernantes. Por ello, aquellos que detentan el poder piensan que debería darse preferentemente bajo el control del Estado y en las escuelas formalmente instituidas. En este caso, el control y la supervisión estatal orientarían la enseñanza hacia *sus* objetivos. Esto sugiere que la apropiación de la escritura resulta un fenómeno “ideologizable”.

A pesar de la inmensa penetración de la escritura y de las profecías sobre el dominio absoluto de la escritura, el habla sigue estando a la orden del día. En palabras de Graff (1995: 37), podríamos decir que-

A pesar de las décadas en las que los estudiosos vienen proclamando una caída en la difusión de la cultura oral ‘tradicional’, a partir de la invención de la imprenta de tipos móviles, sigue siendo posible y significativo ubicar el poder persistente de los modos orales de comunicación.

La oralidad sigue de moda. Parece que hoy hemos redescubierto que somos unos seres eminentemente orales, incluso en culturas que se han considerado como ampliamente alfabetizadas. Sin embargo, resulta bastante interesante reflexionar mejor sobre el lugar de la oralidad hoy en día, ya fuese en los contextos de uso en la vida diaria, ya en los contextos de la educación escolar formal. El tema no es nuevo y tiene una larga tradición.⁶

¿Oralidad x Alfabetismo o Habla x Escritura?

Sobre la base de los análisis realizados hasta ahora, parece que se impone una observación preliminar de carácter teórico. Hasta ahora, me he referido a las relaciones entre *oralidad* y *escritura*. Ahora, me pregunto sobre la necesidad o la oportunidad de distinguir entre dos aspectos de las relaciones en el tratamiento de la *lengua hablada versus la lengua escrita*:

- a) por una parte, *Oralidad x Alfabetismo* y
- b) por la otra, *Habla x Escritura*.

En cuanto a a), se trataría de una distinción entre *dos prácticas sociales*, tal como ya se ha visto, y en cuanto a b), sería una distinción entre *dos modalidades de uso de la*

⁶ Imagino que aquí sería interesante pensar en la distinción que recuerda Ginsburg (*O Queijo e os Vermes*, 1987: 17-20) cuando indica que la denominada *cultura popular* se transmite básicamente a través de la oralidad y que esto les plantea a los historiadores un enorme problema, ya que quedan relegados al análisis de documentos escritos. Según Ginsburg, existe una “*cultura que las clases populares producen*” y una “*cultura que se les impone a las clases populares*”. La primera sería la que Rabelais representó en sus obras, que tanto incomodaron a los poderosos de la época, y la segunda sería la representada por los almanaques e incluso por muchos manuales escolares. Otra cosa muy distinta es la “*cultura de masas*”, que se caracteriza por ser el producto de una *industria cultural* de masas.

lengua. No hay duda de que la distinción a) solo puede tomarse en cuenta si primero consideramos a b), pero parecen referirse a dos órdenes de fenómenos.

La *oralidad* sería una práctica social que se presenta en diversas formas o géneros textuales que van desde lo más informal a lo más formal y en los más variados contextos de uso. Una sociedad puede ser totalmente oral o de oralidad secundaria, como lo ha expresado Ong (1987), al caracterizar la distinción entre pueblos con y sin escritura.

A su vez, el *alfabetismo* es el uso de la escritura en la sociedad y puede ir desde una apropiación mínima de la escritura, tal como el individuo que es analfabeto, pero sabe el valor del dinero, sabe qué autobús debe coger, sabe distinguir las mercaderías por las marcas y sabe muchas otras cosas, pero no escribe cartas ni lee el periódico, hasta el individuo que elabora tratados de Filosofía y Matemáticas. Como ya se ha señalado, el alfabetismo debe distinguirse de la alfabetización y, eventualmente, puede llegar a abarcarla.

El *habla* sería una forma de producción textual-discursiva oral, sin necesidad de una tecnología más allá de los aparatos de que dispone el propio ser humano. La *escritura*, además de una tecnología de representación abstracta de la misma habla, sería un modo de producción textual-discursiva con sus propias especificidades.

Hoy en día, existen diversas tendencias en los estudios que se ocupan de las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita, sin plantearse explícitamente el tema que aquí propongo. Resulta pertinente preguntarse, como lo hace Stubbs (1986), si las relaciones entre el habla y la escritura son uniformes, constantes y universales, o si se han diversificado a lo largo de la historia, el espacio y las lenguas. En seguida, plantearé, brevemente, algunas pistas para fundamentar el punto de vista que viabiliza la distinción ya sugerida entre a) y b).

3. Habla x Escritura: la perspectiva de las dicotomías

La primera de las tendencias, la de mayor tradición entre los lingüistas, es la que se ha dedicado a analizar las relaciones entre dos modalidades de uso de la lengua (habla x escritura) y sobre todo capta las diferencias desde la perspectiva de la dicotomía. En rigor, esta perspectiva tiene unos matices muy diferenciados. En un conjunto tenemos a autores como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) (en una fase temprana), Ochs-Kennan (1979), representantes de las dicotomías más polarizadas y de perspectiva restringida; por otro lado, tenemos a autores como Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hasan (1989), quienes entienden las relaciones entre habla y escritura dentro de un *continuum*, ya fuese tipológico o de la realidad social.

En estos casos, en general, se trata de un análisis que se centra en el código y se queda en la inmanencia del hecho lingüístico al observar la relación del fenómeno lingüístico. En su forma más rigurosa y restrictiva, tal como la ven los gramáticos, esta perspectiva ha originado el prescriptivismo y la norma lingüística. Sobre ella, conocemos las dicotomías del tipo:

habla	Escritura
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
no planeada	planeada
imprecisa	precisa
no normatizada	normatizada

Sobre todo, estas dicotomías son el resultado de una observación basada en la índole de las condiciones empíricas del uso de la lengua (que implican planeamiento y verbalización), y no en los rasgos de los textos producidos. De aquí surgen perspectivas distorsionadas sobre el propio fenómeno textual. Se pueden establecer excepciones con los trabajos de Tannen (1982, 1985), Gumperz (1983) y buena parte de los estudios de Chafe (1982, 1984, 1985), así como de Biber (1988).

Esta perspectiva ofrece un primer modelo de lo que puede caracterizarse como la *perspectiva inmanentista* que ha originado a la mayoría de las gramáticas pedagógicas en uso hoy en día. Sugiere dicotomías estancos con separación entre forma y contenido, una separación entre lengua y uso y toma a la lengua como un sistema de reglas, lo que ha llevado la enseñanza de la lengua a la enseñanza de reglas gramaticales.

Esta perspectiva, de carácter estrictamente formal, aunque con buenos resultados en la descripción estrictamente empírica, muestra una enorme insensibilidad hacia los fenómenos dialógicos y discursivos. Su tendencia resulta restrictiva y la propia noción de regla que ha propuesto es demasiado rígida. Una de sus conclusiones más conocidas es aquella que postula una menor complejidad para el habla y una mayor complejidad para la escritura. Por lo demás, se trata de una alternativa que lleva a selecciones aparentemente basadas en algún valor intrínseco de los signos lingüísticos, pero, en realidad, las decisiones se basan en criterios y mecanismos socio-culturales no explícitos.

Oralidad x Escritura: la tendencia fenomenológica de carácter culturalista

Una segunda tendencia es aquella que observa mucho más la índole de las prácticas de la oralidad *versus* la escritura y, sobre todo, lleva a cabo análisis de cuño cognitivo, antropológico o social y desarrolla una fenomenología de la escritura y sus efectos en la forma de organización y producción del conocimiento. En ella se incluyen algunas de las observaciones realizadas en la primera parte de este ensayo.

En su formulación fuerte, a este paradigma lo denomino perspectiva culturalista. Este tipo de perspectiva resulta poco adecuado para observar los hechos de la lengua. En verdad, se trata de una perspectiva epistemológica que, sobre todo, desarrollan antropólogos, psicólogos y sociólogos interesados en identificar los cambios que se han operado en las sociedades en las que se ha introducido el sistema de la escritura. Los rasgos centrales de esta perspectiva podrían resumirse así:

cultura oral	<i>versus</i>	cultura letrada
pensamiento concreto	<i>versus</i>	pensamiento abstracto
razonamiento inductivo	<i>versus</i>	razonamiento deductivo
actividad artesanal	<i>versus</i>	actividad tecnológica
cultivo de la tradición	<i>versus</i>	innovación constante
ritualismo	<i>versus</i>	analiticidad

Esta perspectiva no resulta adecuada para tratar las relaciones lingüísticas, ya que ve el tema en su estructura macro y con una tendencia hacia un análisis de la formación de la mentalidad dentro de las actividades psico-socio-económico-culturales de una forma amplia. Representantes de esta perspectiva son, entre otros, Olson (1977), Scribner y Cole (1981), Ong (1986, 1987) y Goody (1986, 1987). Según estos autores, la escritura representa un avance en la capacidad cognitiva de los individuos y, como tal, una evolución en los procesos noéticos (relacionados con el pensamiento en general), que median entre el habla y la escritura. Estos autores tienen una gran sensibilidad para los hechos históricos y no se equivocan en muchos de sus planteamientos, pero esto no significa que estuviesen diciendo algo sustantivo sobre las relaciones textuales en las dos modalidades de uso de la lengua.

Biber (1988), que considera críticamente esta tendencia, comienza su trabajo sobre las relaciones entre el habla y la escritura al destacar, con justeza, que la introducción de la escritura en el mundo ha sido un hecho notable y, si nos basamos en la realidad de los documentos, correspondió a la transición del “mito” a la “historia”. La escritura ha permitido convertir a la lengua en un objeto de estudio sistemático. Con la escritura se han creado nuevas formas de expresión y han surgido las formas literarias. Con la escritura surgió la institucionalización rigurosa de la enseñanza formal de la lengua como un objetivo básico de toda formación individual para enfrentar las demandas de las denominadas sociedades letradas. Así, no se puede negar que la escritura ha aportado inmensas ventajas y avances considerables a las sociedades que la han adoptado, pero resulta forzoso admitir que *carece de algún valor intrínseco absoluto*. Sobre todo, se trata del *lugar especial* que las denominadas sociedades letradas le han reservado a esta forma de expresión, lo que la ha tornado tan relevante y casi imprescindible en la vida contemporánea.

En un amplio análisis crítico sobre la perspectiva culturalista de enaltecimiento de la escritura, Gnerre (1985) detecta, en los autores vinculados a estas corrientes de pensamiento, algunos problemas, que pueden resumirse básicamente en tres puntos:

- etnocentrismo
- sobrevaloración de la escritura
- tratamiento globalizante

El etnocentrismo se refiere a una forma de ver las culturas ajenas a la propia cultura y valorar aspectos dentro de una perspectiva en la que se sitúa el autor. Este habría sido el caso de Olson (1977), quien, además de haber procedido a “una esquematización extrema de la historia social de la escritura” (Gnerre, 1985: 62), también habría actuado como si la introducción de la escritura significara automáticamente la alfabetización de toda la sociedad. Lo cierto es que unos “grupos reducidos han controlado básicamente

la escritura y las ‘culturas orales’ han existido junto a las tradiciones escritas de los grupos de élite”. Tfouni (1988) recuerda acertadamente que las formas de razonamiento de los denominados niveles de analfabetas no son completamente diferentes de los niveles de los alfabetizados, ya que el alfabetismo es un proceso que penetra a la sociedad independientemente de la propia escolarización formal.

La sobrevaloración de la escritura, sobre todo de la escritura alfabética, lleva a una posición de supremacía de las culturas con escritura o incluso de grupos que dominan la escritura dentro de una sociedad desigualmente desarrollada. Separa a las culturas civilizadas de las primigenias. Este aspecto ha originado las hipótesis muy fuertes sobre la escritura, al crear “una perspectiva casi mítica sobre la escritura”. La escritura sería la responsable del surgimiento del razonamiento silogístico, al tomar en cuenta el hecho de que contribuye básicamente a la descontextualización de los significados que crearían autonomía al pasar de la “cabeza” al “texto en el papel”, para así dar lugar al surgimiento de la descentralización del pensamiento que pasaría de lo concreto a lo abstracto. De ahí la impresión de autonomía de la escritura.

Esta forma globalizante de ver a la escritura se resiente de una falta de atención al hecho de que no existen “sociedades letradas”, sino *grupos de letrados*, élites que detentan el poder social, ya que las sociedades no son unos fenómenos homogéneos, globales, sino presentan diferencias internas. No se requiere un análisis muy minucioso; basta con echar una mirada a nuestro entorno para constatar que la “sociedad brasileña” no es homogénea en lo que se refiere al alfabetismo.

5. Habla x Escritura: la perspectiva variacionista

Una tercera tendencia, quizás intermedia entre las dos anteriores, es la que enfoca el papel de la escritura y el habla desde el punto de vista de los procesos educativos y establece propuestas específicas respecto al tratamiento de la variación en la relación entre la lingüística estándar y no estándar en contextos de enseñanza formal. Aquí, por ejemplo, se sitúan los modelos teóricos inquietos con lo que se ha denominado el *currículo bidialectal*. Se trata de estudios dedicados a detectar las variaciones en los usos de la lengua en su forma dialectal. Resulta una variante de la primera perspectiva, pero con una gran sensibilidad hacia los conocimientos de los individuos que enfrentan la enseñanza formal.

En este paradigma no se establecen distinciones dicotómicas o caracterizaciones estancos. Existe una inquietud por las regularidades y variaciones. Se distingue entre:

- lengua estándar	- variedades no estándar
- lengua culta	- lengua coloquial
- norma estándar	- normas no estándar

En Brasil, tenemos seguidores de esta línea, entre los que están Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995) y, desde una perspectiva algo distinta, pero dentro del mismo espíritu, Soares (1986). Simpatizo mucho con esta perspectiva, pero no me parece que el problema se hubiera resuelto. Sociolingüistas como Trudgill (1975) y Labov (1972) ya señalaban la imposibilidad de un desempeño *bidialectal*. Lo que se puede hacer, sin

postular las posiciones de Bernstein (1971), es imaginar la posibilidad de dominar el dialecto estándar en la actividad escrita y seguir con el dialecto no estándar en el desempeño oral.

Stubbs (1988) también sugiere que, en contextos educativos, podríamos ver las relaciones entre el habla y la escritura como un problema de variación lingüística. De hecho, se trata de un aspecto ampliamente admitido hoy en día, ya que las lenguas no son homogéneas ni uniformes desde el punto de vista de su uso (cf. Milroy, 1992). Y las relaciones entre el habla y la escritura se enfocan en temas de uso de la lengua. Lo interesante de esta perspectiva radica en que la variación se daría tanto en el habla como en la escritura, lo que evitaría el error de identificar a la lengua escrita con la estandarización de la lengua, o sea, impediría identificar a la escritura como equivalente a la lengua estándar.

Mi posición establece que habla y escritura no son propiamente dos *dialectos*, sino más bien dos modalidades de uso de la lengua, de modo que, al dominar la escritura, el alumno se torna *bimodal*.⁷ Fluido en dos modos de uso y no simplemente en dos dialectos.

6. Oralidad x Escritura: la perspectiva interactiva

Una cuarta perspectiva, que en sentido estricto no constituye un conjunto teórico sistemático y coherente, pero representa una serie de postulados un tanto inconexos, sería la que se ocupa de las relaciones entre el habla y la escritura dentro del *continuum* textual. La caracterizo como una *perspectiva interactiva* y sus fundamentos centrales se basan en esta percepción:

relación dialógica en el uso de la lengua estrategias lingüísticas funciones interactivas implicación y situacionalidad formulaicidad

Este modelo tiene la ventaja de entender a la lengua de forma más sistemática como un fenómeno dinámico y al mismo tiempo estereotipado, centrado en las actividades dialógicas que determinan los rasgos más salientes del habla. Sin embargo, adolece de un bajo potencial explicativo y descriptivo de los fenómenos sintácticos y fonológicos de la lengua. En sentido estricto, huyen de sus intereses. Por ello, si se concibe en conjunción con la visión variacionista, podría arrojar unos resultados más seguros y con una mayor adecuación empírica y teórica. Quizás esta fuese la vía más sensata para enfocar las correlaciones entre formas lingüísticas (aspecto lingüístico), contextualidad (aspecto funcional) e interacción (aspecto interpersonal) en el tratamiento de las semejanzas y diferencias entre el habla y la escritura en actividades de formulación textual-discursiva. En esta perspectiva interactiva, hay espacio para análisis de gran relevancia que se dedican a captar las diversidades de las formas textuales producidas

⁷ He hecho observaciones sistemáticas sobre este tema en un libro que se publicará en breve bajo el título: *O Tratamento da Oralidade no Ensino de Língua*.

en coautoría (conversaciones) y formas textuales en autoría (monólogos), que hasta cierto punto determinan las preferencias básicas en una de las perspectivas de la relación entre habla y escritura. Además, aquí se tiene la posibilidad de tratar los fenómenos de la comprensión en la interacción verbal y en la interacción con el texto escrito, para detectar especificidades en la propia actividad de construcción de los sentidos. Como se puede observar, esta perspectiva se orienta por una línea discursiva e interpretativa.

Representada en Brasil con mucha fuerza, esta línea tiene entre sus seguidores más representativos a Preti (1990, 1991, 1993), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1994, 1995) y muchos otros incluidos en las obras que ha editado Preti (1990, 1993). Esta perspectiva es muy sensible a las estrategias de organización textual-discursiva preferencial en la modalidad hablada y escrita.⁸ También se dedica con énfasis a observar la presencia del habla en la escritura y viceversa.

En conclusión a estas observaciones, se puede decir que discurrir sobre las relaciones entre oralidad/alfabetismo y habla/escritura no es referirse a algo consensual, ni siquiera como un objeto de análisis. Se trata de fenómenos del habla y la escritura como relación entre hechos lingüísticos (relación habla x escritura) y como relación entre prácticas sociales (oralidad *versus* alfabetismo).

Como ya he mencionado, las relaciones entre el habla y la escritura no son obvias ni lineales, sino revelan un dinamismo constante basado en el *continuum* que se manifiesta entre estas dos modalidades de uso de la lengua. Tampoco se pueden postular polaridades estrictas ni dicotomías estancos.

Lo curioso radica en que, en general, aquel que se dedica a los estudios de la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita, siempre trabaja con el *texto hablado* y rara vez analiza la lengua escrita. Sin embargo, a menudo sus observaciones se establecen desde la perspectiva de la escritura. Por otra parte, las afirmaciones que se formulan sobre la escritura se basan en la gramática codificada y no en la lengua escrita como texto y discurso. En resumen, no conocemos ni los rasgos del habla como tal ni los rasgos de la escritura; *conocemos las características de un sistema normativo de la lengua*.

7. Aspectos relevantes para la observación de la relación LH x LE

Ya fuera en su forma hablada o escrita, la lengua revela, en buena medida, la *organización de la sociedad*. Esto se debe a que la propia lengua mantiene unas relaciones complejas con las representaciones y las formaciones sociales. No se trata de un reflejo, sino de una funcionalidad que generalmente resulta más visible en el habla. Por ello podemos encontrar muchos correlatos entre la variación sociolingüística y la variación sociocultural.

Por otra parte, tanto el habla como la escritura revelan formas de *organización de la mente* a través de las propias representaciones mentales. Podemos observar que la

⁸ Un trabajo sistemático lo está desarrollando el grupo dedicado a los estudios de la organización textual-discursiva del habla (que coordina Ingedore V. Koch), en el contexto del proyecto de *Gramática do Português Falado*, que dirige A. de Castilho. (Cf. Castilho, 1990, 1993; Ilari, 1993).

construcción de categorías para la reflexión teórica o para la clasificación son tanto un reflejo *del* lenguaje como se reflejan *en el* lenguaje. Desde luego, resultaría útil tener presente que, así como el habla no presenta propiedades intrínsecas negativas, la escritura tampoco tiene propiedades intrínsecas privilegiadas. Son unos modos de representación cognitiva y social que se revelan en prácticas específicas.

Postular algún tipo de *supremacía* o superioridad de cualquiera de las dos modalidades resulta una perspectiva errónea, ya que no se puede afirmar que el habla fuese superior a la escritura o viceversa. En primer lugar, se debe tener en cuenta el aspecto que se está comparando y, en segundo lugar, se debe considerar que esta relación no es homogénea ni constante.

Desde un punto de vista cronológico, como ya lo ha observado en detalle Street (1985), el habla tiene una gran precedencia sobre la escritura, pero desde el *punto de vista del prestigio social*, se ve a la escritura como más prestigiosa que el habla. Sin embargo, no se trata de un asunto de algún criterio intrínseco o de parámetros lingüísticos, sino más bien de una postura ideológica. Por otro lado, hay culturas en las que el habla tiene más prestigio que la escritura.

Aun si se considera la enorme e innegable importancia que tiene la escritura para los pueblos y civilizaciones “letradas”, seguimos siendo, como bien lo observó Ong (1987), unos pueblos orales. La oralidad nunca desaparecerá y, junto a la escritura, siempre será el gran medio de expresión y de actividad comunicativa. Como una práctica social, la oralidad resulta inherente al ser humano y no la va a sustituir ninguna otra tecnología. Siempre será la puerta de nuestra iniciación en la racionalidad. La oralidad también es un factor de la identidad social, regional y grupal de los individuos.

A su vez, al pautarse a través de la norma, la escritura no resulta estigmatizante y no sirve como un factor de identidad individual o grupal. Esto, a menos que utilizara, como en la literatura regional, rasgos de la realidad lingüística regional.⁹ Es interesante notar que, si bien el habla puede llevar fácilmente a la estigmatización del individuo, esto sucede con mucha menor frecuencia con la escritura. Parece que, al atestiguar la variación y en general pautarse mediante alguna desviación de la norma, tiene un carácter identificador. Es posible que la identidad fuese un tipo de desviación estándar de la norma.

Pídase a un grupo de individuos letrados que escriban un texto sobre el mismo tema, por ejemplo, “la inflación en la vida de los brasileños”, y luego observen sus textos. Es probable que sus *opiniones* fuesen objeto de discusión, pero no los estigmatizarán ni categorizarán por el lenguaje como tal. Sin embargo, si les pedimos a los mismos individuos que “hablasen” sobre sus textos, o los produjeran oralmente, tendremos diferencias e incluso valoraciones que no se deberán al contenido, sino a una particular forma de “decir” el contenido.

Desde el punto de vista de los *usos* cotidianos de la lengua, constatamos que la oralidad y la escritura no son responsables de dominios estancos y dicotómicos. Como ya se ha mencionado, hay prácticas sociales que la escritura y otras la tradición oral

⁹ Resultaría útil preguntarse por qué la *literatura de Cordel* identifica tan claramente lo nordestino. También es interesante preguntarse en qué partes de las obras de Graciliano Ramos y José Américo de Almeida o José Lins do Rego se identifican como literatura nordestina. De hecho, no son sus temas, sino más bien los diálogos de sus personajes.

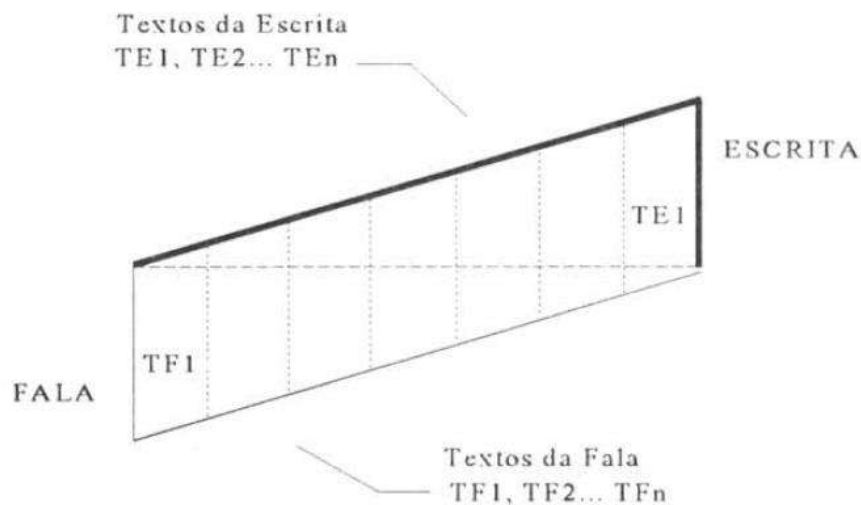
media preferentemente. Tomemos un caso típico del ámbito jurídico. Allí, el uso de la escritura es intenso y rígido, ya que la Ley debe tomarse *al pie de la letra*. Sin embargo, precisamente el ámbito jurídico recurre en forma intensa y extensiva a las prácticas orales en los tribunales. Obsérvese que en un mismo ámbito discursivo y en una misma comunidad lingüística conviven dos tradiciones diferentes, ambas muy marcadas. Esto sugiere que resulta inadecuado distinguir en forma dicotómica entre sociedades letradas e iletradas. *La oralidad y la escritura son dos prácticas sociales y no dos propiedades de sociedades diferentes.*

El núcleo de las confusiones a la hora de identificar y evaluar las semejanzas y diferencias entre el habla y la escritura se halla, en parte, en el enfoque sesgado e incluso prejuicioso al que en general se ha sometido el tema y, en parte, a la metodología inadecuada que ha dado lugar a perspectivas bastante contradictorias. *Se ha visto al habla desde la perspectiva de la escritura y en un marco de dicotomías estrictas, pues ha predominado el paradigma teórico del análisis inmanente al código.* Mientras que la mayoría de los estudiosos ha considerado que la escritura era estructuralmente elaborada, compleja, formal y abstracta, ha considerado al habla como concreta, contextual y estructuralmente simple (cf. Chafe, 1979, 1982; Ochs, 1979; Kroll, 1977). No obstante, hay quienes creen que el habla es más compleja que la escritura (cf. Halliday, 1979 y Poole y Field, 1976). Biber (1986 y 1988) demostró claramente que nada está claro en este campo de observación.

Una primera observación que debemos señalar es aquella que se refiere a la propia perspectiva comparativa de la relación entre el habla y la escritura. Cuando se mira hacia la escritura, se tiene la impresión de estar contemplando algo *naturalmente* claro y definido. Todo sucede como si, al referirnos a la escritura, estuviéramos señalando un fenómeno, si bien no homogéneo, al menos bastante estable y con poca variación. Lo contrario acude a la consciencia espontánea que se ha desarrollado con respecto al habla, que se presenta como variada y, curiosamente, el habla estándar no nos viene a la mente primero. Se trata de decir que el habla y la escritura se construyen intuitivamente como unos *tipos ideales* que se han concebido con principios opuestos y que no corresponden a alguna realidad, a menos que identifiquemos un fenómeno que las realice.

La hipótesis que aquí se sustenta supone que: *Las diferencias entre el habla y la escritura se encuentran en el continuum tipológico de las prácticas sociales de producción textual y no en la relación dicotómica de dos polos opuestos.* Por tanto, tenemos que ver con correlaciones en varios niveles, lo que da lugar a un *conjunto de variaciones* y no a una simple variación lineal. La gráfica que sigue da una idea esquemática sobre esta postura.¹⁰

¹⁰ Para algunas de las observaciones que siguen e incluso para la construcción de esta gráfica, me basé en Koch y Österreicher (1990).



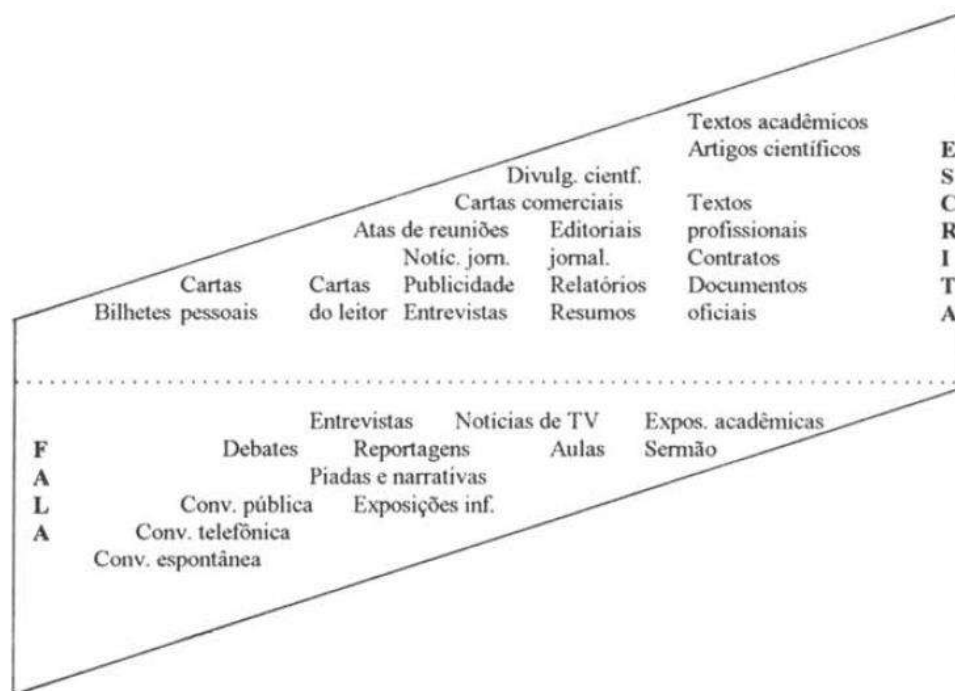
En esta gráfica,* se observa que tanto el habla como la escritura se dan entre *dos continuos*:

- a) en la línea de los diferentes tipos de texto (*TH1, TH2... THn* y *TE1, TE2... TEn*)
- b) en la línea de los rasgos específicos de cada modalidad.

Así, un texto hablado determinado, como, por ejemplo, una conversación espontánea, sería el *TH1* y representaría el *prototipo* de esta modalidad, y no se sugeriría compararlo con el *TE1*, que sería el prototipo de la escritura. Una primera explicitación de esta hipótesis podría enunciarse como sigue: *El continuum tipológico distingue y correlaciona los textos de cada modalidad en términos de las estrategias de formulación textual que determinan el continuum de los rasgos que distinguen a las variables de las estructuras, selecciones léxicas, etc. Tanto el habla como la escritura ocurren en un continuum de variaciones, que surgen de las similitudes y las diferencias a lo largo de dos continuos superpuestos.*

* La información presentada en la gráfica incluye, de izquierda a derecha y de arriba abajo: HABLA; Textos de la Escritura: *TE1, TE2... TEn*; *TH1*; Textos del Habla: *TH1, TH2... THn*; *TE1*; ESCRITURA.

DISTRIBUCIÓN DE LOS GÉNEROS TEXTUALES EN EL CONTINUUM



Con esto,* descubrimos que, si se comparan una carta personal en estilo descuidado con una narración oral espontánea, habrá menos diferencias que entre la narración oral y un texto académico escrito. Por otra parte, una conferencia universitaria cuidadosamente preparada se parecerá más a un texto escrito que a una conversación espontánea.

Por ejemplo, véase el error que cometen muchos autores que consideran al habla como *dialogada* y a la escritura como *monologada*, lo que confunde una de las formas de textualización del habla con la modalidad misma del uso de la lengua. Además, la idea de *planeamiento* solo es una perspectiva o criterio para observar el *continuum* y no como un rasgo de una de las dos modalidades. Biber (1988) se refirió a estas impropiedades en la observación, al considerarlas como errores metodológicos que llevaron a los autores a posiciones opuestas respecto a los mismos problemas.

Esto equivale a decir que tanto el habla como la escritura presentan un *continuum de variaciones*, o sea, *el habla varía y la escritura varía*. Así, la comparación debe tomar como criterio básico de análisis una relación basada en el *continuum* de los géneros textuales para evitar unas dicotomías estrictas.

* La información incluida en la gráfica presenta, en la sección superior, de izquierda a derecha y de arriba abajo: Notas, Cartas personales, Cartas del lector, Actas de reuniones, Noticias periodísticas, Publicidad, Entrevistas, Divulgación científica, Cartas comerciales, Editorial periodísticos, Informes, Resúmenes, Textos académicos, Artículos científicos, Textos profesionales, Contratos, Documentos oficiales; ESCRITURA; en la sección inferior, de izquierda a derecha y de arriba abajo: HABLA, Debates, Conversación pública, Conversación telefónica, Conversación espontánea, Entrevistas, Reportajes, Chistes y narraciones, Exposiciones informales, Noticias televisivas, Clases, Exposiciones académicas, Sermón.

De hecho, el logro del análisis dependerá también de la concepción sobre la lengua que va a fundamentar la perspectiva teórica, así como de la idea respecto a cómo funciona la lengua. En este caso, se parte de la noción de *funcionamiento de la lengua* como resultado también de las *condiciones de producción*, o sea, de la actividad de productores/receptores de textos situados en contextos reales y sometidos a decisiones que siguen estrategias que no siempre dependen únicamente de lo que convencionalmente se denomina el *sistema lingüístico*. De ahí la necesidad de adoptar un componente funcional para analizar la relación habla x escritura como modalidades de uso.

La concepción de *sistema*, tal como se utiliza aquí, solo debería contener la noción básica de estructura virtual, o sea, un constructo abstracto y teórico desarrollado como un objeto de la teoría y no tomado como un hecho empírico. La *lengua* se realiza básicamente como una heterogeneidad y variación y no como un sistema único y abstracto.

Por tanto, cada vez que utilizo la palabra *lengua* no me refiero a un sistema de reglas determinado, abstracto, regular y homogéneo, ni a unas relaciones lingüísticas inmanentes. Por el contrario, mi concepción sobre la lengua presupone un fenómeno *heterogéneo* (con múltiples formas de manifestación), *variable* (dinámico, susceptible de cambios), *histórico y social* (resultado de prácticas sociales e históricas), *indeterminado* desde un punto de vista semántico y sintáctico (sometido a las condiciones de producción) y que se manifiesta en situaciones de uso concretas como *texto y discurso*. Por tanto, la *heterogeneidad* y la *indeterminación* están en la base de la concepción sobre la lengua que aquí se asume (cf. nota sobre este tema en Franchi, 1977).

Los sentidos y las respectivas formas de organización lingüística de los textos se dan en el uso de la lengua como una actividad situada. Esto ocurre en la misma medida tanto en el habla como en la escritura. En ambos casos, la contextualización se considera necesaria para la producción y la recepción, o sea, para el pleno funcionamiento de la lengua. La literalidad y la no literalidad de los elementos y los enunciados lingüísticos son aspectos que no pueden definirse *a priori*, sino en contextos de uso.

Sobre la base de esta concepción, se elimina de antemano una serie de distinciones que generalmente se establecen entre el habla y la escritura, tales como la *contextualización (en el habla)* vs. la *descontextualización (en la escritura)*, la *implicitud (en el habla)* vs. la *explicitud (en la escritura)*, etc., lo que muestra nuestra diferencia respecto a algunos de los modelos ya analizados.

En resumen, a partir de la noción de lengua y de funcionamiento de la lengua tal como se han concebido aquí, surge, como una hipótesis fuerte, la suposición relativa a que las diferencias entre el habla y la escritura pueden verse y analizarse fructíferamente desde la perspectiva del *uso* y no del *sistema*. Y, en este caso, la determinación de la relación habla-escritura se torna más congruente al tomar en cuenta no el código, sino los usos del código. En este caso, lo central es la eliminación de la dicotomía estricta y la sugerencia respecto a una diferenciación gradual o escalar.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Biber, Douglas. Spoken and Written Textual Dimensions in English: Resolving Contradictory Findings. *Language*, vol. 62, p. 384-414, 1986.
- _____. *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Blanche-Benveniste, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: Ferreiro, E. y Palacio, M. G. (Eds.) *Os Processos de Leitura e Escrita*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 195-212.
- Bortoni, Stella Maris. Educação Bidialetal - O que é? É possível? *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, No. 7, p. 54-65, 1992.
- _____. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: Kleiman, A. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 119-144.
- Brown, Gilian y George Yule. *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Castilho, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Gramática do Português falado*. Vol. 1: *A Ordem*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990
- _____. (Org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. III: *As Abordagens*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1993.
- Chafe, Wallace. 1982. Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. In: Tannen, D. (Ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N. J.: Ablex, 1982, p. 35-53.
- _____. Speaking, Writing, and Prescriptivism. In: Schiffrin, D. (Ed.). *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications*. Georgetown: Georgetown University Press, 1984, p. 95-103.
- _____. Linguistic Differences Produced by Differences between Speaking and Writing. In: Olson, D.R, Torrance, N. y Hyldiard, A. (Eds.). *Literacy and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p.105-123.
- Cook-Gumperz, Jenny (Ed.) *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Frago, Antonio Viñao. *Alfabetização na Sociedade e na História. Vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Franchi, Carlos. Linguagem - atividade constitutiva. *Almanaque* 5, p. 9-27, 1977.
- Gnerre, Maurizio. *Linguagem. Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- Goody, Jack. *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- _____. *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Graff, Harvey J. *Os Labirintos da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Gumperz, John. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Halliday, M. A. K. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan. *Language. Context and Text: Aspects of language in a Social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Havelock, Eric. *Origins of Western Literacy*. Toronto, Ontario, Institute for Studies in Education, 1976.
- Hymes, Dell. On communicative competence. In: Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books, 1972, p. 269-93.
- Ilari, Rodolfo (Org.). *Gramática do Português Falado*. Vol II: *Níveis de Análise Lingüística*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- Kleiman, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.
- Koch, Ingedore V. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- Koch, Peter y Wulf Österreicher. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch Italienisch, Spanisch*. Tubinga: Niemeyer, 1990.
- Labov, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *A Repetição na Língua Falada: Formas e Funções*. Recife, 1992. Tesis (Concurso para Titular em Lingüística) - Universidade Federal de Pernambuco.
- _____. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: Congresso Sobre Fala e Escrita, 1994, Maceió (Mimeogr.).

- _____. *O Tratamento da oralidade no Ensino de língua*. (Em desarrollo, para concluirse en 1995).
- Milroy, James. *Linguistic Variation and Change. On the Historical Sociolinguistics of English*. Oxford: Basil Blackwell, 1992.
- Ochs, Elionor. Planned and Unplanned Discourse. In: T. Givón (Ed.). *Discourse and Syntax, Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, 1979, p. 51-80.
- Olson, David R. From Utterance to Text. The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, vol. 47, No. 3, 258-281, 1977.
- Ong, Walter. Writting is a Technology that Restructures Thought. In: Baumann, G. (Ed.). *The Written Word. Literacy in Transition*. Oxford: Clarendon Press, 1986, p. 23-50.
- _____. *Oralität und Litaralität. Die Technologiesierung des Wortes*. Darmstadt: Westdeutscher Verlag, 1987. (Trad del original inglés de 1982: *Orality and Technologizing of the Word*.)
- Poole, Millicent E. y Field, T. W. A comparison of oral and written code elaboration. *Language and Speech*, No. 19, p. 305-311. 1976.
- Preti, Dino. *A Linguagem dos Idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. (Ed.). *Análise de Textos Oraís*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- Scribner, S. y Cole, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- Soares, Magda Becker. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. Sao Paulo: Ática, 1986.
- Street, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Stubbs, Michael. *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- _____. *Educational Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Tannen, Deborah. Spoken and Written Language and the Oral/Literate Continuum. In: *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1980, p. 207-218.
- _____. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N. J.: Ablex, 1982.
- _____. *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, N.J.: Ablex, 1984.
- _____. Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse. In: Olson, D. R. et al. (Eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 124-147.
- Text 11-1 (1991). (Número especial de la Revista con artículos sobre la oralidad y la escritura, con textos de Horowitz, Olson, Nystrand/Wiemelt, Chafe, Biber y otros).
- Tfouni, Leda Verdiani. *Adultos Não Alfabetizados: O avesso do Averso*. São Paulo: Pontes, 1988.
- Trudgill, Peter. *Accent, Dialect and The School*. Londres: Edward Arnold, 1975.*

* Luiz Antônio Marcuschi. Oralidade e Escrita. *Signótica*, No. 9 (en.-dic. 1997): 119-145. Disponible en: [file:///D:/descargas/Dialnet-OralidadeEEscrita-6323097%20\(1\).pdf](file:///D:/descargas/Dialnet-OralidadeEEscrita-6323097%20(1).pdf)

LA ESCRITURA INTERRELACIONADA CON LA ORALIDAD

Introducción

Al utilizar la lógica, los discursos altamente letrados —científicos, pedagógicos, escolares— alimentan la ilusión de que esta lógica les resulta exclusiva, que es la única que se considera adecuada, y también que sería la forma predominante del discurso en la sociedad moderna —por ser la más organizada y clara para el sujeto y, al mismo tiempo, por sustentar la creencia de que todos son iguales cuando utilizan el lenguaje, de acuerdo con los ideales de mantenimiento del *orden social* y de una sociedad lógicamente estabilizada.

Resulta que, para fortalecer esta tesis, esos discursos monologizantes¹ privan a la escritura del carácter interaccional del lenguaje. Las diversas teorizaciones sobre la escritura, que pueden incluirse en este juego relacional, ubican en los márgenes de la escuela y de sus contenidos la diversidad de saberes cotidianos presentes en las manifestaciones orales de la lengua y también aquellas producciones escritas que no ha legitimado el sistema educativo (por ejemplo, el cordel).

Alfabetismo: el otro lado

Las investigaciones de Tfouni (1988, 1992a, 1992b, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2008); Tfouni y Pereira (2009); Pereira (2002, 2005, 2008) y, también, Belintane ([2008]2012) muestran que la separación entre lengua oral y lengua escrita es un artificio que utiliza la escuela, en una actitud grafocéntrica. Este gesto se subordina a una ideología que difunde la superioridad de la escritura y no toma en cuenta la importancia de las prácticas discursivas cotidianas (*lingüísticas*, en oposición a *metalingüísticas*) para el desarrollo del alfabetismo.

El acceso a la escritura a través del proceso de alfabetización no aporta coherencia ni unicidad, sino contradicción. Esto lo enseña Silva cuando afirma que

la relación del alumno con la “mecánica de la escritura” no es mecánica, lineal o directa. Pasa por mediaciones y determinaciones. Hay un “uso social” en el que la historia individual y colectiva se refiere a lo mecánico, y lo desplaza. Hay una voz y un silencio, en el juego de la vocal con la consonante, que inscriben al hablante, de forma diferenciada, en la memoria de lo dicho (Silva, 1998, p. 165).

Según la lección de Tfouni, el concepto de alfabetismo incluye a todos aquellos que viven en una sociedad letrada, ya que todos son alfabetizados, todos tienen contacto con la escritura. Según la autora,

¹ El discurso monologizante no admite múltiples lecturas y, en la línea del continuum que ha desarrollado Tfouni, se sitúa en los niveles más abstractos y sofisticados del uso de la escritura (Tfouni, 1992, p. 35).

El asunto no se limita al dominio de técnicas, habilidades ni capacidades de utilizar la lectura y la escritura; es mucho más amplio, pues plantea el desafío de tener que describir en qué consiste el alfabetismo dentro de una concepción de prácticas sociales que se interpenetran y se influyen mutuamente, ya fuesen estas prácticas orales o escritas, ya fuese que circularan dentro o fuera de la escuela (Ewald, 1988; Corrêa, 2001; Marcuschi, 2001). Por tanto, es necesario considerar que en el núcleo del debate sobre el alfabetismo no están solo aquellos que pueden asistir a la escuela y aprender a leer y escribir, sino también aquellos excluidos del sistema escolar formal, especialmente los analfabetos, y aquellos excluidos, por condiciones sociales de clase social, de las prácticas letradas hegemónicas (Tfouni *apud* Tfouni y Monte-Serrat, 2012, p. 2).

Entre estas prácticas destacamos la producción de narraciones orales, ya fuesen de ficción, ya relatos de hechos cotidianos, además de todo el saber codificado predominantemente en forma oral, como adivinanzas, improvisaciones, juegos de rimas y el lenguaje del niño en etapa de adquisición.

Genéricos: de la lógica a lo cotidiano

Para ejemplificar las prácticas discursivas cotidianas, reproducimos extractos de un estudio (Tfouni, 2005b) sobre cómo los sujetos escapan a las premisas de un silogismo para refugiarse en otro tipo de discurso. El investigador (I) enuncia un silogismo y le pide al adulto analfabeto (A) que lo repita:

Investigador:

Todas las frutas tienen vitaminas.

La manzana es una fruta.

La manzana tiene vitaminas, ¿o no?

Adulto:

Ah, tiene vitaminas, sí, porque... yo *creo* que tiene vitaminas, porque nosotros siempre, ¿no?, cuando queremos hacer algo por un niño, ¿no?, *tenemos que* estar corriendo, y yo misma ya les di mucha fruta... manzanas a mis hijos... Entonces... de ahí *creo* que tiene vitaminas, porque alimenta mucho a los bebés, ¿no?

Como podemos observar, el sujeto analfabeto (A) incorporó las formas aléticas del silogismo a su conocimiento factual, o a la memoria particular del decir, al transformar enunciativamente la modalidad alética (*tener que*) en epistémica (*creo*). Argüimos que estos hechos discursivos sirven para mostrar que no se trata de considerar que este sujeto no comprendió la relación de inclusión lógica entre la premisa mayor y menor del silogismo —como afirman Scribner y Cole (1981) y también Luria (1977). Señalamos (Tfouni, 2006a) el uso de una *démarche* discursiva como alternativa al discurso lógico-científico, a través del cual el sujeto contrapone a esta formación discursiva —que se halla fuera de su campo de conocimiento, o archivo² particular— otra, inserta en las prácticas cotidianas.

Al observar estos *datos*, cuestionamos la gestión de la ciencia de Galileo en su modo de orientar las posturas educativas. Al fundamentarlas en modelos prescriptivistas de alfabetización basados en *habilidades* —tales como el uso del espacio gráfico, la

² Aquí se entiende archivo en el sentido que le da Pêcheux (1997, p. 57) de “las cosas por saber” o “campo de documentos pertinentes y disponibles sobre un asunto”.

correspondencia sonido/grafema y la coordinación motriz, incorporadas al discurso pedagógico escolar—, promueve la exclusión y el fracaso escolar de niños y jóvenes que viven en situación de pobreza o por debajo de ella. Esta exclusión se basa precisamente en la idea de que, en la escuela, se les debe enseñar a los alumnos a pensar objetivamente y a utilizar la variante culta de la lengua (escrita), que estos alumnos no dominan. Según Belintane ([2008] 2012), esta realidad perversa instiga a los académicos a

tratar de (des)cifrar un enigma escolar incómodo y persistente: ¿por qué los estudiantes de clases desfavorecidas se resisten tanto a escribir? ¿Por qué prefieren el duro trabajo manual, o incluso el riesgo de enfrentarse a la policía por tráfico de drogas, a la actitud silenciosa y pacífica de leer cartas? (Belintane, [2008] 2012, p. 1).

Quizás podamos suponer que aprender a leer y escribir no fuese una tarea fácil para los miembros de la clase pobre. Además de la exigencia de dominar la lengua culta (que no es la que utilizan en la vida cotidiana), existe todo el tema de la simbolización del código escrito, las reglas escolares, las exigencias, a veces absurdas, del discurso pedagógico; en fin, es como si el aprendiz entrara en otro territorio, donde se habla otra lengua y donde hay otras reglas de comportamiento. En este punto, traemos a Biarnés ([1998] 2012), para quien

pasar de lo oral a lo escrito es cambiar de mundo, es una transformación del ser, que perturba la identidad de tal modo que la angustia se torna muy fuerte, y solo en la huida hay salvación. Por supuesto, antes de huir, los aprendices le piden ayuda al docente, pero este docente, al no estar preparado para oírlos y comprenderlos, no les presta atención. El alumno queda solo con su angustia y entonces se produce la huida (Biarnés, [1998] 2012).

Cuando un niño pobre ingresa a la escuela y necesita dominar la lengua escrita, se configura una situación de diglosia, que afecta la identidad del sujeto, ya que se encuentra frente a dos lenguas. Solo una de ellas le resulta plenamente accesible, y no es la que trae el logro: esta es la lengua de la escuela.

En este punto, destacamos que no se trata de argüir que existe una correspondencia entre los dos discursos (el oral y el escrito). Esta posición equivaldría a afirmar que ambos tienen el mismo poder simbólico, lo que implica negar la distribución desigual del conocimiento que existe en la sociedad de clases (Tfouni, 1992).

El testimonio de Annie Ernaux (1991, *apud* Biarnés, [1998] 2012), en la novela *Les armoires vides*, ilustra esta sensación de pérdida de identidad del sujeto de la clase subalterna frente a la lengua culta, así como muestra los sobresaltos y temores de aquel que necesita cambiar de código para adaptarse a la lengua de aquellos que dominan la escritura:

La profesora habla lentamente, con palabras muy largas, no tiene prisa... ¡Cuelguen el abrigo en la percha! Mi madre grita: no deje el abrigo tirado por ahí, ¿quién lo va a guardar? Hay un mundo que separa a las dos... En casa, nadie sabe lo que es una percha; abrigo, no se dice. Peor que una lengua extranjera, si fuera alemán o turco, ya sabemos que no lo entenderíamos. Pero en la escuela, yo entendía casi todo lo que decía la profesora, pero no hubiera podido hacerlo sola... La lengua de verdad la oía en casa; el alcohol, la comida, estar enrollado, da un beso, niña. Las cosas estaban

todas allí, en la casa, los gritos, las muecas, las botellas en el suelo. ¡Cuando la profesora hablaba, las cosas no existían! (Ernaux, 1991, *apud* Biarnés, [1998] 2012).

En el testimonio de la escritora, llamamos la atención sobre el significante verdad: la lengua de verdad. ¿Qué lengua sería esa? ¿Y cuál es la otra, la que se le contrapone: la lengua de mentira? La autora dice que oía la lengua de verdad en casa. O sea: es la lengua en su forma oral, la lengua que sirve de soporte a las relaciones cotidianas, al diálogo entre generaciones, al intercambio de experiencias y de visiones del mundo. Es aquella que identifica y acerca a semejantes, que acepta una alteridad. Compuesta a menudo solo de retazos deshilachados, de repeticiones, de vacilaciones, la lengua de verdad es el lugar donde las vacilaciones corresponden a momentos en los que no le es posible al sujeto establecer equivalencias, lo que provoca una falta de cohesión y de coherencia en el discurso. En estos momentos, aparecen vacíos de significación. Esto lo podemos ver en el extracto que sigue, tomado de una narración oral que refiere una mujer analfabeta:

Joãozinho fue a la orilla del mar y así vio a aquella linda muchacha: ella era la princesa, la hija del rey. Allí, él habló así:

—¡Nuestra!, qué niña tan linda, me encanté con usted.

Ella dijo:

—También te encontré muy bonito. Pero qué pena que no da para casarnos, no da para casarnos porque hoy es el día para que yo mire..., para que me quede aquí para que el animal me coma.

Cada día de la semana una persona tenía que ir allí para que el animal la coma... sí... eran unas dos... eran unas dos, tres personas.

Ahí, Joãozinho lo tomó y dijo así:

—Entonces, me voy a quedar con usted.

(*Os três filhos gêmeos* - Madalena de Paula Marques)

En el discurso oral que producen sujetos poco escolarizados y de clase baja, el saber no aparece en forma de definiciones, explicaciones y metalenguaje, como se muestra en la escritura. Hay un funcionamiento en el que vemos la utilización de otro discurso, basado en fórmulas genéricas que dominan en la vida cotidiana de los sujetos lingüísticos (adagios, lemas, dichos populares, *slogans*, etc., que aquí se denominan *genéricos discursivos*) y que ellos movilizan como una forma de resistencia, en el discurso, a la formalización del discurso más letrado: “Más vale un pájaro en mano que dos volando”; “Más vale prevenir que curar”; “Una golondrina no hace verano”; “Vote conscientemente”; “El loro come maíz, el periquito se lleva la fama”, etc. De otra parte, el discurso escolar, influido por la escritura, utiliza el metalenguaje, como es el caso de las definiciones y equivalencias, y se constituye en un tipo de discurso que exige que el sujeto se sitúe en una posición en la que sus experiencias y conocimiento factual pudieran dispensarse y negarse.

Por el contrario, los sujetos del lenguaje, al utilizar genéricos presentes en su archivo, en su discurso cotidiano, restauran las condiciones de producción (históricas) que se reprimieron en el silogismo. El proceso de constitución histórica del sujeto del discurso y los posibles sentidos que pueden transmitirse en un momento dado (el interdiscurso) quedan borrados por el uso del metalenguaje, que transmite supuestas verdades universales.

Como ilustración, en seguida presentamos una secuencia discursiva extraída de una de las narraciones que constituyen nuestra base de datos. Producida por una mujer analfabeta, esta narración incorpora genéricos lingüísticos al hilo del discurso, que instituyen un lugar de intérprete en el campo de enunciados que moviliza el interdiscurso (o archivo) para establecer una dinámica de uso compartido con el enunciatario. Este hecho muestra que el uso de genéricos lingüísticos sirve para incluir al otro en la dialogía (a diferencia del genérico del silogismo que excluye toda alteridad). El título de la narración es *As três estrelas de ouro na testa*.³ Examinemos la secuencia:

“El hombre no llora”

Ahí el padre dijo así: (voz suave/tono cálido) — Ven acá, hijo mío, quiero hablar con usted. Ven, Ramilo, ven acá, voy a hablar con usted... No puede quedarse así... no puede quedarse de esa forma acá, mamá no... llorando todo el día... ¿Que qué es esto? Ya pasó. *El hombre nunca llora*....

Al analizar este extracto, podemos decir que la fórmula genérica “*el hombre no llora*”, ampliamente utilizada en el discurso cotidiano, produce una naturalización de sentidos, pues la propia enunciación del genérico oculta, silencia (por su no enunciación) la posibilidad del sentido contrario. La identificación del sujeto con esta fórmula, a través de la interpelación por parte de la ideología, crea el efecto de verdad incuestionable sobre aquello que se ha dicho, o mejor, determina un único sentido posible al sentido del genérico puesto en operación. Entonces, el genérico engaña al sujeto precisamente allí donde cree que está eligiendo la mejor formulación.

Cuando la narradora enuncia “*el hombre no llora*”, tenemos la formulación referida a que *todos los hombres no lloran*, lo que silencia a *algunos hombres que lloran*. Para constituirse como ser del hombre, la cualidad de *no llorar* aparece como algo natural, no-social e históricamente construido, justo a través de un mecanismo ideológico que silencia una cualidad contraria en esta constitución. Así, justo en el predominio de un significado en detrimento de otros se establece la eficacia de los genéricos y de la ideología en el mantenimiento de las formaciones ideológicas dominantes. Entonces, los genéricos se encuentran en el espacio de lo repetible, ya que no se originan en el sujeto, sino en el interdiscurso.

Al utilizar con tanta fuerza los genéricos, la autora de la narración analizada se ubica en una posición de sujeto interpretante, en el que todo aquello que se contrapone a esa *homogeneidad lógica* precisa retornar a otros lugares, desplazados de los genéricos. Entonces, parece que existe una polarización entre el *uso de genéricos* —que favorecería el mantenimiento de las formaciones ideológicas dominantes— y de *otros lugares dentro de la propia narración* —en que es posible ver puntos de deriva y, al mismo tiempo, de resistencia a estas formaciones. Por tanto, desde el punto de vista discursivo, el uso de genéricos en lugares muy determinados de la narración crea el

³ Esta narración relata la historia de tres hijas que fueron abandonadas por sus padres en un bosque. Un príncipe las encontró, se casó con una de ellas y convirtió a las otras dos en criadas. Cuando la hermana tuvo sus tres hijos, las dos empleadas, celosas, raptaron a los niños, que terminaron por ser adoptados por un leñador, que ya tenía un hijo. Las niñas adoptadas eran rubias, de piel clara, y tenían una estrella dorada en la frente, que una toca ocultaba. El verdadero hijo era “moreno” (como lo refiere la narradora), o sea, negro, como sus padres. La secuencia anterior representa el momento en que el hijo negro descubre que las niñas blancas no son sus verdaderas hermanas y la madre lo consuela.

efecto de sentido de un enunciador universal, que se refiere a un mundo semánticamente estabilizado, donde no existe desacuerdo. Este lugar, que pretende controlar una posible deriva, se caracteriza por establecer una síntesis, una verdad indiscutible que sirve de cierre, a la enunciación, lo que crea el efecto de que es posible decirlo todo. Conviene recordar a Deleuze (1997, p. 85), para quien “tras la fórmula no hay nada más que decir [...]”.

Alternativas: lugares desplazados

Así, desde un punto de vista discursivo, en lugar de computar *errores* o *aciertos*, o incluso llevar a cabo un análisis que evidenciara la *falta*, la *falla*, podemos investigar cuál (o cuáles) otro tipo de discurso ocupó el lugar donde debería haberse producido un discurso del tipo lógico o científico.

El uso de genéricos del sentido común —que provienen del discurso lingüístico y de un archivo organizado predominantemente de forma oral (“*El hombre no llora*”)— en oposición a los genéricos pasteurizados, descontextualizados de los silogismos (“*Todo hombre es mortal*”) y vinculados a la escritura, muestra una estrategia interpretativa de resistencia en relación con la interpelación ideológica del discurso pedagógico, que se basa casi exclusivamente en la lengua escrita plastificada en libros y manuales didácticos. Consideramos (Tfouni, 2006 a, b) que la organización de la escritura en un estilo lógico le confiere, al sujeto que escribe, la ilusión de que se puede ver lo que se dice, como un objeto a compartir *tal cual* con el interlocutor. Este mecanismo de identificación universal muestra el modo de organización de las formaciones discursivas más letradas, que trata de anular la subjetividad en nombre de un universo lógicamente estabilizado, en el que todos serían iguales y utilizarían el código de la misma forma. El esfuerzo que llevan a cabo los estudiantes de clase baja para mantenerse al día con la lengua que se habla en la escuela y, también, para aprender a representarla por escrito, a menudo pasa desapercibido para los agentes educativos. Estas personas, atrapadas por las normas del hablar bien y del escribir bien, a menudo no logran captar la riqueza y la creatividad de algunos escritos. Solo como ilustración, vamos a ver el texto que sigue, que ha recogido Assolini (2003):

Érase una vez un patito, un príncipe y una princesa. Jugarán en el parque cerca del supermercado. Allí el príncipe le dijo a la princesa: Voy a salvarla de la feroz dragona, voy a salvarla de todos los caimanes. Ella y él vivirán felices para siempre. El príncipe fue a ser síndico del gran edificio y la princesa comenzó a coser afuera para ganar algo de cambio. (Había una vez un príncipe y una princesa. Jugaban en el parque cerca del supermercado. Allí el príncipe le dijo a la princesa: —Voy a salvarla de la feroz “dragona”; ¡voy a salvarla de todos los caimanes! Ella y él vivieron felices para siempre. El príncipe fue a ser síndico del gran edificio y la princesa comenzó a coser afuera para ganar algo de cambio). (Assolini, 2003, *apud* Tfouni, [2011] 2012, p. 17).*

* Este es el texto en portugués:

Era uma vez um patinho, um principi e uma princeza. Eles brincarão no parqui perto do supermercadu foi lá que o principi falou pra princeza vou salvar você da dragoa feros vou salvar você de todos os jacares ela e ele viverão felizes pra sempre. O principi foi ser cindico do prédio grandão e a princeza começou a costurar pra fora pra ganhar uns trocadinho. (Era uma vez um príncipe e uma princesa. Eles brincaram no parque perto do supermercado. Foi lá que o príncipe falou para a princesa: _ Vou salvar você da “dragona” feroz; vou salvar você

El texto presenta algunas características que ilustran la interpenetración entre oralidad y escritura. Por ejemplo, obsérvese, la grafía fonética de ciertas palabras, como *pricipi*, *ssupermercadu*, *sauvar*, etc. Estos intercambios no deben considerarse errores; son, más bien, hipótesis sobre cómo deben escribirse las palabras que hasta entonces solo circulaban entre los sujetos en forma oral. Por otro lado, cabe destacar la capacidad que demuestra el sujeto para estructurar una narración, con sus elementos principales: personajes, lugar, trama, temporalidad, conflicto, resolución y coda. Es muy interesante el uso que el alumno establece del archivo, o campo de documentos que constituyen su memoria discursiva, al componer la acción de la narración: por ejemplo, jugar en el parque cerca del supermercado, junto al conocimiento sobre las hazañas heroicas que el personaje masculino debe llevar a cabo principalmente en los cuentos de hadas y en las narraciones caballerescas (salvar a la princesa de la feroz *dragona*). La condición de clase social pobre también aparece, a través del sometimiento a la ideología dominante: aunque él era un príncipe, fue a ser el síndico de un predio, y aunque ella era una princesa, fue a coser afuera para ganar algo de dinero, lo que indica la ideología respecto al papel secundario de la mujer para el sujeto-narrador. El sujeto logra establecer un diálogo entre posiciones conflictivas y resuelve una aparente contradicción. Al efectuarlo, alcanza un efecto humorístico, que lleva a reír al lector.

Para profundizar en algunos puntos del análisis desarrollado hasta ahora, presentamos en seguida un texto escrito por un interno de un hospital psiquiátrico, al que se lo alfabetizaba según la teoría del alfabetismo: “Echo de menos a mi hermano Geraldo de la Corredeira. Nací en Pontal, en la Corredeira. Voy a trabajar en la hacienda Barbasena, Ba-be-bi-bo-bu. Hacienda Barbasena”.

Este extracto muestra una división del sujeto presidida por la inserción de la subjetividad, que se caracteriza por la fluctuación entre dos formaciones discursivas antagónicas. La primera le permite al sujeto que hablase de sí mismo, lo que configura el afloramiento de la subjetividad, principalmente a través del uso de la primera persona del singular, *yo*, acompañado de referencias autobiográficas, lo que produce un efecto de informalidad, coloquialidad, casi confesional, cercano a la oralidad. La segunda viene a interrumpir el flujo asociativo, encamina al sujeto al discurso pedagógico tradicional, prescriptivista, en el que la alfabetización se entiende como silabación: “Ba-be-bi-bo-bu. Hacienda Barbasena”.

Respecto a la primera parte del texto (discurso narrativo), debemos preguntarnos: ¿sería posible en un trabajo de alfabetización que priorizara la norma gramatical y el ejercicio textual de tipo prescriptivista?

Se debe destacar que, en el espacio tradicional de la escolarización, se asume un sujeto único, ideal, cuya forma de lidiar con la interpretación se determina por el intento de llenar los vacíos constitutivos del lenguaje, a través de significantes ideales o distintivos gramaticales. En general, este Otro⁴ se encarna en la posición que ocupa el docente. Así, el proceso de constitución de la escritura por parte del aprendiz se

de todos os jacarés! Ela e ele viveram felizes para sempre. O príncipe foi ser síndico do prédio grandão, e a princesa começou a costurar para fora para ganhar uns trocadinhos).

⁴ El gran Otro se refiere a lo Simbólico, es decir, al lenguaje, el campo del Significante.

encamina hacia el *sentido pleno*, lo que se traduciría en decirlo todo correctamente (¡como si eso fuera posible!). En la secuencia anterior, esto lo vemos determinado por el uso de la silabación, con la que el sujeto intenta atender la demanda de ese Otro lleno de sentidos, a través de la inserción de formas lingüísticas que, de hecho, son formas de atender a una expectativa imaginaria, lo que está de acuerdo con mecanismos ideológicos de evidencia en relación a lo que se espera de un alumno de alfabetización.

Sin embargo, incluso con esta interpelación ideológica, se posibilitó que surgieran puntos desplazados de este discurso prescriptivista y normatizante, que da lugar a la subjetividad. Se debe destacar que la silabación parece haberla utilizado el sujeto como una estrategia discursiva que le sirve de punto de apoyo para seguir escribiendo, o sea, aquí el discurso pedagógico se toma desde el lado inverso: en lugar de silenciar contenidos particulares relacionados con la historia de vida del sujeto, sirve para potenciarlos, y permite que el sujeto siguiera escribiendo, al utilizar el recurso de la nominación (*hacienda Barbasena*). Es importante señalar que este proceso crea el mismo efecto que aquel de los genéricos cotidianos, al constituir una apertura a la continuidad.

Estas disposiciones implican admitir la hipótesis de una división del sujeto del discurso y aceptar que se halla sometido a la incompletitud del lenguaje. El texto previo se presta a instanciar esta hipótesis por estas razones: primero, la secuencia de enunciados sintácticamente aislados, sin el uso de conectores característicos del discurso narrativo (*de ahí, después, entonces*, etc.) parece asemejarse a los textos desencarnados de las cartillas que se caracterizan por la reiteración de significantes y la yuxtaposición de sintagmas con una estructura simple (“Echo de menos a mi hermano Geraldo de la corredeira./ Nací en Pontal en la corredeira./ Voy a trabajar en la hacienda Barbasena”).

Por otra parte, se posibilitó que el sujeto tuviera acceso y actualizara un archivo relativo a experiencias del pasado, lo que permite admitir que estos enunciados indican también movimientos de resistencia a la compulsión a la reiteración, a las infinitas construcciones parafrásticas del discurso pedagógico, reiteración que aquí se entiende como la satisfacción a la demanda de un Otro pleno de sentidos.

Por tanto, a pesar de la interpelación ideológica —que intenta forzar al sujeto a ocupar la posición de un alumno repetidor—, contradictoriamente, estas secuencias, junto con la silabación, destinan un espacio para que el sujeto se refiriese a sí mismo, su pasado, sus experiencias, la realidad ya vivida, al aportar a la enunciación una memoria que le ayuda a elaborar el desarraigo que la vida en la institución hospitalaria provoca. Tras la silabación, tenemos lo que se podría denominar el *cierre* del texto (*Babe-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena*). Este concepto lo acuñó Gallo (2008, p. 211), quien ve en este final provisional un hecho vinculado “[...] a la confrontación de las formaciones discursivas con una nueva dominante en un hecho discursivo”. En el texto previo, el hecho se materializa a través del mecanismo de la nominación. La misma autora ve el cierre de un texto como algo necesario para el sujeto del discurso para que su decir se transmitiera como una producción de discurso de la escritura.

La economía escriturística: posibles escapes

Para volver a las disposiciones sobre la relación entre escritura y razonamiento lógico, en este momento, podemos apostar a que el estudio de las prácticas letradas, ya fuesen de personas alfabetizadas o analfabetas, tomase en cuenta el carácter de incompletud del lenguaje y también admitiera la división del sujeto.

De ello se deriva que la afiliación al discurso de la escritura —desde el punto de vista de la teoría del alfabetismo que fundamenta este artículo— provee una apertura para *cualquier decir*, siempre que se le abriera al sujeto un campo de interpretación en el que pudiera lidiar con significantes que le resultan queridos. Por tanto, existe una señalización referida a que existe una salida para el sujeto, un escape de las redes del discurso pedagógico logicizante, que intenta interpelarlo todo el tiempo.

Al retomar las secuencias de narraciones y la protonarración que ha formulado el interno del hospital, podemos concluir que ambas indican alternativas a la rigidez del discurso científico y pedagógico escolar que, en general, no toma en cuenta la forma en que la diversidad de maniobras interpretativas puede romper con una *economía escriturística* (Certeau, 2001), a través de la cual se enumeran formas supuestamente más refinadas de gestos de lectura.

Según este autor, lo escriturístico se separa del mundo de las voces y de la tradición y lleva a un acto automático y ordenado del decir, de modo que no hubiera tiempo ni espacio *perdido* para muchas explicaciones o giros interpretativos. Así, la economía escriturística es la producción de una pauta de lectura lineal a través de un texto social general basado en leyes abstractas. Estas leyes han eliminado la composición colectiva y grupal de un texto en favor del formato individual. Este favorecimiento de la traza individual se manifiesta mediante las voces autoritarias del Estado, la escuela y la ciencia, que sirven, según el autor, para dar estabilidad a los discursos y llevar a que se adecuasen a la lógica de la lectura y la escritura que la razón técnica les ha impuesto a los modos cotidianos del saber.

Así, la imposición de la adaptación a la analogía que se establece entre la producción y el consumo, por un lado, y el acto de leer y escribir, por el otro, que se pretenden universales, indivisibles, en plena correspondencia, interpela a los *textos* más diversos y dispersos (como es el caso de las narraciones o del texto que produce el interno). Sin embargo, aquí pudimos ver que, en estas mismas prácticas lingüísticas cotidianas afectadas por la linealidad escriturística, existen unas estrategias alternativas para lidiar con el razonamiento lógico institucionalizado. Ellas permiten un desplazamiento del esquema rígido de roles y del cierre de la interpretación basados en la estructura silogística, al caracterizar, así, una resistencia a la interpelación de la formación ideológica dominante.

La posición de resistencia ya mencionada puede manifestarse de diversas formas, como en el supuesto diálogo que sigue, en el que una investigadora muy letrada (E) le propone un silogismo a una mujer analfabeta (I) y con un nivel de alfabetismo menor:

I: Todos los hombres que usan delantales trabajan en el banco.
Pedro lleva un delantal.
¿Dónde trabaja?
I: E-no sé, no... ¿Dónde trabaja?

E: No sé... ¿Dónde cree que trabaja?
 I: ¿En la cocina?
 E: ¿En la cocina? ¿Por qué?
 I: O... en la cocina del banco, para hacer un café.
 E: ¿Cree que trabaja en el Banco, pero está en la cocina?
 I: Creo que sí.
 E: ¿Por qué?
 I: Eh, todos trabajan en el banco, solo que él usa delantal, ¿no?
 E: Entonces, ¿por eso va a la cocina?
 I: Creo que sí, ¿no?
 E: ¿Por qué lleva delantal?
 I: Él lleva delantal y los demás también, ¿no?
 E: Ah... lo sé.
 I: Él es limpiador o trabaja en la cocina.
 E: Ah, ya sé, ¿quiere decir que los que usan delantal van a... van a hacer esas cosas?
 I: Creo que sí, ¡eh!
 E: Está bien.
 I: A pesar de que el hombre no lleva delantal, ¿no?
 E: ¿El hombre no lo usa? No sé...
 I: ¡Entonces! No usa delantal.

La resistencia a la economía escriturística a través de unas maniobras discursivas que tratan de ubicar un discurso otro en lugar del discurso letrado de la lógica se puede ver en la insistencia que manifiesta el sujeto en traer a su mundo particular la idea absurda (según él) de que un hombre use delantal. Al final, al no ver salida a sus argumentos, el sujeto explicita su posición de resistencia: “Aunque el hombre no usa delantal, ¿no?”. Desde un punto de vista lingüístico, la lógica que preside este enunciado, que se indica con el uso de *a pesar de que*, provoca una inversión de posiciones: la investigada comienza a interrogar a la investigadora, que hasta entonces dirigía la dinámica enunciativa, respecto a la verdad de lo que había afirmado antes (que un hombre usa delantal).

Según Alípio de Sousa Filho (2012), en el artículo *Michel de Certeau: fundamentos de una sociología do cotidiano*, los análisis de Certeau sobre la vida cotidiana partían de una hipótesis central: es un error suponer que el consumo de las ideas, valores y productos por parte de sujetos cotidianos anónimos fuese una práctica pasiva, uniforme, constituida por el puro conformismo con las imposiciones del mercado y de los poderes sociales. Según Sousa Filho (2012, p. 3), al final de uno de los capítulos de *L'invention du quotidien*, Certeau escribe lo que podríamos considerar una verdadera indicación de método: “*Il est toujours bon de se rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots*”.⁵

Señala Souza Filho:

En su obra, el interés por el otro define una perspectiva epistemológica y un método: se trata de la búsqueda de la “comprensión” de aquello que no resulta inteligible dentro de un cierto discurso social e histórico. Lo otro, la alteridad, constituyen unas claves para la interpretación histórica y

⁵ Siempre es bueno recordar que no se debe tomar a las personas por unos idiotas. En francés, en el original (*N. de T.*).

sociológica: lo otro lanza lo mismo a los territorios de la diferencia, al romper el mundo tranquilo de las certezas. El efecto es la necesidad de comprensibilidad.

El subterfugio al que se refiere de Certeau, el logro de la dominación cultural que se les impone a esos excluidos, aparece aquí bajo la forma de un hablar disfrazado, de un silenciamiento de sentidos que, sin embargo, retornan en el discurso revestidos de otros ropajes que, a través de la alusión, mediante la relación metafórica, acaban por instalar unos lugares de significación donde la singularidad tiene su lugar (Souza Filho, 2012).

Según Belintane ([2008] 2012), la misma escena, con unas buenas diferencias significativas, se repitió en el nordeste brasileño, o sea, tuvimos, y aún tenemos, a muchos repentistas que, por ejemplo, a partir del ciclo do cangaço, improvisaban sus versos a partir de la memoria y de la técnica del repentismo y, casi siempre, al mantener una cierta distancia de la escritura escolar, de la gramatización que la escritura le impone a la lengua materna. Según el autor, las trazas de esta contienda se pueden ver en algunos poemas que revelan la lucha entre el texto hecho para oír y aquel para leer.

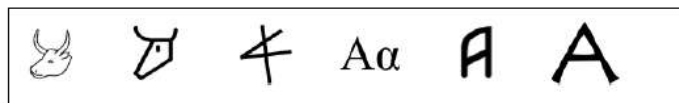
Zé da Luz (1962, *apud* Belintane, [2008] 2012), excelente poeta de Paraíba, no dejó de establecer la línea divisoria entre estos dos tipos de formación:

De que serve o anelão
Qui esses doutô tem no dedo,
Se de uma improvisação
Eles não sabe o segredo?
As escola, a academia
Faz doutô de todo jeito:
Faz doutô de engenharia
Doutô juiz de direito
Doutô pra curar duença,
Faz inté doutô dentista.
Mas, nunca há de fazê
Um doutô sai de lá,
Formado em poesia
Num poeta repentista*

Observamos cómo estos y otros poetas populares se esfuerzan por llevar su poema a una escritura con una ortografía adaptada al ritmo de la declamación. Esta técnica nos lleva a recordar a los rapsodas de la Antigüedad. Como se sabe, Homero compuso la *Ilíada* y la *Odisea* para que se declamaran, y por ello ubicó en esos textos unas pistas mnemotécnicas que servirían para indicarle al artista lugares especiales en la narración, lo que posibilitaría la continuidad de la actividad. En los orígenes de las sociedades letradas, la historia muestra una interpenetración de prácticas orales y escritas. El mismo alfabeto tiene su origen en iconos que representaban objetos cuyos nombres comenzaban con el sonido representado por la letra a simbolizar.

* ¿Para qué sirve el anillazo / Que estos doctores tienen en el dedo, / Si de una improvisación / No saben el secreto? / Las escuelas, la academia / Hacen doctores de todos modos: / Hacen doctores de ingeniería / Doctores jueces de derecho / Doctores para curar dolencias, / Hacen incluso doctores dentistas. / Pero nunca han de hacer / Un doctor sale de allí / Formado en poesía / En un poeta repentista (versión G.J.M.)

La letra “A” (o sus equivalentes) es la primera letra de casi todos los alfabetos del mundo, con excepción del mongol, el tibetano, el etíope y otros menos conocidos. La forma de la “A” aparentemente se origina en un jeroglífico (pictografía) egipcio que simboliza un águila o un buitre (*ahom*) en la escritura hierática cursiva. Los fenicios renombraron a la letra *aleph* (buey/toro), a partir de una semejanza imaginada con la cabeza y los cuernos de este animal. En el alfabeto griego más antiguo, *aleph* se convierte en la letra *alfa*. Luego, pasó a ser la A romana, cuya forma y valor general se transmitieron a los pueblos que más tarde adoptaron el alfabeto latino [...]



(WIKIPÉDIA, 2012)

Notamos que este análisis no debe servir como argumento para sustentar el método constructivista. Valorar la escritura fonética de los alumnos como si fuera equivalente a las reglas ortográficas es un error. De hecho, esta escritura inicial, constituida de hipótesis, debe considerarse, pero debe verse como un punto de transición, una fase en la que la persona que escribe somete a prueba las hipótesis. Escribir como se habla puede interpretarse como una técnica, tanto como un estilo que utiliza deliberadamente el escritor, como es el caso de Guimarães Rosa, como un indicio de que aún está en la senda de la adquisición de una escritura estándar. Por ejemplo, Patativa do Assaré (2008), a pesar de haber aprendido a leer, permaneció aliado a la tradición de la sonoridad y aquí sirve como un ejemplo del primer caso. Veamos cómo es capaz de moverse entre el estilo más oralizado y el más formal de la escritura:

O Sabiá e o Gavião

As Escritura não diz,
Mas diz o coração meu:
Deus, o maió dos juiz,
No dia que resorveu
A fazê o sabiá
Do mió materiá
Que havia inriba do chão,
O Diabo, munto inxerido,
Lá num cantinho, escondido,
Também fez o gavião.*

Dois Quadros

Na seca inclemente do nosso Nordeste,
O sol é mais quente e o céu mais azul
E o povo se achando sem pão e sem veste,
Viaja à procura das terras do Sul.

De nuvem no espaço, não há um farrapo,
Se acaba a esperança da gente roceira,

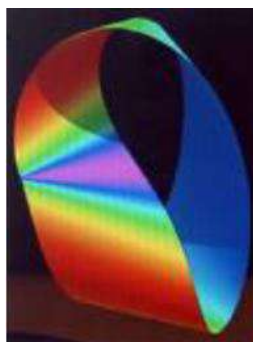
* El Zorzal y el Halcón

La Escritura no dice, / Pero mi corazón lo dice: / Dios, el mayor de los jueces, / El día que se resolvió / A hacer al zorzal / Del mejor material / Que había sobre el suelo, / El Diablo, muy entrometido, / Allí, en un rinconcito, escondido, / También hizo al halcón. (Versión: G.J.M.)

Na mesma lagoa da festa do sapo,
Agita-se o vento levando a poeira.

A grama no campo não nasce, não cresce:
Outrora este campo tão verde e tão rico,
Agora é tão quente que até nos parece
Um forno queimando madeira de angico.**

En conclusión, creemos que la figura topológica de la banda de Moëbius,⁶ tal como la propone Lacan ([1974-1975] *apud* Laranjeiras, 2012), puede servirnos de base para que pudiéramos pensar en la continuidad y la interpenetración entre las prácticas orales y las prácticas escritas de la lengua.



Si caminamos a lo largo de la banda, veremos que no hay revés ni derecho; no hay dentro, ni fuera. En este caso, la dicotomía oral/escritura, representada por la célebre metáfora de la hoja de papel, o de la moneda, ya no se aplica. En este recorrido por la banda, el sujeto puede oscilar entre oralidad y escritura. Por ejemplo, puede hablar como si escribiera o escribir como si estuviera conversando.

Lygia Clark señala:

Si utilizo una banda de Moebius para este experimento es porque rompe nuestros hábitos espaciales: derecha-izquierda, anverso-reverso, etc. Nos lleva a vivir la experiencia del tiempo ilimitado y de un espacio continuo (Clark, [1983] 2012).

Así, en esta infinitud de posibilidades, debemos afrontar la relación entre oralidad y escritura, incluso en el ámbito escolar.

** Dos cuadros

En la implacable sequía de nuestro Nordeste, / El sol es más ardiente y el cielo más azul / Y, al hallarse el pueblo sin pan y sin vestido, / Viaja en busca de las tierras del Sur.

De nube en el espacio, no queda ni una brizna, / Se acaba la esperanza de la gente de la roza, / En la misma laguna de la fiesta de las ranas, / Agítase el viento que arrastra la polvareda.

La hierba en el campo no nace, no crece: / Otrora este campo tan verde y tan rico, / Ahora es tan ardiente que hasta nos parece / Un horno que quema leña de angico. (Versión G.J.M.).

⁶ Superficie topológica que Lacan utiliza para analizar el proceso de constitución del sujeto como divisible.

Referencias

- Assaré, P. Disponível em: http://potyguar.com.br/literaturadecordel/index_arquivos/aospoetasclassicos.htm
- Assolini, F. E. P. *Interpretação e letramento: Os pilares de sustentação da autoria*. Tesis doctoral. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade De São Paulo, 2003
- Belintane, C. Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis (2008), *In Estilos da clínica*, vol. 13, No. 25, São Paulo, dic. 2008. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282008000200003&script=sci_arttext
- Biarnés, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, No.2 São Paulo, jul./dic, p. 137-161,1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200009.
- Certeau, M. Ler: uma operação de caça. In Certeau, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes. 6ª ed. 2001. p 259-273.
- Clark, L. (1983) Livro-obra. In _____, *O mundo de Lygia Clark*. Biografia. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/biografiaPT.asp> . Acesso em 26 de julho de 2012.
- Deleuze, G. Bartleby, ou a fórmula. In _____, *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 80-103.
- Ernaux, A. *Les armoires vides*. París: Folio, 1991.
- Gallo, S., Martins, M. y Morello, R. Linguagens, Ciências e Tecnologias na Formulação do Conhecimento. In: *Ciência da Linguagem: Avaliando o Percorso, Abrindo Caminhos*. Org. Sandro Braga, Maria Ester Wollstein Moritz, Mariléia Reis y Fábio Rauén. Blumenau: Editora Nova Letra, 2008.
- Lacan, J. Seminario R.S.I. (1974-75), versión inédita *apud* Vegh, I. [2009] 2012.
- Laranjeiras, C. A fita de Listing-Möbius: a Matemática da Beleza e do Mistério. In: *Experimentum. Um espaço dedicado à reflexão e ao diálogo*. Disponível em: <http://www.experimentum.org/blog/?tag=fita-de-mobius>.
- Luria, A. R. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- Luz, Z. Brasil caboclo e o sertão em carne e osso. In: *O Cruzeiro*. Rio de Janeiro, 1962.
- Pereira, A. C. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. Monografia de Licenciatura, FFCLUSP, Ribeirão Preto/SP, 2002.
- _____. *Letramento, esquecimento e alteridade: o processo de reificação da escrita*. Disertación de Maestría n/p, FFCL-USP, Ribeirão Preto/SP, 2005.
- _____. *O discurso do cotidiano: formas alternativas de lidar com a ausência da escolarização*. Ponencia II Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos, Niterói, RJ, 2008.
- Silva, M.V. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tesis doctorado en Lingüística; orientadora: Dra. Eni Puccinelli Orlandi, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaoBrasil.pdf>.
- Tfouni, L. V. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas/SP: Pontes,1988.
- _____. *Letramento e analfabetismo*. Tesis de Livre Docência n/p. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto/SP, 1992a.
- _____. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *DELTA*, vol. 8, No. 2, 1992b, p. 205-223.
- _____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In.: Signorini, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras (col. Ideias sobre linguagem), 2001, p. 77-97.
- _____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrita. In: *Revista da ANPOLL*, No. 18, Campinas,SP, p. 127-141, 2005.
- _____. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2006a.
- _____. *Letramento e alfabetização*. 8ª ed. Campinas/SP: Cortez Editora, 2006b.
- _____. Letramento e contenção da deriva. In: Tfouni, L. V. (Org.) *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura. Modernidade e enunciação*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2008. p. 141-158.

- _____. A escrita no oral; o oral na escrita, In *Entreletras – Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, No. 3 – 2011/II. Disponível em: http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/1._a_escrita_no_oral;o_oral_na_escrita.pdf.
- Tfouni, L. V. y Monte-Serrat, D. M. Letramento: um caminho possível para o impasse entre a oralidade e a escrita (inédito), 2012.
- Tfouni, L. V. y Pereira, A. *Letramento e formas de resistência à economia escriturística*, Ed. Fórum Linguístico, UFSC, vol. 6, p. 67-79, 2009.
- Scribner, S. y M. Cole. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- Souza Filho, A. *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/47901813/Michel-de-Certeau-fundamentos-de-umasociologia-do-cotidiano>.
- Vegh, I. Angústia e a orientação do sujeito. *Rev. Assoc. Psicanal.* Porto Alegre, Porto Alegre, No. 36, p. 60-74, en./jun. 2009. Disponível em: <http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista36-2.pdf>
- Wikipédia. A. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/A.>*

* Leda Verdiani Tfouni y Dionéia Motta Monte-Serrat. A escrita em entremeio com a oralidade. *Revista (Con)textos Linguísticos*. Vitória – vol. 6, No. 7 (2012), p. 177-195. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4625/3589>

TEORÍAS Y ÁREAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CREATIVA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un talento fundamental inherente a todas las personas, que permite la comunicación tanto mediante símbolos como palabras y gestos. El lenguaje comprende cuatro habilidades fundamentales: hablar, escribir, escuchar y leer. Como seres sociales, los seres humanos no pueden desarrollarse en aislamiento y necesitan compañía, lo que lleva a que el lenguaje fuese fundamental para fomentar las relaciones interpersonales en la vida diaria.

Debido a la importancia del inglés en la educación, resulta natural que se quisiera mejorar en su dominio durante esta era de globalización, cuando el idioma resulta básico para la comunicación tanto receptiva como productiva. Además, actualmente nos enfrentamos a problemas propios del siglo XXI, cuando el inglés predomina en la adquisición de idiomas en un marco globalizado. O sea, el inglés sirve como lengua franca global para la mayoría de los repositorios de conocimiento, lo que lleva a que su dominio resultara innegablemente fundamental. Por consiguiente, la enseñanza del inglés requiere de atención y una mayor expansión.

La habilidad principal es hablar, que se describe como la capacidad de un individuo para articular o transmitir ideas, pensamientos e información a otros mediante la comunicación verbal. La oratoria es un arte, y los estudiantes deben articularse y ser corteses en sus saludos y otras expresiones para alcanzar el dominio (Hussain, 2017). En la esfera de las bienvenidas y otras expresiones, la comunicación verbal es un arte que exige fluidez y respeto por parte de los estudiantes. En determinadas circunstancias sociales, las actividades de habla pueden resultar menos estresantes, más productivas y significativas.

Escuchar, u oír, es el proceso de entender, comprender y retener la información que otros han transmitido. Escuchar se entiende a menudo como una actividad pasiva, a diferencia del discurso o el lenguaje, que se asocian con la escritura, la lectura o el habla (Wiberg y Nyberg, 2017). A diferencia del sonido o el lenguaje, que se asocian con la escritura, la lectura o el habla, a menudo escuchar se considera una actividad más pasiva.

La siguiente habilidad es la lectura, que se refiere a la comprensión de contenido escrito, que puede captarse auditiva o internamente, al visualizarse en un contexto limitado. La lectura suele ser un elemento básico del diseño y la instrucción de cursos en el contexto del aprendizaje (Deale y Lee, 2021). La lectura suele ser un elemento crucial del diseño y la instrucción del curso desde la llegada del estudiante al aula. Existen dos modalidades de lectura: la lectura de palabras, que prioriza la decodificación fonética, y la lectura comprensiva, que enfatiza en la importancia del léxico y la gramática.

Y, por último, la capacidad de escribir. El fuego de la inteligencia debe impulsar las palabras, ya que escribir es una manifestación de la mente en acción: el razonamiento,

la curiosidad, la inteligencia, la agudeza y el ingenio. Cuando se escribe, demostramos que nuestra mente trabaja, razona, se agudiza e interactúa con el mundo que nos rodea (Ferreira, 2020). Escribir es una manifestación tanto de una mente activa como de una mente curiosa. Debido a que la otra cara de la escritura es la mente en acción, la inteligencia debe inspirar las palabras. Escribir estimula el pensamiento activo y crítico, lo cual es importante tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Los estudiantes de la lengua deberían priorizar el aprendizaje de la escritura, ya que es una habilidad fundamental tanto para su carrera académica como profesional. Una faceta de las habilidades de escritura es la escritura creativa (Moolman, 2015). El método científico y el concepto de actividad, que lleva a que avanzara un proyecto y la creación de nuevas obras, son los principales puntos de estudio en la escritura creativa.

1. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Escritura creativa

En la mayoría de los casos, atraer al público es el objetivo principal de la escritura creativa. Crear un contenido cautivador también requiere la habilidad de captar la atención del público. La competencia tanto en investigación como en redacción es necesaria para un trabajo creativo original y de alta calidad. Además, la escritura creativa es un método para desarrollar ideas originales en textos en prosa bien estructurados y entretenidos. Como un acto performativo con resultados observables y evaluables, y habilidades altamente transferibles, la escritura creativa cobra cada vez mayor importancia en el mundo de los autores en rápida evolución (Williams, 2020).

En el dinámico y siempre cambiante campo de la literatura, la escritura creativa posee una gran transferibilidad y produce unos resultados observables y cuantificables. En resumen, cualquier proyecto de investigación creativa tiene cinco componentes principales: uso del lenguaje, estructura, expresión de temas, originalidad e imaginación, y la fuerza del estilo. Pero se trata de la misma área que las clases de literatura inglesa y escritura en la universidad. Nuestra investigación nos llevó a las siguientes cinco categorías en las que se divide toda la escritura creativa: Estilo, Uso del Lenguaje, Organización, Expresión del Tema, y Originalidad e Imaginación, todas ellas consideraciones cruciales (Weldon, 2010).

En el uso cotidiano, “creativo” significa “fuera de lo común”, y, asimismo, “escritura creativa” se refiere a una prosa poco convencional. El nivel de originalidad e innovación que contiene no tiene precedentes. El término “investigación creativa” se refiere a estudios que no se pliegan a unas directrices predeterminadas y, en cambio, se llevan a cabo con independencia de las instituciones de investigación preexistentes (revistas, noticias, publicaciones académicas).

En este proyecto de investigación imaginativo, analizamos el desarrollo de personajes, los puntos de vista y las estrategias de lenguaje no formal. Un tipo de escritura que se ajusta a esta descripción es la escritura literaria, también denominada escritura creativa. En la mayoría de los casos, atraer a una audiencia es el objetivo principal de la escritura creativa. Crear un contenido cautivador también requiere de la habilidad de captar la atención de la audiencia. Una buena investigación creativa con

múltiples significados también requiere unas sólidas habilidades de investigación y escritura. La capacidad de expresarse de forma creativa y original, ser recursivo e ingenioso, y ser un trabajador serio son solo algunos ejemplos. En la ficción de investigación creativa, el investigador lo crea todo, desde eventos y circunstancias hasta personajes e incluso el propio mundo. Escribir desde una perspectiva fresca, dramática o poco convencional sobre un tema es otra definición de investigación creativa. Por el contrario, la investigación en los ámbitos académico, técnico y periodístico tiende a ser más objetiva y factual.

La mayoría de las personas piensa en ficción y poesía cuando oye el término “escritura creativa”, pero la no ficción creativa es igual de importante y variada. Cualquier obra escrita que no se ajustase a las normas de la escritura académica o técnica se considera una investigación creativa, a veces denominada escritura artística. Los poemas y las canciones pueden ahondar en recursos poéticos, así como las novelas suelen tener tramas y personajes. También se puede encontrar no ficción imaginativa. Con la investigación creativa, el cielo es el límite, ya que el investigador puede recurrir a su imaginación para idear sus hallazgos. El uso de la imaginación para moldear la expresión escrita amplía los límites de la investigación creativa.

Este estudio pretende profundizar en este tema a través de esta pregunta de investigación: ¿Qué teorías y áreas intervienen en la enseñanza de la escritura creativa?

2.2 Tipos de escritura creativa

2.2.1 Poesía

En su sentido más amplio, la poesía es una forma de expresión creativa que prioriza el ritmo, la medida, la rima, la composición lírica y las estrofas como medios para transmitir el estado emocional del autor a través del lenguaje. La forma más exquisita de transmitir todos los sentimientos es a través de la poesía. Como resultado, surgen unas letras poéticas ricas en significado y compuestas con estilos más creativos. Aquí el enfoque se centrará en cómo el poeta utiliza la dicción, la rima y el ritmo para realzar la belleza del texto, ya que cada palabra es típicamente hermosa. La poesía antigua y la poesía moderna, las dos mitades de este poema, son estructural y cualitativamente distintas. Ya fuese por una adhesión deliberada a una tradición o por una tendencia psicológica innata a seguir unas pautas léxicas, la poesía puede describirse de diversas formas (Ribeiro, 2007).

2.2.2 Guion de un filme

Un guion, a veces denominado guion cinematográfico, es una pieza de escritura narrativa que establece la trama, los personajes, las locaciones y el lenguaje de una próxima película. Un guion narrativo establece la secuencia de eventos, locaciones, circunstancias y diálogos de un escenario. Un marco dramático se utiliza para organizar las escenas y servir de guía durante la producción.

2.2.3 Cuento

La definición misma de un cuento establece que se trata de una obra literaria que narra una historia breve, directa e inocente. Los problemas que enfrenta un personaje suelen ser el único tema de los cuentos. El cuento capta los sentimientos más profundos del protagonista a la vez que presenta concisamente las realidades básicas de la vida (Mani, 2020). La vida no termina en una narración breve, pero el enfoque de brevedad de la historia obliga a confrontar la mortalidad (Gunesequera, 2016). La conclusión señala que el cuento es lírico, extraño, inusual, deshonesto, lingüístico, apasionado, inmaterial, antisocial e intuitivo. Los cuentos son una excelente forma de mostrar las verdades universales sobre la vida, ya que condensan las experiencias emocionales más íntimas de una persona.

2.2.4 Novela

Más profunda y escrita en lenguaje cotidiano, una novela es un ensayo extenso en prosa que abarca más temas que un cuento, pero aun así logra abarcar una amplia gama de asuntos. Se denomina novela a una obra extensa de ficción escrita en prosa que describe unos personajes y eventos de la vida real en una trama de diversos niveles de complejidad (Choeda, 2019). Debido a que las novelas suelen incluir un desarrollo histórico compuesto por diversos fragmentos y que merece analizarse, se las clasifica como aquellas que enfatizan en la vida con una mayor intensidad.

2.2.5 Letras de canciones

Las letras de canciones son unas creaciones artísticas que combinan la palabra hablada con la notación musical y unos elementos rítmicos de forma poética; también utilizan un lenguaje conciso, palabras figurativas, la voz y la melodía del cantante. Contienen un léxico inusual en comparación con el habla cotidiana. El significado de las canciones se constituye mediante un lenguaje metafórico; al descifrarlo, el mensaje será más evidente (Setiawati y Maryani, 2018). Si logramos comprenderlo, el mensaje será más profundo.

2.2.6 Diario

Todo lo que sucede a lo largo del día, ya fuesen pensamientos, palabras o acciones, puede registrarse en un diario. Se pueden añadir escritos inspiradores, narraciones personales y otros temas. Un diario de papel y lápiz tiene la clara ventaja de no requerir conocimientos ni habilidades previas, como acceso a Internet o conocimientos básicos de informática (Ohly *et al.*, 2010). El diario es una herramienta que los docentes pueden utilizar para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura, en particular en la narración (Oktaviani *et al.*, 2018). Llevar un diario tiene la clara ventaja de no requerir una configuración ni conocimientos de informática. Los estudiantes pueden practicar la escritura, en especial para la narración de textos, en diversos

formatos apropiados para el aula, como los diarios. Llevar un diario es una excelente forma de practicar la escritura.

2.2.7 Ensayo

Escribir desde la perspectiva personal del autor sobre un tema determinado es la base de un ensayo. Antes de Internet, se solían escribir ensayos en papel. Un tema común en los ensayos es la discusión de ideas y obras de otros autores a partir de las obras del autor del ensayo (Moran, 2018). El artículo señala que la mejora visual de estas obras torna más complejos sus aspectos dialógicos y de heteroglosia (Robertson y Hetherington, 2018). Los ensayos suelen ser una discusión entre el investigador y los escritos e ideas de otras personas. Un ensayo es un texto breve (normalmente de menos de 3000 palabras) sobre un tema específico, con un enfoque propio y comprensible para el lector.

3. MÉTODOS

Las revisiones sistemáticas contrastan con las revisiones de literatura estándar al buscar todos los estudios, publicados o no, pertinentes a una investigación específica. Su metodología trata de mitigar los efectos de los sesgos de selección, publicación y extracción de datos. Esta guía señala las metodologías para realizar revisiones sistemáticas de la literatura, al recalcar en la reducción del sesgo, las técnicas de búsqueda de literatura y el análisis de la heterogeneidad (Nightingale, 2009).

Una revisión sistemática de la literatura provee un resumen exhaustivo de la investigación actual y destaca los vacíos que requieren una mayor exploración para promover el avance metódico del conocimiento en la disciplina. Esta sección presenta las metodologías utilizadas en la revisión de la literatura para enfocar una pregunta de investigación específica (Tan *et al.*, 2020). La identificación, selección y calificación de estudios, el acopio y análisis de datos y la evaluación de la calidad de los estudios son todas fases para llevar a cabo una revisión sistemática (Bezemer y Cowan, 2021). Durante la fase de red nomológica, se empleó un modelo de revisión sistemática para investigar las posibles causas de la ansiedad al escribir y los métodos existentes para eliminarla (Nurkamto *et al.*, 2024).

En seguida, detallamos los cuatro procesos que conformaron nuestra metodología para la revisión sistemática de la literatura. Tras un análisis preliminar del lenguaje empleado, la revisión sistemática de resúmenes y palabras clave se limitó a trabajos arbitrados en el ámbito de las Ciencias Sociales mediante el uso de filtros avanzados. Tras una primera lectura de los resúmenes, se evidenció que la búsqueda había arrojado numerosos resultados que no se ajustaban a los objetivos ni a los parámetros de esta revisión de literatura.

Análisis secundario de los resúmenes. El escaneo secundario de resúmenes implicó un análisis exhaustivo de cada resumen para verificar la interacción intencional y sustancial con la noción de sensibilidad cultural o ideas asociadas empleadas en la cadena de búsqueda inicial, y una evaluación exhaustiva y un examen conceptual del material (Hurst *et al.*, 2021).

Al seguir la metodología que han definido Khan *et al.* (2003), la revisión de la literatura se ejecutó en cinco fases: 1) establecer el tema de investigación; 2) seleccionar artículos pertinentes; 3) evaluar la idoneidad de los artículos; 4) resumir los artículos; y 5) interpretar los hallazgos de los artículos.

4. RESULTADOS

Las fases de esta investigación se basan en las cinco fases de la sección de metodología:

1) Establecer el tema de investigación

El desarrollo de la pregunta de investigación es una fase crucial, ya que sienta las bases del estudio. El uso de bases de datos también facilita la búsqueda y definición de términos o palabras clave adecuados para el alcance del estudio, lo que a su vez ayuda a afinar y restringir las preguntas y a reducir los errores. Esta evaluación de la literatura tiene como objetivo responder esta pregunta: ¿Qué campos y teorías son relevantes para la escritura creativa entre 2010 y 2024?

2) Selección de los artículos pertinentes

En esta sección se detalla el proceso de dos fases para localizar los artículos relevantes. La primera fase de la búsqueda fue el uso de la base de datos para encontrar las palabras clave adecuadas. “Escritura Creativa” fue una de las palabras clave utilizadas. Las bases de datos consultadas para este estudio de literatura fueron: *tandfonline*; Google Scholar y ScienceDirect. Solo se consideraron los artículos publicados entre 2000 y 2024. La fase siguiente fue buscar los artículos, lo que arrojó 93.651 resultados (n = 75.050 en *tandfonline*, 17.551 en Google Scholar y 1.050 en ScienceDirect). Desafortunadamente, no todos los artículos cubrieron todos los criterios necesarios para este análisis. Esto dio lugar a una segunda ronda de búsquedas, que esta vez arrojó 76 artículos. La lectura detenida de cada artículo fue la última fase.

Solo 49 artículos resultaron elegibles. No se incluyeron artículos de revistas. Para ser considerados para esta revisión, los artículos debían cumplir con algunos criterios. En primer lugar, debían estar publicados en una base de datos válida. En segundo lugar, debían estar publicados en tres bases de datos diferentes: *tandfonline*, Google Scholar y ScienceDirect. Por último, los artículos debían tratar sobre escritura creativa. Se priorizaron los diseños de investigación cualitativos. Además, debían informar sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizaban los docentes al impartir clases de aprendizaje creativo. Por último, debían estar publicados en inglés.

3) Evaluación de la pertinencia de los artículos

Para garantizar que solo se incluyeran publicaciones relevantes en esta revisión de literatura, establecimos e implementamos unos criterios de inclusión y exclusión. Los objetivos de la evaluación orientaron el desarrollo de ambos requisitos. Además, la

definición de criterios trata de mejorar la validez externa e interna del estudio. Al evaluar cada artículo, tomamos en cuenta la teoría y la práctica de la escritura crítica.

4) Resumen de los artículos

Para enfocar la pregunta del estudio, el investigador compiló un resumen de la literatura relevante. Los artículos considerados para este estudio se sometieron a múltiples rondas de selección según los criterios establecidos, mencionados en la fase II, hasta obtener una selección final de 51 artículos. Los criterios de inclusión y exclusión de este estudio se cumplieron al excluir un total de quince artículos. Todos los artículos eran apropiados para el propósito de este estudio bibliográfico, que consistía en examinar diversas teorías y prácticas en el campo de la escritura creativa.

5) Interpretación de los hallazgos de los artículos

Los resultados de la búsqueda de escritura creativa de varios artículos de investigación se pueden ver en esta tabla:

No.	Autor y año	Título	Resultado
1	(Williams, 2020)	<i>'How to do things with words': teaching creative writing as performance</i>	La escritura creativa debe representar un espíritu anárquico y rebelde, potencialmente inarticulado e inconsciente. Esto requiere que los escritores utilizaran un lenguaje metafórico, para expresar ideas de forma indirecta e imaginativa en lugar de a través de un discurso racional. La índole provisional y la incertidumbre inherente a la actividad creativa deben reconocerse y ubicarse en el núcleo de cualquier pedagogía o metodología teórica en la Escritura Creativa.
2	(Wang et al., 2109)	<i>Effectiveness of web-based mechanism for teaching creative writing in the classroom</i>	En la era digital, existen numerosas aplicaciones de <i>software</i> y sitios <i>web</i> para ayudar a los educadores en el aula de escritura creativa. Björklund presentó diversas herramientas didácticas y sitios <i>web</i> , que se pueden clasificar así: 1) Presentaciones en línea, 2) Comprometer a los estudiantes en línea, 3) Revisión por pares, 4) Proveer retroalimentación, 5) Recursos de escritura en línea y 6) Sitios para inspirarse en la escritura. Un libro titulado <i>Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy</i> , que han editado Clark, Hergenrader y Rein, analiza diversos medios y <i>software</i> que pueden mejorar el proceso creativo en entornos educativos. Este recurso proporciona numerosas estrategias para los educadores de escritura creativa que estuvieran considerando la incorporación de medios digitales en sus prácticas de enseñanza.
3	(Weldon, 2010)	<i>On Assessing Creative Writing</i>	Las obras literarias se dividen en cinco rasgos distintivos: creatividad, imaginación, singularidad, Expresión mediante palabras,

			Estructura de la pieza, su forma, Expresión temática y Madurez del estilo.
4	(Beck, 2016)	<i>Teaching Creative Writing Online</i>	Este artículo presenta las reflexiones del autor sobre el tiempo dedicado a utilizar el <i>software</i> WebCT para impartir un programa en línea de MA en Escritura Creativa. Aquí repasaremos estos temas: el esquema del curso, el formato en línea, las primeras inquietudes sobre desarrollar el curso en línea, el modelo de cinco fases de Salmon para la instrucción en línea, los pros y contras de la educación en línea, y más. En la última sección del documento, planteamos nuestros objetivos futuros para crear un modelo en línea de instrucción y evaluación de escritura creativa.
5	(Law-Viljoen, 2012)	<i>Teaching creative writing</i>	Todo un negocio basado en la “escritura creativa” ha surgido de estos programas institucionales y de muchas organizaciones de escritores nacionales “no académicas” que intentan imitarlos. En los últimos 30 años, se ha producido un aumento meteórico en el número de recursos en línea, como <i>blogs</i> , foros, concursos, páginas de <i>Facebook</i> y libros.
6	(Moolman, 2015)	<i>Introduction: Critical Reflections on the Teaching of Creative Writing</i>	La enseñanza de la escritura creativa, independientemente del entorno —ya fuese un seminario universitario, un salón comunitario, una sala de estar privada o una prisión—, va más allá de la mera instrucción de una habilidad funcional o predeterminada. El enfoque se centra en enseñar métodos de pensamiento y descubrimiento, con énfasis en que estos procesos no son abstractos ni pasivos, sino unos compromisos activos que se manifiestan a través del lenguaje humano y dan como resultado unod productos concretos, como la poesía o la ficción.
7	(Wang et al., 2019)	<i>Exploring the Relationships of Achievement Motivation and State Anxiety to Creative Writing Performance in English as a Foreign Language</i>	Los docentes de EFL deben tomar en cuenta la ansiedad de los estudiantes cuando enseñan escritura creativa para fomentar un entorno de apoyo que incentivara la libre expresión de las ideas. Este hallazgo resalta la necesidad de llevar a cabo más investigaciones para examinar el impacto de la ansiedad del estudiante sobre la enseñanza de la escritura creativa.
8	(Tu, 2021)	<i>Developing self-directed learning strategies through creative writing: Three case studies of snowball writing practice in a college Chinese language classroom</i>	Además, los conceptos de escritura creativa deberían integrarse en el currículo para alentar a los estudiantes a reevaluar sus objetivos de aprendizaje y a ajustar sus estrategias de aprendizaje autodirigido. Establecer la definición de escritura creativa ayudará a los estudiantes a explorar estrategias de aprendizaje autodirigido para mejorar el contenido de su escritura, reconsiderar los temas de escritura y reflexionar constantemente sobre los procesos de escritura.
9	(Berold, 2016)	<i>What do Writing Students Need? The</i>	Este proceso de enseñanza o aprendizaje se produce mediante la interacción colectiva con un

		<i>Rhodes Masters in Creative Writing</i>	texto preliminar. El enfoque didáctico no puede asemejarse al enfoque de una clase de literatura, en la que el texto se mantiene estático y el autor está ausente. Los lectores se conectan con el escritor como individuo, al enfocar el aspecto semiconsciente de su existencia, el dominio de ensoñación que constituye el estado creativo de la mente. No solo examinan el texto en sí, sino también los contextos que lo rodean, al considerar posibles revisiones o ampliaciones que pudieran necesitarse.
10	(Barton <i>et al.</i> , 2024)	<i>Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity</i>	Enseñar a escribir implica una complejidad, y la investigación sobre enfoques que mejoran la comprensión y la performance de los estudiantes en evaluaciones escritas es amplia. Los docentes muestran una comprensión clara respecto a cómo enseñar sobre aspectos escritos, incluida la estructura del texto, el propósito y las convenciones del lenguaje. Sin embargo, no se ha insistido tanto en aspectos de la escritura más cualitativos y matizados, incluida la voz del autor y la creatividad.
11	(Pawliczak, 2015)	<i>Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students</i>	La escritura creativa incluye el examen de diversas formas de escritura, como poesía, ficción, teatro y no ficción creativa, junto con sus marcos contextuales, logrados a través de la producción creativa y el análisis reflexivo sobre el proceso de escritura. La escritura incluye no solo libros y materiales impresos, sino también representaciones con y sin guion, producciones orales y grabadas, así como diversas formas disponibles en medios electrónicos, digitales y otros medios nuevos. La escritura creativa incluye diversas formas y géneros como temas de estudio; sin embargo, sus resultados son principalmente interpretaciones imaginativas del mundo más que textos informativos, lo que fomenta un compromiso complejo en la audiencia o el lector.
12	(Manery, 2015)	<i>Revisiting the Pedagogy and Theory Corral: Creative Writing Pedagogy Teachers' Conceptions of Pedagogic Identity</i>	El estudio recurre a un enfoque fenomenográfico para identificar cinco categorías generales de identidad pedagógica: Practicante Experto, Facilitador, Agente de Cambio, Co-constructor de Conocimiento y Preparador Vocacional. Este marco de identidad pedagógica opera como una herramienta para dilucidar las tensiones y contradicciones presentes tanto en las concepciones como en las prácticas de la enseñanza de la escritura creativa y de la pedagogía de la escritura creativa.

5. DISCUSIÓN

Los marcos pedagógicos y las áreas temáticas que comprenden la enseñanza de la escritura creativa. En primer lugar, la enseñanza ideal de la escritura creativa emana un espíritu de anarquía y rebeldía, aunque pareciera torpe y desenfocada. Por ello, los autores deben recurrir al lenguaje metafórico, al presentar los conceptos de forma indirecta e imaginativa en lugar de utilizar un discurso lógico. Es fundamental reconocer y situar la índole provisional e intrínsecamente incierta de la actividad creativa en el núcleo de cualquier enseñanza o técnica teórica sobre la Escritura Creativa.

En segundo lugar, hoy en día, los docentes de escritura creativa tienen acceso a una gran cantidad de recursos en línea, que incluyen una gran cantidad de programas informáticos y sitios *web*. Se destacan estos recursos instruccionales entre los muchos que planteó Björklund: los primeros seis temas corresponden a presentaciones en línea, participación de estudiantes en línea, revisión por pares, provisión de retroalimentación, recursos de escritura en línea y sitios de inspiración.

En tercer lugar, las obras literarias se dividen en cinco rasgos distintos: originalidad, inventiva, capacidad imaginativa, expresión lingüística, integridad estructural, madurez formal, expresión temática y estilo.

En cuarto lugar, aquí se presenta un análisis exhaustivo del esquema del curso, su formato y las inquietudes iniciales sobre su impartición en línea, así como un análisis del modelo de cinco fases de Salmon para la instrucción en línea, las ventajas y desventajas de la educación en línea, y mucho más. En la última sección del artículo se detallan los planes a largo plazo para desarrollar un marco en línea para la evaluación y la enseñanza de la escritura creativa.

En quinto lugar, a partir de estos programas formales y de los numerosos grupos de escritores aficionados “no académicos” que tratan de imitarlos, ha surgido toda una industria centrada en la “escritura creativa”. *Blogs*, foros, concursos, páginas de *Facebook* y libros han experimentado un enorme aumento de notoriedad en los últimos 30 años.

En sexto lugar, independientemente del lugar, ya fuese un aula universitaria, un centro comunitario, una residencia privada o una prisión, la enseñanza de la escritura creativa va más allá de la simple transmisión de un conjunto de habilidades. Se resalta la enseñanza de estrategias para pensar y descubrir, con la idea de que no son unos procesos pasivos ni abstractos, sino unas interacciones activas, visibles a través del lenguaje, que producen unos resultados tangibles, como obras de ficción o poesía.

Séptimo, crear un espacio seguro para que los estudiantes se expresaran libremente resulta fundamental para una enseñanza eficaz de la escritura creativa en inglés como lengua extranjera (EFL). Esta conclusión destaca la necesidad de adelantar estudios adicionales para investigar cómo la ansiedad en los estudiantes afecta la enseñanza de la escritura creativa.

En octavo lugar, además, se debe animar a los estudiantes a reevaluar sus objetivos de aprendizaje y a cambiar sus prácticas de aprendizaje autónomo con la incorporación de temas de escritura creativa en el currículo. Para ayudarlos a reflexionar mejor sobre

sus procesos de escritura, replantear sus temas y mejorar el contenido de sus escritos, resulta útil proporcionar una explicación más detallada sobre la escritura creativa.

En noveno lugar, la lectura colaborativa de un material preparatorio es el medio a través del cual se lleva a cabo este proceso instructivo. No puede ser como una clase de literatura, en la que el libro está en un estante y nadie está presente para comentarlo. El lector establece una relación personal con el escritor, al conectar con el subconsciente y el mundo de ensoñaciones que conforma la mentalidad creativa. Examina detenidamente el texto y sus circunstancias para determinar si es necesario realizar cambios o adiciones.

En décimo lugar, existe una gran cantidad de investigaciones sobre estrategias que mejoran la comprensión y la performance de los estudiantes en los exámenes escritos, y enseñar a escribir resulta una labor compleja. El dominio de los fundamentos de la escritura por parte de un docente, tales como la organización de párrafos, la tesis y el uso del lenguaje, es evidente en sus clases. Sin embargo, no se ha atendido tanto a los aspectos más sutiles y cualitativos de la escritura, como la voz y la creatividad del autor.

En undécimo lugar, el estudio de la escritura creativa implica tanto la producción como el análisis reflexivo de obras literarias y sus contextos, lo que incluye, entre otros, a la poesía, la ficción, el teatro y la no ficción creativa. El término “escritura” resulta lo suficientemente amplio como para incluir no solo textos escritos e impresos, sino también representaciones con y sin guion, grabaciones de audio y video, y una amplia gama de formatos digitales y electrónicos. Aunque la escritura creativa se nutre de una amplia gama de disciplinas, su objetivo principal es pensar en respuestas emocionales complejas de los lectores al utilizar relatos imaginarios en lugar de informes factuales sobre eventos del mundo real.

Duodécimo, los cinco tipos generales de identidades pedagógicas que ha determinado la investigación fenomenográfica son Practicante Experto, Facilitador, Agente de Cambio, Co-constructor de Conocimiento y Preparador Vocacional. Tanto la enseñanza de la escritura creativa como la pedagogía de la escritura creativa se caracterizan por tensiones y contradicciones subyacentes, que pueden comprenderse mejor con la ayuda de este marco de identidad pedagógica. Los resultados de algunos de los artículos investigados son estos: por más torpe o desorganizada que fuese, el aula de escritura creativa perfecta irradiaría anarquía y rebelión.

Los docentes de escritura creativa pueden encontrar en Internet una gran cantidad de información y herramientas, como páginas *web* y aplicaciones de *software*. Clasifica las obras literarias según cinco rasgos distintos: estilo, expresión temática, integridad estructural, inventiva, capacidad imaginativa, expresión lingüística y originalidad.

En la sección final de este artículo, planteamos nuestros objetivos a largo plazo para crear un sistema en línea que evaluara e impartiera clases de escritura creativa. La idea respecto a que pensar y descubrir no es algo que ocurre de forma pasiva o abstracta, sino una interacción activa, visible a través del lenguaje, que produce resultados concretos, como obras de ficción o poesía, resulta fundamental para las metodologías de enseñanza propuestas.

Una descripción más detallada de la escritura creativa puede ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura, al animarlos a reflexionar sobre su proceso, reconsiderar el tema de su escritura y revisar su material. Todas las formas de escritura

creativa (poesía, ficción, teatro y no ficción creativa), así como sus contextos, se consideran en el estudio de la escritura creativa. El término “escritura” incluye una amplia gama de expresiones, desde textos impresos hasta representaciones con y sin guion, grabaciones (tanto de audio como de video) y una gran variedad de formatos digitales y electrónicos. El marco de identidad pedagógica puede ayudarnos a comprender mejor los conflictos e inconsistencias subyacentes que caracterizan a la pedagogía y a la enseñanza de la escritura creativa.

6. CONCLUSIÓN

Esta revisión sistemática investiga teorías y áreas relacionadas con la enseñanza de la escritura creativa. En términos generales, la escritura creativa es la actividad relacionada con expresar ideas, sentimientos y emociones mediante escritos que atraen la atención del lector. La escritura creativa trata de entretener y atraer la atención del lector.

Para el método de esta investigación se ha utilizado una Revisión Sistemática de la Literatura (SLR, sigla en inglés) con cinco fases: 1) determinar el tema de investigación; 2) seleccionar artículos relevantes; 3) evaluar la idoneidad del artículo; 4) resumir el artículo, y 5) interpretar los hallazgos del artículo.

La pedagogía óptima. La escritura creativa incorpora una sensación de anarquía y desafío, a pesar de su potencial para parecer torpe y desorganizada. Los instructores de escritura creativa poseen una multitud de herramientas de Internet, que abarcan una variedad de aplicaciones de *software* y sitios *web*. Las obras literarias poseen cinco rasgos distintivos: originalidad, inventiva, capacidad creativa, expresión lingüística e integridad estructural.

El último componente del estudio detalla unas estrategias a largo plazo para establecer un marco en línea que permitiera evaluar e impartir la escritura creativa. El enfoque principal se centra en enseñar tácticas que fomentasen el pensamiento activo y el descubrimiento, al enfatizar en que estos procesos no son inertes ni abstractos, sino unas interacciones dinámicas que se manifiestan a través del lenguaje y que aportan unos resultados concretos, como obras de ficción o poesía. Para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de escritura, reconsiderar sus temas y mejorar su calidad, resulta beneficioso un estudio exhaustivo de la escritura creativa. El estudio de la escritura creativa comprende la creación y el análisis crítico de obras literarias y sus contextos, lo que incluye poesía, ficción, teatro y no ficción creativa.

El término “escritura” implica diversas formas de expresión, como textos impresos, representaciones con y sin guion, grabaciones de audio y video, y numerosos formatos digitales y electrónicos. El marco de identidad pedagógica ayuda a comprender los conflictos e inconsistencias fundamentales inherentes a la enseñanza y la instrucción de la escritura creativa.

REFERENCIAS

Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L. y Myhill, D. (2024). Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*, 51(4), 1311-1330. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>

- Beck, H. (2016). Teaching Creative Writing Online. *New Writing. The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 1(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/14790720408668189>
- Berold, R. (2016). Current Writing: Text and Reception in Southern Africa. What do Writing Students Need? The Rhodes Masters in Creative Writing. *Current Writing*, 9130(February), 139-144. <https://doi.org/10.1080/1013929X.2015.1088262>
- Bezemer, J. y Cowan, K. (2021). Exploring reading in social semiotics: theory and methods. *European Journal of Educational Research*, 49(1), 107-118. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824706>
- Choeda, C. (2019). The Origin and Development of English Novel: A Descriptive Literature Review. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 4(4), 1099-1104. <https://doi.org/10.22161/ijels.4429>
- Deale, C. S. y Lee, S. H. (2021). To Read or Not to Read? Exploring the Reading Habits of Hospitality Management Students. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 00(00), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10963758.2020.1868317>
- Ferreira, J. (2020). Writing Is Seeing-towards a Designerly Way of Writing. *Design Journal*, 23(5), 697-714. <https://doi.org/10.1080/14606925.2020.1806521>
- Gunesefera, R. (2016). The Art of the Short Story. *Wasafiri*, 31(1), 5-8. <https://doi.org/10.1080/02690055.2016.1112556>
- Hurst, C. E., Grimwood, B. S. R., Lemelin, R. H. y Stinson, M. J. (2021). Conceptualizing cultural sensitivity in tourism: a systematic literature review. *Tourism Recreation Research*, 46(4), 500-515. <https://doi.org/10.1080/02508281.2020.1816362>
- Hussain, S. (2017). Teaching Speaking Skills in Communication Classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 3(3). <https://doi.org/10.20431/2454-9479.0303003>
- Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J. y Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(3), 118-121. <https://doi.org/10.1258/jrsm.96.3.118>
- Law-Viljoen, B. (2012). Scrutiny2. Issues in English Studies in Southern Africa. *Scrutiny2*, 17(2), 116-128. <https://doi.org/10.1080/18125441.2012.747769>
- Manery, R. (2015). Revisiting the Pedagogy and Theory Corral: Creative Writing Pedagogy Teachers' Conceptions of Pedagogic Identity. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 12(2), 205-215. <https://doi.org/10.1080/14790726.2015.1040030>
- Mani, P. (2020). An Aesthetics of Isolation: How Pudumaippittan Gave Pre-Eminence to the Tamil Short Story. *South Asia: Journal of South Asia Studies*, 43(5), 926-942. <https://doi.org/10.1080/00856401.2020.1799138>
- Moolman, K. (2015). Introduction: Critical Reflections on the Teaching of Creative Writing. *Current Writing*, 27(2), 82-85. <https://doi.org/10.1080/1013929X.2015.1086189>
- Moran, J. (2018). Walking with a purpose: the essay in contemporary nonfiction. *Textual Practice*, 32(8), 1277-1299. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2016.1275758>
- Nightingale, A. (2009). A guide to systematic literature reviews. *Surgery*, 27(9), 381-384. <https://doi.org/10.1016/j.mpsur.2009.07.005>
- Nurkamto, J., Prihandoko, L. A., Putro, N. H. P. S. y Purwati, O. (2024). Academic Writing Apprehension in Higher Education: A Systematic Review. *Studies in English Language and Education*, 11(1), 247-266. <https://doi.org/10.24815/siele.v11i1.28928>
- Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C. y Zapf, D. (2010). Diary Studies in Organizational Research: An Introduction and Some Practical Recommendations. *Journal of Personnel Psychology*, 9(2), 79-93. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000009>
- Oktaviani, Kuspiyah, H. R. y Muklas, M. (2018). Diary Media Towards Students' Writing Recount Text. *Channing: English Language Education and Literature*, 3(2), 82-87.
- Pawliczak, J. (2015). Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students. *Sino-US English Teaching*, 12(5), 347-352. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.05.004>
- Ribeiro, A. C. (2007). Intending to repeat: A definition of poetry. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65(2), 189-201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2007.00249.x>
- Robertson, R. y Hetherington, P. (2018). Essaying images: image and text in contemporary lyric essays. *New Writing*, 15(3), 370-381. <https://doi.org/10.1080/14790726.2017.1417443>

- Setiawati, W. y Maryani, M. (2018). An Analysis of Figurative Language in Taylor Swift's Song Lyrics. *Project (Professional Journal of English Education)*, 1(3), 261. <https://doi.org/10.22460/project.v1i3.p261-268>
- Tan, L. P., Le, A. N. H. y Xuan, L. P. (2020). A Systematic Literature Review on Social Entrepreneurial Intention. *Journal of Social Entrepreneurship*, 11(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2019.1640770>
- Tu, I. J. (2021). Developing self-directed learning strategies through creative writing: Three case studies of snowball writing practice in a college Chinese language classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 41(October 2020), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100837>
- Wang, C. Y., Chang, C. K., Lin, K. J. y Chen, G. D. (2019). Effectiveness of web-based mechanism for teaching creative writing in the classroom. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1464940>
- Weldon, F. (2010). On Assessing Creative Writing Fay. *New Writing*, 6(3), 168-174. <https://doi.org/10.1080/14790720903556734>
- Wiberg, S. y Nyberg, S. (2017). Listen up! *Architecture and Culture*, 5(3), 395-400. <https://doi.org/10.1080/20507828.2017.1371531>
- Williams, P. (2020). 'How to do things with words': teaching creative writing as performance. *New Writing*, 17(3), 284-296. <https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1629964>*

* Eska Perdana Prasetya, Herlina y Ninuk Lustyantje. The Theories and Areas in Teaching Creative Writing: A Systematic Literature Review. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. Vol. 23, No. 1 (2025): 4915-4927. Disponible en: https://www.pjlss.edu.pk/pdf_files/2025_1/4915-4927.pdf

CONVERSANDO SOBRE ESCRITURA CREATIVA: UN TESTIMONIO

[Lo que sigue es una versión escrita de mi participación en un panel con Bernardo Bueno, que ha coordinado Charles Kiefer, en el II Encontro Nacional de Escrita Criativa que promovió la PUCRS, Porto Alegre, el 8 de octubre de 2014. Al reproducir pasajes de libros y artículos previos, los indico con *cf.*]

Me presento en un triple rol: como ensayista, traductor y poeta. Intentaré analizar mi trabajo en estos tres campos. Empiezo como ensayista —sí, los ensayos se escriben metódicamente, mediante un planeamiento, pero ello no significa que el resultado no se relacionara con la inspiración y eventos del orden del azar objetivo o la sincronicidad.

En *O oculto* (1981), Colin Wilson se refirió a ocasiones en las que los libros se caían del estante o se abrían en la página adecuada, para proveerle una información relevante que coincidía con lo que estaba buscando. En cuanto a la sincronicidad o el azar objetivo, lo mejor que tengo son unos datos relacionados con la génesis de mi tesis y el libro posterior *Um obscuro encanto: gnose, gnosticismo e a poesia moderna* (2010, cf. p. 7). A mediados de 2002, me matriculé en un doctorado en Literatura en la USP, con la presentación de un proyecto sobre Literatura y Ocultismo. Tras escribir un buen número de páginas sobre el tema, me di cuenta de que, si se mantenía el proyecto, resultaría en una tesis de mil páginas o más. Por tanto, decidí circunscribir el tema, al enfocar únicamente el gnosticismo, que figura como una especie de capítulo primero o punto de partida de la tradición esotérica occidental, según Alexandrian, Seligman y otros especialistas. Bueno, a finales de 2004, pasaba por una librería callejera, un puesto de libros usados. Su dueño, alguien desconocido, me llamó: "¡Vea, tengo un libro que va a interesarte!". Era la edición brasileña de las *Escrituras Gnósticas*, una recopilación que había preparado Bentley Layton (2002), importante para cualquiera que quisiera avanzar en el tema. Claro que, cuando investigara, hubiera llegado a ese volumen. Y, antes y después de este episodio, leí mucho más sobre el tema. Sin embargo, dada la inteligente forma en que Layton, uno de los colaboradores en la edición de los *Nag Hammadi Papers*, que había coordinado James Robinson (1990), seleccionó las escrituras, y debido a la calidad editorial de su trabajo, bien anotado y bien fundamentado, puedo decir que ayudó a quemar etapas y avanzar en un trabajo en el que, como saben, los plazos resultan fundamentales.

Incluiría en la misma categoría, el azar objetivo, la sincronicidad o las intervenciones de las musas del ensayo, todas las ocasiones en que alguien tomó la iniciativa de obsequiarme, o prestarme, un libro que correspondía exactamente a lo que necesitaba, sin que yo se lo pidiera.

Me referí a las musas del ensayo. Existen. Así como los narradores en prosa ya han dado su testimonio respecto a cómo creaban sus historias, sin saber cómo las terminarían, con ideas que se les ocurrían a medida que avanzaban, puedo asegurarles que la misma combinación de investigación e improvisación, trabajo e inspiración, acompañó los trabajos teóricos. El entusiasmo, en el sentido platónico de la palabra, quizá hubiera contribuido. La sensación de descubrir, de estar llegando a algo nuevo.

En cuanto a la producción como traductor, primero quiero recordar las numerosas ocasiones en que ya he citado a Octavio Paz sobre el paralelismo de las tres operaciones: la lectura, la creación original y la traducción. Mi traducción de Allen Ginsberg, que resultó en *Uivo, Kaddish e outros poemas*,¹ presentó dificultades, no solo por la combinación de la expresión en los registros erudito y coloquial, sino porque el *beat*, un objetivista, se refería, en su abundante *Uivo*, a hechos que realmente ocurrieron, aunque los presentaba de una forma elíptica, condensada. A partir de ahí, el uso de notas a pie de página, un procedimiento que ha avalado el mismo Ginsberg, y otros buenos traductores, como la italiana Fernanda Pivano, en ediciones que ha supervisado el propio Ginsberg. Cada una de sus largas frases es la combinación de una serie de versos cortos, enlazados; una sucesión de poemas breves y rápidos (cf. Ginsberg, 2010, p. 17 y ss.). Algunos, con una estructura similar a la estructura del haiku, contienen tres enunciados, cada uno de los cuales modifica o cuestiona al anterior. En el segundo semestre de 1983, tuve la oportunidad de mantener correspondencia con Ginsberg. De la correspondencia, surgió un esclarecimiento decisivo con consecuencias para la traducción. La lectura como escritura automática de sus poemas más pletóricos o delirantes puede llevar a una comprensión superficial. Textos, como aquellos escritos bajo el efecto de alucinógenos, también son unas descripciones, unos intentos de entender lo que veía y sentía. Creó poesía con la mirada en el cosmos, pero con los pies en la tierra. En una carta que me envió, expresó su objeción a las “asociaciones excesivamente subjetivas”. A menudo, en sus conferencias y entrevistas, citaba la afirmación de Williams: “nada de ideas fuera de las cosas”, y de Charles Olson, el formulador del *verso proyectivo*: “La forma nunca es algo más que una extensión del contenido”, así como las críticas de Pound a unos enunciados excesivamente abstractos y genéricos.

Un procedimiento que he utilizado, siempre que cumpliera una función en el texto, al enriquecerlo y adaptarlo al ritmo y la prosodia, ha sido la doble traducción: una palabra para cada sentido del original. Una de las dudas que le planteé a Ginsberg se refería a la palabra *rare*, en “Sobre a obra de Burroughs” (2010, p. 164), un poema que contiene una poética, unas ideas sobre la creación literaria. En este pasaje: “*Prisions and visions presented / with rare descriptions*” (Ginsberg, 1988, p. 114), la expresión *rare* puede significar raro, diferente, especial; y también crudo, poco hecho, como en “*rare done meat*”, un filete crudo, con sangre. Se lo consulté a Ginsberg. Me respondió que, según él, los dos sentidos eran válidos y que la elección dependía de mi sensibilidad: “*your delicacy of feelings*”, escribió. De modo que, como los dos sentidos eran válidos, incluí la doble traducción, para obtener como resultado “*Prisões e visões mostradas / com raros relatos crus*”. Lo más importante: la solución funciona; la lectura en voz alta, tanto del original como de la traducción, demuestra que existe una equivalencia rítmica. En otros pasajes de Ginsberg, también hay palabras con doble sentido. Por ello volví a utilizar el mismo procedimiento: la doble traducción. En particular en las estrofas de *Uivo*, siempre con el pensamiento centrado en el sentido y el oído atento a la prosodia. En “*leaping towards the poles of Canada & Paterson*”, la palabra *pole* puede referirse

¹ Publicado inicialmente en 1984, ha tenido sucesivas reediciones. Aquí, los extractos citados corresponden a una de las más recientes: la edición de bolsillo de 2010.

tanto a un polo geográfico como a una farola, un mástil o una estaca. La doble traducción, que resulta en “pulando nos postes dos pólos do Canadá & Paterson”, generó una sonoridad fuerte y explosiva.

En el resto de *Uivo e outros poemas*, me inquietaban las correspondencias y los contrastes sonoros. Llevé este tema al extremo en la traducción de “At Apollinaire’s Grave” (1988, p. 144), “No túmulo de Apollinaire” (2010, p. 117), uno de los poemas que integran *Kaddish and other Poems* —y uno de mis favoritos de la poesía de Ginsberg. En aquellos tiempos de máquina de escribir, reescribí “No túmulo de Apollinaire” siete veces, e incluso lo entregué con anotaciones manuscritas: la traducción es una labor interminable. Aprecio este poema por la forma en que contiene transcripciones, citas y traducciones de Apollinaire, así como alusiones a otros autores. Desarrolla la idea respecto a que la creación literaria original también es una traducción y una lectura; crear es leer y traducir, y viceversa. Ginsberg ilustra lo que ha planteado, entre otros, Octavio Paz en el ensayo *Traducción: literatura y literalidad* (1980) y en *Os Filhos do Barro* (1983), sobre el “paralelismo entre creación literaria, traducción y lectura”, al señalar que “traducción y creación son unas operaciones gemelas”. En *Traducción: literatura y literalidad*, a propósito de dos lectores/traductores de Laforgue, T. S. Eliot y López Velarde: “En Boston, recién salido de Harvard, un Laforgue protestante; en Zacatecas, escapado de un seminario, un Laforgue católico” (Paz, 1980, p. 17). Del mismo modo, hay un Apollinaire *beat* a través de Ginsberg. Superé al original en cuanto a las aliteraciones y la búsqueda de correspondencias sonoras. Por ejemplo, en los primeros versos del poema: “and so held temporary hands tenderly in a citylike miniature eternity”, resultó en “e assim nos demos nossas temporárias mãos ternamente numa eternidade em miniatura como uma cidade”, entre otras alusiones a algunos versos muy conocidos que circularon bastante en aquel entonces: “amar eternamente / amar é ter na mente / amar éter na mente”. Además de otras correspondencias sonoras, como “seu Zone com suas longas linhas loucas de besteiras sobre a morte”. Al final del poema, también lo inventé. Ginsberg se refiere a Apollinaire ya muerto, con una alusión a su herida en la cabeza durante la guerra: “a bandage unrolled and the skull left still on a bed outstretched pudgy fingers the mystery and ego gone” (1988, p. 180). Lo llevé a: “uma atadura desenrolada e o crânio largado quieto na cama dedos grossos esticados o mistério e o ego idos” (2010, p. 121). Le añadí al **ego** un **id** inexistente en el original.

Evidentemente, de las tres modalidades —ensayo, traducción y poesía—, la que más me interesa es la poesía. Mi escritura suele ser espontánea. No traiciono mi afinidad con el surrealismo, la generación *beat* ni los movimientos que priorizan la espontaneidad o valoran la inspiración. Hay un episodio que considero ejemplar, pleno de enseñanzas, que ya he tratado en ensayos y conferencias. Paso a referirlo (para lo que sigue, cf. Willer 2007).

Remontémonos a principios de 1980. Era febrero o enero. Recibí la visita de una joven atractiva y talentosa que vino a mostrarme sus poemas y pasó la noche conmigo. Al día siguiente, sábado, había quedado en ir a la finca de un amigo, en la zona de Juquitiba, en las faldas de la Serra do Mar, en plena Mata Atlântica. Era un lugar aislado, en medio del bosque y nadie alrededor. Tras caminar por el bosque y nadar en el lago, nos acomodamos en el cobertizo que nos servía como base. Era una noche de lámpara

de queroseno, oscuridad y silencio absoluto. Empecé un poema sobre la noche anterior (2004, p. 101):

É ASSIM QUE DEVE SER FEITO
pouca gente é capaz de fazer tudo isso que fizemos
nos encontrarmos e ficarmos juntos nesta hora mais inexplicável
clarões de incêndios distantes refletindo-se em nossas peles
nossos gritos de prazer chicoteando as esferas da noite
nossos gritos de prazer explodindo pela madrugada afora
nossos uivos de prazer ecoando pelas ruas desta cidade agora dormecida
e esta confusão de pedaços de corpos todos gritando o mesmo nome selvagem
espalhados sobre a colcha*

En seguida, las imágenes se sumaron espontáneamente a un tema o anáfora, *nuestros cuerpos*:

nossos corpos drúídicos formando
círculos mágicos sinalizando o
reinício dos tempos
nossos corpos que se precipitam como
os regatos que escorrem pela
encosta da montanha buscando
seu rápido destino final
nossos corpos de vísceras entrelaçadas
redescobrimo a pulsação
das galáxias
nossos corpos no turbilhão do galope
de potros bravos à beira-mar
nossos corpos com seus relâmpagos
rompendo o calor denso da
noite na selva tropical
nossos corpos de muitas vozes, muitas
vozes que se confundem
nossos corpos sobre os quais viajamos
como navegantes em busca da
Terra Prometida
nossos corpos recobertos de inscrições
que passamos dias e noites
tentando decifrar
nossos corpos entregues a um êxtase
canibal
nossos corpos percorrendo os labirintos
do prazer e suas alamedas
ladeadas por tufos de azaléia
elétrica

* ASÍ DEBE HACERSE

pocas personas son capaces de hacer todo lo que hicimos / encontrarnos y estar juntos en esa hora tan inexplicable / destellos de fuegos distantes reflejándose en nuestras pieles / nuestros gritos de placer azotando las esferas de la noche / nuestros gritos de placer explotando afuera en la madrugada / nuestros aullidos de placer resonando por las calles de esta ciudad ahora adormecida / y esta confusión de fragmento de cuerpos gritando todos el mismo nombre salvaje / estirados sobre la colcha (G.J.M.)

nossos corpos de bruma, mapa de
 penugens, texto sânscrito
 nossos corpos pisoteando o braseiro da
 memória dançando animados
 por um batuque que sai do
 centro da terra
 nossos corpos mergulhando na água
 transparente de um lago gelado
 no desvão de uma gruta calcária
 nossos corpos embarcando em uma
 nave especial feita de palha
 trançada
 nossos corpos investidos de seus plenos
 poderes, salvo-condutos para
 qualquer viagem, licença para
 voar, passaporte para o delírio
 nossos corpos suando gotas de fogo
 que escorrem por nossas costas
 nossos corpos sombrios e úmidos
 nesta hora de fetos arborescentes
 e samambaias, agora liquefeitos
 contra os filtros do crepúsculo,
 transparentes como uma profecia
 nossos corpos amarelos, azuis, laranja,
 cor de camaleão enlouquecido
 estampado contra as paredes
 do tempo
 nossos corpos impressos em milhares
 de figurinhas coloridas que são
 distribuídas entre adolescentes
 dos subúrbios*

* nuestros cuerpos druidicos formando / círculos mágicos que señalan el / reinicio de los tiempos /
 nuestros cuerpos que se precipitan como / los arroyos que bajan por la / ladera de la montaña buscando
 / su rápido destino final / nuestros cuerpos de vísceras entrelazadas / redescubriendo el pulso de las /
 galaxias / nuestros cuerpos en el torbellino del galope / de potros salvajes en la orilla del mar / nuestros
 cuerpos con sus relámpagos / rompiendo el denso calor de la / noche en la selva tropical / nuestros
 cuerpos de muchas voces, muchas / voces que se confunden / nuestros cuerpos en los que viajamos /
 como navegantes en busca de la / Tierra Prometida / nuestros cuerpos cubiertos de inscripciones / que
 pasamos días y noches / tratando de descifrar / nuestros cuerpos entregados a un éxtasis / caníbal /
 nuestros cuerpos recorriendo los laberintos / del placer y sus senderos / bordeados de matas de azalea
 / eléctrica / nuestros cuerpos de bruma, mapa de / pelusillas, texto sânscrito / nuestros cuerpos
 pisoteando el brasero de la / memoria danzando animados / por un batuque que viene del / centro de la
 tierra / nuestros cuerpos sumergiéndose en el agua / transparente de un lago helado / en el recoveco de
 una gruta calcárea / nuestros cuerpos embarcando en una / nave especial hecha de paja trenzada /
 nuestros cuerpos investidos de sus plenos / poderes, salvoconductos para / cualquier viaje, licencia para
 / volar, pasaporte al delirio / nuestros cuerpos sudando gotas de fuego / que escurren por nuestras
 espaldas / nuestros cuerpos oscuros y húmedos / en esta hora de helechos arborescentes / y frondas,
 ahora licuefactos / contra los filtros del crepúsculo, / transparentes cual una profecía / nuestros cuerpos
 amarillos, azules, naranja, / color de camaleón enloquecido / estampado contra las paredes del tiempo /
 nuestros cuerpos impresos en millares / de figuritas coloridas que / se distribuyen entre adolescentes /
 de los suburbios (G.J.M.)

Y así sucesivamente, durante unas cuantas páginas más del cuaderno. Al día siguiente, domingo por la tarde, ya en casa, seguí, aún escribí más sobre la serie de variaciones en nuestros cuerpos:

nossos corpos pronunciando as
palavras sagradas, o agora,
mais, põe, vem, mais, com
a certeza messiânica de um
orador agitando as massas
nossos corpos preparando um
gigantesco patuá de uma magia
negra das mais pesadas para
desviar o rumo da história
e acabar de vez com a barbárie
capitalista
nossos corpos anarquistas defendendo
a formação de sociedades
igualitárias regidas unicamente
pelo princípio do prazer
nossos corpos com suas sacolas de
escorpiões famintos, luas
trêmulas, ventos que ressecam a
pele em paisagens de dunas
movediças
nossos corpos cheios de reentrâncias,
escadarias de pedra recobertas
de musgo, esquinas tão cheias
de mistério quanto uma cidade
fantasma invadida por um bando
de bêbados altas horas da noite
nossos corpos recostando-se
mansamente na beira de um
lago, sentindo a água na
temperatura da pele, deitando-se
e sendo recobertos aos poucos
pelas folhas que vão caindo das
árvores ao redor
nossos corpos elípticos, cordas tensas
prontas para disparar as flechas
incendiárias do prazer
nossos corpos rolando abraçados sobre
este chão de cílios vibratórios
que recobrem a terra, esse balão
luminoso que pisca na neblina*

* nuestros cuerpos pronunciando las / palabras sagradas, o ahora, más, pon, ven, más, con / la certeza mesiánica de un / orador agitando las masas / nuestros cuerpos preparando un / gigantesco amuleto de una magia / negra de las más pesadas para / cambiar el curso de la historia / y acabar de una vez con la barbarie / capitalista / nuestros cuerpos anarquistas defendiendo / la formación de sociedades / igualitarias regidas únicamente / por el principio del placer / nuestros cuerpos con sus bolsas de / escorpiones hambrientos, lunas / trémulas, vientos que resecan la / piel en paisajes de dunas / movedizas / nuestros cuerpos llenos de recovecos, / escaleras de piedra cubiertas / de musgo, rincones tan llenos / de misterio como una villa / fantasma / invadida por un montón / de borrachos a altas horas

En julio de aquel año, recibí una invitación para visitar el recién inaugurado Club Méditerranée, en Itaparica, Bahía, por cuenta de la casa, con la condición de que, a mi regreso, escribiera un informe en que relatará lo que había encontrado. Un hermoso lugar. Además de velear y pedalear, pasaba las mañanas leyendo junto a la piscina, que a su vez estaba a la vera de la playa. Entre otras lecturas, leí *Signe Ascendant*, el último poemario de André Breton. Ya lo había leído, pero esta era la oportunidad de profundizar en los poemas y comprenderlos a fondo. Un instructor de natación Méditerranée, un francés culto, me ayudó, como un atento diccionario bípedo, a interpretar la amplitud del léxico y el estilo tortuoso de Breton en "*Ode à Charles Fourier*", "*Les états généraux*", "*Fata Morgana*", "*Pleine Marge*".

armários em chamas rolam
pelas escadarias
um arco-íris tenta executar os passos
 finais de um balé
ele tropeça e cai
desabando sobre as encostas da
Serra da Mantiqueira
explodindo em um caleidoscópio
de cores
as montanhas racham-se
fontes de água quente jorram
contra as nuvens
sobre um palco de cartolina azul
sapateiam três dançarinas nuas
com suas botas vermelhas
uma vitrola distante toca In a Silent Way
de Miles Davis
um monte de papel picado é jogado
para o alto
multidões rezam orações sem
sentido
um avião se transforma em gota d'água
e fica suspenso no céu
os navios da noite chegam mais perto
eles já dobram a barra do porto
suas luzes piscam

134

já se ouve a música das
 festas nos conveses
 duas mil lavadeiras
 batem peças de roupa em suas
 tábuas
 em uma praia na margem direita
 do rio Araguaia
 no fundo do quarto há uma porta
 ela se abre para uma escada de
 ferro em caracol
 pela qual descemos
 para penetrar no bojo deste cometa
 alucinado dos nossos corpos*

¿Podría clasificarse la creación de este poema como una escritura automática? Creo que sí. La escritura automática no es un mundo aparte. Hay algo de universal, quizás inherente a la propia experiencia poética, en aquello que los surrealistas denominaron escritura automática. Por ello, Octavio Paz la analiza en el capítulo titulado “A inspiração” de *O arco e a lira* (2012, p. 164 y ss.). La considera como un caso particular de lo que, según Platón, ya era el delirio, la posesión que movía a los poetas. Denuncia un sesgo ideológico en la negación de la inspiración, al sustentar unas poéticas, filosofías o psicologías de la creación centradas en la reflexión y la elaboración. Sostiene que los críticos y algunos poetas han incorporado una representación del hombre y de la conciencia histórica e ideológica: la que ha planteado Descartes, que contrasta el “cogito”, la conciencia pensante, con un mundo inanimado y desacralizado. La negación de la inspiración solo sería una transposición de la ideología burguesa del trabajo; del bíblico “ganarás el pan con el sudor de tu frente”.

Mi especificación de las circunstancias biográficas en la creación de este poema trata de mostrar de dónde surgía la inspiración. Principalmente, que no provenía de *uno* u *otro* lugar específico, sino de una *relación* entre lugares. No fue la noche en mi apartamento; ni la noche siguiente en medio del bosque: fueron las dos. Y no fue solo la mañana junto a la orilla de la piscina en Itaparica, sino también las lecturas —de Breton y otros— lo que llevó a que el episodio, la creación de este poema, fuera mucho más interesante.

Pasaron otros tres años. En 1983, cuando preparaba mis traducciones de Allen Ginsberg, que pronto publicaría L&PM, al examinar un poema que, sin duda, no había leído desde 1967 (cuando preparé, con Décio Bar, una producción teatral compuesta

* armarios en llamas ruedan / por las escaleras / un arco iris intenta ejecutar los pasos / finales de un ballet / él tropieza y cae / colapsando sobre las laderas de la / Serra da Mantiqueira / explotando en un caleidoscopio / de colores / las montañas se agrietan / las fuentes de agua caliente brotan / contra las nubes / en un escenario de cartulina azul / zapatean tres danzarinas desnudas / bailan claqué / con sus botas bermejas / una vitrola distante toca *In a Silent Way* / de Miles Davis / un montón de papel picado es lanzado / hacia lo alto / multitudes rezan oraciones sin / sentido / un avión se transforma en gota de agua / y queda suspendido en el cielo / los navíos de la noche se acercan / ya rodean la barra del muelle / sus luces destellan / ya se oye la música de las / fiestas en las cubiertas / dos mil lavanderas / golpean la ropa en sus / tablas / en una playa en la margen derecha / del río Araguaia / al fondo del cuarto hay una puerta / que se abre a una escalera de / hierro en caracol / por la que bajamos / para penetrar en el vientre de este cometa / alucinado de nuestros cuerpos. (G.J.M.)

por lecturas de poemas *beat*), y que había olvidado, me sorprendí. Es este, publicado en *Kaddish*, escrito en 1958 en París, durante la fase del Beat Hotel, para Peter Orlovsky, que ya había retornado a Estados Unidos, y que sigue, tal como se traduce en *Uivo, Kaddish e outros poemas* (2010, p. 112):

Mensagem

Desde que mudamos
transamos conversamos
trabalhamos choramos & mijamos
juntos
eu acordo pela manhã
com um sonho nos meus olhos
mas você partiu para NY
lembrando-se de mim Bom
eu te amo eu te amo
& teus irmãos são loucos
eu aceito seus casos de bebedeira
Há muito tempo tenho estado só
há muito tempo tenho estado na cama
sem ninguém a quem pegar no joelho,
homem
ou mulher, tanto faz, eu
quero o amor nasci para isso quero
você comigo agora
Transatlânticos fervem no oceano
Delicados esqueletos de arranha-céus
não terminados
A cauda do dirigível roncando sobre
Lakehurst
Seis mulheres nuas dançando juntas
num palco vermelho
As folhas agora estão verdes em todas
as árvores de Paris
Chegarei em casa daqui a dois meses e
olharei nos teus olhos*

Comparen este poema de Ginsberg con el final de mi poema sobre los cuerpos, “É assim que deve ser feito”, escrito de un tirón en una mañana inspirada en Itaparica. Había adaptado o transpuesto los últimos versos del poema de Ginsberg, que había olvidado. Los “transatlánticos”, de Ginsberg, que “hierven en el océano”, los transformé

* Mensaje

Desde que nos mudamos / follamos, conversamos / trabajamos, lloramos y orinamos / juntos / me despierto por la mañana / con un sueño en los ojos / pero te fuiste a Nueva York / recordando mi Bien / te amo, te amo / y tus hermanos están locos / acepto sus aventuras de borrachera / Durante mucho tiempo he estado solo / durante mucho tiempo he estado en la cama / sin alguien que me abrace, / hombre / o mujer, no importa, yo / quiero el amor nací para eso quiero / que venga conmigo ahora / Trasatlánticos hierven en el océano / Delicados esqueletos de rascacielos / sin terminar / La cola del dirigible rugiendo sobre / Lakehurst / Seis mujeres desnudas bailando juntas / en un escenario grana / Las hojas ahora son verdes en todos / los árboles de París / Llegaré a casa en dos meses y / te miraré a los ojos. (G.J.M.)

en “navíos de la noche”; sus “seis mujeres desnudas bailando juntas en un escenario bermejo” se convirtieron en “tres danzarinas desnudas con botas rojas”, zapateando “en un escenario de cartulina azul”; el desastre del zepelín Hindenburg, “La cola del dirigible rugiendo sobre Lakehurst”, se reemplazó por un avión que “se transforma en una gota de agua y queda suspendido en el cielo”.

Básicamente, adopté la misma estructura o la misma solución que Ginsberg: terminar un poema un tanto narrativo, más lineal, con una apoteosis, una sucesión no lineal de imágenes.

Se puede referir a una escritura automática, una intervención o participación del inconsciente en la creación poética. Un inconsciente —o subconsciente, o preconsciente, una no-conciencia, da igual— que retiene poemas que se habían leído hacía una década y media y que aparentemente se habían borrado de la memoria. Entre las lecturas a la orilla del mar de un creador de escritura automática, surgió un poema *beat*. El poema de Ginsberg fue un intertexto de mi poema sobre los cuerpos, sin que me diera cuenta al escribirlo. Digamos que se trata de un intertexto inconsciente.

Cito a Michel Riffaterre en un ensayo titulado “The Surrealist Libido: André Breton’s “Poisson soluble, N° 8”, publicado en *André Breton today* (Balakian, 1989). Se refiere a “la relación básica entre el deseo y el lenguaje, y entre el deseo y la representación de la realidad en la literatura”. No se puede estar en desacuerdo con las observaciones de Riffaterre, que resuelven el desajuste o discrepancia entre aquello que sería el inconsciente freudiano y los resultados de la escritura automática:

[...] si la escritura automática no es un producto inmediato del inconsciente, intenta representarlo, y este esfuerzo solo puede resultar en una escritura que se ajustase a la asociación verbal, en toda su arbitrariedad. [...] La autenticidad de un empeño como este, indiscutiblemente adulterado a nivel psicológico, recupera su pureza en términos lingüísticos (Riffaterre, 1989, p. 62).

De hecho, si se acepta este argumento, lo que escribí era escritura automática. Y el poema de Ginsberg, “Mensaje”, fue un componente del inconsciente de mi texto.

En su ensayo de 1933, “*Le message automatique*”, Breton cambió el enfoque del debate sobre la escritura automática. En lugar de citar a Freud, se refirió a Myers, un psicólogo experimentalista del siglo XIX, precursor de la parapsicología y la psicología de la percepción, que investigó las imágenes eidéticas y los efectos visuales posteriores: por ejemplo, cuando miramos fijamente una fuente de luz, y esta luz, alterada, permanece cuando cerramos los ojos. Breton concluye con una afirmación audaz:

Toda la experimentación en curso tendría por objeto demostrar que la percepción y la representación —que según el adulto común parecen tan radicalmente opuestas—, solo deben considerarse como productos de la disociación de una facultad única, originaria, de la que da cuenta la imagen eidética y cuyas huellas se pueden encontrar incluso en los primitivos y en los niños (Breton, 1970, p. 148).

Según este razonamiento, las visiones y las alucinaciones equivalen al automatismo, y viceversa. Adquieren el estatuto de percepciones reales, íntegras. Según el surrealismo, el visionario alucinado realmente ve; o, de hecho, en el automatismo verbal, oye. Breton cita el ejemplo de Santa Teresa de Ávila, cuando vio que su cruz de

madera se transformaba en un crucifijo de piedras preciosas. Considera esta visión tanto imaginada como sensorial. El ejemplo lo lleva a una observación humorística: “Teresa de Ávila podría considerarse alguien que lidera esa línea en la que se sitúan los médiums y los poetas. Desafortunadamente, aún solo es una santa”.

Volvamos a la comparación del final de mi poema sobre los cuerpos y del *Mensagem*, de Ginsberg. Mis danzarinas: “en un escenario de cartulina azul, tres danzarinas desnudas zapatean / con sus botas bermejas». Las danzarinas de Ginsberg: “Seis mujeres desnudas bailando juntas en un escenario grana”. Las seis danzarinas de Ginsberg se han convertido en tres: una condensación. El escenario bermejo de Ginsberg se torna azul. Y el bermejo del escenario de Ginsberg pasa a las botas de las danzarinas. Desplazamientos. Procesos típicos de formación de los contenidos manifiestos del sueño, en su relación con los contenidos latentes, con lo que simbolizan. La inversión cromática, de rojo a azul, es un rasgo de la percepción eidética que ha estudiado Myers. Si alguien mira una fuente de luz roja, y, en seguida, cierra los ojos, verá, sobre el fondo oscuro, una mancha azul: esto es la percepción eidética.

Al final de *O Arco e a Lira*, Octavio Paz retoma el debate sobre la escritura automática. Plantea sus objeciones: “La escritura automática no está al alcance de todos. Diría incluso que su práctica efectiva es imposible, ya que supone la identidad entre el ser del hombre individual y la palabra, que es siempre social”. La dificultad radica en la identificación del nombre y la cosa nombrada, del signo y el significado:

La escritura automática es un método para alcanzar un estado de perfecta coincidencia entre las cosas, el hombre y el lenguaje; si se alcanzara este estado, consistiría en una abolición de la distancia entre el lenguaje y las cosas y entre aquél y el hombre. Sin embargo, debido a que esta distancia crea el lenguaje, la distancia se esfuma si el lenguaje desaparece. O, dicho de otro modo: el estado al que aspira la escritura automática no es la palabra, sino el silencio (Paz, 2012, p. 184).

No estoy de acuerdo. No es el silencio lo que aparece al final del túnel, al fondo del pozo, al final de estos descensos al inconsciente, a través del vértigo poético: es la palabra. En el fondo del poema escrito mediante la escritura automática, habrá otro poema. *Otra voz*. Por supuesto, siempre y cuando se tratara de un poeta —y, por tanto, lector de poesía. El inconsciente es simbólico. Lo constituye el símbolo: pero esto ya se ha dicho —es uno de los temas de Lacan.

Hoy logro interpretar esta extraña relación entre los poemas, no solo a la luz de las teorías literarias. Sin duda, mi subconsciente me decía algo. ¿Qué? Las estancias en el Mediterráneo eran en turnos de una semana, siete días. Podía quedarme todo el tiempo que quisiera, durante siete o catorce días. Al décimo día, decidí regresar. Una decisión repentina. Me consiguieron un tiquete y logré transporte al aeropuerto —creo que de aventón. En São Paulo, había asuntos y proyectos que me mantenían ocupado. Tenía una buena relación con una nueva y atractiva novia. Ya bastaba la vida ociosa y saludable a la orilla del mar. El sentido del poema de Ginsberg: estaba, entonces, en París, en el famoso Beat Hotel. Su compañero Peter Orlovski había regresado para ocuparse de asuntos familiares —la locura de sus hermanos, mencionada en “*Mensagem*”. Ginsberg esperaba dinero (una suma que le debía Jack Kerouac) para comprar sus tiquetes de regreso. Todo esto se detalla en el excelente libro *The Beat Hotel*, de Barry Miles (2000), que leí recientemente. En 1980, no solo había olvidado

que había leído el poema, sino desconocía esas circunstancias. El “mensaje” del poema era su deseo de retornar a Nueva York. Asimismo, la inclusión de la paráfrasis de su poema expresaba mi percepción de que era hora de volver a casa. Mi inconsciente habló a través de esa escritura. Sin darme cuenta, lo escuché. Intertexto, diálogo poético y acción subsiguiente, completamente a través del inconsciente. Un ejemplo de una de las muchas formas en que algo más profundo interviene, lo que se enmascara como inspiración, en la creación poética.

Referencias

- Breton, André. *Point du jour*. París: Gallimard-Folio, 1970.
- Breton, André. *Signe ascendant*. París: Gallimard, 1975. (Coleção Poésie).
- Ginsberg, Allen. *Collected Poems 1947-1980*. New York: Harper & Row, 1988.
- Ginsberg, Allen. *Uivo e outros poemas*. Sel., trad., prefacio e notas Claudio Willer. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- Layton, Bentley (Org.). *As escrituras gnósticas*. Trad. Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2002.
- Miles, Barry. *The Beat Hotel: Ginsberg, Burroughs, and Corso in Paris, 1958-1963*. New York: Grove Press, 2000.
- Paz, Octavio. *Os filhos do barro*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- Paz, Octavio. *Traducción: Literatura y Literalidad*. Barcelona: Tursquets, 1980.
- Paz, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Ari Roitman y Paulina Watch. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- Riffaterre, Michel. The Surrealist Libido: André Breton's "Poisson soluble, N° 8". In: Balakian, Anna y Kuenzli, Rudolf E. (Orgs.). *André Breton today*. New York: Willis; Locker & Owens, 1989.
- Robinson, James M. y Smith, Richard (Eds.). *The Nag Hammadi Library in English*. [Diversos trads.]. San Francisco/New York: Harper Collins, 1990.
- Willer, Claudio. A escrita automática e outras escritas. *Revista de cultura Agulha*, Fortaleza, nov.-dic. 2007. Disponible en: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag54willer.htm>
- Willer, Claudio. Trad. Allen Ginsberg: poesia e questões de poética. In: Galery, Maria Clara Versiani, Perpétua, Elzira Divina y Hirsch, Irene (Orgs.). *Tradução, vanguardas e modernismos*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- Willer, Claudio. *Estranhas experiências*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- Willer, Claudio. *Jardins da provocação*. São Paulo: Massao ohno, 1981.
- Willer, Claudio. *Um obscuro encanto: gnose, gnosticismo e a poesia moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- Wilson, Colin. *O oculto*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1981.*

* Claudio Willer. Conversando sobre escrita criativa: um depoimento. *Scriptorium*, vol. 2, No. 1, p. 71-80, en.-jun. 2016. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/scriptorium/article/view/25273/15489>

LA ESCRITURA CREATIVA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: INNOVACIÓN MEDIANTE LA PRÁCTICA

Introducción

Innovación es una palabra que ha formado parte del léxico de los estudios literarios durante al menos doscientos años, desde el establecimiento del Romanticismo a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Se refiere a innovaciones temáticas, lingüísticas y estructurales, estilos innovadores, autores innovadores, búsqueda de la innovación, etc. Por así decirlo, la innovación es un tema literario, lo que significa que circula —directa o indirectamente, consciente o inconscientemente— en los espacios en los que se debate la literatura: entre ellos, el aula.

Sin embargo, innovación no es una palabra que se asociara tan fácilmente con la enseñanza de la literatura, ya fuese en el contexto escolar o en las Facultades de Letras —donde se forman los futuros profesionales que van a trabajar en las escuelas. En ambos entornos persisten unas prácticas y unos conceptos que no han producido los resultados esperados: en gran medida, según el nivel educativo, la formación y cualificación de lectores. Dalla Bona y Martins (2016, p. 355) diagnostican este problema en cadena:

las clases de lengua portuguesa en los últimos años de la enseñanza fundamental priorizan la enseñanza del análisis y la reflexión sobre la lengua, en detrimento de la formación del lector; el tratamiento dado a la literatura en la enseñanza media sigue priorizando el conocimiento enciclopédico de la Historia de la Literatura, en detrimento de la lectura efectiva y la discusión sobre las obras literarias; la inseguridad y falta de preparación de los estudiantes universitarios para actuar en la educación básica, en particular en el trabajo con textos literarios; los futuros docentes no siempre pueden ser considerados lectores, especialmente de textos literarios, que requieren de un lector competente y abierto a las múltiples posibilidades de significado del texto; es muy probable que un no lector reflejase esta limitación en su desempeño docente; después de todo, ¿cómo podría enseñar algo que él mismo desconoce?

En la misma línea, al inquirir por la raíz de estos problemas, Segabinazi (2011) lleva a cabo una evaluación del curso de Literatura en la UFPB [Universidade Federal da Paraíba], sobre la base del análisis del programa político-pedagógico y los planes de enseñanza de las disciplinas de literatura brasileña en la institución. La constatación dista mucho de ser satisfactoria:

Los planes de enseñanza y sus objetivos muestran que los docentes universitarios niegan cualquier experiencia en la enseñanza, no existen metodologías que favorecieran el aprendizaje de la transposición didáctica de los contenidos presentados en la disciplina. Reconocemos que las disciplinas literarias brasileñas están muy alejadas de los temas didáctico-pedagógicos, al limitarse a la forma tradicional de enseñanza y mostrar que la teoría se mantiene distante de la práctica y, en consecuencia, de la relación con la educación básica. (Segabinazi, 2011, p. 173)

Y, en otro momento:

Las formas de presentación y estudio de textos literarios son bastante comunes en la Academia [...]. Las lecturas suelen asignarse, con una sola obra literaria obligatoria [...]. Además de esta metodología, también se realizan seminarios, se elaboran monografías, ensayos, artículos, reseñas, apuntes y conferencias. A partir de esto, se deriva que no se encuentran unas innovaciones metodológicas, incluidos los trabajos con libros que siguen la orientación de la investigación, ya que siempre se estudian desde una perspectiva teórica. [...] Otros temas muestran la prioridad que se da a los estudios teóricos y críticos en detrimento de la lectura de la obra literaria. Los docentes dan una mayor importancia a las lecturas autorizadas [...] Por tanto, se observa la permanencia de bibliografías reconocidas en el ámbito de la crítica, así como la recurrencia del canon literario en las clases de literatura brasileña. (Segabinazi, 2011, p. 218-219)

Por así decirlo, se trata de un escenario de movimiento inercial, en que la reiteración de las formas de enseñar literatura, o sea, las formas de concebir el texto literario y enfocarlo en el aula, genera el ya mencionado efecto en cadena, de arriba hacia abajo: lo que se hace en la Educación Superior tiende a reiterarse en la educación básica. Entonces, el asunto apunta a la necesidad de repensar ampliamente la enseñanza de la literatura, en particular en el nivel superior, ya que ejerce una influencia decisiva en los demás niveles educativos.

En la Educación Superior, la enseñanza de la literatura debe diseñarse para formar docentes que, ante todo, fuesen unos lectores autónomos, capaces de combinar el conocimiento de la teoría y la historia literaria con la lectura de textos literarios, para actuar a la vez como mediadores de la lectura. Y, precisamente en este punto, el campo de la Escritura Creativa puede plantear unos aportes significativos para que se produjeran estos cambios.

Sobre la Escritura Creativa

Creada en la década de 1930, en Estados Unidos, con el objetivo de proporcionar formación universitaria a aquellos que deseaban convertirse en escritores, el área académica de la Escritura Creativa solo llegó a establecerse en Brasil en la primera década del siglo XXI. Sin embargo, mucho antes, aún en la década de 1960, comenzaron a surgir en nuestro país los talleres literarios: impartidos por escritores y configurados como espacios no tan (o nada) institucionalizados de trabajo con textos literarios, trataban, y tratan, de cumplir con ese mismo propósito de ofrecer una inmersión en el oficio de la escritura literaria a los aspirantes a escritores. Poco a poco, se comenzaron a ofrecer talleres en el propio contexto universitario, en general como actividades de extensión:

En 1966, se creó un «Taller de Creación Literaria», en la Universidad Federal de Bahía, primero como una actividad extracurricular y luego como una asignatura opcional (a partir de esta experiencia resultó la publicación de una novela escrita colectivamente). También hubo un experimento en la Universidad Federal de Rio de Janeiro en la década de 1960, pero solo a partir de la década de 1970 los talleres comenzaron a multiplicarse en las universidades brasileñas. Solo para citar algunas universidades que desarrollaron experiencias en esta área en las décadas del 70 y 80, tenemos: Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Marília (SP), 1972; Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras Moura Lacerda (Ribeirão Preto, SP), 1975; PUC-RJ, bajo la orientación del escritor y crítico Silviano Santiago, también en 1975; Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en 1977; Universidad Federal de Rio Grande do Norte, en 1978; Universidad Federal de Espírito Santo, en

1981; Escuela de Comunicación Hélio Alonso (RJ), en 1981; Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Cabo Frío (RJ), 1982; Universidad Gama Filho -RJ, en 1983. (Barbosa, 2012, p. 46)

Por tanto, los talleres literarios son precursores de la Escritura Creativa brasileña del siglo XXI —la que, a su vez, se basa en los fundamentos de la formación universitaria, tanto de pregrado como de posgrado. En este sentido, la PUCRS [Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul] ocupa una posición pionera en el país: primero, con el Taller de Creación Literaria, creado e impartido por el escritor Luiz Antonio de Assis Brasil en 1985, vinculado al Programa de Posgrado en Literatura y ofrecido como una actividad de extensión universitaria; en seguida, a partir de 2006, con la aceptación de obras de creación literaria, dentro de la Maestría en Teoría de la Literatura; luego, con la creación de la línea de investigación en Escritura Creativa, en 2009, y del área de concentración en Escritura Creativa, con cursos de Maestría y Doctorado, en 2012; por último, con la implementación del Curso Superior de Tecnología en Escritura Creativa, en 2016 (Programa, 2018).

En este escenario, surgen unas diferencias significativas entre la nueva área de la Escritura Creativa y los cursos de Literatura —o, para ser más específico, entre la Escritura Creativa y la formación literaria que ofrecían los cursos tradicionales de Literatura: si bien ambos tienen los textos literarios en el núcleo de su atención, cada formación tiene su propio objetivo. Y esta no coincidencia de objetivos —formar escritores *versus* formar docentes de Literatura— fundamenta las diferencias entre las prácticas y conceptos de la Escritura Creativa en relación con los cursos de Literatura. O sea, desde la perspectiva de los cursos de Literatura, que son la mayoría —y, por tanto, representan la norma—, las prácticas y conceptos de la Escritura Creativa pueden considerarse innovadores.

Lo que he venido proponiendo en mi proyecto de investigación postdoctoral, “Novos paradigmas para o ensino de poesia: a Escrita Criativa como método”, es precisamente reflexionar sobre estas prácticas y conceptos innovadores de la Escritura Creativa y evaluar su aplicabilidad a los cursos de Literatura. Esto significa: primero, tratar de comprender teóricamente las implicaciones didáctico-pedagógicas de un conjunto de prácticas originalmente destinadas a la formación de escritores; en seguida, analizar estas prácticas a la luz de las carencias detectadas en la formación de docentes de Literatura a través de los cursos de Literatura; por último, también, de forma justificada, proponer la relevancia de estas prácticas para la formación de docentes de Literatura.

Aquí pretendo constituir parte de esta primera fase, al poner en perspectiva los nuevos desarrollos encontrados en la enseñanza de la Escritura Creativa en relación con los cursos de Literatura.

Escritura Creativa e innovación

Debido al breve esbozo histórico presentado, podemos coincidir con la definición de Escritura Creativa que formula Paul Dawson (2005, p. 22), que, de forma muy sintética, la entiende “como una disciplina, o sea, como un cuerpo de conocimiento y un conjunto de prácticas pedagógicas que operan a través del taller de escritura y se inscriben en el

espacio institucional de una universidad”.² Y, a partir de este conjunto de prácticas pedagógicas en torno al taller de escritura, podemos ver la perspectiva innovadora de la Escritura Creativa, en al menos cuatro ejes de análisis: definición del objeto de estudio, metodología de enseñanza, evaluación y concepción curricular.

En cuanto a la *definición del objeto de estudio*, el primer punto a destacar se refiere a una tensión entre la Literatura —el objeto de estudio *per se* de los Estudios Literarios— y su relación con las actividades críticas y creativas. En la concepción convencional de los cursos de Literatura, la crítica, entendida aquí como un “discurso sobre”, y la inclusión de lo que se entiende como Historia Literaria y Teoría Literaria, son normalmente el medio y el fin del trabajo con el texto literario: el contacto con el texto se media a través de otros textos que se refieren, directa o indirectamente, a él, y tiene como objetivo producir un discurso, ya fuese teórico, histórico o interpretativo, también sobre él.

Más que simplemente desplazar el foco de la crítica a la creación, la Escritura Creativa cuestiona la relación misma entre los términos:

La Escritura Creativa opera como un espacio discursivo para dar una continuidad al debate sobre algunos de los interrogantes fundamentales de los estudios literarios: ¿qué es la literatura?, ¿cuál es la índole del proceso creativo? y ¿cuál es la relación entre creación y crítica? Entonces, es posible ver las estrategias pedagógicas que sustentan los propios talleres de escritura como respuestas a estas preguntas fundamentales. (Dawson, 2005, p. 2)³

Así, la Escritura Creativa se presenta como una respuesta de aspecto práctico —la enseñanza estructurada a partir de talleres— a asuntos de carácter filosófico —la índole de la Literatura y la creación literaria. A su vez, esta respuesta cambia la práctica pedagógica, al mismo tiempo que ella la modifica constantemente —al fin y al cabo, es su producto.

El segundo punto de innovación respecto a la definición del objeto se refiere a la inserción del proceso en la perspectiva del texto:

Me parece que la Escritura Creativa ha planteado una alternativa para “literatura”, ya que enfatiza en el proceso y no en el producto. Por tanto, la lógica tras el estudio de la Escritura Creativa, a diferencia del estudio de la literatura, no tiene por qué ser que escribir se opusiera a leer, ni que se produjera una ficción creativa en lugar de un ensayo no creativo. El objeto de estudio en una clase de Escritura Creativa, ya fuese una obra literaria publicada o un manuscrito estudiantil, se examina en función de su proceso de creación, más que como un artefacto literario. O sea, la distinción no radica en lo que los estudiantes producen, sino en lo que estudian: el texto como proceso y no como producto. (Dawson, 2005, p. 38)⁴

² Mi traducción. En el original: “[...] as 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”.

³ Mi traducción. En el original: “Creative Writing functions as a discursive site for continuing debate over some of the foundational questions of literary studies: what is literature, what is the nature of the creative process, and what is the relationship between the creative and the critical? It is possible, then, to see the pedagogical strategies which underpin writing workshops themselves as responses to these foundational questions”.

⁴ Mi traducción. En el original: “Creative Writing, I suggest, offered an alternative to the word ‘literature’ in the sense that I emphasizes process rather than product. Thus, the logic behind studying Creative

Aquí cabe destacar las diversas instancias que nos permiten tomar el texto literario como un proceso, y no (solo) como un producto acabado. En primer lugar, el texto como proceso implica entender la creación literaria (y la creación artística como una totalidad) como resultado de un conjunto de elecciones, decisiones, intenciones, intentos y posicionamientos del autor, asumido a lo largo del tiempo. En resumen, implica enfatizar en el aspecto del trabajo relacionado con la creación —por muy variado y, a veces, poco sistemático, que fuese. Esta perspectiva, en sí misma, ya desestabiliza el sentido común, que o bien la ignora o bien mitifica el acto creativo y la figura del creador. Y esta perspectiva del sentido común no resulta exclusiva de un público no especializado, sino una realidad dentro de la concepción tradicional de los cursos de Literatura que, en cierto modo, la confirman cuando no la plantean como un objeto de debate.

En segundo lugar, concebir el texto como un proceso significa tomar en cuenta, desde la posición del lector, no las circunstancias en las que se ha constituido, la historia de su constitución, sino el hecho en sí de que se constituyera. A su vez, la conciencia de este aspecto constitutivo permite analizar el texto como construcción y, además, que los frutos de este análisis constituyeran una forma de aprendizaje. En gran medida, estas estrategias de estudio constituyen lo que Dawson (2005) denomina *reading from the inside* (“leer desde adentro”) y *reading as a writer* (“leer como un escritor”), aspectos que se tratarán después.

Por último, desde la posición del alumno invitado a escribir, entender el texto como un proceso significa abrazar el aspecto temporal del acto de escribir: una escritura que implica un planeamiento previo, reescrituras, lecturas de terceros, etc. A su vez, esta tercera instancia constituye la posibilidad de llevar a que el alumno experimentara, en la práctica, las otras dos. Y lo que está en juego es el hecho de ocupar la posición de aquel que escribe, con independencia de las cualidades literarias que el texto resultante pudiera (o no) mostrar: la autoría como una parte activa de un proceso, y no necesariamente de un producto.

Sin duda, en cuanto a *metodología de enseñanza*, la Escritura Creativa presenta la innovación más conocida: el formato de taller. Si bien las formas de organizar e impartir un taller son muy variadas, lo que lo define como tal es que una parte considerable del tiempo se dedicara a actividades *en torno a* la escritura literaria. Esto es lo que, en muchas otras áreas de la educación, comúnmente se denomina una *clase práctica* —desde la Biología hasta las Artes Plásticas, de paso por la Química y la Educación Física. O sea, un curso de Literatura en formato de taller es un curso en el que se enfoca una serie de contenidos —un determinado género literario, o más de uno, o temas específicos de uno de ellos— de tal modo que los estudiantes pudieran practicarlos —escribirlos— *de la forma más aproximada posible* a como aparecen en la Literatura. Así, por ejemplo, en un taller de textos narrativos se puede trabajar la escritura de cuentos

Writing as opposed to studying literature does not have to be that one writes as opposed to reads, nor that one produces a creative fiction rather than a non-creative essay. The object of study in a Creative Writing class, whether it be a published work of literature or a student manuscript, is scrutinized in terms of the process of its making, rather than as literary artefact. That is, the distinction is not between what students produce, but what they study: text as process rather than text as product”.

(difícilmente la escritura de una novela, por el evidente tema del tamaño), pero no solo eso: también se pueden llevar a cabo ejercicios sobre asuntos técnicos puntuales, que no necesariamente generasen un texto completo, como la posición del narrador, el manejo del tiempo, la descripción del espacio, la caracterización de un personaje, la construcción del diálogo, las transiciones de escenas, etc.

Pero si la escritura literaria es la faceta más visible del formato de taller —aquello que, en cierto modo, establece la innovación en la enseñanza de la Escritura Creativa en relación con los cursos tradicionales de Literatura—, está lejos de ser la única. De hecho, resulta solo su parte más visible. Al fin y al cabo, el acto de escribir siempre va acompañado del acto de leer. Según Dawson (2005, p. 88, cursiva del autor),

[...] debido a que un taller de escritura se diferencia de una clase de literatura en el sentido en que las producciones evaluadas resultan ficcionales más que teórico-críticas, la práctica pedagógica del taller es fundamentalmente la práctica de la lectura crítica. O sea, no es una teoría de la escritura la que permite que el taller de escritura funcionara, sino una teoría de la lectura (ya que, si bien el taller puede intentar disipar el mito romántico del genio espontáneo y sin guía en favor del artesano modernista, un estudiante, *en principio*, aún puede producir su trabajo en un destello de inspiración inanalizable, sin un conocimiento consciente de las herramientas de composición, y entregarlo inalterado respecto de las sugerencias que se han proporcionado en el taller). La forma en que el alumno *compone* un trabajo no es tan importante como la forma en que puede leerse en términos del enfoque crítico de la Escritura Creativa.⁵

A partir de este cambio —de una teoría de la escritura a una teoría de la lectura—, se ponen en práctica en un taller las estrategias de “leer desde dentro” (*reading from the inside*) y “leer como un escritor” (*reading as a writer*). Dawson (2005, p. 71) define a la primera como “la práctica de la escritura como un medio para desarrollar la apreciación literaria y la habilidad crítica”.⁶ Respecto a la segunda, Dawson (2005, p. 91, cursiva del autor) plantea: “Se anima a los estudiantes de Escritura Creativa a leer no solo por la apreciación literaria, sino para ayudar a su escritura. A esto nos referimos con la expresión *leer como un escritor*: leer con el objetivo de descubrir formas de mejorar la propia escritura”.⁷ Por tanto, para ambas estrategias, están en juego la profundización y el perfeccionamiento de la capacidad lectora del estudiante. De hecho, un estudio de Assis Brasil *et al.* (2017), que incluye a estudiantes y exalumnos de la Maestría y Doctorado en Escritura Creativa de la PUCRS, señala que “desarrollar la capacidad de lectura crítica de

⁵ Mi traducción. En el original: “[...] while a writing workshop differs from a class in literary studies in the sense that assessable submissions are fictive rather than critical-theoretical, the pedagogical practice of the workshop is fundamentally on of critical reading. In other words, what enables the writing workshop to function is not a theory of writing, but a theory of reading (because while the workshop may seek to discourage the Romantic myth of spontaneous, untutored genius in favour of the Modernist craftsman, a student may still, *in principle*, produce work in an unanalyzable flash of inspiration, without conscious knowledge of the tools of composition, and submit it unchanged by suggestions provided in the workshop). How a work is *composed* by the student is not as important as how it can be read in terms of the critical approach of Creative Writing”.

⁶ Mi traducción. En el original: “[...] the practice of writing as a means of developing literary appreciation and critical skill”.

⁷ Mi traducción. En el original: “Students of Creative Writing are encouraged to read not merely for literary appreciation, but in order to aid their writing. This is what we understand by the term reading as a writer; reading with the aim of discovering ways to improve one’s own writing.”

obras literarias” es una de las actividades “que los alumnos [de Escritura Creativa de la PUCRS] consideran más importante para la formación del escritor” (Assis Brasil *et al.*, 2017, p. 153).

Al seguir el eje metodológico, cabe añadir que, en el formato de taller, mucho de lo que concierne a la lectura presupone una lectura compartida: discusión, entre los propios estudiantes, tanto de los textos literarios que operan como ejemplos, como de las producciones de sus pares. La mayoría de las veces, esto supone un reposicionamiento de la propia figura del docente, que deja de ser el punto de vista central —ya como detentador del conocimiento, ya como juez— para tornarse un articulador de los diferentes puntos de vista existentes en el aula.

El tercer eje en el que se pueden situar las innovaciones de la Escritura Creativa se refiere a la *evaluación*. Aquí, también, la faceta más evidente presenta esta situación: un texto con una pretensión literaria, escrito por uno de los estudiantes, se somete al escrutinio de los demás estudiantes y del docente. Esta situación establece la dinámica propia de un taller, organizado en torno a la escritura, la discusión y el análisis de lo que se ha escrito. Entonces, ¿qué se evalúa en un itinerario en que esta escena se reitera cada semana?

En primer lugar, se debe destacar que esta escena sitúa a los alumnos, alternadamente, en diferentes posiciones: la posición de autor y la posición de lector crítico. Por tanto, la evaluación en Escritura Creativa debe considerar el desarrollo de los estudiantes en ambas posiciones —o, más específicamente, la capacidad para transitar entre esas posiciones y comprender las particularidades de cada una de ellas.

Sin embargo, resulta obvio que la evaluación en Escritura Creativa toma en cuenta lo que ha escrito el estudiante, o sea, su producción creativa. Por tanto, temas como la calidad literaria y el valor artístico cobran protagonismo. Dawson (2005) propone una diferenciación de las bases de evaluación según el nivel educativo. Respecto a los estudios de pregrado, señala:

Las bases para la evaluación a nivel de pregrado no tienen que ver tanto con el potencial artístico/mercadológico de un manuscrito como con su capacidad de mostrar, de algún modo, una comprensión de “lo que opera” según un modo de lectura que se ha organizado a través de un conjunto de principios teóricos. Así, la evaluación puede orientarse a través de lo que los alumnos han aprendido de los comentarios críticos de pares y tutores al reformular el material del taller para la producción final. De esta forma, no es necesario mostrar competencia ni talento, ni escribir bien, sino se hubiera efectuado el trabajo intelectual. (Dawson, 2005, p. 116)⁸

En cuanto a los cursos de Maestría y Doctorado, en los que la elaboración de una disertación o una tesis tiene una mayor importancia, el debate sobre la calidad y el valor puede ampliarse. Aun así, no resultan el criterio decisivo:

En el nivel de posgrado, que opera como una formación profesional para escritores (o como calificación docente para escritores ya establecidos), se requiere que una tesis creativa fuese de una

⁸ Mi traducción. En el original: “The rounds or evaluation at the under graduate level at less to do with a manuscript’s artistic/commodity potential than its ability to somehow demonstrate an understanding of ‘what works’ according to a mode of reading organized by a set of theoretical principles. Thus, evaluation can be guided by the extent to which students have considered the critical comments of peers and tutors in their redrafting of workshop material for final submission. Hence proficiency or talent need not be displayed, good writing need not be achieved, but intellectual work must be done”.

“calidad publicable”. Por tanto, las bases para la concesión de títulos de posgrado pueden parecer fundadas no tanto en la capacidad académica como en el potencial para transformar el trabajo en un producto para el mercado editorial. Sin embargo, la noción de “calidad publicable” no solo se extrae de criterios para tesis académicas estándar, sino, en realidad, se trata de una estrategia retórica, pues resulta obvio que se carece de unas pautas estrictamente determinables para el éxito en una publicación literaria. En cambio, los textos que se han producido en programas de posgrado eventualmente se evalúan y acreditan según su capacidad de circular dentro de la disciplina y las prácticas de lectura que se han determinado institucionalmente. O sea, en consecuencia, el manuscrito de posgrado debe poder soportar el tipo de escrutinio crítico que se aplica a los textos publicados que circulan dentro de la disciplina como ejemplos de buena escritura.

[...] Así, la tesis creativa, o la capacidad de su productor, no se evalúa en función de su potencial para difundirse fuera de la universidad como un producto publicable; se evalúa según su potencial para sustentar el escrutinio crítico, para que se aprobara a través de unas prácticas de lectura específicas. Por tanto, lo básico de la Escritura Creativa son las teorías que la fundamentan como un cuerpo de conocimiento, los procedimientos críticos que permiten interpretar el trabajo de la disciplina de una forma determinada. (Dawson, 2005, p. 116-117, cursivas del autor)⁹

Así, se observa que, incluso cuando surge el tema de la calidad del producto —y con este término se vuelve a la discusión inicial sobre la problematización del objeto de estudio—, se sitúa en función de las variables que forman parte del proceso: en gran medida, las formas de leer y analizar textos. En consecuencia, existe una coherencia entre la concepción del objeto de estudio, la metodología de enseñanza y el proceso de evaluación.

En fin, el último eje de innovaciones que ha propuesto la Escritura Creativa que se analiza aquí es el más amplio y se refiere a la *concepción sobre el currículo*. Además de la creación de disciplinas que satisfacen las necesidades metodológicas de una formación en Escritura Creativa —o sea, los talleres—, se incorporan y valoran otras actividades igualmente formativas. Las conferencias, encuentros y pláticas con escritores son las más habituales, y no son nuevas en sí, sino más bien en lo que traen consigo: la valoración de la producción contemporánea, la validación del autor como productor de un cierto tipo de conocimiento sobre la literatura, el interés por el proceso de creación como indagación sobre la índole y el funcionamiento del texto literario.

Además, se debe considerar la realización de concursos literarios organizados dentro de las propias instituciones (como, por ejemplo, el *Concurso de Poesía Falem Versos*,

⁹ Mi traducción. En el original: “At the postgraduate level, which operates as a professional training for writers (or a teaching qualification for already established writers), a creative thesis is required to be of ‘publishable quality’. Hence the grounds for conferring postgraduate qualifications may seem to be based less in the ability for academic scholarship than in the potential for work to be transformed into a commodity for the publishing industry. However, not only is the notion of ‘publishable quality’ lifted from criteria or standard academic theses, it is really a rhetorical strategy because there are obviously no strictly determinable guidelines for success in literary publishing. Rather, the texts produced in postgraduate writing programs are eventually appraised and accredited according to their ability to circulate within the discipline and its institutionally determined practices of reading. That is, the postgraduate manuscript must eventually be able to sustain the sort of critical scrutiny which is applied to published texts that are circulated within the discipline as examples of good writing.

[...] Thus the creative thesis, or the ability of its producer, is not evaluated on its potential to be circulated outside the university as a publishable commodity; it is evaluated according to its potential to sustain critical scrutiny, to be approved by specific practices of reading. Hence the essential nub of Creative Writing is the theories which inform it as a body of knowledge, the critical procedures which enable work in the discipline to be read in a certain way”.

realizado por los cursos de Literatura y Escritura Creativa de la PUCRS desde 2014), o el incentivo para la participación en premios y concursos fuera del ámbito universitario. Aun así, si bien estas no son unas actividades propiamente curriculares, en el sentido de que no integran oficialmente el expediente académico de los participantes, se trata de actividades que se consideran formativas.

En definitiva, lo importante es destacar que la concepción de currículo, para la Escritura Creativa, depende *no tanto* —o *no solo*— de la relación docente-alumno como modelo de enseñanza y del aula como un espacio de aprendizaje. Y, a su vez, sin duda, estos asuntos forman parte de lo que se espera de una universidad en el siglo XXI.

Anotaciones finales

El campo de la Escritura Creativa, aún en desarrollo y en rápida expansión en las universidades brasileñas, ha mostrado ser un espacio para unas prácticas innovadoras en el contexto de la formación en Literatura. En este sentido, esperamos haber destacado algunos de los supuestos que generan estas innovaciones, así como el desarrollo de estas prácticas.

Este nuevo escenario que ha creado la Escritura Creativa tiene el potencial de fortalecerse no solo como un área específica para la formación de escritores, sino como un espacio de reflexiones teóricas y metodológicas capaces de influir positivamente en la Educación Superior en literatura en su conjunto. La integración de algunas de estas novedades en los cursos de Literatura, en particular en la formación de los futuros docentes de literatura en la educación básica, dado el actual escenario de crisis y estancamiento, es más que una posibilidad, es una necesidad: es una alternativa que ya existe y viene dando resultados.

Referencias

- Assis Brasil, Luiz Antonio *et al.* Percepções e perspectivas discentes nos cursos de pós-graduação em Escrita Criativa da PUCRS. *Navegações*, v. 10, n. 2, p. 149-155, jul.-dic. 2017.
- Barbosa, Amílcar Bettge. *Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor*. Tesis (Doctorado en Letras) – Programa de Posgrado en Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Université Sorbonne Nouvelle, Porto Alegre/París, 2012. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10923/4096>
- Dalla-Bona, Elisa Maria y Martins, Milena Ribeiro. Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica. *Desenredo*, Revista do Programa de Posgrado en Letras de la Universidade de Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 353-375, jul./dic. 2016.
- Dawson, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*. Londres; New York: Routledge, 2005.
- Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Escola de Humanidades. *Apresentação*. 2018. Disponible en: <http://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-letras/apresentacao/>
- Segabinazi, Daniela Maria. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. 2011. 299 p. Tesis (Doctorado en Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.*

* Diego Grando. A Escrita Criativa no contexto do ensino de Literatura: Inovação pela prática. Conferencia en CIDU 2018, Portoalegre. Disponible en: <https://www.aidu-asociacion.org/a-escrita-criativa-no-contexto-do-ensino-de-literatura-inovacao-pela-pratica/>

¿POR QUÉ ENSEÑAR ESCRITURA CREATIVA? UN EXAMEN SOBRE LOS RETOS DE SUS PEDAGOGÍAS

Introducción

¿Por qué enseñar escritura creativa? En los últimos treinta años, la enseñanza de la escritura creativa ha experimentado un auge a nivel mundial, especialmente en instituciones de Educación Superior (Cowan, 2016) y, sin embargo, muy poca investigación se ha enfocado directamente en por qué se enseña esta materia (Gilbert, 2017).

Los métodos genéricos de enseñanza de la escritura creativa se han tornado ortodoxos en escuelas, universidades y otros centros educativos, pero rara vez se han cuestionado (Gilbert, 2017; Cremin y Oliver, 2017; Lambirth, 2016; Childress y Gerber, 2015). Por ejemplo, ¿por qué tantas clases de escritura creativa siguen el ‘modelo de taller’ (Childress y Gerber, 2015), que, ‘en su peor expresión... produce una interacción profundamente jerárquica’ y ‘sirve para presentar al autor del taller como inherentemente defectuoso?’ (Kearns, 2009: 793). En estos entornos, los estudiantes a menudo se ven obligados a seguir un ‘conjunto de reglas de escritura’ (Bennett: 2012, 70), donde se asume, en contradicción con gran parte del pensamiento actual sobre la construcción de significado, que ‘el autor controla el texto literario’ (71). Simultáneamente, como señala Lambirth (2016), en las escuelas suele enfatizarse en forma inapropiada en ‘la corrección de la escritura, la ortografía, la puntuación y la estructura oracional’ (218) y se marginaliza ‘la calidad del contenido y el estilo de un texto’ (218). ¿Por qué ocurre esto?

Es hora de que los docentes de escritura creativa cuestionasen con mayor rigor lo que hacen y reflexionaran sobre sus ‘premisas’ (Kreber, 2004). Kreber escribe: ‘al reflexionar sobre las premisas, cuestionamos las presuposiciones que subyacen a nuestro conocimiento’ (31). Este es mi desafío como escritor creativo y docente en ejercicio. El objetivo es cuestionar las premisas fundamentales de su pedagogía. El proceso de investigar sus propósitos es como ser el herrero de Blake en su poema ‘The Tyger’ (Blake, 1979: 49). La intención es abrir la tapa del horno de la imaginación y forjar unas respuestas creativas; escudriñar sus hornos y ‘comprender sus terrores mortales’. A diferencia de muchas disciplinas, la escritura creativa abarca los horrores y las maravillas de la vida: la muerte, la ira, la injusticia, el deseo ardiente, etc. En parte, explorar por qué lo enseñamos es comprender esos ‘terrores mortales’.

Quizás por ello se ha adelantado tan poca investigación sobre este asunto. De hecho, no encuentro ninguna investigación explícita sobre el tema. Cremin y Oliver (2017) lo exploraron implícitamente al realizar la revisión de investigación más exhaustiva sobre docentes de escritura creativa de los últimos años. Señalan: ‘Pocos estudios enfocaron directamente las consecuencias pedagógicas de las prácticas o las orientaciones personales de los docentes hacia la escritura’ (286). Esto indica que existe poca investigación sobre las actitudes del profesorado hacia la escritura creativa o por qué la enseñan. Dicho esto, unas investigaciones destacadas sugieren una amplia variedad

de propósitos. Lambirth ha demostrado que el profesorado y el alumnado entienden a la escritura creativa en las escuelas como una herramienta que mejora el alfabetismo y otras habilidades, además de fomentar la creatividad y promover la escritura por placer (2016); a lo largo de varias décadas, Pennebaker y su equipo de investigadores han demostrado que la escritura creativa puede enseñarse como una terapia (2000); Smith y Wrigley revelan que la enseñanza de la escritura funciona bien cuando los docentes encuentran unas comunidades de práctica profesional, al fomentar espacios con otros docentes para escribir creativamente y reflexionar sobre su escritura antes de enseñarla (2012). Luego se enfocarán estos propósitos.

El artículo detalla mi enfoque metodológico y se estructura en tres partes principales para responder a la pregunta que figura en el título. La primera parte es una reflexión personal, en la que analizo mis experiencias como estudiante de escritura creativa y desentraño los propósitos fundamentales de la enseñanza que recibí. Se ha anonimizado no solo por razones éticas y de privacidad, sino también porque mi relato es subjetivo e indicativo; trata de esclarecer las experiencias de muchos estudiantes. En la segunda parte, intento situar mi aprendizaje dentro de un marco y contexto más amplio, al argüir que mucho de lo que he experimentado podría entenderse a través del modelo establecido en un influyente informe en el Reino Unido sobre la enseñanza del inglés: el Cox Report (1989). En esta sección, muestro cómo las perspectivas del Cox Report sobre la enseñanza del inglés podrían actualizarse y perfeccionarse para los docentes de escritura creativa. En la tercera sección, pongo a prueba empíricamente mis ideas e ilustro cómo mi reinterpretación del Cox Report se ha materializado en las clases de escritura creativa para mis alumnos de maestría. Por último, en mi conclusión, resumo las diferentes razones por las que deberíamos enseñar la escritura creativa.

Enfoque metodológico

A lo largo del proceso de investigación y escritura de este artículo, se han empleado las herramientas de la práctica reflexiva (Bolton, 2010; Moon, 2004, 2006). Como Alicia, ‘a través del espejo’ (Carroll, 2013; Bolton, Capítulo 4), me adentré en mi vida pasada y en los pensamientos y reacciones de los alumnos ante mis ideas. Bolton escribe:

La reflexión y la reflexividad llevan a que lo común pareciera extraordinario, ‘lo más diferente posible’. Y llevan a que lo extraordinario resultara más comprensible. Acciones, interacciones, experiencias profesionales, recuerdos de antaño, espiritualidad, pensamientos, ideas y sentimientos cobran una ‘vida plena’. (Bolton, 69)

Como sugiere Bolton, he escrito reflexivamente ‘para aprender’ y así ‘dar vida’ a las experiencias que he vivido. Este artículo comenzó como una forma de escritura libre — como sugiere Bolton—, con una improvisación respecto a mis reflexiones sobre el Cox Report y luego la formulación de unas actividades de aprendizaje, planes de clase y recursos para mis sesiones de docencia con los estudiantes de maestría. Al tomar las pautas de Bolton (Capítulo 6) para guiarme, seguí las cinco fases que ella sugiere para la escritura reflexiva: escritura libre (Fase 1), dar forma a mi relato en una historia de mis experiencias como estudiante y docente (Fase 2), leer y responder a mi borrador

(Fase 3), discutirlo con mis pares (Fase 4), desarrollar aún más mi escritura al reescribirla para dirigirla a una audiencia diferente, más académica (Fase 5).

Este proceso de escritura y debate ha constituido una profunda experiencia de aprendizaje. Es necesario destacarlo, pues subraya un objetivo central de la escritura reflexiva: que la escritura en sí misma es una herramienta para el aprendizaje, y que entiende a la escritura como una forma de aprendizaje —en contraposición a un acto puramente performativo— resulta fundamental para convertirse en un docente eficaz e implica escribir creativamente.

Parte I: Una reflexión personal

La maestría en Escritura Creativa

Era octubre de 1990, tenía veintidós años y temblaba de nervios, mientras el Profesor X, mi tutor de escritura creativa, sostenía mi manuscrito. Mi trabajo se había dejado para la discusión durante los últimos minutos del taller. Antes, mi ansiedad había aumentado constantemente, mientras el Profesor X se entusiasmaba con el cuento de otro estudiante: lo veía muy en la tradición de la ficción de John Updike (1980) —en su uso de la comedia social, los *flashbacks*, la escritura sensual y el diálogo. Todos los demás estudiantes del taller concordaron, pues encontraron mucho que elogiar y poco que criticar, solo algunos detallitos aquí y allá. El estudiante-autor en cuestión susurró, tomó unas notas rápidas y, al final, agradeció a todos.

El taller siguió la estructura del taller de escritura creativa de Iowa —modelo establecido en la Universidad de Iowa, Estados Unidos, en 1935 (Childress y Gerber, 2015: 1; Bennett, 2012: 72)—, en que el trabajo de los estudiantes se difunde una semana antes de la sesión, lo leen todos y luego lo critican el tutor y los estudiantes del taller. La persona cuyo trabajo se está discutiendo no puede hablar hasta que hubiera oído todos los comentarios, lo que se conoce como la ‘regla de la mordaza’ (Kearns, 2009: 792).

El Profesor X tenía múltiples identidades: era un novelista reconocido, un académico respetado y un comentarista de medios. La identidad que adoptó durante gran parte del tiempo en los talleres fue la de un autor literario: le apasionaba la ficción moderna de ‘alta calidad’ y parecía respaldar obras que entendía como parte de un patrimonio cultural que valoraba. Esto explicaba sus elogios al relato corto tipo Updike. Cuando empezó a hablar sobre mi obra, pareció que fuera desdeñoso, al decir que mi relato era una ‘ficción de adolescente’. Mi narración trataba sobre un adolescente que descubría unos macabros rituales paganos en una remota aldea de Northumbria. No contenía *flashbacks*, las descripciones eran bastante básicas y los personajes eran poco más que artificios argumentales —pero, según el Profesor X, tenía una trama atractiva.

En parte, había escrito la historia porque, antes de unirme al curso, había asistido a un taller de dos días que había impartido Robert McKee, un conocido guionista de Hollywood y ‘doctor’ de guiones (alguien que corrige guiones cinematográficos deficientes). El taller consistió casi exclusivamente en una conferencia en la que McKee explicó cómo estructurar ‘bien’ las historias. Sin complejos, McKee nos enseñó a vender nuestros escritos, a convertirnos en vendedores de nuestro trabajo, al plantearnos unas

sugerencias sobre cómo escribir un guion o una historia que prosperase en el mercado. Para ello, se basó en su propia experiencia en Hollywood y en un rico legado cultural — en que citaba a Aristóteles, Hemingway y muchas películas clásicas de Hollywood. Uno de los ‘secretos’ que reveló indicó que los escritores pueden aprender de los clásicos, en particular de las reglas de Aristóteles para escribir tramas, y triunfar en un mercado competitivo. Gran parte de sus consejos se plasmaron posteriormente en su libro *Story: Substance, structure, style and the principles of screenwriting* (1998).

Sus ideas me exaltaron y tomé muchas notas sentado al fondo de una sala abarrotada, llena de aspirantes a escritores como yo. Luego, me alejé e intenté escribir una historia que pudiera funcionar tanto como una película y como un relato corto. Quería vender mi obra, quería tener un logro comercial, pero este enfoque mecanizó mi trabajo —como lo notaron el Profesor X y muchos otros.

Como lo entendí en aquel momento, el material no le interesó mucho al Profesor y, cuando invitó a los demás estudiantes a comentar, sentí como si cada crítica fuera un disparo en la cabeza. Solo oía fragmentos, mientras intentaba contener las lágrimas en mi cuaderno: ‘esto necesita trabajo’, ‘no resulta satisfactorio’, ‘personajes estereotipados’.

Ahora, más de treinta años después, veo al Profesor X de un modo muy distinto. Siempre intentaba ayudar. Lo que no entendía era que hubiera cambiado de identidades como docente. La mayor parte del tiempo, intentaba animar a sus alumnos a escribir ficción literaria. Quería fomentar, con cariño, una auténtica pasión por la ficción que amaba, al sugerir que sus alumnos leyeran obras de eminentes autores europeos y norteamericanos —en su mayoría hombres blancos— y recurrieran a sus lecturas para inspirar su propia escritura creativa. En sus clases, se captaba una fuerte sensación de una herencia cultural que se transmitía. Sin embargo, al encontrarme con obras que no conocía, adoptó la actitud de un ‘vendedor’ al ver su potencial comercial. Me sugirió que podía convertir mi obra en un producto comercializable, al trabajar en ella y luego comercializarla como una ‘ficción juvenil’. Esto ocurrió una década antes de que la ficción ‘juvenil’ se convirtiera en un género literario respetado: en aquel entonces, autores, como el Profesor X, en su mayoría la ignoraban. Sin embargo, autores exitosos, como Robert Westall (1975) y Alan Garner (2017), se vendieron bien, y él era consciente de ello.

En otros momentos del curso, cuando los estudiantes escribían lo que ahora se denomina ‘autoficción’ y autobiografía, el Profesor X volvía a cambiar de forma y los instaba a escribir de forma más expresiva sobre sus vidas: ‘Simplemente, dejen que todo salga’, decía con una sonrisa compasiva. Conocía el poder sanador de la escritura. También podía fomentar una mentalidad ‘activista’: gran parte de su ficción tenía un fuerte componente político, cuando satirizaba los prejuicios y la hipocresía. Disfrutaba cuando ayudaba a sus estudiantes a lograr una escritura políticamente astuta y sutil.

La otra tutora que tuvimos en el curso fue la Sra. Y, que era otra novelista renombrada, pero no una académica ni una experta en medios. La Sra. Y se diferenciaba del Profesor X en que entendía la escritura principalmente como una forma de exploración. Su propia ficción lo logra: nunca se sabe qué tema enfocará la Sra. Y en su próximo libro. Ha escrito ficción ambientada en una amplia gama de épocas históricas y ubicaciones geográficas, en las que adopta las perspectivas narrativas de niños,

adolescentes, hombres, mujeres, personajes heterosexuales y gais, refugiados y miembros de la realeza.

Su sugerencia era lo contrario de ‘escribe sobre lo que sabes’, y a menudo nos exhortaba a escribir sobre lo que desconocíamos; a investigarlo y a llevar al lector a un viaje peculiar. Así como al Profesor X, le apasionaba la lectura, pero no le interesaba formar parte de un legado cultural definido. En cambio, creía que se lee para aprender y crecer como escritor. Así, por ejemplo, cuando presenté un relato corto, inconexo y muy autobiográfico —sobre mi angustia adolescente—, me animó a leer *Blackberry Winter* (Ford, 2008), de Robert Penn Warren, como un ejemplo de cómo un escritor escribe concisamente sobre emociones extremas, y me animó a prestar mucha atención a cómo Penn Warren llevaba a que el lector intuyera los sentimientos de su protagonista en lugar de ‘decirnos’ cuáles eran. Esta era la clásica sugerencia de ‘mostrar, no contar’, pero enmarcada con referencias matizadas a lecturas relevantes.

Durante ese año de maestría, los talleres de escritura creativa me resultaron una experiencia traumática y, a menudo, desmoralizante. Ahora comprendo que las razones eran complejas: por lo general, era un joven muy ansioso, que buscaba desesperadamente la validación de mis ficciones mediante elogios. En este sentido, no encajaba en el ambiente de ‘alto riesgo’ del taller de escritura creativa. Necesitaba algo más sanador y que no apuntara tanto al juicio literario.

Así como el académico Eric Bennett (2012), la docente de escritura creativa Rosalie Kearns critica con dureza la estructura de los talleres de escritura. En su parecer, restricciones, como la obligación de los estudiantes autores de guardar silencio cuando se discute sobre su trabajo, el enfoque en la búsqueda de defectos y la imposición de unas normas estéticas ocultas —tales como ‘mostrar, no contar’— implican que se aprende poco. Ella escribe:

el enfoque en la búsqueda de errores impide un análisis exhaustivo y significativo sobre el trabajo del autor en sus propios términos. El autor no alcanza tantas perspectivas nuevas sobre su trabajo como las que podría haber alcanzado, y los comentaristas simplemente refuerzan sus suposiciones preexistentes sobre cómo debe ser la literatura. En el peor de los casos, no se produce un aprendizaje. En el peor de los casos, los autores llegan a desanimarse y bloquearse, o su trabajo se torna un derivado al esforzarse por evitar producir algo que sus pares pudieran desaprobare (2009: 805).

Esto me sucedió. En más de una ocasión, me encontré faltando a clase; no quería que destrozaran mi trabajo, como lo presentía. A finales de año, dejé de escribir ficción y me dediqué a escribir guiones, ya que se trataba exclusivamente de escribir para un público y un mercado específicos. Me resultó mucho más sencillo aceptar las críticas en este contexto, ya que sentía que no eran personales, sino apuntaban a llevar a que el trabajo resultara vendible. Esta fue una experiencia mucho menos íntima: no compartí historias personales como en el taller de escritura creativa, donde las obras solían estar muy impregnadas de historias de vida. La única obra que escribí y que elogiaron en el taller fue el relato ficcionalizado sobre mi adolescencia, ya comentado. Fue una obra difícil de escribir y compartir. Temblaba de miedo al oír los comentarios y lloré de alivio tras el taller, pues a la Sra. Y le había agradado. El ‘horno’ de mi ser estaba en esa pieza, y sentía que el metal fundido de mi alma se deformaría irremediabilmente si los demás

estudiantes me criticaban. Por suerte, los demás miembros del taller, guiados por la Sra. Y, ¡eran unos hábiles herreros y me dieron forma con suavidad en sus yunques!

Teachers as Writers

Muchos docentes de escritura creativa suelen conocer muy bien los hornos de la imaginación de sus alumnos: sus temores, deseos, errores y transgresiones más profundos. Aprenden cosas sobre ellos en el sentido más hondo de la palabra. De hecho, para ser eficaces, necesitan valorar ese aprendizaje.

Se ha investigado mucho sobre la formación de docentes como estudiantes (Feiman-Nemser, 2012; Warren, 2013), pero poco sobre la formación de docentes de escritura creativa como estudiantes. En su artículo *What has writing ever done for us? The power of teachers' writing groups*, Smith y Wrigley (2012) observan que uno de los problemas con la enseñanza de la escritura creativa en las escuelas —a diferencia de las universidades—, radica en que muchos docentes se sienten nerviosos al escribir: no se han familiarizado con los procesos de la escritura creativa porque quizá no hubieran escrito en este formato desde más jóvenes. Wrigley y Smith señalan:

Cuando los individuos escriben sobre lo que les interesa, el valor de la escritura se relleva y puede revelar qué lecciones podrían ayudarles a mejorar. Para interactuar con escritores individuales, los docentes deben poder aprovechar los conocimientos basados en la práctica y en la propia identidad. Los docentes modifican su práctica debido a la confianza que les brinda escribir, que los escuchasen y oír las historias de otros. Se basan en la experiencia en sus aulas. (82)

Al basarse en la rica historia y las ideas del National Writing Project (NWP), en Estados Unidos, que instaba a los docentes a formar sus propios grupos de escritura creativa, Smith y Wrigley crearon una versión del NWP en el Reino Unido (NWP, 2020). El objetivo principal era animar a los docentes a escribir expresivamente y, mediante la reflexión sobre su proceso de escritura, fomentar un aprendizaje más profundo sobre cómo enseñarlo. El NWP tiene un propósito muy diferente al del MA en Escritura Creativa al que asistí, donde el enfoque principal era mejorar la propia escritura, en lugar de utilizar la escritura para fomentar el 'sentido de identidad', la 'confianza' y la 'capacidad para que lo escuchasen y oír las historias de los demás' (Smith y Wrigley, 2012: 82). En una entrevista, Richard Sterling, director del NWP, de Estados Unidos (1994-2008), anotó, al referirse a la justificación de los grupos de escritura para docentes:

Ese es el fundamento, el compromiso personal... Escribir es muy importante, pero no se trata de convertirlos en escritores creativos, de ficción o de teatro; ese no es el punto. El punto radica en que el proceso de escribir es una forma de organizar el pensamiento y el aprendizaje, y también de entusiasmarlos con lo que saben. (Andrews, 2008: 37)

Una estrategia importante del NWP radica en que un líder de taller o 'animador', como los denominan Smith y Wrigley (71), 'alimentase una comunidad de aprendices' (Smith y Wrigley, 2012: 72) sobre escritura y mucho más. En toda su riqueza y

complejidad, el aprendizaje es el punto principal. La teoría de Etienne Wenger sobre las ‘comunidades de práctica’ resulta directamente relevante:

La práctica es una historia compartida de aprendizaje que requiere cierta puesta al día para integrarse. No es un objeto que se transmitiera de generación en generación. La práctica es un proceso continuo, social e interactivo, y la incorporación de nuevos participantes es simplemente una versión de lo que ya es esa práctica. Que los miembros interactuasen, llevaran a cabo cosas juntos, negociaran nuevos significados y aprendieran unos de otros es ya inherente a la práctica —así es como evoluciona la práctica. O sea, las comunidades de práctica reproducen su membresía de la misma forma como surgieron. Comparten su competencia con las nuevas generaciones mediante una versión del mismo proceso mediante el cual se desarrollan. (102)

Como la fuerza principal en la comunidad de práctica, el docente de escritura creativa determina la dirección del aprendizaje, o lo que Wenger denomina la ‘trayectoria de aprendizaje’ (Wenger, 1999: 149). En talleres más formalizados, como los que se pueden encontrar en las titulaciones de Escritura Creativa, el tutor tiene un gran poder, tanto manifiesto como encubierto, para definir la ‘trayectoria de aprendizaje’; configura el currículo, evalúa el trabajo de los estudiantes y establece el tono general del curso. En general, se trata de escritores consagrados que han publicado libros prestigiosos. Recibir sus clases significa que estudiantes como yo, en mi maestría, pudimos vislumbrar sus comunidades de práctica literaria a través del formato de taller —vimos cómo pensaban, cómo inventaban, cómo editaban—, y participamos en la vida literaria, al asistir a lecturas, conocer agentes y hablar con editoriales y editores también fuera de clase. Su trayectoria de aprendizaje se orientaba a escribir su próxima obra; eran autores reconocidos, y aprendimos mucho al oírlos referirse a ello mientras criticaban nuestra escritura y explicaban cómo trabajaban. Estábamos al margen de su comunidad literaria. Esto no quiere decir que aprender de sus estudiantes no fuera inmensamente importante para ellos —puede que hubiera sido una de las razones principales por las que enseñaban—, pero, en la totalidad de sus vidas, escribir era lo primero.

Este tipo de aprendizaje difiere del aprendizaje que se promueve en los grupos de NWP, en los que el líder del taller (o animador) tiene como objetivo principal fomentar el aprendizaje mediante un proceso recíproco de escucha y diálogo. Los talleres de NWP pueden tener un formato muy variado, pero suelen incluir estos elementos, extraídos del sitio web de NWP (2020a):

- ejercicios iniciales ‘para relajar los músculos de la escritura’, que incluyen actividades breves, tales como enumerar cinco palabras interesantes (NWP, 2020b)
- ejercicios de interpretación, tales como la interpretación de poemas, cuentos, imágenes, sonidos, películas y su uso como estímulos para la escritura (NWP, 2020c)
- ejercicios de memorización, tales como esbozar mapas de habitaciones/lugares memorables y luego escribir autobiográficamente sobre ese lugar (NWP, 2020d)
- ejercicios de aventura: visitar lugares, efectuar viajes, colaborar en historias compartidas (NWP, 2020)

Si bien este listado resulta indicativo, solo se trata de sugerencias; los grupos de escritura tienen la libertad de descubrir qué les funciona mejor, pero se basan en

numerosas sugerencias de eficacia comprobada en otros grupos. Se fomenta el espíritu de indagación y experimentación, tanto en las estrategias como en la pedagogía. Casi todos los talleres requieren que los participantes escribieran de forma expresiva y personal, pero la forma de hacerlo varía: se fomenta el trabajo individual, en parejas y en grupo en diferentes momentos. Cabe destacar que todos los talleres se basan en un profundo espíritu reflexivo (Bolton, 2010), ya que se les pide regularmente a los participantes que considerasen qué les funciona (y qué no), que expresaran sus temores y ansiedades, y que reflexionaran sobre sus experiencias docentes. La investigación de Smith y Wrigley muestra que los miembros de estos grupos descubrieron que escribir tenía lo que podría denominarse un efecto curativo: 'Muchos participantes se refieren al bienestar que les proporciona escribir, incluso en soledad' (81). Aquí lo importante radica en que la orientación de los grupos hacia el aprendizaje les ayuda a aprender unos de otros y a forjar sus propias trayectorias. Si esto era para sanar, afinar su arte, ayudarles a enseñar a escribir de una forma más eficaz o para 'desestabilizarse' mutuamente, esto era algo que los grupos debían decidir colectivamente. Lo descubrí al asistir a varios talleres de NWP; disfrutaba de la libertad de ser un 'mal' escritor, de no estar obligado a compartir mi trabajo, de ver lo positivo en mi propio trabajo y en el trabajo de los demás, de nutrir en lugar de criticar. Descubrí que eran un espacio en el que mi escritura podía crecer y, en parte, sanar aspectos de mi psique herida. Según mis observaciones, el espíritu lúdico y reflexivo de estos talleres suele ser más eficaz para fomentar la confianza y la motivación de los participantes que los talleres de escritura creativa más formales, que suelen impartirse en las universidades. Sin embargo, debido a que no existe una investigación sistemática que comparase los dos enfoques, es difícil afirmar si, en general, este es el caso.

Parte II: Perspectivas teóricas

Reconceptualización y ampliación de las perspectivas de Cox

Entonces, ¿por qué enseñaban escritura creativa el Profesor X, la Sra. Y y otros escritores como ellos? ¿Por qué grupos como Teachers as Writers se reúnen para escribir juntos?

Para responder a esta pregunta, resulta ilustrativo examinar el National Curriculum for English, *English for Ages 5 to 16* (DES, 1989), o el Cox Report after the Chair of the Committee of Enquiry. Los docentes de escritura creativa tienen mucho en común con los docentes de inglés. Este informe planteó cinco perspectivas o modelos diferentes de la asignatura que 'se presentaron, sin pruebas, como de igual estatuto y valor' (Goodwyn y Findlay, 1999: 20). Al dar crédito a estas diferentes perspectivas, el Informe ha sido controvertido entre los educadores ingleses, pero algunos comentaristas lo posicionaron como un enfoque de consenso para construir un currículo (véase Marshall, 2000). Si bien reconozco las imperfecciones de los cinco modelos de Cox, trato de utilizarlos como una lente conceptual a través de la cual se pudiera entender la enseñanza de la escritura creativa. La idea establece que estas cinco perspectivas son el 'fuego' que calienta el horno pedagógico: unas razones muy controvertidas, pero específicas, sobre por qué los educadores de escritura creativa podrían estar enseñando.

Para citar directamente a Cox, los modelos son estos:

- Una perspectiva de “crecimiento personal” se centra en el niño: enfatiza en la relación entre lenguaje y aprendizaje en cada niño, y el papel de la literatura en el desarrollo de las vidas imaginativa y estética. (1989: 2:21)
- Una perspectiva “transversal” se centra en la escuela: enfatiza en que todos los docentes (de inglés y de otras asignaturas) tienen la responsabilidad de ayudar a los niños con las demandas lingüísticas de las diferentes asignaturas del currículo escolar; de lo contrario, algunas áreas del currículo podrían quedarles vedadas. En Inglaterra, el inglés se diferencia de otras asignaturas escolares, ya que es, a la vez, una asignatura y un medio de instrucción para otras asignaturas. (1989: 2.22)
- Una perspectiva sobre las “necesidades de los adultos” se centra en la comunicación fuera de la escuela: enfatiza en la responsabilidad de los docentes de inglés de preparar a los niños para las demandas lingüísticas de la vida adulta, incluido el ámbito laboral, en un mundo en constante cambio. Los niños necesitan aprender a lidiar con las demandas cotidianas del lenguaje hablado y del impreso; también requieren ser capaces de escribir con claridad, adecuación y eficacia. (1989: 2.23)
- Una perspectiva de “legado cultural” enfatiza en la responsabilidad que tienen las escuelas de guiar a los niños hacia la apreciación de aquellas obras literarias que han sido ampliamente consideradas entre las mejores de la lengua. (1989: 2.23)
- Una perspectiva de “análisis cultural” enfatiza en el papel del inglés para ayudar a los niños a comprender críticamente el mundo y el entorno cultural en el que viven. Los niños deben conocer los procesos mediante los cuales se transmiten los significados y cómo la prensa escrita y otros medios transmiten valores. (1989: 2.25)

Resulta evidente que estas perspectivas no son exhaustivas y, sin duda, son imperfectas, pero plantean un punto de partida útil para una conversación sobre las premisas del docente de escritura creativa (Kreber, 2004). Aquí se ve tanto claridad como confusión. Por una parte, estas perspectivas ilustran las razones compartimentalizadas para la enseñanza del inglés, pero, por la otra, resultan problemáticas debido a su falta de complejidad, matices y una base de investigación significativa. Sin embargo, algunas encuestas muestran que los docentes se sienten atraídos por ciertas perspectivas, como la relacionada con el ‘crecimiento personal’ (Goodwyn y Findlay, 1999). En este sentido, son unas premisas conceptuales, que ‘no se basan en la evidencia’. En mi parecer, constituyen una herramienta reflexiva útil que, en ocasiones, coincide con mi propia experiencia como estudiante y docente de escritura creativa (Bolton, 2010).

Por ahora, me agradaría plantear algunas interpretaciones sobre las cinco perspectivas para el docente de escritura creativa. Soy consciente de que Cox nunca pretendió que esto sucediera, pero mi razonamiento debería aclararse a medida que avance.

Los docentes de escritura creativa que valoran el ‘crecimiento personal’ podrían orientar sus clases hacia el aprendizaje y el desarrollo personal de sus alumnos. Posiblemente adoptarían muchos de los principios de Peter Elbow en *Writing without Teachers*: animar a sus alumnos a escribir con libertad y naturalidad, a ‘dejar que las palabras, los pensamientos, los sentimientos y las percepciones encontrasen su propio orden, lógica y coherencia’ (1998: 32).

Sus clases podrían tener un elemento ‘curativo’ en el sentido de que el enfoque no apuntaría necesariamente a producir una escritura creativa de ‘alta’ calidad literaria, sino a encontrar unas formas de escribir expresivamente como una salida para los sentimientos difíciles. Me agradaría denominar un ‘sanador’ a este tipo de docente. Soy consciente de que este rótulo resulta polémico, sobre todo porque parece que le transmitiera al docente la identidad de un terapeuta, de alguien que de algún modo va a sanar a sus alumnos. En este

caso, resulta útil la definición de sanación que plantea el doctor Jon Kabat-Zinn, que establece una clara distinción entre ‘curar’ (llevar a que alguien mejorase físicamente) y ‘sanar’, que explica así:

Aunque no fuese posible curarnos nosotros mismos ni encontrar a alguien que pudiera hacerlo, sí nos es posible sanarnos —aprender a vivir con las condiciones que se presentan en el momento presente y a valorarlas. Sanar implica la posibilidad de relacionarnos de forma diferente con la enfermedad, la discapacidad e incluso la muerte, ya que hemos aprendido a ver con la mirada de la plenitud. (2013: 200)

A lo largo de mis décadas en la enseñanza de la escritura creativa y de trabajar con docentes, he observado constantemente que algunos estudiantes esperan sanar cuando escriben y comparten textos muy personales. Buscan una relación diferente con su dolor, ya fuese físico o mental. Los grupos de Teachers as Writers pueden ofrecer esta forma de sanación a muchos de sus participantes. La palabra ‘sanador’ tiene una cualidad arquetípica que la lleva a ser a la vez resonante para muchos y repulsiva para otros. Transmite algo de la santidad y lo sagrado de la escritura creativa, algo que una frase como ‘crecimiento personal’ no tiene.

Una forma de enseñanza ‘transversal’ es muy diferente del modelo de sanación. Se enfoca en el uso del lenguaje para explorar diferentes temas y mundos diversos. Wirtz (2006) sustenta este enfoque cuando afirma:

Quería que los estudiantes vieran a la escritura como una oportunidad para examinar diferentes posibilidades retóricas hasta que encontraran las formas que creyeran que se ajustarían mejor a sus necesidades de escritura. (23)

El énfasis principal es la exploración, ‘examinar las diferentes posibilidades retóricas’. El objetivo de la enseñanza es el itinerario lingüístico, más que la búsqueda de una paz interior. Este tipo de docente podría denominarse ‘explorador’, y/o este estilo de enseñanza ‘exploratorio’. La Sra. Y era un ejemplo perfecto de este enfoque: enseñaba para fomentar el espíritu de exploración en sus alumnos.

Un docente especializado en ‘necesidades de adultos’ podría preparar a sus alumnos para promocionar y vender sus escritos en el mundo ‘real’, al enseñarles a escribir con una finalidad comercial. Este estilo de enseñanza podría denominarse ‘de venta’ y al docente, ‘vendedor’. En algún momento, en la Educación Superior, todos los docentes de escritura creativa probablemente, de diversas formas, se convierten en vendedores: pueden vender sus estrategias y enfoques a posibles interesados, animar a los estudiantes a escribir para un mercado específico o fomentar el emprendimiento. Es posible que muchos docentes rehuyeran este rol, pero es importante en el mundo neoliberal actual (Brook, 2012: 1). El modelo de venta podría explicar por qué en muchas escuelas se adopta un enfoque tan instrumental hacia la escritura creativa, puesto que en muchos países existe un impulso para preparar a los estudiantes para un lugar de trabajo imaginado. Como ya se ha mencionado, la investigación de Lambirth revela un enfoque respecto a la precisión técnica de la escritura creativa de sus alumnos, más que respecto a la calidad del contenido (Lambirth, 2016: 218). Es posible que estos docentes buscasen convertir a sus alumnos en productos comercializables en un mercado laboral competitivo. O podrían entenderse como una parte de la mercantilización de la escuela misma dentro de un sistema performativo en que los resultados individuales se han subsumido en la narrativa más

amplia de las escuelas, que tratan de promocionarse como proveedoras de excelentes resultados en los exámenes (Keddie, 2015).

Un docente de 'legado cultural' valora la escritura de 'calidad' y puede ser un autor consolidado que ha publicado ficción 'literaria'. Este tipo de docente puede ser más un estereotipo que una persona real, pero es importante tomarlo en cuenta, ya que el estereotipo puede influir mucho en la enseñanza. Esta es la idea sobre el docente de escritura creativa como un experto, como heredero de una tradición significativa. Cremin y Oliver (2017) entienden que esta es la imagen que muchos docentes, que no se sienten seguros al enseñar escritura creativa, consideran reprimir:

Los hallazgos revelan unas concepciones estrechas de los docentes sobre lo que cuenta como escritura o lo que constituye a un 'escritor', a menudo centradas en el texto impreso, la 'autoría' y los géneros narrativos/expresivos (a la par quizás con las jerarquías tradicionales en la lectura que cosifican a la ficción literaria seria) (291).

He re-denominado a este modelo como el 'autor', ya que su denominación sugiere un escritor eminente con un profundo conocimiento de una herencia cultural específica, que edita y publica una 'ficción literaria seria'. El Profesor X encajaba perfectamente con este modelo. Enseñaba para transmitirles a sus alumnos lo que consideraba una herencia literaria de mucha importancia.

Un docente que se ha enfocado en el 'análisis cultural' bien puede ser un activista, que ve a la escritura creativa como una forma de constituirse y ve a otras personas más conscientes política y socialmente. Este docente dinámico encaja a la perfección con la enseñanza que Dymoke observó cuando varios Spoken Word artists jóvenes llevaron a cabo residencias en diversas escuelas del centro de Londres y utilizaron su poesía contemporánea y accesible para despertar la conciencia de los adolescentes sobre el mundo en el que vivían (2017). Dymoke señala:

Los Spoken Word artists, que a menudo también se autodenominan poetas, provienen de diversos ámbitos sociales y rara vez se ajustan a la imagen tradicional del poeta solitario en su buhardilla solitaria. Pueden impartir talleres y competir en eventos de *slam*. Pueden ser políticamente activos y participar en campañas de derechos humanos o ambientales. Las creencias sobre el desarrollo del autoconocimiento, la práctica transformadora y el empoderamiento comunitario sustentan las prácticas de muchos artistas. (217-218)

Su investigación muestra que estos educadores utilizan sin problemas a escritores canónicos, como Shakespeare (235), con sus propios textos, y a los contemporáneos, y que tanto el análisis estético como el cultural se entrelazan en su pedagogía. En los talleres de escritura que impartían en las escuelas donde enseñaban, Dymoke observó que: 'Enfatizaban en desarrollar una selección precisa de palabras y en aprender a jugar con ellas de formas distintivas' (236). Según estos escritores, la escritura en sí misma es una forma de 'praxis', un 'vehículo para la transformación individual y colectiva' (Yagelski, 2012: 89). Como Bernadine Evaristo, el activista puede sustentar unos 'cánones, si es necesario tenerlos' (2020), pero su enfoque siempre será cuestionador y, como Evaristo, tratará de promover 'una gama más amplia de voces, culturas y perspectivas' en su enseñanza de lo que actualmente resulta común en muchas aulas.

Por último, pero de la mayor importancia, una perspectiva clave que no se enuncia explícitamente en Cox es la que se refiere al docente como aprendiz. Esta perspectiva se explora en profundidad en la sección que sigue.

Un mapeo de las diferentes perspectivas sobre la Escritura Creativa

La Figura 1 ilustra las conexiones entre las perspectivas. El rayo en el centro del diagrama sugiere que cada perspectiva es una llama que contribuye a forjar su escritura y pedagogía. Las perspectivas se interconectan y se superponen significativamente, donde la más importante es la perspectiva del aprendiz, que lo abarca todo.

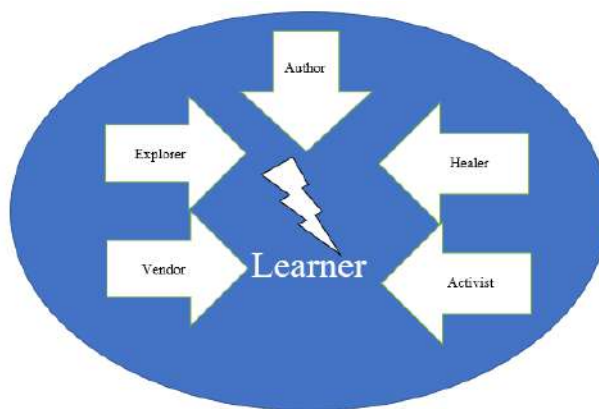


Figura 1. Las cinco perspectivas en el Gran Conjunto del Aprendiz.*

Los educadores de escritura creativa pueden utilizar las perspectivas de todos estos enfoques en su enseñanza —y mucho más. Se debería reiterar que estas perspectivas son unos puntos de partida controvertidos y solo representan algunos de los problemas. Además, ninguna de estas perspectivas es independiente: todas forman parte de un mismo proceso, que contiene mucho más. Por ejemplo, en cualquier clase, podría encontrarme como un sanador, cuando les pidiera a mis alumnos que escribieran libremente sobre un evento emocional difícil con el fin de que tomaran conciencia de sus sentimientos desafiantes. Luego, podría pedirles que explorasen los tropos lingüísticos en lo que han escrito. En seguida, podría invitarlos a que reescribieran su texto libre tras la lectura de un poema significativo en el 'canon', donde un poeta ha mostrado conciencia sobre alguna emoción extrema, y así convertirse en un autor-docente. Luego, al transformarme en un vendedor, podría animarlos a considerar las necesidades de un mercado literario específico cuando reescribiesen su texto. Por último, me convertiría en un activista y los invitaría a rebelarse contra la hegemonía, al cortar su poema y reorganizarlo de una forma que desafiara las normas literarias.

De hecho, algunos docentes de escritura creativa pueden adoptar con regularidad las cinco identidades en una misma clase o ninguna. El objetivo principal de enumerarlas consiste en iniciar una conversación que nos llevase a mirar dentro del horno; para seguir la analogía de Blake, enumerarlas es levantar la tapa desde la distancia para vislumbrar el horno.

* Información contenida en la Figura 1, de izquierda a derecha y de arriba abajo: Explorador, Vendedor, Autor, Aprendiz, Sanador, Activista.

La Tabla 1 presenta una taxonomía de las diferentes perspectivas, que se plantea como una parte de mi argumento en desarrollo en lugar de sugerir que debería reemplazar a Cox; se plantea como un punto de partida personal y polémico para abrir una nueva discusión sobre las razones por las que se enseña la escritura creativa.

Comienza con la perspectiva del aprendiz, que no se encuentra en Cox. Se lista en primer lugar por su gran importancia. El aprendiz resulta fundamental, ya que todos los enfoques de la enseñanza de la escritura creativa implican unos procesos de aprendizaje: adquirir nuevos conocimientos, investigar, debatir, colaborar, practicar, producir, cometer errores y reflexionar (Pritchard, 2009; Watkins, 2003). Por tanto, todas las demás identidades se incluyen en el Conjunto General del aprendiz. Estos roles son discretos a efectos de la Tabla 1, pero, como se ha indicado, en absoluto se separan (Figura 1).

Perspectiva sobre escritura creativa e identidad docente	Estilo del docente	Valores y estudiantes típicos	Actividades de aprendizaje típicas
El aprendiz se centra en el aprendizaje en todas sus múltiples formas.	El docente adopta un enfoque abierto, al aprender de sus alumnos sobre lo que quieren/necesitan aprender. El estilo es dialógico.	El aprendizaje es el valor central. Se considera un proceso complejo que se adquiere mediante la práctica, la reflexión y el diálogo. Los estudiantes asisten a clases para aprender.	Escribir es un proceso de aprendizaje. Los errores se aceptan como desarrollo. La reflexión es crucial.
El sanador se centra en el crecimiento personal.	El docente trata de ayudar a los estudiantes a encontrar una forma de sanación en su escritura. El estilo es enriquecedor.	El crecimiento personal es el valor central. Los estudiantes asisten a clases por motivos terapéuticos y personales.	Escritura libre Escritura de diario/diario Ejercicios de atención plena y visualización creativa
El explorador se centra en reconocer conexiones y mundos.	El docente utiliza la escritura creativa como una herramienta para explorar el lenguaje y otras formas de conocimiento: historia, geografía, ciencia, etc. El estilo es investigativo.	La exploración es el valor central. Los estudiantes aportan sus experiencias vitales y/o profesionales a las clases para su evaluación.	Aprender sobre los tropos lingüísticos de ciertos géneros de escritura. Reflexionar sobre experiencias profesionales de forma creativa: escribir poesía sobre su trabajo o afición, etc.
El vendedor se centra en las necesidades de los adultos.	El docente considera a la escritura como una iniciativa comercial y/o una habilidad para desarrollar la competitividad en el mercado. Su estilo es emprendedor.	La venta es el valor central. Los estudiantes asisten para aprender a vender su trabajo y/o mejorar su empleabilidad.	Fórmulas para el éxito; manuales para escribir en estilo comercial. Acrónimos para aprender las técnicas relevantes.
El Autor se centra en la escritura literaria culturalmente 'significativa'.	El docente suele ser un novelista o poeta, apasionado por ciertos tipos de literatura. Su estilo es autoritario.	Ser 'literario' es un valor fundamental. Los estudiantes asisten para perfeccionar sus habilidades literarias; para aprender a escribir 'maravillosamente'.	Lectura de literatura de 'alta calidad'. Discusión sobre los enfoques adoptados. Escritura de pastiches, parodias y respuestas creativas a la literatura.
El Activista se centra en el análisis cultural.	El docente podría ser un escritor con motivaciones políticas, como un educador de la palabra hablada. El estilo es activo.	El activismo y el compromiso social son valores centrales. Los estudiantes desean explorar temas sociales específicos.	Lectura de textos con conciencia social. Escritura sobre personas y seres marginalizados, oprimidos y explotados.

Tabla 1. Las diferentes perspectivas sobre la enseñanza de la escritura creativa.

Parte III: El examen del horno

Decidí someter a prueba mi reconceptualización sobre las perspectivas de Cox para ver si podían confirmarse empíricamente en un estudio a pequeña escala; para examinar el horno de Blake, si se prefiere. Para ello, les pedí a doce educadores de escritura creativa,

todos estudiantes de maestría en Escritura Creativa y Educación, que trabajaran en grupitos y consideraran mi revisión de las perspectivas de Cox: sanador, explorador, vendedor, autor y activista. Le compartí un borrador de este artículo a la clase y comencé el trabajo grupal con una breve conferencia en la que resumí mi pensamiento y enfatiqué sobre la importancia de valorar el aprendizaje en oposición a la performance al escribir (Watkins, 2010).

A petición mía, los estudiantes trajeron unos objetos significativos en sus vidas personales. Entonces, se les asignó un modelo específico: sanador, explorador, vendedor, autor, activista. En seguida, se les pidió que diseñaran una serie de planes que incluyeran unas actividades de aprendizaje, objetivos y evaluaciones que este tipo de docente podría implementar al utilizar estos objetos (véase el Apéndice). Observarlos hacerlo y oír sus comentarios ha resultado enriquecedor.

Una de las parejas, a la que se le asignó el rol del activista, trajo un reno de juguete como objeto, que se convirtió en el eje central de sus ideas. Decidieron que enseñarían a niños de primaria o de secundaria sobre los problemas ecológicos incluidos. Para ello, escribieron su propia historia sobre la explotación de un reno en cautividad y diseñaron un Plan de clase en que sus alumnos responderían con poemas de protesta, cuentos y obras de teatro sobre la difícil situación del animal.

Otro grupo también desempeñó el papel del activista. En su Plan de clase, utilizaron un par de aros para animar a los adolescentes a reflexionar sobre por qué ciertas prendas de vestir se han prohibido en la escuela. Dijeron que fomentarían poemas de rebeldía y que ayudarían a los estudiantes a comprender cómo unos grupos empoderados —a menudo hombres blancos de clase media— utilizan la prohibición de la vestimenta, el maquillaje y los accesorios para el cabello para subyugar a las personas marginalizadas y desfavorecidas. El modelo del activista resultó muy motivador para estos educadores; les proporcionó una trayectoria de aprendizaje muy clara en la planificación del trabajo y un hondo sentido de propósito. Descubrieron que, una vez que se les planteó la perspectiva activista para interpretar, les resultó relativamente sencillo perfilar tanto las ideas como las historias de sus lecciones. ‘Es como si se supiera de inmediato qué enseñar cuando les dicen que fuesen un activista’, señaló uno de los participantes. ‘Se sabe que se va a enfadar a los alumnos por algún tema al escribir la propia historia de explotación o al leer una’. En este sentido, estos docentes trataban de generar un enfado productivo y ‘sanador’.

Aquellos educadores a los que se les asignó el rol de autor enfrentaron algunas dificultades: su objeto era una lonchera, y se preguntaban cómo encontrar unos ejemplos literarios que se ajustaran a ella. Un educador sugirió que la lonchera era la correspondiente a un deshollinador, y que podrían pedirles a los alumnos que escribieran en el papel de deshollinadores, tras leer algunos cuentos y poemas sobre deshollinadores. Como tutor, me sentí más seguro al centrarme en este rol y sugerí que el autor-docente podría plantear una serie de lecciones basadas en la idea de ‘almuerzos literarios’: *The Song of Lunch* (2010), de Christopher Reid, podría ser un buen texto para leer y ver: se trata de un cortometraje interesante, con Alan Rickman y Juliet Stevenson. Se podrían utilizar otros textos que considerasen o incluyeran la comida, como el inicio de *In Search of Lost Time*, de Proust, en que describe cómo una magdalena le trae de vuelta el tiempo perdido (Proust, 2005); el banquete de Macbeth, cuando ve el fantasma

de Banquo, etc. (Shakespeare, 2005). El autor utilizaría estos textos como puntos de partida para inspirar a los estudiantes respecto al legado literario que valoran y demandar respuestas creativas en forma de diarios, cuentos, poemas, etc.

A aquellos educadores que eran docentes vendedores, les resultó sencillo generar numerosas actividades de aprendizaje. Sugirieron utilizar *The Seven Basic Plots* (2005), de Christopher Booker, y pedirles a sus estudiantes que imitaran algunos géneros literarios exitosos para ayudarles a vender su obra, ya fuese a través de plataformas de autopublicación en línea o a una editorial tradicional. Un educador había completado un módulo muy similar en la universidad, cuando debió escribir ficción de género 'comercial'.

Los exploradores tenían unos audífonos como objeto y anotaban ideas rápidamente. Idearon una serie de actividades en torno al tema intercurricular de la música, al requerir que sus estudiantes imaginarios escribieran en respuesta a la música e investigaran el período histórico de algunos compositores, como Beethoven: el 250º aniversario de su nacimiento se había publicitado ampliamente. Uno de los educadores era profesor de inglés y se dio cuenta de que a menudo se presentan como un explorador: por lo regular, les sugieren a sus alumnos que todos iban a explorar ciertos temas y descubrir cosas por sí mismos. Sin embargo, sentían que, en realidad, había poca exploración o aprendizaje autónomo. En efecto, estaban disfrazando una información preconcebida como actividades de aprendizaje exploratorio, al 'venderles' encubiertamente un conjunto de fórmulas que habían preparado para lograr el resultado en el examen. Señalaron: '¡De hecho, ahora me siento bastante culpable por ser un vendedor disfrazado de explorador genial y relajado!'.

Los educadores, en su papel de sanadores, asumieron su rol con una mayor intensidad. Utilizaban sus objetos para imaginar que ayudaban a personas con problemas emocionales inquietantes, lo que incluía a la violencia doméstica. Sugerían actividades como meditación, escritura libre, enumerar problemas y llevar un diario personal. También creyeron que sería muy importante crear un espacio seguro para sus estudiantes al aclararles que podían expresar sus emociones y articular honestamente lo que les había sucedido: se requiere ser conscientes de esas responsabilidades. En muchas instituciones, se obliga a los docentes a informar sobre sus inquietudes con respecto a los estudiantes a un profesional designado, tal como un agente de salvaguarda. Me impresionó el entusiasmo de los estudiantes respecto a la función de sanación: de hecho, querían ayudar a sus alumnos a lidiar con algunos sentimientos difíciles. Dicho esto, es necesario seguir investigando cómo los sanadores podrían enseñar de forma segura y ética.

Las respuestas de estudiante y docente

Los estudiantes tenían diferentes perspectivas sobre la sesión. Cuando les pregunté a los educadores a qué rol se adaptaban más como docentes, la clase se dividió equitativamente entre exploradores, sanadores y activistas, y algunos estudiantes señalaron que los roles de sanador y activista a veces se integran mucho. Un estudiante señaló que mientras el sanador se centra en que el individuo aceptase sus propias emociones —para inclinarse al 'autocuidado'—, el activista requiere que sus clases

expresaran unas emociones difíciles, como el enfado y el dolor para promover el cambio social. Nadie quería asumir el rol de autor, lo que incomodaba a estos docentes por varias razones: si bien la mayoría había publicado textos creativos y sus obras se consideraban de alta calidad (un requisito de admisión al curso), ninguno había publicado sus trabajos en publicaciones convencionales. Además, estaban mucho más familiarizados con la escritura contemporánea y mostraban relativamente poco interés en el canon literario.

Un profesor de inglés experimentado, al que se le asignó el papel de activista y creó la narración sobre el 'reno' con un compañero, indicó:

En realidad, me llevó a reflexionar sobre cómo, en cuanto escritores-docentes, aportamos nuestra propia agenda. Si bien quizás resultase limitante pensarnos únicamente como sanadores, vendedores, exploradores, etc. y, de hecho, nos permite reflexionar sobre nuestra propia escritura y práctica docente. Después de la sesión, me pregunté: ¿Soy únicamente un sanador? ¿Cómo puedo incorporar al activista o al autor en mi pedagogía, o incluso en mi propia escritura?

Aquí, lo interesante radica en que la sesión llevó a que este docente reflexionara más profundamente sobre por qué enseñaba escritura creativa. Si bien entendió las limitaciones de pensarse únicamente en estos roles, entendió el valor de utilizarlos como una herramienta para reflexionar sobre su identidad profesional (Williams y Power, 2010). La sesión tuvo un impacto directo en la práctica del profesor de inglés. Señaló:

Voy a utilizar cada modelo durante las próximas semanas con una clase para alumnos de 10º. Quizás esto sirva de base para mi proyecto. Estamos trabajando en poemas sobre el amor y las relaciones y nos centramos en particular en las mujeres sin voz de 'Porphyria's Lover' y 'The Farmer's Bride'. Creo que sería muy útil para los estudiantes, y para mí, explorar las mujeres de los poemas desde cada una de las cinco perspectivas que cubrimos.

Se presta perfectamente para las actividades de aprendizaje colaborativo que he planeado para las niñas. Actualmente, estoy cursando una formación para director, donde me centro en la metacognición y la autorregulación, para vincularlas con el nuevo currículo y la ideología de análisis profundo de Ofsted.

Este docente entendió cómo podían ser explícitos sobre el uso de los modelos con sus alumnos adolescentes, al formularles preguntas tales como:

- ¿Qué te lleva a sentir este poema? (sanador-docente)
- ¿Qué mundos explora? ¿Qué mundos lo inspiran a explorar? (explorador-docente)
- ¿Por qué este poema forma parte de nuestro legado cultural? (autor-docente)
- ¿A quién podría agraderle este poema? ¿Podría convertirse en una historia de éxito comercial? (vendedor-docente)
- ¿Te lleva a sentirse enfadado por algún tema? (activista-docente)

Entonces, el estudio de los poemas podría llevar a sus alumnos a escribir sus propias respuestas creativas destinadas a sanar, explorar, celebrar el legado cultural, alcanzar un éxito comercial o llevar a que las personas fueran más conscientes políticamente. Esto podría derivar en un debate sobre los propósitos de la escritura:

¿por qué escribir? Se podrían criticar, cuestionar, ampliar, descartar o sustituir los diferentes puntos de vista: esta sería la parte metacognitiva de la clase, en la que los alumnos podrían tener la oportunidad de reflexionar sobre sus pensamientos y sentimientos, y sobre lo que habían aprendido.

Otro estudiante, a quien se le había asignado la identidad de sanador, escribió en su retroalimentación:

Antes de la clase, sabía que quería enseñar escritura creativa como un proceso de sanación y para ayudar a las personas a encontrar su voz, pero tener los cinco modelos me ha ayudado a ver esas intenciones con mayor claridad. Me llevó a reflexionar sobre mí misma como una clase particular de docente y cómo podía enfocar mi trabajo desde esta perspectiva. Me resultó sencillo ser una docente 'sanadora' y crear propuestas o debates de escritura creativa que encajaran con este tema. Mi compañera interrumpió la conversación al principio para preguntar: ¿a quién iba dirigido exactamente este taller? Quizás porque ambas éramos unas mujeres que lidiaban con algún tipo de trastorno del pasado, nos dimos cuenta de que nos referíamos a mujeres que habían pasado por un episodio traumático y necesitaban un espacio donde pudieran sentirse seguras, pero también explorar sus emociones.

El otro modelo que realmente me conmovió fue el modelo del docente activista, y me atrajeron mucho las ideas que aportaron los dos grupos que adoptaron este modelo de enseñanza. También me interesaron el autor, el explorador y el vendedor, pero estos personajes me resultaron algo fríos —inquietos, respectivamente, por mostrar sus conocimientos, investigar y alcanzar el logro comercial. Si bien me gustaría incorporar elementos de estos roles —tales como mostrar a los estudiantes cómo pensar en su escritura en relación con los trabajos de otros, llevar a que su escritura fuese más rica y realista a través de la investigación y darles la confianza para pensar en publicar o compartir su trabajo—, estas son unas identidades secundarias que me gustaría adoptar temporalmente.

Al reflexionar sobre estos comentarios, me doy cuenta de que mi propia presentación de las identidades de vendedor y autor fue posiblemente la razón principal por la que los estudiantes encontraron estas personalidades desagradables. Si hubiera sido más positivo con respecto a ellas, quizás las hubieran aceptado más plenamente.

Varios estudiantes señalaron que, en cierta medida, los roles solo son unos 'elementos' para integrar en su enseñanza y que, en realidad, estas identidades se mezclan la mayor parte del tiempo. Otro estudiante escribió:

En cuanto a las diferentes perspectivas sobre la pedagogía de la escritura creativa (Sanador, Vendedor, Explorador, Autor y Activista), creo que hay espacio para considerar al docente motivado por el aprendizaje en sí mismo. Para mí, el Aprendiz se encuentra entre estos roles. Mi mejor profesor en secundaria fue mi profesor de inglés, que también era un Aprendiz. Me dio clases cuando tenía dieciséis años; era excéntrico, voluble y profundamente curioso e interesado por el mundo. Su sola presencia resultaba terapéutica e inspiradora, y además dominaba por completo el aula. Su clase tenía un trasfondo reflexivo que le daba espacio a la imaginación. Sé que soy más feliz cuando aprendo, ya fuese explorando algo nuevo o al revisarlo de una forma diferente. Entonces, una de las principales motivaciones para tomar un MA en esta etapa de la vida fue sumergirme en el aprendizaje, y mi deseo es colaborar con estudiantes en el límite de la imaginación humana. Creo que por ello me atraen los roles de Explorador-Sanador-Activista. También creo que hay espacio para el Vendedor, pues una historia debe atraparnos y despertar nuestros deseos de saber más, además de ayudarnos a pensar en nuestro lector, que es, después de todo, la persona que más nos importa.

Aquí queda claro que el aprendizaje resulta fundamental en todas las perspectivas y que una orientación hacia el aprendizaje, como la denomina Chris Watkins (2003; 2010), fomenta el espíritu creativo. Las perspectivas parecen que proveen una trayectoria clara para el aprendizaje (Wenger, 1999), pero existe la inquietud respecto a que también las limitasen, sobre todo cuando se interpretan como la única forma de enseñar.

Curiosamente, todos los estudiantes sintieron que una de las ventajas de utilizar las perspectivas era que podían fomentar el debate en el aula/taller de escritura creativa sobre por qué estaban aprendiendo sobre el tema. En este sentido, podría utilizarse para visibilizar la voz de los estudiantes. En su artículo *Exploring children's discourses of writing* (2016), Lambirth investigó las opiniones de los niños sobre el aprendizaje de la escritura creativa en las escuelas primarias del Reino Unido, en las que se ha enfatizado mucho en la enseñanza para el examen. Escribe:

Los docentes creían que se los animaba a presentar una fórmula de escritura que probablemente les permitiera a los niños superar las evaluaciones formales. Al formular preguntas y oír cómo los niños entendían la escritura en el proyecto, pudieron confrontar los discursos dominantes sobre la escritura. Exploraron las percepciones ideológicas de los niños, lo que afectó e impulsó su determinación de cambiarlas. Trabajaron juntos para buscar formas de demostrar cómo la escritura puede resultar significativa para ellos; por ejemplo, plantearon más opciones y oportunidades para la independencia de los niños en la escritura. Introdujeron la narración oral para enfatizar en la composición de narraciones más allá de la palabra escrita y enriquecieron el uso del teatro para estimular la escritura. (230)

La investigación de Lambirth podría ampliarse al presentar a docentes y niños los diferentes tipos de docentes de escritura creativa, que podrían utilizarse como parte de un proyecto más amplio para oír lo que piensan sobre *por qué* están aprendiendo escritura creativa. Estas perspectivas podrían utilizarse con profesionales experimentados para ayudarles a reflexionar sobre los propósitos profundos de su pedagogía. Un docente de escritura creativa con mucha experiencia, que leyó borradores de este artículo, me comentó:

Me ha resultado interesante reflexionar sobre mi práctica como docente de escritura creativa (tanto a nivel de pregrado como de postgrado) al utilizar estos modelos de enseñanza. Si bien no diría que tomo decisiones explícitas en mi docencia sobre si voy a ser un “sanador” o un “explorador” con cada estudiante o clase en una situación particular, al recordar encuentros pedagógicos y editoriales, puedo ver cómo, de hecho, utilizo algunas de estas ideas. Al hablar con una estudiante que escribe sobre su propia vida y su conexión con las culturas indígenas, me doy cuenta de que he estado pensando como un sanador/activista/explorador; al hablar con otra estudiante sobre una novela histórica y su camino hacia la publicación, podría decir que estaba trabajando como un explorador/autor/vendedor. Las líneas no resultaron claras; siempre espero ser un aprendiz en la enseñanza de la escritura creativa, pero estos modos plantean un marco interesante para reflexionar sobre cómo podemos enseñar escritura creativa.

Aquí, el docente los utiliza principalmente como una herramienta reflexiva para analizar cómo les enseña a sus estudiantes. Sobre todo, se da cuenta de que son ‘un

aprendiz en la enseñanza de la escritura creativa' y que este aprendizaje no es algo poco entusiasta, sino fogoso, que puede desafiar la descripción como el Tigre de Blake. Esto difiere mucho de la concepción de 'aprendizaje' de Gert Biesta, según la cual todo el discurso educativo se reduce al aprendizaje y ha tenido el efecto neto de marginar los 'propósitos de la educación' (2015: 230). En su base, esto exige que los docentes aprendieran sobre su pedagogía y cuestionaran sus propósitos fundamentales.

Conclusión

Así que se trata de volver a la primera pregunta, ¿por qué enseñar escritura creativa?, ¿qué sucede cuando el interesado se asoma a su horno?

Este artículo sostiene que hay algunas llamas que claramente encienden las pedagogías de muchos docentes: existe un deseo de utilizar la escritura para ayudar a los estudiantes a crecer como personas, sanar heridas emocionales; una sed de explorar mundos diferentes, tropos lingüísticos, posturas retóricas; un anhelo de aprovechar un legado cultural rico y significativo que pudiera utilizarse para inspirar y guiar; un enfoque práctico en escribir para un mercado específico; y un impulso de utilizar la escritura para cambiar el mundo y mejorarlo.

Estas perspectivas podrían utilizarse para orientar la planificación de cursos y la formación docente. Podrían implementarse en el aula en diversas ocasiones para reflexionar sobre el aprendizaje: plantean una forma de reflexionar sobre por qué se escribe y se enseña a escribir. Sin embargo, para que estas perspectivas funcionaran, los docentes de escritura creativa tendrían que enfocarlos de forma abierta y no verlos como prescripciones estrechas sobre cómo enseñar. Podrían brindar a los docentes de escritura creativa la oportunidad de reflexionar sobre sus propias identidades y, así, desarrollar sus propias pedagogías personalizadas. Utilizar las perspectivas como una herramienta reflexiva podría ayudar a los docentes de escritura creativa a verse como aprendices y a comprender que el aprendizaje es el combustible que alimenta el horno.

Sobre todo, resulta fundamental la invitación a cuestionar las razones por las que podríamos estar enseñando escritura creativa. La falta de investigación significativa en este ámbito resulta inquietante, ya que sugiere que ha habido demasiada especialización y una visión de conjunto insuficiente. Este vacío lo han llenado los responsables políticos, lo que ha implicado que unos modelos reductivos se hubieran infiltrado en las aulas. En estos tiempos de crisis política, social y ambiental, nunca ha habido un momento más crucial para que los docentes fuesen unos forjadores de la imaginación. Deben aprender a trabajar con el horno de su propia creatividad y la creatividad de sus alumnos, y a forjar nuevas soluciones.

Referencias

- Andrews, R. (2008). *The case for a National Writing Project for teachers*, Reading: Centre for British Teachers (CfBT) Educational Trust, 48 p. Reading Berkshire.
- Bennett, E. (2012). A Shaggy Beast from a Baggy Monster. *New Writing* (Clevedon, Inglaterra), 9(1), 68-84.
- Biesta, G. (2015). Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243.

- Blake, W., ed. Johnson, M. J. y Grant, J. E. (1979). *Blake's Poetry and Designs*. New York: Norton Critical Editions.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development* (3a ed.). Londres: Sage.
- Booker, C. (2005). *The seven basic plots why we tell stories*. Londres: Bloomsbury.
- Brook, S. (2012). Creative Writing, Cultural Capital and the Labour Market. *Australian Humanities Review*, (53)
- Carroll, L., y Gray, D. (2013). *Alice in Wonderland* (3a ed.). New York: Norton critical edition.
- Childress, C. y Gerber, A. (2015). The MFA in Creative Writing: The Uses of a "Useless" Credential. *Professions and Professionalism*. 5. 10.7577/pp. 868.
- Cowan, A. (2016). The Rise of Creative Writing, in *Writing in Practice*, the National Association of Writers in Education (NAWE). Vol 4. 2019. <https://www.nawe.co.uk/DB/current-wip-edition/articles/the-rise-of-creative-writing.html>
- Cox, B. et al. (1989). *The Cox Report: English for ages 5-16*. Londres: Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/cox1989/cox89.html>
- Cremin T. y Oliver, L. (2017). Teachers as writers: a systematic review, *Research Papers in Education*, 32:3, 269-295, DOI: 10.1080/02671522.2016.1187664
- Elbow, P. (1998). *Writing without Teachers: Twenty-fifth Anniversary Edition*. 2a ed. Oxford University Press.
- Evaristo, B. (2020). The Long Form Patriarchs, and their Accomplices, *The New Statesman*. <https://www.newstatesman.com/culture/books/2020/10/bernardine-evaristo-goldsmiths-lecture-longform-patriarchs>
- Ford, R. (2008). *The Granta book of the American short story*, y 'Blackberry Winter', de Robert Penn Warren. Vol. 1. Londres: Granta.
- Dymoke, S. (2017). 'Poetry is not a special club': How has an introduction to the secondary Discourse of Spoken Word made poetry a memorable learning experience for young people? *Oxford Review of Education*, 43(2), 225-241.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*, Boston: Harvard Education Press.
- Garner, A. (2017). *The Owl Service*. Londres: HarperCollins Children's Books.
- Gilbert, F. (2017). The Creative Writing Teacher's Toolkit. *Writing in Education*, 2017 (73), p. 25.
- Goodwyn, A., y Findlay, K. (1999). The Cox Models Revisited: English Teachers' Views of their Subject and the National Curriculum. *English in Education*, 33(2), 19-31.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. New York: Piatkus.
- Kearns, R. (2009). Voice of Authority: Theorizing Creative Writing Pedagogy. *College Composition and Communication*, 60(4), 790-807.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: A critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1-17.
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29-49.
- Lambirth, A. (2016). Exploring children's discourses of writing. *English in Education*, 50(3), 215-232.
- McKee, R. (1998). *Story: Substance, structure, style and the principles of screenwriting*. Londres: Methuen.
- Marshall, B. (2000). *English Teachers - The Unofficial Guide: Researching the philosophies of English teachers*. Londres/New York: RoutledgeFalmer.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning Theory and Practice*. Londres: Routledge.
- Moon, J. (2006). *Learning journals a handbook for reflective practice and professional development* (2a ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- National Writing Project (NWP), Reino Unido (2020). <https://www.nationalwritingproject.uk/>
- National Writing Project (NWP), Reino Unido (2020a). <https://www.nationalwritingproject.uk/>
- National Writing Project 'Starting' (NWP), Reino Unido. <https://www.nationalwritingproject.uk/starting>
- National Writing Project 'Interpreting' (NWP), Reino Unido (2020c). <https://www.nationalwritingproject.uk/interpreting>
- National Writing Project 'Remembering' (NWP), Reino Unido (2020d). <https://www.nationalwritingproject.uk/remembering>

- Pennebaker, J. (2000). Telling Stories: The Health Benefits of Narrative. *Literature and Medicine*, 19(1), 3-18.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2a ed.). Londres: Routledge.
- Proust, M., Scott-Moncrieff, C., Kilmartin, T., y Enright, D. (2005). *In search of lost time. I, Swann's way*. Londres: Vintage Books.
- Reid, C., y MacCormick, N. (2010). *The Song of Lunch*. Londres. Filme de la BBC.
- Shakespeare, W., y Hunter, G. (2005). *Macbeth* (Shakespeare, William, 1564-1616. Works. 2005). Londres: Penguin Books.
- Updike, J. (1980). *Problems, and other stories*. Londres: Deutsch.
- Warren, C. (2013). Teachers as Learners: A Review of Teachers as Learners, by Sharon Feiman-Nemser: Harvard Education Press, 2012. *The New Educator*, 9(2), 164-166.
- Watkins, C. (2003). *Learning: A Sense Maker's Guide*. Londres: Association of Teachers and Lecturers. <https://www.chriswatkins.net/publications/>
- Watkins, C. (2010). *Research Matters. Learning, Performance and Improvement*. Londres: Research Publication of the International Network for School Improvement, ed. 34.
- Westall, R. (1975). *The Machine-Gunners*. Londres: Macmillan.
- Wirtz, J. (2006). Creating Possibilities: Embedding Research into Creative Writing. *The English Journal*, 95(4), 23-27.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity (Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J., y Power, K. (2010). Examining Teacher Educator Practice and Identity through Core Reflection. *Studying Teacher Education*, 6(2), 115-130.
- Yagelski, R. (2012). Writing as Praxis. *English Education*, 44(2), 188-204.

Bibliografía

- Erdman, D. (1977). *Blake: Prophet Against Empire*. Princeton: Princeton University Press.
- Grainger, T., Goouch, K., y Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing: Developing Voice and Verve in the Classroom*. Londres: Routledge.
- Hesse, D. (2010). The Place of Creative Writing in Composition Studies. *College Composition and Communication*, 62(1), 31-52.
- Moss, J. (2014) Capítulo 1: 'Which English?', in Davison, J., y Daly, C. (2014). *Learning to teach English in the secondary school a companion to school experience* (4a ed., Learning to teach subjects in the secondary school series). Londres/New York: Routledge.
- Roberts, R. (2019). English - the torch of life: reflections on the Newbolt Report from an ITE perspective, *English in Education*, 53:3, 211-222, DOI: 10.1080/04250494.2019.1657772
- Shulman, L., Wilson, S., y Hutchings, P. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomson, L. (2013). Learning to Teach Creative Writing. *Changing English*, 20(1), 45-52.
- Wood, A. (2016). Along the write lines: A case study exploring activities to enable creative writing in a Secondary English classroom. *English in Education*, 50(2), 130-147.

Apéndice

Comprensión de las cinco perspectivas en acción: objetivos y objetos

Una buena forma de comprender cómo podrían aplicarse estas perspectivas en la práctica es ver cómo se podrían utilizar cinco objetos para enseñar escritura creativa con recurso a las cinco perspectivas diferentes.

Los objetos que utilizaré para este ejercicio son:

- Mi osito de peluche Georgie
- Una máscara de lobo
- Algunas monedas de plata y chocolate
- Una marioneta de dedo de una princesa
- Una piruleta masticable de palillo



Figura 1. Mis objetos.

He elegido algunos objetos para ilustrar estos enfoques, pues me baso en la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), que ha sustentado Howard Gardner (1993): se trata de la idea respecto a que aprendemos de múltiples formas, pues tenemos diferentes formas de inteligencias.

Aprendemos a través de:

- moverse y tocar (inteligencia cinestésica),
- ver (inteligencia visual),
- utilizar el lenguaje verbal (inteligencia lingüística),
- utilizar los números (inteligencia numérica),
- reflexionar sobre las cosas por nosotros mismos (inteligencia intrapersonal),
- hablar con otras personas (inteligencia interpersonal),
- producir y escuchar sonidos y música (inteligencia musical),
- interactuar con el mundo natural (inteligencia naturalística).

Los objetos son muy útiles en las clases de escritura creativa, ya que llevan a que el tema fuese inmediatamente 'real': sensorial, visual y táctil (Pahl *et al.*, 2010). Al enseñar

con ellos, se pueden incluir todas las inteligencias de Gardner. A lo largo de los años, se han formulado fuertes críticas a la teoría de las IM de Gardner (Waterhouse, 2006), las cuales deben reconocerse: primero, algunos arguyen que en absoluto se trata de una teoría, sino de un acopio de ideas de otras personas, que carece de una ‘evidencia empírica’; segundo, otros sostienen que lleva a un pensamiento rígido y limitado entre los docentes y los estudiantes, y algunas personas creen que solo pueden aprender al recurrir a un estilo particular (Watkins, 2003, p. 19). En verdad, la primera crítica plantea un punto válido y difícil de refutar; sin embargo, para los propósitos de este artículo, IM sigue siendo la mejor etiqueta ‘sombrilla’ para entender los enfoques pedagógicos: esto es algo que el artículo va a mostrar. La segunda crítica también es justa; sin embargo, este artículo pretende entender las IM con un espíritu crítico y de mente abierta, y no suscribe el parecer respecto a que algunos estudiantes tienen unos estilos de aprendizaje muy distintos, sino los ve como personas que necesitan implementar todos los estilos en diferentes momentos. Con este espíritu, he proporcionado algunos de mis propios bocetos iniciales que me han ayudado a evocar los valores, enfoques y conceptos que hay detrás de cada una de las identidades analizadas.

En cuanto a los objetos, cada docente los utilizaría de formas muy distintas, como veremos. Sin embargo, las ideas solo son unas sugerencias. Una forma productiva de formación docente podría ser analizar mis ideas y ver si se pueden adaptar o mejorar para los contextos específicos que ustedes y sus alumnos han experimentado.

Al final del análisis sobre las cinco identidades, se ha sugerido una serie de objetivos de aprendizaje —las habilidades/contenidos que aprenderán los estudiantes— y evaluaciones —sus resultados de aprendizaje— (Basset *et al.*, 2016, p. 92-104) para ejemplificar cómo estos tipos particulares de docentes podrían planificar sus lecciones.

El Sanador: La escritura creativa como crecimiento personal



Figura 2. El Sanador.

La imagen es una representación visual de algunos puntos clave sobre un docente de escritura creativa Sanador. Su objetivo es mostrar cómo el Sanador piensa de forma holística y su propia escritura creativa es una parte fundamental de su vida. Debido a esta visión holística, sería muy importante que el Sanador planificara las labores o el estudio independiente en su enseñanza.

El Sanador establecería primero una actividad importante de estudio independiente antes del inicio de la clase y les pediría a sus alumnos que trajeran varios objetos que hubieran resultado emocionalmente importantes en sus vidas: objetos asociados con personas, eventos o entornos significativos. El propósito del uso de estos objetos sería fomentar la escritura creativa en respuesta a estos objetos de significado emocional. Esto podría llevarse a cabo de muchas formas diferentes, pero sería importante que el tono de la clase fuera el adecuado: el Sanador necesitaría crear un espacio emocionalmente seguro en el que las personas se sintieran libres de expresar sus sentimientos. Por ejemplo, mi osito de peluche me trae recuerdos conmovedores de mi infancia y querría sentirme lo suficientemente cómodo con la clase como para compartir algunos de ellos. El Sanador siempre intentaría modelar y compartir sus propias historias personales para establecer el tono apropiado. El espíritu de la clase sería recíproco, emancipador, esperanzador y crítico (hooks, 2003; Stanger, 2018). No habría expertos ni grandes exigencias para producir unos textos publicables, sino más bien encontrar una forma de sanación mediante el diálogo sobre los objetos, la escritura sobre ellos y el intercambio de pensamientos y sentimientos sobre la sanación que podría haberse producido. Se podría invitar a los estudiantes a desarrollar sus propias actividades, aquellas que les ayudasen a sanar.

Las actividades a las que podrían recurrir podrían ser:

- Meditar sobre los objetos y visualizarlos en contexto. Esta meditación podría llevarlos a escribir una descripción de un lugar específico que fuera su residencia habitual.
- Usar vendas para los ojos para que los estudiantes tocasen los objetos, los olieran e incluso los saborearan (si corresponde), y luego escribieran libremente como una respuesta.
- Secuenciar los objetos en diferentes órdenes: cronológicamente, por orden de importancia, según los objetos que les trajesen los recuerdos más gratos o peores.

Después de haber llevado a cabo algún trabajo individual sobre los objetos, el Sanador puede invitar a grupitos o parejas a combinar sus objetos para crear una persona totalmente nueva, nuevos entornos y, luego, escribir un poema o una historia juntos. El propósito sería que la clase compartiera sentimientos, eventos, emociones y disfrutara el ejercicio como algo de efecto catártico: esto les permitiría a los participantes liberar y explorar los desafíos de sus vidas (Rainer, 2004).

Objetivos y evaluaciones clave

En términos de plantear un esquema de trabajo para una serie de clases (imaginemos unas 10 semanas de clases, con una duración de dos horas y media), el Sanador podría esbozar de forma provechosa algunos objetivos clave de aprendizaje (Bassett *et al.*, p. 99), que se basarían en su perspectiva sobre la escritura creativa, que podrían incluir:

1. Ayudar a los estudiantes a aprender cómo utilizar unos objetos personales para fomentar la escritura catártica.
2. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para escribir sobre sus propias emociones con utilización de diversas estrategias.
3. Ayudar a los estudiantes a aprender a utilizar la meditación para inspirar su escritura.
4. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para escribir diarios expresivos.

Entonces, estos objetivos se analizarían para desarrollar unas actividades de aprendizaje específicas que ayudasen a desarrollar estas habilidades y conocimiento. Por ejemplo, el primer objetivo de este listado podría traducirse en una serie de actividades de aprendizaje. En términos más sencillos, los estudiantes podrían 'escribir libremente' en respuesta a sus objetos, o sea, escribir sin una autocensura. Una vez más, el Sanador, casi con seguridad, les permitiría a los estudiantes que escribieran en privado y no les exigiría que mostraran lo que han escrito a otras personas, ya que esto los desinhibiría. Pero el Sanador podría querer probar otras actividades para el primer objetivo, como llevar a que las personas visualizaran y meditaran sobre el objeto; que sintieran sus texturas y olores, etc., mientras recurren a vendarse los ojos o cerrarlos; que dibujaran y anotaran el objeto; que escribieran como si fueran el objeto, al personificarlo, etc. Todos estos ejercicios podrían dar lugar a una escritura fascinante, pero el enfoque no estaría en su calidad literaria, sino, de algún modo, en cuánto han ayudado el proceso y el producto a la curación.

A menudo resulta muy útil considerar las evaluaciones al planificar las lecciones (Capel *et al.*, p. 409-452), y ahora, para considerarlo brevemente, sugeriría que el Sanador planteara estas formas de evaluación:

- Una autoevaluación y reflexión personal sobre un portafolio privado de escritura catártica que podría incluir entradas de diario personal, diálogos consigo mismo y sus problemas, respuestas visuales a dilemas vitales, escritura libre, respuestas escritas a la danza, la meditación, la vida, etc.
- Una autobiografía, para compartir con amigos de confianza, etc.

El Explorador: la escritura creativa como recurso transversal

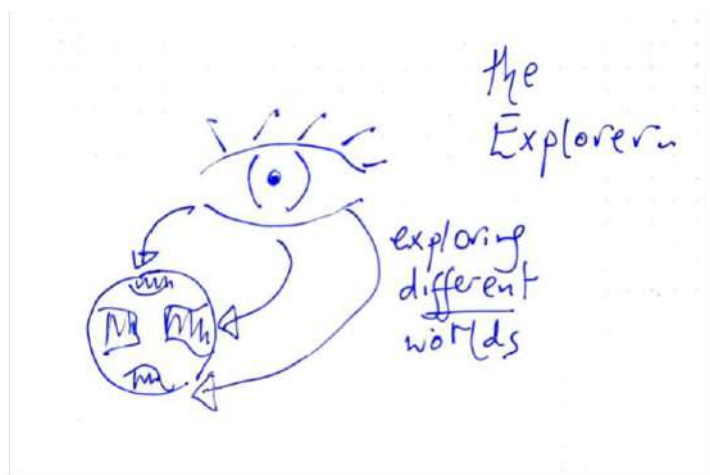


Figura 3. El Explorador.

El Explorador utilizaría los objetos de distintas formas. Así como el Sanador, invitaría a los estudiantes a aportar objetos que representarían los diferentes lugares a los que han viajado, ya fuera literal o metafóricamente. La idea referente al viaje metafórico es más difícil de explicar, pero se aclara al modelarlo. Así, si observamos mis objetos, podemos

ver que todos podrían interpretarse como unos 'objetos históricos' e imaginemos que, para los propósitos de esta clase, el Explorador nos ha pedido que aportáramos unos objetos que representaran un período histórico específico sobre el que desea que la clase escribiera.

Entonces, si tuviera que modelar mis objetos como un Explorador-Tutor, podría decir:

- mi osito de peluche es el juguete de un niño victoriano,
- el lobo representa al animal que su padre, un explorador victoriano, busca en las tierras salvajes del Ártico,
- el dinero representa los recursos que el padre ha gastado en su misión,
- la piruleta representa el alimento que todos comen,
- y la princesa representa a la abandonada madre de la niña, que había soñado con ser una princesa, pero ahora se halla atrapada en una choza en el Londres victoriano a la espera de que su esposo regresara de su expedición.

Así, a través de mis objetos, he creado un mundo histórico, un escenario, personajes, escenarios, todo lo cual me impulsaría a llevar a cabo más investigaciones históricas sobre: el lenguaje de los exploradores victorianos respecto a su interés en los lobos, los discursos sobre la comida victoriana, la infancia y los juguetes victorianos y la pobreza victoriana. El Explorador podría aportar algunos textos para leer con la clase, como *White Fang*, de Jack London, *Child of the Jago*, de Arthur Morrison, y ficción histórica victoriana más reciente, de autores como Peter Ackroyd, para ayudar a los estudiantes a comprender cómo escribir de esta forma. Si bien este enfoque puede compartir similitudes reales con las clases del Vendedor, el propósito principal de la clase no sería escribir ficción de género comercial, sino utilizar la escritura creativa como una forma de explorar otro mundo, al lidiar con el lenguaje y las estructuras de textos relevantes.

Objetivos y evaluaciones clave

Los objetivos de aprendizaje clave para una clase de este tipo serían:

1. Aprender cómo se pueden utilizar los objetos para inspirar unos relatos históricos.
2. Aprender a investigar algunas épocas y textos históricos como un escritor creativo.
3. Desarrollar la capacidad de aplicar la investigación al escribir ficción histórica.
4. Aprender sobre el lenguaje, la estructura, la forma y los géneros de textos históricos relevantes.
5. Desarrollar la capacidad de escribir ficción histórica, con utilización de ciertas estructuras lingüísticas a nivel de palabra, oración, párrafo y texto completo.

Las evaluaciones típicas para una clase de este tipo podrían ser:

- Un portafolio de poemas, cuentos o extractos de novelas ambientados en una época histórica específica.
- Un comentario que analizara su investigación histórica y cómo la ha utilizado para fundamentar su escritura; análisis de las estructuras lingüísticas que se han utilizado.

El Vendedor: la escritura creativa y las necesidades de los adultos

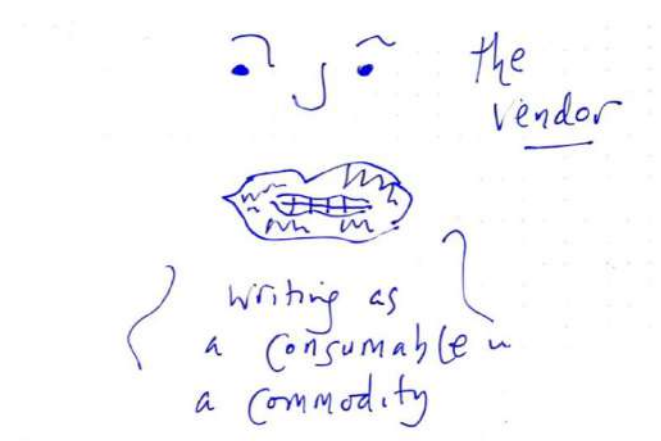


Figura 4. El Vendedor.

Imaginemos que el Vendedor también imparte clases de ficción histórica y modela los objetos con la misma configuración. Si bien podrían tener unas actividades de aprendizaje similares, el tono y el espíritu de las clases serían muy diferentes. Por ejemplo, el Vendedor podría estipular con bastante precisión qué objetos deben aportar los alumnos a la clase, tales como:

- Una heroína (mi marioneta de una princesa)
- Un villano romántico (simbolizado por la máscara de lobo)
- Un objeto que transmite un momento de dulzura/romance (la piruleta)
- Un objeto que transmite las malvadas y secretas intenciones del villano (el dinero)
- Un objeto que representa al mejor amigo de la heroína, el verdadero héroe masculino (el oso de peluche)

Si la ficción histórica fuera el tema del curso, el Vendedor dirigiría a los estudiantes a las obras históricas victorianas más vendidas y, en particular, a las novelas románticas históricas. Juntos, la clase investigaría el mercado y descubriría o aprendería sobre las diversas 'fórmulas' para escribir una novela romántica victoriana. Algunas editoriales, tales como Mills y Boon (2019), ofrecen plantillas para escribir ficción de género que podrían explorarse. El Vendedor podría mostrar cómo los objetos podrían proporcionar un método sencillo de utilizar para generar diferentes tramas. En el listado previo, he sugerido tentativamente cómo se podrían utilizar los cinco objetos de esta forma.

El Vendedor invitaría a sus estudiantes a generar diagramas para ilustrar sus tramas con puntos de inflexión, momentos románticos y clímax que se entrelazaran a lo largo de la trama. El enfoque sería arquitectónico, ya que se animaría a los estudiantes a diseñar sus libros con utilización de ciertas fórmulas y a planificar sus carreras como escritores. Se explorarán los diferentes enfoques de publicación con miras a ganar dinero, al analizar las oportunidades que ofrecen los premios, las subvenciones, la publicación en línea y los editores tradicionales.

Objetivos y evaluaciones clave

- Aprender a escribir ficción histórica comercial.
- Aprender las diversas fórmulas y estructuras que utilizan los novelistas históricos románticos.
- Leer extensamente sobre este género y aprender a satisfacer las necesidades de este mercado.
- Aprender a promocionarse como escritor tanto en línea como en persona.

Las evaluaciones podrían incluir:

Un portafolio de trabajos, con inclusión de mapas, diagramas y organizadores de la trama, personajes, ambientación y temas de su historia; capítulos de muestra; cartas a agentes y editores relevantes; un *blog* en línea con algunos trabajos publicados allí.

El Autor: la escritura creativa y el legado cultural

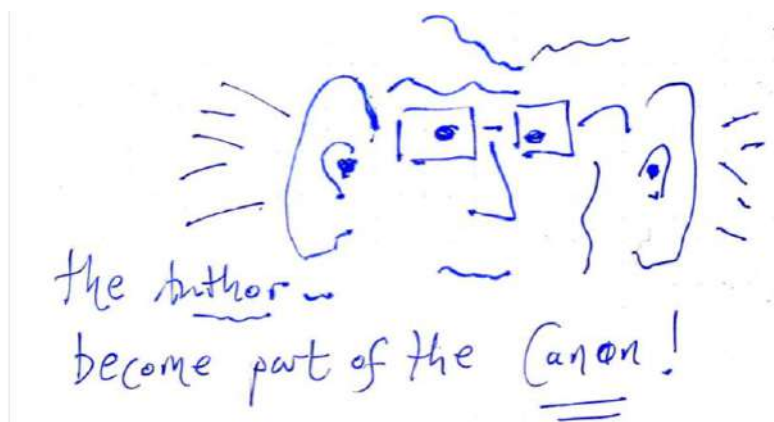


Figura 5. El Autor.

Así como todos los docentes ya mencionados, el Autor podría utilizar objetos de diversas formas. Sin embargo, elijamos un enfoque que podría ilustrar su posible funcionamiento. El autor podría pedirles a sus alumnos que leyeran ciertos textos literarios que considerasen de importancia literaria y que aportaran objetos que los simbolizaran. El autor probablemente tendría que modelar esto para sus alumnos. Por ejemplo, el Experto podría decir:

- El oso de peluche simboliza uno de mis textos favoritos, *Brideshead Revisited*, en que el protagonista, Sebastian Flyte, lleva consigo un oso de peluche durante sus estudios en Oxford.
- El lobo representa un gran relato de Angela Carter, 'A Company of Wolves'.
- La piruleta representa el comienzo de *In Search of Lost Time*, de Proust, pues, así como la magdalena de Proust, lleva a que el autor recordase su infancia perdida.
- La marioneta de la princesa representa a *Emma*, de Jane Austen, una de las primeras heroínas delirantes de la ficción.
- El dinero representa la ficción de Thomas Hardy, en que la falta de dinero y estatus juega un papel central en novelas como *Tess of the D'Urbervilles*, *Jude the Obscure* y *Far From the Madding Crowd*.

Entonces, el Autor podría compartir extractos de los textos anteriores que ilustrasen estos puntos e invitar a los estudiantes a imitar el estilo de estos escritores o a escribir sus propias respuestas basadas en los temas planteados. Estos textos se someterían a un taller y, en general, el autor tendría la última palabra sobre la escritura, en particular en lo que respecta a su evaluación de los textos.

En cierto sentido, aquí el uso de objetos resulta posiblemente un poco forzado, ya que el tipo de docente podría oponerse a su uso, al tratar de centrarse solo en el impacto literario de la obra. Sin embargo, el ejercicio con objetos ilustra útilmente el tenor y el espíritu del enfoque del Autor: se centra en lo que concibe como 'gran literatura'. Esto ahora podría ser muy diferente de los textos que he sugerido, pero la dirección del itinerario resulta muy clara: se presenta un paradigma literario como ejemplo y se espera que los estudiantes, de diversas formas imaginativas, lo 'adoptasen'. Creo que quienes hubieran estudiado escritura creativa en la universidad estarán muy familiarizados con esta perspectiva.

Objetivos clave

- Para que los estudiantes perfeccionaran su arte literario.
- Para que los estudiantes desarrollaran su conocimiento de textos literarios con un significado cultural.
- Para que los estudiantes produjeran unas obras literarias de calidad publicable.

Por lo común, las evaluaciones incluyen un portfolio de trabajos literarios, que se evaluarán según su 'calidad' literaria, y un comentario que explorase por qué y cómo se llegó a escribir ese trabajo.

El Activista: la escritura creativa y el análisis cultural

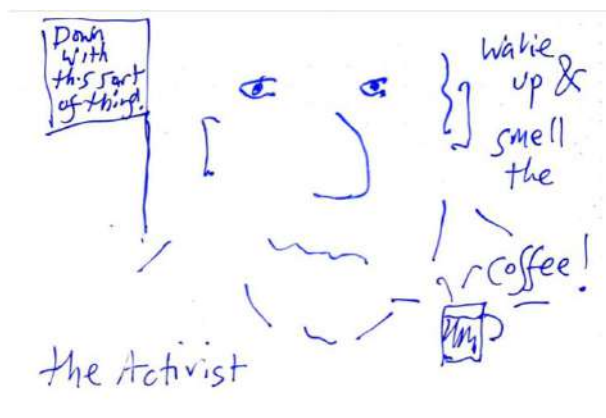


Figura 6. El Activista.

El Activista utilizaría estos objetos de diferentes formas. Podría pedirles a los estudiantes que aportasen una serie de objetos que representaran las injusticias y desigualdades que han experimentado o captado en sus vidas. Tal como el Sanador,

querrían que los estudiantes se inquietaran por aportar objetos que tuvieran un significado personal para ellos. Si tuviera que modelar cómo llevar a cabo este ejercicio, podría utilizar mis objetos así:

- El oso de peluche representa las injusticias de la infancia, cuando las voces de los niños se ignoran, marginalizan y se los obliga a participar en juegos imaginarios en lugar de tener voz y voto.
- El lobo podría representar el patriarcado capitalista rapaz que solo ve el valor de las personas y las cosas si pueden alcanzar unas ganancias.
- La princesa podría representar la opresión de las mujeres, condenadas a unos roles estereotipados.
- La piruleta podría representar la dieta pobre, adictiva y azucarada que, en el capitalismo neoliberal tardío, tantas personas han adoptado por diversas razones, que escapan a su control.
- El dinero podría representar la desigualdad económica y política en el mundo.

Durante las sesiones, el Activista puede utilizar poemas, ficción, autobiografías que ilustrasen estos temas, al recurrir, por ejemplo, a *Songs of Innocence and Experience*, de William Blake, para analizar el tema de la infancia, tal vez *A Child is a Half-Formed Thing*, de Eimer MacBride, para referirse al sexismo, el patriarcado y la opresión de las mujeres, y la poesía hablada de Joelle Taylor para explorar las formas en que les lavan el cerebro a las personas de orígenes marginalizados, las explotan y abusan de ellas. Las elecciones literarias del Activista serían eclécticas y muchas de ellas contemporáneas. Con frecuencia, el docente activista comparte sus propios escritos, no como un ejemplo de una gran obra, sino para fomentar el debate. Podrían utilizar ciertas investigaciones educativas, tales como *Poetry Matters* (2015) y *Poetry is not a Special Club* (2017), de Sue Dymoke, como un material de lectura: en estos libros, Dymoke y otros investigadores muestran cómo se puede enseñar poesía democráticamente en entornos escolares, si se lleva a cabo de una forma 'activista', al llevar a que los estudiantes vieran que la poesía puede referirse a los problemas del mundo actual.

Objetivos clave

- Ayudar a los estudiantes a comprender la relevancia y el poder de la poesía, la ficción y la escritura de vida.
- Ayudar a los estudiantes a escribir de una forma comprometida respecto a los problemas del mundo contemporáneo.
- Desarrollar la conciencia política y social de los estudiantes.

Las evaluaciones típicas podrían incluir:

Un portafolio que incluye lecturas en video de poemas, historias y guiones en entornos comunitarios; escritura creativa que responde a temas que apasionan a los estudiantes; trabajo creativo en línea que interactúa con comunidades de práctica relevantes; comentarios sobre las implicaciones políticas de su escritura creativa.

Referencias para el Apéndice

- Bassett, S. Bowler, M., Newton, A. 'Schemes of Work, Units of Work and Lesson Planning' (Capítulo 2.2, pp. 92-104), in Capel, S.; Leask, M. y Younie, S. (Eds.) (2016). *Learning to Teach in the Secondary School: A companion to school experience* (7a ed.). Londres: Routledge - M.U.A.
- Booker, C. (2005). *The seven basic plots why we tell stories*. Londres: Bloomsbury.
- Capel, S.; Leask, M. y Younie, S. (Eds.) (2016). *Learning to Teach in the Secondary School: A companion to school experience* (7a ed.). Londres: Routledge - M.U.A.
- Dymoke, S., Lambirth, A. y Wilson, A. (Eds.) (2015). *Making Poetry Matter. International Research on Poetry Pedagogy*. Londres: Bloomsbury.
- Dymoke, S. (2017). 'Poetry is not a special club': How has an introduction to the secondary Discourse of Spoken Word made poetry a memorable learning experience for young people? *Oxford Review of Education*, 43(2), 225-241.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic books.
- hooks, bell. (2003). *Teaching community a pedagogy of hope*. New York/Londres: Routledge.
- Mills and Boon (2019). Aspiring Authors. <https://www.millsandboon.co.uk/pages/aspiring-authors>
- Pahl, K., Rowsell, J., Bartlett, L. y Vasudevan, L. (2010). *Artifactual literacies: Every object tells a story* (Language and literacy series). New York: Teachers College, Columbia University.
- Stanger, C. (2018). From Critical Education to An Embodied Pedagogy of Hope: Seeking a Liberatory Praxis with Black, Working Class Girls in the Neoliberal 16-19 College. *Studies in Philosophy and Education*, 37(1), 47-63.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- Watkins, C. (2003). *Learning: A Sense Maker's Guide*. Londres: Association of Teachers and Lecturers. <https://www.chriswatkins.net/publications/>*

* Francis Gilbert. Why Teach Creative Writing? Examining the Challenges of Its Pedagogies. *Changing English* 28 (73): 1-21. Dic. 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/347625042_Why_Teach_Creative_Writing_Examining_the_Challenges_of_Its_Pedagogies

LOS DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN EN EL ÁREA DE LA ESCRITURA CREATIVA

I. LA ESCRITURA CREATIVA, SE APRENDE

Comenzaré por el postulado adecuado:

*Un taller de escritura creativa es un lugar donde se va a aprender a producir una obra de arte escritural.*¹

Si no se quiere que la escritura creativa siga siendo un privilegio exclusivo de los escritores (que han descubierto cómo practicarla por sí solos), es preciso aceptar que se puede aprender, en particular en las escuelas, lugar a donde van todos los niños de una sociedad.

Así, mi objetivo hoy es definir las condiciones en las que se puede adquirir este saber sobre la escritura, si no se lo ha adquirido por casualidad en la vida.

O sea, ¿puede haber una enseñanza concertada, regulada, apoyada en una teoría que permitiera evitar las tácticas del poder o las maniobras seductoras?

¿En qué condiciones se puede implementar?

1. Es preciso admitir que un objeto artístico es un objeto elaborado.

De hecho, lo que es un don no se aprende. Entonces, se precisa renunciar a una ideología aún muy extendida que avala la existencia de élites por derecho divino.

Según Bourdieu, el mundo contiene objetos naturales y objetos elaborados. Entre ellos se incluyen tanto los objetos funcionales como *los objetos artísticos*. Esto desafía el mito de la espontaneidad y la naturalidad en lo referente a la producción artística. Mientras la enseñanza de la literatura se interesaba solo en los textos, en los productos acabados, se podía olvidar que estas bellezas eran el resultado de un proceso de producción vinculado al dominio de unos saberes técnicos (de hecho, la palabra *ars* significa técnica) en operación durante la escritura.

Mientras las teorías del texto se han mantenido separadas de las teorías del proceso (la escritura), no se ha podido pensar en una didáctica de la escritura.

En realidad, esto último solo puede construirse si se interroga sobre qué ocurre entre el momento en que no hay nada en la página y el momento en que se llega a un producto provisionalmente terminado, o sea, el proceso de escritura.

2. Se requiere un conocimiento sobre las teorías del proceso de producción de un objeto de arte escritural.

¿Qué es un proceso de producción? Así se denominará al conjunto de acciones u operaciones necesarias para pasar de una materia prima a un objeto fabricado.

¹ Utilizo este término por analogía con “objeto de arte pictórico” o “musical”.

El aprendizaje de estas operaciones y los saberes que las acompañan constituyen el objeto de la didáctica de la escritura creativa.

En primer lugar, se puede preguntar sobre el proceso de producción de un objeto funcional. En seguida, se posibilitará efectuar las transposiciones necesarias para un objeto artístico.

Se va a tomar una silla. Para fabricarla, necesito saber:

1) *los materiales* que puedo utilizar (madera, plástico, metal, lona, etc.)

2) *el o los puntos comunes* de todas las diferentes sillas que conozco, lo que las define como *sillas*, el concepto de silla. Esto implica una operación de abstracción. Debo abstraer la idea de silla a partir de todas las sillas existentes y producir —o descubrir, si ya existe— una definición estructural sobre el objeto. A partir de estos dos saberes, puedo deducir las reglas de transformación del material que permitieran alcanzar el objeto deseado.

Si soy un experto, entonces puedo transmitirle a un aprendiz el acceso al material, la definición estructural del objeto a producir, las reglas de transformación del material.

Cuando se trata de la producción de un texto como un objeto de arte escritural, el material lo constituirá el conjunto de todo lo ya-dicho, lo ya-escrito, de la biblioteca del mundo (escrito y oral).

La definición sobre el texto artístico y sus reglas de producción resulta más problemática.

Se requiere una teoría sobre el texto y sobre su escritura, es decir una teoría sobre el uso artístico del lenguaje.

Se entiende que la teoría deberá articular el producto y el proceso: de hecho, a veces el producto es un elemento del proceso y a veces el proceso es un elemento del producto, que deja unas trazas en este último. No se puede decir que uno abarca al otro. Existe una interacción.

La teoría se necesita para pasar a la práctica y para evaluar los productos. Sin ella, el maestro se reduce a sus propios criterios subjetivos (me gusta, no me gusta), que imponen entre el aprendiz y el experto una relación de seducción o una relación de poder que nada tiene que ver con una relación de aprendizaje.

3. Por tanto, se requiere una movilización de saber teórico sobre el uso artístico del lenguaje.

No puede satisfacer referirse simplemente en términos de espontaneidad activa. No se puede actuar solo sobre la base de los buenos sentimientos.

En realidad, como cualquier otro campo de actividad, la escritura creativa puede ser objeto de una investigación científica. Aunque algunos quisieran dividir el mundo entre los artistas literarios, que viven en la vaguedad artística, y los científicos, que operan en el rigor y la racionalidad, es preciso luchar contra esta tentación, pues impide que la literatura alcanzara su pleno potencial.

No se entiende por qué, en derecho, el trabajo artístico no podría ser objeto de una investigación científica que respetase las reglas de toda investigación:

—conocer todos los trabajos sobre el tema

- formular una hipótesis que lo tomase en cuenta
- experimentar, probar esta hipótesis
- modificarla con leves retoques
- confirmarla o formular otra hipótesis.

O sea, se trabaja siempre sobre lo provisionalmente verdadero. De hecho, la ciencia produce verdades históricas. Así, la concepción sobre la belleza varía a lo largo de los siglos, al igual que la concepción sobre la escritura.

Lo importante es posicionarse como un sujeto histórico capaz de pensar y de teorizar con las herramientas disponibles en un momento dado: esto supone modestia y rigor por parte del investigador.

En el momento actual, ¿qué hipótesis se puede plantear para definir el uso artístico del lenguaje?²

Aunque con una formación literaria, comprendí rápido que la lingüística era una ciencia fundamental para conocer los textos literarios, que son, ante todo, unos *objetos de lenguaje*. En el lingüista Jakobson encontré una teoría sobre la función poética del lenguaje. Primero, me la apropié. No era fácil, pues era elíptica y se precisaba modificarla para tomar en cuenta nuevas investigaciones, en particular en el campo de la pragmática. En resumen, me vi obligada a definir un uso artístico del lenguaje como el establecimiento de un retorno no aleatorio (y percibido como tal) de elementos que se parecen entre sí. Estos elementos pueden ser de cualquier índole (temas – sonoridades – palabras – estructuras sintácticas o rítmicas). Su retorno regulado participa en la constitución de una especie de sinfonía que se vincula a la estructura del texto literario. Se ve con claridad este proceso en la poesía, con el retorno de la rima según unas unidades de medida silábicas.

La estructura del objeto de arte del lenguaje se basa en su retorno no aleatorio, que crea el ritmo, modifica el hálito respiratorio y produce la impresión poética.

Como se ve, este mecanismo puede formularse en términos conceptuales simples. El alumno, aquel al que esto se le explique, no se sentirá tan indefenso frente a la escritura: en lugar de confiar en una espontaneidad, que a menudo solo revela unos estereotipos lingüísticos internalizados, recurrirá a un enfoque reflexivo y, por tanto, más sereno. Se pronunciará sobre la calidad de un texto en función de lo que allí se descubriera como su retorno no aleatorio. Resulta obvio que esto no excluye una reflexión sobre las instituciones de lo literario, sobre las que se deberá mostrar en qué medida también se retoman en un relato. El misterio de la creación se torna accesible. Por supuesto, aún quedará mucho por aprender y comprender.

4. Por tanto, es preciso admitir la reescritura, la lentitud, la paciencia.

Al principiante le tomará horas lograr lo que un escritor experimentado produce en un cuarto de hora. Pero esto es completamente normal. ¿Quién puede tocar un instrumento musical desde los primeros minutos? Nadie. Y, sin embargo, todos los días,

² Para más detalles, consultar: la revista *TEM, Texte en main* (11 números publicados, todos sobre la escritura y sus desafíos), publicada por L'Atelier du texte, 2 place Dr Léon-Martin, 38000 Grenoble.

todos tienen el hábito de producir unos sonidos. Todos suelen utilizar el lenguaje, pero esto no significa que fuesen artistas. *Incluso el uso artístico del sonido (la música), la imagen (la pintura, el cine) o el lenguaje (la escritura creativa) se aprende.*

Ahora que se entiende cómo se puede llevar a que se aprendiera la escritura creativa, se debe preguntar por sus desafíos y sus objetivos.

II. ¿POR QUÉ LA ESCRITURA CREATIVA?

En otras palabras, ¿qué nos enseña la práctica artística de la escritura? ¿Qué permite comprender? ¿Por qué es preciso enseñarla?

Como veremos, este trabajo lento con el lenguaje aumenta el conocimiento sobre la lengua, la percepción de la realidad, la comunicación consigo mismo y con el otro, la relación con todas las formas de arte y, más allá, con todos los procesos de investigación.

1. Un mejor conocimiento sobre la lengua

El uso artístico del lenguaje requiere una reflexión más intensa que su uso común. De hecho, el producto es el lugar de una verdadera teatralización de ciertos mecanismos del lenguaje que se exhiben y se tornan comprensibles. Fruto de todo un conjunto de actividades metalingüísticas y metatextuales, el texto también es el punto de partida de otras actividades metalingüísticas por parte del lector. Incluso en ausencia de intrusiones de los autores y de comentarios explícitos (como, por ejemplo, en *Jacques le Fataliste*, de Diderot), el retorno regulado de elementos similares llama la atención sobre la factura del texto. Por tanto, este último admite dos lecturas: la primera, referencial denotada y, la segunda, autorreferencial (o metatextual) connotada.

Esto corresponde a dos posiciones de lectura, que la escuela debe construir: la posición fusional y la posición distanciada.

En la posición fusional (denotada referencial), la persona se identifica con lo que lee, se cree que el texto reproduce la realidad, se confunde con el personaje, se identifica la palabra y la cosa. En esta relación fusional, se construye una lectura de identificación primaria, que se basa en una alienación del lector. Se convierte en el otro y comienza a vivir a través de un personaje interpuesto. Esto plantea unas ventajas: la persona puede educarse mediante la proyección, al ahorrarse ciertas experiencias difíciles en la realidad. (Esto lo muestra muy bien Bruno Bettelheim, en *La Psychanalyse des contes de fée*). Así, la escuela actual forma a muchos lectores, que compran las colecciones tipo Harlequin, las más vendidas en el mundo.

Pero esta posición también tiene sus límites e incluso sus inconvenientes. Bruno Bettelheim lo demuestra en otra obra, *La Lecture et l'enfant*. Cita el caso de una niña que se niega a leer “temblamos”, pues no puede soportar el sentimiento de temor. Para desbloquear su lectura, la institutriz tuvo que recordarle que se trataba de una historia, que tenía todo el derecho a desear que sucediera algo más, que no debía forzosamente devenir uno con el personaje. En resumen, debía ofrecerle la posibilidad de *una lectura distanciada y una identificación de segundo nivel con el productor del texto*, único que tiene derecho a modificarlo. Al permitirle al lector analizar las elecciones del autor, se

lo autoriza a escribir, a dejar la posición fusional para devenir creador. De hecho, si la persona se identifica plenamente con lo que lee, esto significa que tarde o temprano solo podrá leer aquello que soporta vivir.

Así, en esta segunda posición de lectura distanciada, se lleva al lector a plantearse también los problemas del autor y no solo los problemas que se le presentan al personaje.

La lectura de una persona adulta se alcanza cuando es capaz de pasar instantáneamente de la primera posición a la segunda y viceversa.

La escuela debe asegurar la transición de una posición a otra en los talleres de escritura.

De hecho, si la persona se hace uno con lo que se escribe, cualquier sugerencia de modificación del texto se vivirá como un ataque contra ella. El aprendizaje solo puede alcanzarse si se distingue el sujeto del objeto. Solo la posición distanciada lo permite.

2. Una mejor percepción de la realidad

Las palabras que provienen de una escucha del lenguaje llevan a recordar ciertos elementos de la realidad que no se perciben conscientemente. Los “recuerdos olvidados” (que permanecen en el orden de lo subliminal) llegan a la conciencia. La percepción de la realidad se afina.

Así, el escritor puede apoyarse en el lenguaje para liberarse de las visiones preconcebidas, que ha filtrado el discurso de la cultura.

3. Conocerse mejor y comunicarse mejor con los demás.

Cuando una persona relee, tiende a encontrar primero lo que quería hacer, el proyecto que presidía la escritura.

Pero lo que se sabe sobre este proyecto le impide ver el objeto con claridad. Todos saben lo ciega que una persona es ante los errores tipográficos en un texto que acaba de escribir.

Releerse con eficacia es leerse como un extraño, para descubrir paso a paso los proyectos desconocidos inscritos en el objeto.

De hecho, a menudo, el enfoque creativo no requiere que se modifique el objeto para adaptarlo al proyecto, sino el proyecto para adaptarlo a un objeto que interesa. Por tanto, supone un cambio permanente del objetivo al tomar en cuenta el objeto. No se trata de una pedagogía por objetivos que definiría de antemano el punto al que se debe llegar a cualquier precio.

Esto costaría precisamente toda la aventura de escribir.

Por ello, los escritores indican con frecuencia: “Escribo para descubrir lo que tengo que escribir”.

4. Disponerse a la investigación.

Este es quizás el beneficio más importante de un enfoque de escritura creativa: un impulso vital.

CONCLUSIÓN

Se ve que un taller de escritura creativa tiene unas implicaciones, de modo que siempre se debería estar atento a la formación de los animadores, fuesen o no escritores, ya que, si se aprende a escribir, también se puede aprender a enseñar. Por tanto, los escritores y los docentes tienen saberes que intercambiar, pero esto no va a bastar: además, tendrán que aprender a teorizar sobre las prácticas para justificar sus elecciones.³ Entonces, el contacto con la investigación resulta indispensable.

Bibliografía sucinta

Fert, Stéphane. *Peau de mille bêtes*, obra de teatro; representaciones en Grenoble del 15 al 20 de mayo de 1990 por la Compañía *Théâtre du Réel*. Una obra sobre el abuso sexual en el contexto del Año de los Derechos del Niño, basada en el cuento *Peau d'Ane*, de Charles Perrault y los Hermanos Grimm.
Oriol-Boyer, Claudette. *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Tesis, Université de Paris VIII-Vincennes.

_____. *Nouveau roman et discours critique*. Grenoble: Ellug, 1990.

_____. *Si par un livre ouvert un personnage...* Obra escrita para la Compañía *Théâtre en Savoie*, para el festival de óperas primas de Chambéry. Estreno 18 de abril de 1991, Teatro Charles Dullin, de Chambéry.
Oriol-Boyer, Claudette (dir.) *La Réécriture, Actes de l'Université d'été de Cerisy-la-Salle, 22-27 ag. 1988*. Grenoble: L'Atelier du Texte, 1990.

_____. *Les Ateliers d'écriture. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle, jul. 23-ag. 2 de 1983*. Grenoble: L'Atelier du Texte et Ceditel, 1993.*

³ Se pueden encontrar sugerencias para el desarrollo de un Taller y unas secuencias didácticas en la revista *TEM, Texte en main* y en estos artículos de Claudette Oriol-Boyer:

-“L'art de l'autre”, *Pratiques d'écriture et communication, Langue française*, jun. 1986, Larousse, pp. 45-62.

-“De l'usage ordinaire à l'usage artistique de l'écriture, activités "méta" et didactique”, *Études de linguistique appliquées*, No. 71, sept. 1988, Didier érudition.

-“L'usage didactique des brouillons”, *Cahiers pédagogiques*, No. 267, oct. 1988.

-“A propos de la lecture, le parti-pris de l'écriture”, *Conferencia*, obra colectiva que publicó el SNES y la Adapt, Association pour le développement d'auxiliaires pédagogiques et de technologies d'enseignement, 1990, París, pp. 69-82.

-“Pour une didactique du français langue et littérature”, *Le Français dans le monde*, No. 237, nov./dic. 1990.

-“La Réécriture conversationnelle”, *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, jul. 1992, No. 9, Université René Descartes, Centre National de la Recherche Scientifique, URA. 1031, UFR de Linguistique générale et appliquée.

-“Vues de Florence”, comunicación en el Colloque de Cerisy sur Le Paysage, sept. 1992. In: Françoise Chenet, (ed.), *Le Paysage et ses grilles*. París: L'Harmattan, 1996.

* Claudette Oriol-Boyer. Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative. *La plume et l'écran. Journées d'écriture créatives*. Turín, abr. 1993. Disponible en: <http://www.sgd1-auteurs.org> › post

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA, GÉNEROS LITERARIOS Y ESCRITURA CREATIVA

Introducción

Desde cuando el término se difundió en Brasil en la década de 1980, se han llevado a cabo diversos estudios enfocados en el alfabetismo. Si, hasta entonces, el proceso de enseñar y aprender a leer y escribir se limitaba a la codificación y descodificación de signos lingüísticos, a partir de allí se sugiere que la enseñanza de la lengua se vinculara con las prácticas sociales, o sea, que se produjera necesariamente a través de unos géneros textuales producidos en situaciones concretas de uso.

La elección de los géneros para trabajar en la escuela (tanto orales como escritos) se relaciona estrechamente, y esto no resulta sorprendente, con los fines de la educación brasileña, que pueden resumirse en “desarrollar al educando, al asegurarle la educación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y proporcionarle los medios para progresar en el trabajo y en los estudios superiores” (Brasil, 2010, p. 20). O sea, no se trata de formar unos ciudadanos capaces de transformar la realidad en que viven, de revolucionar y hacer historia, sino de adaptar a los alumnos al sistema capitalista excluyente, sin que se diesen cuenta de que son sus esclavos. Por ello, en general, la escuela se limita a enseñar unos géneros discursivos del habla cotidiana, al argüir que tienen un carácter utilitario en diversas instancias sociales.

También, resulta evidente que, en los más de treinta años transcurridos desde la llegada del concepto de alfabetismo a Brasil, las investigaciones sobre el tema parece que se enfocan mucho más en la enseñanza de la lectura que en la enseñanza de la escritura. Si bien la lectura y la escritura requieren de unas habilidades diferentes, y la elección de una u otra como objeto de estudio depende de los objetivos buscados, es importante considerar que un sujeto letrado es aquel que posee ambas habilidades.

En la escuela, la situación es similar. Se prioriza la lectura y, en general, la escritura se limita a responder a preguntas que se formulan en los manuales para promover la comprensión (¿o evaluación?) textual. Incluso pruebas como el Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb) y la Prova Brasil, aunque sirviesen para medir el desempeño de los estudiantes en el área de Lengua Portuguesa (y también en Matemáticas, que aquí no resulta relevante), solo consideran la comprensión lectora e ignoran a la escritura.

La impresión que da señala que no solo las escuelas, sino también los investigadores en las áreas de Educación y Lingüística Aplicada ya no creen que fuese posible formar unos escritores revolucionarios (¿o ellos mismos han desistido de revolucionar?), pues los estudios sobre alfabetismo, además de privilegiar la lectura, se limitan al estudio de unos géneros escritos sobre lo cotidiano, poco propicios para estimular el desarrollo del pensamiento crítico, lo que sirve principalmente para desenvolverse en la sociedad y no para transformarla.

Por otro lado, y desde una perspectiva bastante optimista, se refiere a la formación de ciudadanos autónomos. A menudo, el término “autonomía” se utiliza como sinónimo

de “independencia” o “criticidad”, sin aclarar el sentido de estos términos. ¿Cómo sería posible ser un sujeto autónomo (aunque solo fuera momentáneamente) si las personas interactúan constantemente con el “otro”, lo que presupone la dependencia de una actitud interactiva del interlocutor? ¿Cómo ser independiente en un país pseudodemocrático (incluso si nos referimos a Brasil) si los ciudadanos siguen los dogmas que ha establecido una minoría? ¿Si los géneros textuales que se enseñan en la escuela —y también la forma en que se enseñan—, no sirven para cambiar esta realidad?

Por estas razones, este trabajo se dedica a reflexionar sobre la necesidad de enseñar la escritura de unos géneros discursivos que les permitieran a los educandos cuestionar las “verdades” del mundo en el que viven, para transformarlas y comprenderse a sí mismos. Por tanto, resulta fundamental discurrir sobre los géneros escritos y su enseñanza, así como una metodología que permitiera lograr lo que aquí se propone.

1. Los géneros escritos en la escuela

Los enfoques actuales de la Lingüística incluyen el planteamiento de la lengua como un proceso de interacción, ya que la construcción de sentidos es el resultado del trabajo mutuo de los interlocutores en una situación comunicativa determinada. Además, esta inclusión abre la posibilidad de entender el diálogo como un rasgo fundamental del lenguaje, no solo porque toda y cada enunciación la produce alguien para otro, sino también porque el sujeto de la comprensión tiene siempre una actitud responsiva respecto al enunciador, quien dialoga, consciente o inconscientemente, con otros discursos.

Respecto al uso de la lengua, al considerar que los diferentes campos de la actividad humana se vinculan al uso del lenguaje, Bajtín (2011, p. 262) postula que “se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y únicos, que han emitido los miembros de este o aquel campo de la actividad humana. Estos enunciados reflejan las condiciones particulares y las finalidades de cada campo en referencia”. Prosigue Bajtín (2011, p. 263): “evidentemente, cada enunciado particular es individual, pero cada campo de uso de la lengua desarrolla sus *tipos* de enunciados *relativamente estables*”. Estos son los enunciados que el pensador ruso denomina “géneros del discurso”, que se componen, necesariamente, de su “contenido temático”, su “estilo lingüístico” y su “construcción compositiva”.

Dada la variedad de los campos de la actividad humana y, por tanto, la infinidad de géneros, resulta comprensible la complejidad de las actividades de producción y comprensión de textos específicos para cada propósito y situación. Entonces, cuando se trata de textos escritos, hay una mayor exigencia a los interlocutores del diálogo, pues la producción de sentidos puede verse dificultada por las distancias temporal, espacial y cultural que existen entre escritor y lector, sin mencionar la ausencia de lenguajes corporales que facilitaran la comprensión, la responsabilidad inmediata del interlocutor y de la entonación, rasgos propios de la modalidad oral.

Debido a que los textos escritos no ofrecen muchas pistas explícitas que guiaran su interpretación, existe un gran riesgo de que se presentaran malentendidos.

Afortunadamente, “los géneros pueden ayudar en esta confusión al señalar [...] la situación y la acción, para proyectar el contexto invisible. El lector y el escritor necesitan del género para crear un punto de encuentro comunicativo legible para la forma propia y el contenido del texto” (Bazerman, 2007, 23).

Bajtín (2011) destaca la diferencia significativa entre los géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos). Al afirmar que no se trata de una diferencia funcional, el autor plantea que los géneros discursivos secundarios (predominantemente los escritos: novelas, dramas, investigaciones científicas de todo tipo, grandes géneros editoriales, etc.) surgen en las experiencias culturales más complejas y relativamente se han desarrollado y organizado bien. Estos géneros incorporan y reelaboran diversos géneros primarios (formados en las condiciones de la comunicación discursiva cotidiana, inmediata) “y por lo mismo la índole del enunciado debe ser descubrirse y definirse a través del análisis de ambas modalidades” y, además, “la propia relación mutua de los géneros primarios y secundarios y el proceso de formación histórica de estos últimos arrojan luz sobre la índole del enunciado (y, sobre todo, respecto al complejo problema de la relación recíproca entre lenguaje e ideología)” (Bajtín, 2011, p. 264).

Por la misma razón, el reto de enseñar y aprender a leer y escribir resulta perfectamente comprensible. Como se sabe, este proceso de aprender a leer y escribir diferentes géneros textuales se denomina alfabetismo. En palabras de Soares (2002, p. 18), el alfabetismo es “[...] el resultado de la acción de enseñar o aprender a leer y escribir: el estado o la condición que adquiere un grupo social o un individuo como consecuencia de haberse apropiado de la escritura”. Por tanto, el concepto difiere del concepto de alfabetización, ya que el alfabetismo se refiere al uso de la lectura y la escritura en prácticas sociales, o sea, supera la pura (des)codificación de los signos lingüísticos y tiene que ver con el uso que el sujeto hace de la lengua escrita en sus actividades.

Aunque autores como Street (1993) y Lankshear (1987) propugnan por el alfabetismo desde una perspectiva política e ideológica radical, cuando advierten que las prácticas de alfabetismo también corresponden a aspectos de las estructuras de poder en una sociedad, el modelo que determina las prácticas escolares “[...] considera la adquisición de la escritura como un proceso neutral que, independientemente de consideraciones contextuales y sociales, debe promover, en definitiva, aquellas actividades necesarias para desarrollar en el alumno, como objetivo final del proceso, la capacidad de interpretar y escribir unos textos abstractos” (Kleiman, 1995, p. 44). O sea, el Sistema educativo se inquieta por formar ciudadanos que supieran utilizar la lectura y la escritura solo para responder a las demandas de las prácticas sociales (en particular las que se orientan al mercado laboral) y no para transformar la sociedad en la que viven.

Por tanto, la definición de Jantsch (1996, p. 46) respecto a que “enseñar a escribir es enseñar a pensar y a crear; es enseñar a conceptualizar, para que pudiera apropiarse de la realidad, al interpretarla y producirla” no parece que la contemplara la escuela brasileña. Por ende, en Brasil, la enseñanza de la escritura (en cuanto enseñanza del saber) no garantiza la formación de unos alumnos críticos, si se entiende que la crítica “es el movimiento mediante el cual el sujeto se otorga el derecho a cuestionar la verdad

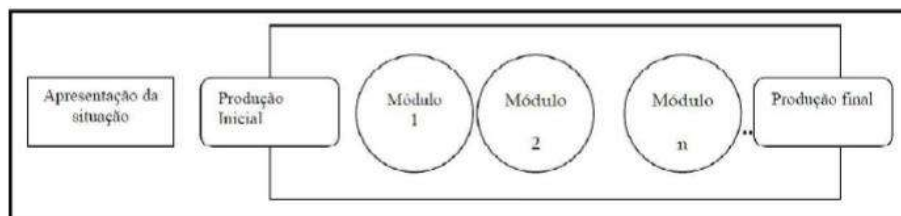
sobre sus efectos de poder y el poder sobre sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la no servidumbre voluntaria, de la desobediencia reflexiva”. (Foucault, 2000, p. 173).

Según Foucault (2000), el saber y el poder¹ son interdependientes. Entonces, ¿qué tipos de saberes pueden llevar a los alumnos al poder? Si se consideran los géneros que los educandos aprenden a producir en la escuela, ¿cuáles son los saberes que se socializan? ¿Cómo se enseñan? ¿Por qué un tipo de saber (en este caso, un género) en detrimento de otro? De hecho, ¿la educación estaría considerando la formación crítica de los alumnos, tal como lo proponen los documentos que la rigen? ¿Estaría enseñando a los estudiantes a producir verdades?² Como ya lo señalaba Bajtín (2009, p. 48), al destacar la dialéctica interna del signo ideológico, “la clase dominante tiende a darle al signo ideológico un carácter intangible, por sobre las conferencias de clase, para sofocar u ocultar la lucha de los índices sociales de valor que allí se traba, con el fin de llevar a que el signo fuese monovalente”. O sea, tiende a estabilizar los significados, en un intento por ignorar la vivacidad y el dinamismo de los signos y, así, establecer unos dogmas.

Por ello, aquí la propuesta lleva a presentar unas reflexiones sobre una posibilidad de trabajar la producción de unos géneros secundarios (más específicamente géneros literarios) en la escuela, con el objetivo de promover unos medios de formar a los alumnos que no solo actúen en el mundo en el que viven, sino sobre él. Al recurrir a las palabras de Janstch (1996, p. 46), “escribir [...] es destrozar, crear, producir. No es leer lo ya establecido, lo dado; no es solo describir. Es superar (a partir del objeto dado, pensar en el no-objeto de un nuevo objeto), conceptualizar”. Por tanto, escribir es cuestionar. Es encontrar en este espacio (el mundo) unas formas de (re)accionar, de (re)elaborar.

2. La secuencia didáctica y las estrategias de lectura

Para ayudar al alumno a dominar un determinado género textual, desarrollar en el educando una relación consciente y voluntaria con su comportamiento lingüístico y constituir en él una representación de la actividad de escritura y de habla en situaciones complejas, Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) plantean una estrategia de enseñanza, a la que denominan *secuencia didáctica* (SD). Para llevarla a cabo, los investigadores de la Universidad de Ginebra dividen esta secuencia en cuatro fases: 1) presentación de la situación; 2) producción inicial; 3) módulos; y 4) producción final:



Cuadro 1. Esquema de la Secuencia didáctica que han propuesto Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 83).

¹ Aquí, «poder» no tiene un significado solo negativo, comparado con la opresión. En realidad, se trata de la idea de Foucault sobre el inevitable gobierno sobre sí mismo y sobre el otro, propio de los grupos que viven en sociedad (¿y cuál no vive así?).

² En este trabajo, el término “verdad” también remite a las ideas de Foucault (2000).

La *presentación inicial* es el momento en que el docente describe detalladamente la labor que llevarán a cabo los alumnos, concretamente un proyecto de comunicación que se concretará en la producción final. Esta presentación inicial sirve no solo para “plantear un problema de comunicación bien definido” (p. 84), sino también para “preparar los contenidos de los textos que se producirán” (p. 85).

Por tanto, le corresponde al docente explicar el género que se producirá, el público objetivo al que se destina, el medio en el que se transmitirá y los participantes en la producción. También, se requiere que los alumnos conocieran el contenido que se trabajará y comprendieran su importancia en el desarrollo del género textual estudiado.

La *producción inicial* se refiere a la preparación, a partir de las orientaciones que ha dado el docente, de la primera versión del texto por parte de los alumnos, para, así, revelar a sí mismos y al docente las representaciones que tienen de esta actividad. Por tanto, esta fase sirve de base para que el docente “adaptara las actividades y ejercicios planeados en la secuencia a las posibilidades y dificultades reales de una clase” (p. 84). Al no ser el producto final, “la producción inicial puede simplificarse, dirigirse solo a la clase o, incluso, a un destinatario ficticio” (p. 86).

Los *módulos* (tantos como el docente considerase necesarios) se componen de actividades y ejercicios que deben proveer las herramientas necesarias para dominar el género que se trabaja. Así, “la actividad de producir un texto escrito u oral se desglosa, en cierto modo, para enfocar, uno por uno y por separado, sus diversos elementos” (p. 87). En esta fase, el docente debe trabajar con los alumnos los problemas que se han evidenciado en la producción inicial, al considerar diferentes niveles: *representación de la situación de comunicación* (esto implica la evaluación social, la finalidad comunicativa y, en consecuencia, el género al que apunta), *elaboración de los contenidos* (reconocimiento de las técnicas para buscar, elaborar o crear contenidos según el género trabajado), *planeamiento del texto* (al considerar la finalidad del texto y el público al que se dirige) y *producción del texto* (esto implica las elecciones léxicas y verbales más adecuadas a la situación, organizadores textuales, etc.).

Para ello, los autores sugieren que las actividades y ejercicios de los módulos fuesen variados, “para así brindarle a cada alumno la posibilidad de acceder a los conceptos e instrumentos, de distintas formas, para aumentar así sus posibilidades de éxito” (p. 89). Así, presentan tres categorías principales: 1) *las actividades simplificadas de observación y análisis de textos* —“pueden llevarse a cabo con la utilización de un texto completo o de parte de él, pueden comparar varios textos del mismo género o de géneros diferentes, etc.” (p. 89); 2) *las tareas simplificadas de producción textual* —“el alumno puede [...] centrarse más particularmente en un aspecto específico de la escritura de un texto [...]: reorganizar el contenido de una descripción narrativa para un texto explicativo, insertar una parte faltante de un texto dado, revisar un texto sobre la base de unos criterios bien definidos”, etc. (p. 89); y 3) *la producción de un lenguaje común* —“ser capaz de referirse a los textos, comentarlos, criticarlos, mejorarlos, ya fuesen los textos propios o los textos de otros” (p. 89).

Para seguir con el tema de los módulos, los investigadores ya mencionados destacan la importancia de *capitalizar las adquisiciones*, para que “los alumnos también aprendieran a referirse al género que se ha enfocado. Adquieren un léxico, un lenguaje

técnico, que será común para la clase y el docente y, más aún, para numerosos alumnos que llevan a cabo el mismo trabajo sobre los mismos géneros” (p. 89). Por tanto, esta estrategia propicia una actitud reflexiva y un control del propio comportamiento, de las propias habilidades de escritura.

La *producción final* “le da al alumno la oportunidad de poner en práctica las nociones y los instrumentos que se han desarrollado por separado en los módulos. Esta producción también le permite al docente efectuar una evaluación sumativa” (p. 90). Esta fase implica la elaboración del texto real, lo que significa que debe transmitirse socialmente, según el destinatario definido en la presentación de la situación. Además, la producción final sirve “como un instrumento para regular y controlar su propio comportamiento como productor de textos, durante la revisión y la reescritura” (p. 90).

Obsérvese que la estrategia de enseñanza que han desarrollado los autores ya mencionados propone un aprendizaje que propicia la reflexión, ya que, al revisar su propio texto, el estudiante toma conciencia de lo que sabe y de los procedimientos que ha utilizado para llevar a cabo la escritura. Además, los autores señalan la necesidad de trabajar en aspectos que no se relacionan directamente con los “problemas” que los alumnos han encontrado en su producción inicial, pero son fundamentales para la calidad de la escritura en el género seleccionado. Así, consideran importante el trabajo desde una perspectiva textual hasta asuntos relacionados con la gramática, la sintaxis y la ortografía.

Aunque, en general, la estrategia de enseñanza contemplase el aprendizaje en sí mismo, en que el alumno aprende a partir de sus propias producciones, también existe la posibilidad de analizar la producción de su par (por ejemplo, al corregir el texto de su compañero) u observar textos de especialistas como referencia.

La metodología de enseñanza que han planteado Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) es de gran importancia para la enseñanza de las habilidades de escritura, ya que, en general, la escuela solo evalúa el texto del alumno, pero no le enseña a escribir. Esto se debe a que propone la tarea a realizar, pero no acompaña al estudiante durante el proceso ni le enseña a planear ni a efectuar una evaluación social de la situación de producción. Sin embargo, se cree que para trabajar con unos géneros secundarios es necesario un trabajo que considerase a la enseñanza del *proceso* de producción textual de una forma más amplia.

En el proceso de escritura, el enunciador utiliza unas estrategias para, a partir de la evaluación social, alcanzar sus objetivos. Así, los buenos escritores no solo planean sus textos, al considerar a sus destinatarios, sus finalidades y sus posiciones como autores, sino también relacionan sus escritos con otros ya mencionados, cuando combinan lo nuevo con lo ya conocido y dejan vacíos para que sus interlocutores pudieran cuestionar, inferir, sorprenderse. Los buenos escritores revisan sus textos no solo al final de la producción, sino los retoman constantemente para descomponer párrafos, sustituir elementos léxicos reiterados por sinónimos, intentar descentrarse, ponerse en el lugar del “otro”, etc.

Al considerar las limitaciones de sus interlocutores, los autores parafrasean lo ya dicho con sintagmas como “o sea”, “es decir”, “en otras palabras”, etc., para aclarar cualquier dificultad que pudieran encontrar sus lectores. Los buenos escritores saben cómo ser relativamente breves o prolijos, de acuerdo con sus objetivos, el género y lo

que el lector “quiere saber”. Utilizan ejemplos (personales, ficticios o populares) para ilustrar la tesis sustentada, acercar el lector al texto, etc. Se entiende que estas y otras estrategias precisan que las investigaran, enumeraran, nombraran, teorizaran y enseñaran, pues no todos los escritores recurren a (o conocen) procedimientos que pudieran llevar sus textos a la excelencia.

Por tanto, se considera necesario ampliar la secuencia didáctica que han planteado Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), en la que se contemplara la enseñanza de estrategias de escritura, o sea, unos procedimientos que se utilizan para alcanzar una meta. Por ende, se trata de enseñarles a los alumnos un conjunto de acciones que los buenos escritores utilizan, consciente o inconscientemente, para ayudarlos en la producción de los textos.

3. ¿Por qué los géneros literarios?

Al discurrir sobre los géneros del discurso, Bajtín (2011) destaca la diferencia (y no es una diferencia funcional) entre los géneros primarios y secundarios. Según el pensador ruso, los géneros literarios se consideran secundarios, debido a su complejidad. Una de las diferencias entre los géneros simples y los complejos está en la estilística. Aunque cada estilo se “ligara indisolublemente al enunciado y a las formas típicas de enunciación, o sea, a los géneros del discurso[,] cada enunciado [...] es individual y, por tanto, puede reflejar la individualidad del hablante (o de aquel que escribe), es decir, puede tener un estilo propio” (Bajtín, 2011, p. 265). Y el autor prosigue:

Sin embargo, no todos los géneros son igualmente propicios para ese reflejo de la individualidad del hablante en el lenguaje del enunciado, o sea, para el estilo individual. Los géneros más favorables [son los] de la literatura de ficción: aquí el estilo individual integra directamente la estructura misma del enunciado, es uno de sus principales objetivos (no obstante, dentro del ámbito de la literatura de ficción, los diferentes géneros son diferentes posibilidades para la expresión de la individualidad del lenguaje a través de diferentes aspectos de la individualidad).

Así, la enseñanza de los géneros primarios puede contribuir poco al fomento de la creatividad y la autenticidad, ya que “en la inmensa mayoría de los géneros discursivos (excepto en los artístico-literarios) el estilo individual no forma parte del plano enunciativo, no le sirve de objetivo, sino es, por así decirlo, un epifenómeno del enunciado, su producto complementario” (Bajtín, 2011, 265-266). Al considerar los géneros que los alumnos aprenden a producir, resulta razonable señalar que, por lo regular, los textos que escriben en la escuela requieren solo el estilo general³ de un género determinado y no el estilo individual. Con esto no se pretende asegurar el privilegio de los géneros literarios en relación con otros en términos de promover la

³ En su texto “Os gêneros do discurso”, Bajtín utiliza los términos “estilo general” y “estilo de la lengua” para referirse al estilo relativamente estable que posee cada género específico, al depender no solo de la especificidad del ámbito de la actividad humana, sino también del asunto relativo a la lengua nacional en la lengua individual, o sea, de los fenómenos lingüísticos experimentados y validados en situaciones reales de uso. Por otro lado, denomina “estilo individual” a aquel que no es un requisito de las pautas de un género determinado, aquel que no tiene que ver directamente con la estructura del enunciado y que fuese, en cierta forma, subjetivo.

autenticidad y la creatividad, sino sustentar una mayor recurrencia de su enseñanza a partir de una metodología en la que el educando productor de textos tuviese consciencia de los procesos de escritura.

Al tomar en cuenta las nociones de lengua y estilo de Bajtín, se entiende que toda enunciación es histórica y social y, por tanto, ideológica. En este sentido, el lenguaje es polifónico y, en consecuencia, intersubjetivo, y esta “intersubjetividad resulta previa a la subjetividad, ya que la relación entre interlocutores no solo establece el lenguaje y le da sentido al texto, sino también constituye a los sujetos que producen los textos” (Barros, 2011, p. 29). Incluso cuando la palabra del otro se torna anónima, cuando se “monologiza”, aun así “el discurso individual nunca deja de impregnarse de las voces que lo han constituido originalmente” (Garcez, 1998, p. 53). Al discurrir sobre algunas similitudes entre los estudios de Bajtín y Vygotsky, Garcez (1998, p. 52) plantea:

Vygotsky identifica una fase temporal, de transición entre una y otra, que sería el pensamiento verbalizado o el habla egocéntrica, la que permite la apropiación del habla social. Esta habla interna aún preservaría algunos aspectos de la índole del habla interpersonal e indicaría el proceso de interiorización. Así, el diálogo precede al habla monologizada, o sea, el habla externa, comunicativa, para el otro, es la matriz de significaciones del habla para sí, que está al servicio de la orientación mental, la comprensión consciente y permite el desarrollo de la imaginación, la organización, la memoria, la voluntad.

Sin duda, la escritura creativa depende de esta monologización, de esta subjetividad relativa que enfoca Bajtín o de esta internalización de Vygotsky. Entonces, escribir creativamente es mostrarse, denunciarse, llevar a cabo la escritura de sí. Para superar la descripción, se debe pasar por este proceso de internalización. Es preciso tener estilos individuales, lo que significa ser diferenciado, auténtico.

No solo por un motivo estilístico, sino sobre todo porque la literatura tiene la “función principal de tornar comprensible el mundo, al transformar su materialidad en palabras de colores, olores, sabores y formas intensamente humanas” (Cosson, 2011, p. 17) aquí se la considera como la mejor forma del escritor para crear, revelar al mundo el propio mundo y a sí mismo. Según Candido (1995), la literatura corresponde a una necesidad universal que debe satisfacerse so pena de mutilar la personalidad, pues es capaz de organizar al sujeto, liberarlo del caos y humanizarlo.

En general, además de que los textos literarios se utilizan como un pretexto para finalidades distintas a la de tornar comprensible el mundo, humanizar, la escuela tiende a trabajar la literatura solo en actividades de lectura, o sea, los alumnos no escriben literatura, no son literariamente letrados.

4. Anotaciones finales

Al considerar que a los alumnos no se les enseña a producir verdades, sino a aceptar unos dogmas establecidos por unas minorías poderosas, este texto, sobre todo, ha sustentado la enseñanza de la escritura de géneros literarios como una posibilidad de comprender mejor y cambiar las formas de vida. Por tanto, debe entenderse que, como su nombre lo indica, la “escritura creativa” tiene mucho que ver con la autenticidad, la

libertad, la transformación, y no solo con la invención. En última instancia, tiene que ver con la capacidad de aprender a legitimar las verdades, al llevarlo a cabo.

La persona no dogmática se abre más a nuevas experiencias, ya que cuanto más se somete, menos puede ser diferente, más se anulan su libertad, su subjetividad y su creatividad. Pero ¿cómo se puede provocar una ansiedad y reflexión en los alumnos? ¿Cómo incomodar a los educandos respecto a lo que se ha impuesto como una verdad absoluta? ¿Cómo concientizarlos sobre la necesidad de una transformación? ¿Cómo formarlos para que fuesen críticos si los propios docentes parece que se sometieran ciegamente a unas estrategias de poder y a unas estructuras injustas?

Se ha visto que la escritura literaria es capaz de llevar al sujeto a denunciar el mundo, a reflexionar sobre aspectos de la vida y, por tanto, lograr que se conociera, al repensar su papel en la historia, cuando cuestiona las verdades existentes y produce las verdades propias. Sin embargo, conocerse implica conocer los propios límites. Y esto no debería llevar a la desesperación, sino, más bien, tener justa y simplemente la capacidad de lidiar con las propias limitaciones. Entonces, para conocerse, se debe tener el valor de aceptar lo que cada uno es, reconocer sus limitaciones. Y este debería ser otro desafío para la escuela.

También, se ha señalado que, en general, la enseñanza de la escritura se relaciona con la evaluación, puesto que la escuela no enseña los actos de escribir, los procedimientos que conducen al resultado. En cambio, corrige el texto de los alumnos a partir de las instrucciones del docente, pero no enseña las estrategias que llevan hasta el producto final. En este sentido, se ha sugerido la teorización y la enseñanza de estas estrategias para que los estudiantes tomaran conciencia de su propio saber y, en este caso, de los procedimientos que utilizan en sus producciones textuales.

Sin embargo, resulta extraño que se quisiera enseñar a los estudiantes a pensar, si no tienen la oportunidad de presenciar al docente en la actividad cognitiva. Resulta ingenuo que se quisiera enseñarles unos procedimientos de escritura si el profesor no les muestra cómo lo hace. Por tanto, además de enumerar, nombrar, teorizar y enseñar unas estrategias de escritura, se requiere una sistematización del aprendizaje, o sea, el desarrollo de una metodología en la que el docente pudiera plantear cómo piensa y opera cuando escribe. Aquí se sustenta que esta sistematización fuese una ampliación de la metodología que han propuesto principalmente Dolz, Noverraz y Schneuwly: la referida a las *secuencias didácticas*.

En resumen, este trabajo ha tratado de vincular la escritura de textos literarios con la producción de verdades y la autocomprensión, para denunciar los dogmas que han establecido unas minorías dominantes y reflexionar sobre las propias formas de vida. Sin embargo, resulta utópico suponer que la propuesta que aquí se ha presentado bastara para formar unos escritores revolucionarios. Dado el estado actual de la escuela, resulta difícil imaginar por dónde empezar. Además, atribuirle toda esta responsabilidad al docente de lengua materna equivaldría a ignorar la noción misma del lenguaje como un objeto histórico y cultural. Por último, es importante considerar que no todos los alumnos serían capaces de escribir para hacer historia, pero la escuela, como mínimo, debería concientizarlos sobre esta posibilidad.

Referencias

- Bajtín, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud y YaranFrateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Editora Hicitec, 2009.
- Barros, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2ª ed. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2011.
- Bazerman, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Candido, A. *Vários Escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- Cosson, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- 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. (et al.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo y Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Col. As Faces da Linguística Aplicada).
- Foucault, M. O que é crítica (Crítica e *Aufklärung*). Trad. Antônio C. Galdino. In: Biroli, F. y Alvarez, M. (Orgs.). *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília*, v. 09, No. 1, 2000. (p. 169-189).
- Garcez, L. H. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- Kleiman, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Col. Letramento, educação e sociedade).
- Jantsch, A. P. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: Bianchetti, L. (Org.). *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa*. São Paulo: Summus, 2002.
- Lankshear, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: The Falmer Press, 1987.
- Street, B.V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.*

* Irando Alves Martins Neto y Renata Junqueira de Souza. Estratégias de escrita, gêneros literários e escrita criativa. *Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas*. Vol. 6, No. 1 (marz. 2014): 63-73. Disponible en: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2433>

LA APARICIÓN DEL ESCRITOR – EL ESCRITOR PRINCIPIANTE

La propuesta de los próximos capítulos será examinar algunos aspectos que han planteado escritores que, al referirse a sí mismos, sobre el momento en que experimentaron con la escritura ficcional, ven el despertar de algo diferente al estereotipo del escritor experimentado —aquel que siempre tiene algo que enseñar, sugerir, etc.,¹¹⁹ lo que ayuda a mantener una imagen del escritor/autor que, a partir de la obra publicada, sustentará la función de autor en su *estatus*—, cuando piensa que, entre otras cosas, sobre este *estatus* se sostiene toda la tradición de la institución literaria occidental. Sin embargo, este escritor experimentado a menudo eclipsa la experiencia de la escritura, que ahora se entiende como aquella experiencia constituida a partir de la falta de conocimiento, de la inexperiencia.

A partir de ahora enfocaré esta (in)experiencia o, mejor dicho, una supuesta experiencia de escritura tal como la narra aquel que escribe. Los respectivos discursos o escritos que pretenden narrar estas experiencias ocurren en (o se refieren a) momentos y posiciones diferentes, e incluso olvidados, en algunos casos, por los estudios literarios. Primero, presentaré algunos discursos de escritores principiantes, unos escritores que han empezado a escribir ficción con mayor eficacia por primera vez y que no tienen sus nombres asociados a la función de autor, no han publicado ningún texto y, en algunos casos, expresan abiertamente su deseo de no publicar. Estos escritores han formado parte de grupos de escritura ficcional en algunos *talleres* (en algunas de mis clases).

En el próximo capítulo voy a enfocar algunos casos de escritores ya consagrados, que llevan algún tiempo escribiendo y que ya ejercen la función de autor —o que, lo quieran o no, tienen sus nombres ligados a ella, a veces constituidos por ella—. Y, en el próximo capítulo, voy a reflexionar algo sobre aquellos escritores/autores que, tras haberse consagrado, señalaron, por diversas razones, que ya no querían escribir. Tras este grupo, también incluiré el caso de Platón, como un escritor que se declara en contra de la escritura y se niega a escribir, justamente cuando escribe.

Esta división en tres tiempos o posiciones (principiante, consagrado, desertor) me permite pensar sobre la experiencia de la escritura en una relación variable con la función de autor y, por tanto, con todo el peso de la literatura institucionalizada. Se precisa el intento de inferir hasta qué punto esta experiencia puede desvincularse de las consecuencias de esta función, de esta institucionalización, ya que aquí mi interés central es pensar en la constitución de un sujeto escritor, no del sujeto autor. O sea, busco al sujeto escritor como aquel que *aparece* en situaciones que mantienen unas relaciones complejas y variables con la institución —relaciones no solo de aceptación o de transformación, es decir, no solo aquellas en las que alguien “se convierte en un

¹¹⁹ Algo que no debe confundirse con el narrador experimentado al que se refiere Walter Benjamin en el texto “O narrador” (1936). Cf. Walter Benjamin. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 197-221.

escritor”. En resumen, la escritura de ficción como experiencia que constituye la subjetividad puede, y quizás debiera, separarse de la consagración y de una vida artística, en nombre, tal vez, de una *vida artista*. Esta diferencia se determina claramente en los últimos estudios de Foucault:

La “vida artista” (...) es una expresión que Foucault se esforzó por acuñar, con el claro propósito de diferenciarla de la mucho más conocida “vida artística”. Esta última designa, estrictamente, la obra de un artista, su itinerario creativo, su biografía, que se lee para dilucidar la historia de su producción. Según Foucault, la vida artista es algo muy distinto; de hecho, esta expresión designa el trabajo que ciertas personas desarrollan para tornar sus vidas bellas, generosas, radiantes, intensas, en relación con una comunidad de pares, todos volcados hacia la elaboración de una estética de la existencia, ocupados en hacer de su propia vida, y de la vida de quienes los rodean, una obra de arte.¹²⁰

En los testimonios de escritores/autores, que se expresan con más espontaneidad, sin presión editorial o del público, hay momentos en que se refieren no tanto al contenido de determinadas obras (defensas o explicaciones) como a su vida de escritores, a expresiones de una experiencia única de escritura. Se trata de reflexionar sobre lo importante en el discurso de los escritores, que aparece allí como *la verdad del escritor para sí mismo* —el valor que se atribuye al escribir algo—, una verdad que lo constituye como escritor. O, para entenderlo mejor: aquel valor que surge de la experiencia de escribir, que ofrece una seguridad (o inseguridad) para que alguien asumiera la vida de escritor (o la rechazara).

Me inquieta pensar en los innumerables escritores que nunca tuvieron el respaldo del público durante su vida y aun así escribieron y se consideraron escritores. A muchos escritores solo se los ha reconocido póstumamente (inclusive varias escritoras que han sido recuperadas en las últimas décadas), pero esto no significó que no se los considerara, incluso en vida, como escritores, pues habían dedicado su vida al arte —al menos para sí mismos. Las obras de estos autores no alcanzaron algún valor en sus respectivos mercados, pero, aun así, no abandonaron la experiencia de escribir.

Nadie se atrevería a decir que no se debería considerar como pintor a Van Gogh, aunque nunca hubiera vendido su obra en vida. Aun así, resulta difícil negar que vivió como pintor toda su vida, aunque solo unos pocos amigos lo animaron. Y es probable que este incentivo fue una pequeña parte de su dedicación total a la pintura y a la vida para el arte, al dotarlo de una *vida artista* que estaba en desacuerdo con la vida artística común en su época.

¿Qué es vivir como un escritor? Por ahora, puedo decir que, al menos, esta respuesta llega a través del acto de escribir y, a partir de ahí, de la asimilación de la idea “soy un escritor” por sí mismos, aunque no tuvieran una vida artística (reconocida) y nunca los leyera. Por tanto, no los caracterizan la obra publicada ni la lectura de esa obra por parte de otros, aquí, como escritores (quizás solo con la esperanza de convertirse en autores), sino la consciencia de una *vida artista* que tuviera como principio la imagen de aquello que es para cada uno el escritor como una forma de vida.

¹²⁰ Guilherme Castelo Branco. “Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault”. In: Margareth Rago y Alfredo Veiga-Neto (orgs.). *Para uma vida não-fascista* (Col. Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 144.

Henry Miller es muy claro cuando señala:

Imité todos los estilos con la esperanza de descubrir la clave del torturante secreto del arte de escribir. Al final, llegué a un callejón sin salida, a una desesperación que pocos hombres han conocido, pues no había una ruptura entre el yo escritor y el yo hombre: fracasar como escritor significaba fracasar como hombre. Y fracasé. Entendí que no era algo —menos que algo—, un número negativo. En este punto, en medio del estancamiento del Mar de los Sargazos, por así decirlo, realmente comencé a escribir. Empecé de la nada, al arrojarlo todo al mar, incluso a mis seres queridos. En cuanto oí mi propia voz, quedé fascinado: el hecho de ser una voz aislada, distinta, única, me alentó. No me importaba si lo que escribía podía considerarse malo. El bien y el mal se esfumaron de mi léxico. Me lancé de lleno al reino de la estética, al dominio amoral, aético, no utilitario del arte. Mi vida en sí se tornó una obra de arte.¹²¹

Así, la vida artística le concierne al autor, a una vida social objetiva; por tanto, el sujeto escritor me parece que se sitúa en otra esfera: la *vida artista* que, sustentada por su subjetividad, lo ubica en una existencia estética.¹²²

Mientras que la *función autor*, con sus exigencias de origen, autoridad, etc., sobre los escritos, define y establece para el autor un espacio de existencia histórico, cultural, constante en los registros, el escritor, que incluso puede ser un posible futuro autor, vive y experimenta justamente el espacio de la irrealidad de su existencia. O, mejor dicho, el escritor no existe como algo fijo, estable o tal vez visible, pues vive (en) una existencia estética —ajena a los mercados, a los registros o, mejor, a todo lo que no le dé un margen a su propio despliegue. Por ejemplo, el nombre (tan importante para reconocer al autor) no define su identidad y posición social, su *status*. Podemos pensar en otro tipo de *status*, uno que enfoca otras posiciones que la experiencia de escribir acaba por desencadenar en los respectivos sujetos.

El autor llega a enredarse (como José Costa en *Budapeste*, cuando alcanzó la celebridad); ocupa posiciones en una red que ya se le ha tejido, en gran parte, a su rebeldía, mientras que el escritor (soberano como aquel que se suicida), al decirse escritor sin una confirmación institucional (sin ser un autor), vive ajeno a esta misma red, vive quizás en unas redes similares, pero sin registro o documento; redes de subjetividades abiertas, imprevistas, incontrolables. Los estudios literarios no logran lidiar con estas redes, quizás, precisamente, porque carecen de un asidero institucional.

Resulta obvio que hay algo en común entre aquellos que empiezan a escribir sin ningún compromiso de publicar, aquellos que se han convertido en autores consagrados y aquellos que, ya consagrados, quieren que los olvidasen al huir del peso de la función autor. Este rasgo común es la *actitud* de este sujeto escritor hacia su propia *aparición*, o sea, hacia el momento en el que acontece la escritura —una escritura que, en última instancia, lo constituye—, incluso antes de esperar una confirmación institucional.

¹²¹ Henry Miller. "Reflexões sobre a arte de escrever". In: _____. *A sabedoria do coração*. Trad. Lya Wyler. Porto Alegre: L&PM, 1986, p. 22.

¹²² Seguiré refiriéndome a este tema en los próximos capítulos, más específicamente en las partes tituladas "Parrhesia" (Capítulo 5) y "Michel Foucault e os modos de subjetivação" (Capítulo 6).

De ahora en adelante, analizaré algunos casos de escritores principiantes. Me agrada pensar en ellos como aquellos que, aunque saben que aún no son escritores, se lanzaron a escribir y terminaron por entender el surgimiento del escritor.

El escritor principiante

Ahora quisiera compartir algunas experiencias que presencié al observar el proceso de escritura de algunos alumnos durante talleres de creación literaria.¹²³ La intención inicial de estos talleres era producir textos de ficción. Mi interés por el habla y la autoexperiencia surgió de la gran cantidad de comentarios y conversaciones que los alumnos llevaron a cabo en clase tras ver sus textos terminados. No era mi intención inicial dar espacio en las clases a estos testimonios, ya que quería que las clases se centraran más en el discurso crítico sobre el texto escrito. Sin embargo, con el tiempo, noté que algunos alumnos necesitaban comentar sobre sus procesos de creación, una necesidad personal de plantear la experiencia de escribir. Los alumnos querían compartir (comparar) y relatar a sus compañeros y a mí esta experiencia. Querían oír otras opiniones, reflexionar en voz alta, en el intento de definir los sentimientos que habían surgido durante la creación de los textos. A veces, estas conversaciones-testimonios se daban al entregar los textos, al final de las clases, solo para mí. Algunos alumnos escribían correos electrónicos extensos después de las clases, otros interrumpían las clases para hablar. Vi que surgía la curiosidad y la necesidad de abrir unos espacios en los grupos para estos momentos de referirse a la experiencia de escribir.

¹²³ En 2006, el profesor Dr. Samuel Pantoja Lima, entonces coordinador del curso de Comunicación Social en el Ielusc (Joinville), se enteró de que había ganado un concurso de cuentos que había organizado la Fundação Franklin Cascaes y me invitó a hablar sobre la posibilidad de impartir un taller para alumnos de Periodismo, como asignatura optativa. En aquel entonces, había un grupo de alumnos en esa institución bastante comprometidos con las novelas-reportajes, la literatura gonzo, el periodismo cultural, etc. Acepté y ofrecí la asignatura como un curso intensivo de verano —15 sesiones consecutivas. Tras la finalización del curso, los alumnos pidieron su continuación, lo que se llevó a cabo en dos periodos vacacionales más: julio de 2006 y enero de 2007.

En 2008, mi asesor sugirió que realizáramos un taller de creación en la UFSC, como curso de extensión. Fue una experiencia nueva para mí, ya que era un curso abierto a la comunidad. Había 20 plazas disponibles y tuvimos más de 40 alumnos matriculados. Muchos de ellos no pertenecían a la UFSC o cursaban asignaturas ajenas al Departamento de Línguas e Literaturas Vernáculas (DLLV). Y la clase terminó por reunir a alumnos entre los 18 y los 73 años —las clases se impartían los jueves por la tarde en el laboratorio del Bloque A del CCE. La diferencia con los cursos que impartí en Joinville se debía únicamente a que allí los alumnos se habían matriculado regularmente en una asignatura (Publicidad o Periodismo) y la asignatura se convalidaba como optativa, lo que les permitía una evaluación. En el taller de la UFSC, este aspecto no les importó mucho a los estudiantes: al finalizar el curso, quisieron continuar, y nos quedamos dos semestres más con un grupo de estudio de ocho alumnos, que trajeron sus propios textos para el debate en el grupo. En estos debates, tuve la oportunidad de preguntarles sobre sus procesos de escritura y creación, lo cual constituyó un material muy importante para la reflexión de mi tesis.

Talleres en el IELUSC: del 23 de enero al 10 de febrero de 2006; del 10 al 28 de julio de 2006; del 15 de enero al 2 de febrero de 2007.

Taller en la UFSC – Curso de Extensión: del 7 de agosto al 13 de noviembre de 2008.

Claro que por muy buen oyente u observador que fuese, mis impresiones se veían más respaldadas por la escritura misma, cuando analizaba el discurso junto con aquello que se había escrito. A menudo tuve una sospecha sobre el texto, que se confirmó cuando lo acompañaron con comentarios y conversaciones espontáneas que me proporcionaron ejemplos, léxicos, metáforas; los sentimientos de algo que aún no lo había pensado el alumno y que carecía de vínculos directos con las teorías de la escritura que había tratado en clase.

Los talleres no se propusieron para la “formación de escritores”, lo que resulta imposible, sino para que los alumnos, no escritores, intentaran vivir el momento, específico de la escritura, de la aparición del sujeto escritor, en grupos no vinculados a la institución literaria académica. La propuesta era impartir un taller de escritura (así como los que imparten los maestros de Artes Plásticas). Se enfocarían algunas nociones básicas y fundamentales, como la creación de personajes, los tipos de narradores, etc., pero el 90 % de la clase se dedicaría a la práctica de la escritura y a la lectura crítica de esta producción de los textos. Al final, me di cuenta de que siempre acompañaron a esa lectura el asombro, unos testimonios muy personales sobre la escritura, sobre aquello que había quedado fuera del texto y que era mucho más parte de la constitución del sujeto escritor.

Algunos testimonios eran relatos sobre la nueva experiencia y se presentaron solo oralmente. De hecho, como ya lo mencioné, en una cálida demostración de la necesidad de este discurso posterior a la escritura, hubo muchas expresiones de descubrimientos que, de hecho, no se habían incluido en el texto respectivo. Otras experiencias se reflejaron en el propio texto, mucho más que en el testimonio. Debido a que eran recientes en relación con la producción, estos discursos surgieron sin tantas restricciones de la escritura (de la reelaboración) y la autocensura, y, para mí, resultaron ser más espontáneos y sinceros. Permitieron que la pérdida de identidad y el asombro ante esta pérdida se desbordaran. Así que comencé a abrirles espacio a los alumnos en clase para que se refirieran a sus experiencias.

Cuando comencé a leer autobiografías de autores ya consagrados, noté que el proceso de creación concluye por lanzar a los escritores a ese mundo del ser y no-ser y, con independencia de la poca o nula formación de estos alumnos míos, ellos también experimentaron ese mismo conflicto. Resulta obvio que, para mí, fue mucho más interesante, pues podía seguir más de cerca ese momento y, como no tenían ningún compromiso con la opinión pública, fueron espontáneos, de una forma que me animó a escribir sobre ellos.

Ahora, aportaré algunas (pocas) de las historias, aquellas que me resultaron más significativas.

1) La extrañeza ante la creación del personaje

Una de las primeras fases que sugiero en la escritura de una narración de ficción radica en que el alumno crease un personaje diferente a sí mismo y que justificara la investigación de una vida diferente a la suya; que esta investigación incluyera detalles que tornaran al personaje único, con aspectos físicos y psicológicos que escaparan a su

control; que el alumno también pensara: *¿Qué quiere mi personaje?* Que pensara en un deseo capaz de sustentar la historia. (Este deseo puede llevar a un conflicto).

La sorpresa ante los primeros personajes que se habían creado es general. Todos los comentarios se refieren a la posibilidad de crear “otra persona”, darle vida a alguien e imaginar unos conflictos y problemas. En general, los alumnos se basan en experiencias de personas cercanas, al imaginar y combinar los rasgos que habían visto en otros. Algunos aún prefieren seguir apegados a sí mismos:

Quise desarrollar un personaje muy parecido a mí, que fuera una joven, de poco más de 20 años, extremadamente soñadora, sensible y sentimental; en fin, algo incluso bastante cliché, pero que solo fuese yo misma. Bueno, como nos dijiste: el escritor principiante tiende a hacerlo, justamente en un intento de, primero, encontrarse, de, primero, reflejarse en el papel, lo cual apunta a adquirir la confianza para crear un personaje que no fuese él mismo. Creo que lo hacemos para ganar más confianza; es como si fuera un narcisismo necesario para establecer las bases para la construcción de un personaje creíble, estable, verosímil, fiel a sí mismo, bien delineado, coherente, con rasgos propios que lo distinguen de todo lo demás (escenario, narrador, otros personajes). (Clara)

La alumna se refiere a un comentario que formulé durante las clases iniciales (antes de sugerir otros tipos de narradores) respecto a que, en general, los primeros escritos son en primera persona del singular y muchas veces terminan por tomar el carácter de testimonios propios. Ella lo entiende, pero no lo acepta (lo que me confirma la libertad de escribir en los talleres) con tanta facilidad, pues relaciona la elección con aquello que enfoqué en el primer capítulo al referirme a Freud y el narcisismo: como una expresión normal de toda criatura, justificable por la necesidad de autopreservación. Según ella, el personaje “creíble” es aquel que se le parece, la única persona real sobre la que tendría una imagen como punto de partida (en una reafirmación del pensamiento de Bergson, ya visto).

Pero muchos parten de cosas que nunca antes han visto. “Quise escribir sobre un mendigo, ya que tengo mucha curiosidad por saber cómo es sobrevivir en la calle como uno de ellos” (João F.). Ese “me gustaría saber” cómo es ser un mendigo, un astronauta, un “ser extraño” para mí también resulta muy común. Algunos alumnos refieren que empiezan a prestar más atención a las personas en la calle y así imaginan situaciones que esas personas podrían estar viviendo:

Iba conduciendo mi escarabajo bajo un diluvio e iba a pasar por debajo de un paso elevado e inmediatamente imaginé que alguien se había lanzado desde lo alto y había caído sobre el escarabajo. Luego imaginé que un hombre conducía a las cuatro de la mañana, al retornar de una fiesta, había bebido un poco, y una joven deprimida se había tirado sobre el auto. Imaginé que había logrado sujetarla sobre el capó, para que no cayera y se lastimara en el asfalto, hasta cuando se detuvo lentamente en la cuneta y llamó a una ambulancia... Cuando me di cuenta, ya casi estaba en casa; llegué conduciendo como un autómata. Parece que cuando empiezo a imaginar cosas, entro en una especie de trance. (Bárbara)

Además de la descripción más detallada de una imagen que nunca antes había vivido, la alumna menciona la posibilidad del trance, lo que abre la probabilidad de verse allí donde no se está o de ser aquello que no se es. Así, este estado se describe no solo para un personaje, sino también para una situación o imagen que pudiera desencadenar toda una historia:

Las historias suelen desarrollarse a partir de una sola escena que recuerdo con claridad. Puede ser la escena inicial, como aquella de una joven que intenta suicidarse ahorcándose, pero simplemente no muere y permanece colgada un buen rato, o alguna escena específica que me gustaría mucho incluir en la narración; cuando empiezo una historia, rara vez sé el final. (Mauricio)

Más espontáneo, como dije, el escritor principiante no tiene por qué referirse tanto a la coherencia de un texto de principio a fin. Empieza a escribir sin saber dónde irá a concluir.

Creo que tenía la costumbre, hasta cierto punto racional, de querer planearlo todo con antelación. Pero en el taller entendí que eso resulta una tontería. Es muy agradable dejarse llevar por la historia. A veces surgen cosas, casi de la nada, que ningún plan *a priori* podría concebir. Pero también creo que es importante saber lo que queremos decir. Si hay algo que queremos decir y lo tenemos muy claro, tenemos que darle una dirección en nuestra imaginación. Aunque existe aquella historia sobre Tolstói cuando escribía *Ana Karenina*. Parece que quería escribir una novela moralista contra las mujeres adúlteras y terminó por ser todo lo contrario: un elogio de Ana. En fin, las ideas muy claras también cambian. (Bárbara)

2) La extrañeza ante el texto terminado

Al saber que estas imágenes rápidas pueden transformarse en historias y dar alas a la imaginación, entendí que, según algunos, resultaría interesante ofrecer opciones para la continuación o el desencadenamiento. En una ocasión, tomé algunos titulares de noticias de un semanario. Les presenté tres noticias y les dejé que eligieran la que quisieran. Tendrían que imaginar el día anterior o posterior al suceso. Una se refería al robo de unos cuadros de un museo; otra sobre un bebé abandonado; y otra sobre un reconocido rockero que había destrozado un cuarto de hotel.

Al final de la clase, el alumno me entregó el texto con esta frase: “¡Nunca pensé que sería capaz de escribir así!”. Había algo de sorpresa, pero también de asombro en el alumno cuando me lo dijo.

Intenté analizar esta reacción solo como la sorpresa de la primera pieza escrita que había surgido con fluidez. O quizás, al tratarse de un alumno de periodismo, la sorpresa de la ficción. Entonces, recordé que este alumno se había negado cuando le pedí que mostrara el texto en la clase. Había esperado hasta allí (el final de la clase) para pedirme que leyera el texto en casa. Sentía cierta incomodidad para mostrarles a los demás lo que había escrito, pero quiso compartirlo conmigo, lo que creo que reforzó la idea sobre lo extraño de la elección y la escritura. Aquí reproduzco el texto:

El sonido de las olas me ampara

Discutimos aquella mañana y le di una paliza a la zorra. Hizo las maletas y se fue. Esa tarde salí a beber con los amigos y solo regresé pasada la medianoche. Me acosté muy tarde; de hecho, ya era temprano, y ni siquiera pude dormir. El alboroto era irritante esa noche. Ya estaba harto y tenía los oídos irritados. Apenas me había levantado cuando el alboroto ya había vuelto a empezar. Aquel sonido estridente que vuelve loco a cualquiera. Sentía los tímpanos a punto de reventar. Toda la casa estaba patas arriba, y solo quedaban los trozos de vajilla en el suelo, fruto de la pelea. Las sobras de la comida sobre la mesa empezaban a oler mal. Las moscas revoloteaban por la cocina en busca de su comida, y dos ratas se peleaban por un trozo de queso podrido. Salí a caminar por la playa y

ver si me relajaba. Fue un largo rato de gran placer con el sonido de las olas del mar. Cuatro horas volaron como si fueran unos minutos.

A la hora de comer, comí algo en el primer bar que encontré. Mientras comía, pensé en lo que haría y me decidí. Volví a casa con la esperanza de que aquel alboroto infernal hubiera desaparecido. Para mi consternación, era aún más insoportable. Ni siquiera podía pensar en dormir. No es que mi cuerpo no me lo pidiera. La atmósfera en esa habitación era nauseabunda. No aguanté mucho, solo me quedé lo suficiente para coger lo que necesitaba y meterlo en una bolsa. No podía entender por qué me había resistido tanto. Caminé sin rumbo, en busca del lugar ideal.

Me alejé un poco del ajetreo urbano. Allí, el viento soplaba entre los árboles que me rodeaban, lo que me daba una sensación placentera. Estaba solo en ese lugar. No había nadie que lo presenciara. El alboroto había cesado y los frenéticos sonidos de los autos y sus bocinas habían quedado atrás. Mis oídos solo oían el leve y agradable zumbido del viento. Sin duda, este era el lugar que buscaba. Allí mismo, en ese arroyo en medio de la nada, dejé la bolsa con el hijo de aquella zorra. (Claudionei)

La noticia que había originado esta narración había sido: “Bebê abandonado foi encontrado na beira de um córrego em São Paulo”.

El uso de la primera persona tal vez ha influido mucho en este asombro que, junto con la reacción de la entrega, podría ser un indicio de esa extrañeza muy cercano al término que Freud analiza en “O estranho”: “lo extraño es esa categoría de lo aterrador que se refiere a lo conocido, lo antiguo y familiar desde hace mucho tiempo”.¹²⁴

La extrañeza del alumno surgió cuando dejó que fluyera algo íntimo, secreto (resaltado para mí por la timidez del gesto de pasarme el cuento, también en cierto modo oculto), al exponer a un personaje tan cruel. La sensación de aquello que tendría que ser extraño, y que le pareció tan familiar al escribir, le causó asombro. Resulta obvio que a los escritores más experimentados ya poco les sorprende esta perversidad en los textos. Pero en la zona de indecisión entre no-escritor y escritor, he visto muchos casos similares. Como una toma de consciencia sobre la posibilidad de un “doble”, de un desplazamiento, de la pérdida de la identidad que, según Freud, no solo sería una pérdida, sino también la recuperación de una u otras posibles identificaciones reprimidas. “*Unheimlich* es todo aquello que debería haber permanecido secreto y oculto, pero ha salido a la luz”.¹²⁵ Quizás en esta transición entre escritor y no-escritor residiera la posibilidad de aparición de estos numerosos sujetos que moran en nosotros y que optamos por reprimir debido a unos escrúpulos morales, pero, en el momento de la creación, el escritor, libre de esta consciencia o responsabilidad de modelo moral, los deja fluir.

3) Casos cuando la escritura inicia a partir de un texto de otro autor

Para darle una continuidad a este proceso de imágenes rápidas que pueden generar toda una creación, les sugerí a los alumnos que escribieran un primer párrafo y los intercambiaran entre ellos. Cuando recibieran los párrafos del otro par, deberían continuar la historia. Uno de los ejercicios fue:

¹²⁴ Sigmund Freud. “O estranho”. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XVII. Imago: Rio de Janeiro, 1969, p. 238.

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 243.

Las palomas

José cumplía la segunda semana de su jubilación. La plaza vacía y las calles concurridas parecía que creaban un cordón entre él y aquello que parecía estar vivo. Todo tenía un sentido para José, menos José. Había sido un funcionario público durante 36 años, pero nunca imaginó que adjuntar procesos y analizar solicitudes de permisos le hicieran tanta falta. Nunca le gustó su trabajo, pero no se imaginaba sentado en una banca de cemento en una plaza pública, mientras les daba mijo a las palomas. No dejaba de chupar el humo de un cigarrito que tenía desde hacía mucho tiempo. De repente, José encontró un libro detrás de su banca. Estaba allí, parecía escondido. (Fabrício)

Le llevó un mes entero resolver su inmortalidad. Pensó en hacer una grabación, algunas escenas en su cuarto al mostrar unas fotos y narrar su último día. Pero prefirió hacerlo solo: Lucas decidió escribir un diario breve. Le tomó otros dos meses registrar los datos y hechos más importantes de su vida y, por último, una carta de despedida al mundo, a los hombres, a su familia. Nada de culpa, solo un simple adiós. Planeaba ocultar el diario el lunes, pues sabía que ese era el día en que las personas no se miraban.

José miró a su alrededor, fingió no darse cuenta y volvió a buscar. Nadie lo observaba, pero, entonces, ¿no era una broma? Decidió leer hasta el final y salió a toda prisa, espantando a las palomas. Se detuvo en un teléfono público y marcó el 1-9-0. José estaba dando golpecitos con el pie derecho cuando, al tercer intento, le contestó una mujer. Habló sobre las palomas inútiles, el libro de despedida y el niño que iba a tirarse. La mujer le pidió que se calmara y que lo repitiera todo. Él le dijo que no tenía tiempo y se fue sin colgar el teléfono. Corrió al cobertizo inactivo del bingo.

Cuando José entró en el cobertizo mal iluminado, oyó un breve grito. Se fue acercando hasta encontrarlo. Lucas estaba con la soga al cuello, triste y un tanto pensativo. El jubilado se le acercó con calma y lo asustó.

—Muchacho, escucha... tenemos que hablar —le dijo José, mientras le mostraba el libro—. Ya estoy viejo, podemos hablar... Mis hijos ya no me miran, mi mujer está enferma... Me encantaría que pudiera salir de casa, acompañarme... Pero, y usted... Es joven todavía... Le queda mucha vida por vivir.

José no sabía qué decir, nunca se había imaginado en esa situación y ni siquiera tuvo tiempo de formular algo. ¿Y ahora, José?

Lucas le pidió al anciano que leyera la carta en voz alta. Con las últimas palabras de adiós, vio que el muchacho se tiraba. (Luciana)

Como este ejercicio es una propuesta para que compartieran experiencias de escritura con pares, resulta obvio que la primera sorpresa fuera que no hay forma de prever el desarrollo que dará el segundo par, y la mayoría de las veces hay una distancia muy grande en relación con aquello que el otro imaginó/escribió. En este caso, la alumna que continuó el texto combinó la historia de José con la historia de Lucas (personaje que ella había creado) y también comentó que la motivó el detalle “*un cordón de aislamiento entre él y aquello que parecía vivo*” para crear una situación de suicidio por ahorcamiento —con una cuerda (alrededor del cuello). Según ella, la segunda escritora, allí había indicios de una persona que, incluso en vida, se sentía muerta, y el diario debía enfocar este tema. Al saberlo, el alumno que había escrito el primer párrafo preguntó: “¿Yo escribí esto?”. Aquel detalle del cordón de aislamiento que sirvió de base para la lectura, para despertar la creatividad en la continuación del relato, ni siquiera se había notado, o mantenido como una percepción importante, por el alumno que lo escribió.

Esta experiencia me lleva a pensar en aquella inconsciencia que puede llegar a manifestarse en lo escrito (sobre todo en la forma en que se plantea la propuesta, limitada por el tiempo de producción de unos pocos minutos) —sobre todo en esos

detalles, como el cordón de aislamiento. La inconsciencia le quita al escritor aquel peso, al que se refiere Blanchot, de estar detrás de todo lo que escribe. Con sinceridad, el alumno reconoció que aquello ni siquiera se le había ocurrido considerarlo algo significativo. La lectura de la compañera, que le dio una mayor significación a ese detalle en la continuación, me lleva a lo que Barthes denominaría el punto que duele —el *punctum*.¹²⁶ Lo que el primer alumno prácticamente tomó como un detalle de la escena, según la alumna que prosiguió con el tema constituyó el resto de la historia: narrar la vida de alguien que se encuentra en la frontera entre la vida y la muerte. Pero lo curioso radica en que ese alguien no era José, un anciano desocupado, sino un joven que escribe (un diario, o sea, su vida).

4) El inicio por el final

Otras propuestas llevan a que los alumnos partieran de una determinada secuencia o imagen que nada tendría que ver con sus experiencias, pero que acaban por suscitar, en la mayoría de los casos, una intuición (como dirían los escritores consagrados) respecto a algo que les sorprende a ellos o a sus pares que luego pasan a la lectura. Una vez desarrollé este ejercicio, muy similar al anterior de intercambio de textos, con un fragmento final de un texto conocido. Al imaginar que se trataba de un cuento que todos desconocían, elegí las dos últimas frases de “O Capote”, de Nikolái Gógol: “*Así que el fantasma era mucho más alto y tenía enormes bigotes. Parecía que se dirigía hacia el puente y luego desapareció por completo en las tinieblas de la noche*”. Todos (20 alumnos) escribieron a partir de la misma secuencia. La gran mayoría se centró en el fantasma, un ser muerto, pero una de las alumnas escribió este texto:

El fantasma

En el ático de la casa de madera al final de la calle vivía un niño. Tenía los cabellos muy claros, casi blancos, la piel blanca como la nieve y unos ojos azules casi transparentes. El niño, que los niños del barrio conocían como “el fantasma”, era albino.

En la casa vivía solo, sin sus días de gloria, un hombre alto y fuerte, que había sido sargento. Su esposa había muerto al dar a luz a su hijo, que ahora vivía encerrado en un cuarto de la casa, para que el padre no tuviera que verlo y recordar lo que este niño “malcriado” le había costado. El “fantasma” nunca salió del ático.

Pasaron muchos años hasta que dejaron de pasar platos de comida por debajo de la puerta. Hambriento, el fantasma derribó la puerta que lo aislaba. Bajó las escaleras y encontró a su padre muerto, con una escopeta en la mano. La casa estaba vacía: sin muebles, sin alfombras, sin cortinas o comida. Corrió a su cuarto, metió todo lo que tenía dentro del bulto que había hecho con su manta. Se lo echó a los hombros y salió por la puerta.

El fantasma era ahora mucho más alto y lucía unos enormes bigotes. Parecía que se dirigía hacia el puente y luego desapareció por completo en las tinieblas de la noche. (Ariane)

Tras escribir, ella misma señaló que, “sin saber cómo”, no imaginó a este fantasma como un muerto, sino como alguien que quizá se sentía como tal. Y la historia surgió de un niño, que ahora sí va a vivir la vida en libertad.

¹²⁶ Concepto desarrollado en Roland Barthes. *A cámara clara*. Trad. Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Estos ejercicios terminan por despertar en los alumnos la idea de que existen unas intertextualidades y unas relaciones infinitas entre los textos y las imágenes que surgen de ellos. Creo que, con esta idea, una de mis alumnas me sugirió que la orientara en su TCC.* Vino a decirme que le gustaría escribir una ficción teórica y, al tener la libertad de llevar a cabo este tipo de trabajo en el curso y conocer la escritura de la alumna, la acepté. Y presencié un caso curioso, que en seguida detallo.

5) El caso de Vanessa

Vanessa estaba escribiendo su trabajo final de la Facultad de Periodismo, en Joinville. Su idea surgió de uno de los capítulos de *O Jogo de Amarelinha*, de Julio Cortázar: *el Capítulo 9*. Sintió la necesidad de continuar el debate que el autor había iniciado en ese capítulo, que entre otras cosas incluía diferentes posiciones respecto al arte abstracto y al arte figurativo, vinculadas a la historia y la atemporalidad de una obra de arte.

Por tanto, quiso insertarse como personaje y viajar en el tiempo, para llegar a París en la década de 1950, donde iría a conocer a los personajes de Cortázar, quienes formaban el Club de la Serpiente. Eran unos artistas que se reunían y debatían sobre diversos temas relacionados con diversos tipos de arte. Al principio, vi que el principal interés de la alumna era aprender más sobre algunos aspectos de las Artes Plásticas y los valores que canonizan las obras. Así que le sugerí que investigara este tema, en particular los asuntos relacionados con las obras citadas y debatidas en el club: de Klee y Mondrian. Obviamente, preví que sus estudios llegarían hasta el momento de la muerte del autor, aunque no desde este sesgo, lo que, de hecho, ocurrió cuando se vio envuelta en esta muerte. Lo que no preví fue que, en el momento de escribir, la alumna experimentaría el conflicto en sí misma, entre los diversos movimientos de los sujetos vinculados a la escritura. Aquel que escribe vive esta experiencia de una u otra forma, pero su caso presentó algo especialmente curioso, pues ella misma ya se había insertado en una obra cuyo autor era otro, al que ella admiraba y la literatura había consagrado —y esta no sería solo una lectura solitaria o crítica, sino una coautoría póstuma. Tuvo la experiencia de una autobiografía cuyo autor era Otro. Dentro de una jerarquía que la alumna había imaginado, se inferiorizó como escritora respecto al autor y su obra. Y esto chocaba con su libertad de escritura de una obra que debería haber sido de su autoría, y no de la autoría de Cortázar.

Al principio, estaba escribiendo una narración en primera persona y, durante nuestras reuniones, siempre me refería sus ideas con su propio cuerpo como participante en la diégesis: “Pensé que podría cruzar esta puerta y sentarme en un sofá”. En este caso, me mostró mediante esbozos la disposición de los demás personajes, como si estuvieran en un escenario de teatro.

La historia comienza con un dibujo infantil de un juego de rayuela llevado a cabo en la acera:

* TCC: Trabalho de Conclusão de Curso. (N. de T.).

¿Encontraría el portal al Capítulo 9?

Con un pedazo de tiza, dibujé nueve cuadrados en el suelo del patio trasero de mi casa: tres en sentido vertical, seguidos de dos en sentido horizontal, uno más en la vertical, otros dos en la horizontal y un último en la vertical, seguido de un semicírculo, donde, en lugar de escribir cielo, escribí: Capítulo nueve. Numeré cada cuadrado de 1 a 9, progresivamente.

Así comienza su aventura como personaje/escritora, pero también se encuentra con la lectora de Cortázar, que ya conocía toda la historia que se había narrado. Durante uno de los pasajes que (re)escribe, siente un leve deseo de cambiar la historia del Autor Cortázar, pero se contiene:

Sentí la primera desazón, que sentiría varias veces más tarde, durante la conversación con el Club de la Serpiente. En los siguientes capítulos de *O jogo da Amarelinha*, la Maga va a encontrar a su bebé muerto en la cuna y, poco después, va a suicidarse, cuando se ahoga en un río. Sentí el impulso de hacer algo para cambiar esa historia, ese horrible final, pero solo sería una hormiga que gritaba detrás del armario. Y quién sabe qué les sucedería a ellos y a mí si intentara cambiar los rumbos que Cortázar había creado. Estaba en su mundo, y podría haberme lanzado un rayo a la cabeza. Después de todo, mi idea no era cambiar el curso de la historia hacia un final feliz, sino disfrutar de las ideas del Club.

Ese primer objetivo del trabajo, participar en el debate sobre el arte figurativo o abstracto, fue tomando otro un rumbo muy diferente y, como asesora, seguí este nuevo conflicto, el relacionado con la ubicuidad, que se estaba estableciendo en la historia. Desde el principio, se sentía, como ella misma lo dijo, “como una hormiga que gritaba detrás del armario” en comparación con el autor Cortázar. Solo cuando la alumna me presentó la siguiente secuencia de texto tuve que tomar la decisión de introducirla a las teorías literarias sobre la autoría y la lectura.

Primera versión (octubre 26)

Estaba en un mundo distinto a aquel en que había nacido. Estaba viviendo en la fantástica trama que había creado Cortázar, me entrometía en sus diálogos, sus escenarios, sus secretos y entrelíneas. ¿Tendría que pagar un precio? Ya no era autónoma, ya no era mi propio plan. ¿Sería una marioneta del Gran Cronopio?

Entré al baño y acerqué la vela al rostro. Contuve un grito al verme en el espejo y casi se me cae la vela. Mi rostro era el mismo, salvo por la constelación de pecas anaranjadas en mis mejillas, nariz y frente. Mis cabellos eran rizados y dorados. En realidad, no me había fijado en ellos antes, pues los tenía atados a la espalda. Pero desde que entré por aquella puerta a la cocina de la cafetería, sabía que algo andaba mal. Y lo acababa de descubrir. Convertida en un personaje de Cortázar, era una típica inmigrante italiana con la piel quemada por el sol brasileño.

Entre miedo y sobresalto, me tiré de los cabellos con rabia para que volvieran a la normalidad, eché agua en el rostro con la esperanza de que se me desvanecieran las pecas, pero fue en vano. Temía otras sorpresas que pudieran aparecer en mi camino. Apoyé las manos en el lavabo y me quedé pensando un rato en ellas.

Digamos que tuve que pagar un precio. Tuve que desprenderme de ciertos rasgos e incorporar otros como un pasaporte al Capítulo 9. Tuve que adaptarme a la historia y al contexto. O sea, cuando vuelva a atravesar aquella puerta en 2007, volveré a ser yo misma. ¿O no?

Es como si fuera una cómplice, una compañera de viaje. Estaba involucrada simultáneamente, como si el libro aboliera mi tiempo, el tiempo de la lectora, y me transportara al tiempo y las reglas del autor. Aquí, Cortázar está vivo y me pide que fuese copartícipe y encarnara la experiencia que él vive, de la misma forma.

Le escribí para referirme a estos temas (que discutimos con más detalle en una reunión posterior):

“Está invadiendo un espacio que hasta ahora creía que era el de un autor “Cortázar”. Quería entrar en su mundo para participar en un debate que inició en este capítulo. Todas las referencias que tenía provenían de él —de sus textos. Resulta que con tus “discursos” terminaste por modificar el texto original, pero mantiene vivos al autor y su autoridad sobre el texto. Le resulta difícil hacerlo, sobre todo porque justamente está debatiendo sobre los valores de las obras de arte, las experiencias de los autores y cómo esto se “refleja” en sus obras (Klee y Mondrian). Y, de repente, se encuentra con la creación de un texto (como escritura) que aún no resulta completamente libre (como lectura) de las experiencias del autor “Cortázar”. O, mejor dicho, de lo que cree que él piensa... De aquello que imagina que fuese la forma como te vería y te crearía. Pero, en realidad, usted se está auto-creando. Se trata de un autorretrato, cuyo autor también es imaginario. O sea, cuando leemos una obra, los lectores también terminamos por crear al autor. Piénselo bien: ¿quién es esa persona que viste en el espejo? ¿Está segura de que “ella” es una creación de Cortázar? O, por ejemplo, ¿podría ser una visión de alguno de tus antepasados?”

Entre otras cosas, siempre he sido muy cuidadosa con las intervenciones, pero pude ver que en mi última pregunta le proporcioné a la alumna información que ella, tal vez en un proceso de creación solitario, no le hubiera aportado al texto.

La segunda versión surgió tras algunas lecturas que había efectuado la alumna, entre ellas “Seis passeios pelos bosques da ficção”, de Eco (un texto que ella misma trajo), y “A morte do autor”, de Barthes.¹²⁷

Segunda versión (noviembre 8)

“Aún no me he mirado al espejo en 1953”, dije afligida.

Estaba en un mundo distinto a aquel en que había nacido. Estaba viviendo en la fantástica trama que había creado Cortázar, me entrometía en sus diálogos, sus escenarios, sus secretos y entrelíneas. ¿Tendría que pagar un precio? Ya no era autónoma, ya no era mi propio plan. ¿Sería una marioneta del Gran Cronopio?

Entré al baño y acerqué la vela al rostro. Contuve un grito al verme en el espejo y casi se me cae la vela. *Me parecía muchísimo a mi abuela, en un viejo retrato de los años 50.*

Mi rostro era el mismo, salvo por la constelación de pecas anaranjadas en mis mejillas, nariz y frente. Mis cabellos eran rizados y dorados. En realidad, no me había fijado en ellos antes pues los tenía atados a la espalda. Pero desde que entré por aquella puerta a la cocina de la cafetería, sabía que algo andaba mal. Y lo acababa de descubrir. Convertida en un personaje de Cortázar, era una típica inmigrante italiana con la piel quemada por el sol brasileño.

Entre miedo y sobresalto, me tiré de los cabellos con rabia para que volvieran a la normalidad, eché agua en el rostro con la esperanza de que se me desvanecieran las pecas. Volví a mirarme al espejo y vi a una mujer europea atrapada bajo la lluvia. *Recordé una caricatura en la que un personaje se peleaba con el artista: intentaba borrarle con una goma de borrar y, rápidamente, el artista lo volvía a dibujar, de modo que el personaje recuperaba su forma original.*

Respiré hondo. Apoyé las manos en el lavabo y me quedé pensando un rato.

¹²⁷ Umberto Eco. *Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Roland Barthes. “A morte do autor”. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Digamos que tuve que pagar un precio. Tuve que desprenderme de ciertos rasgos e incorporar otros como un pasaporte al Capítulo 9. Tuve que adaptarme a la historia y al contexto. O sea, cuando vuelva a atravesar aquella puerta en 2007, volveré a ser yo misma. ¿O no?

Ahora soy una cómplice, una compañera de viaje en la experiencia del escritor, de su historia. Me involucré simultáneamente, como si el libro aboliera mi tiempo, el tiempo de lectora, y me transportara al tiempo y a las reglas del autor. Aquí, Cortázar está vivo, y me pide que fuese copartícipe y que encarne la experiencia que él vive, tal como él me vería. Frente a frente con el Club de la Serpiente, sería una eterna lectora-empírica. Siempre al buscar en las texturas algo que estaba en mi memoria particular, para confrontar la trama y exigir una respuesta activa, al indagar los significados alegóricos de la narración. No hay pasividad.

¿Sería yo una lectora ideal con un insomnio ideal? Al fin y al cabo, como una lectora-empírica, he invadido un espacio que hasta entonces creía que era exclusivo de Cortázar. No solo invadí, sino también modifiqué y creé... [cursivas añadidas]

Observé los cambios en la maduración del debate sobre los tipos de lectores. Necesitaba clasificarse, definirse, ponerse a prueba como lectora, al utilizar la teoría que acababa de leer (Barthes y Eco). Aún no había incorporado la experiencia de aquello que va a leer, su propio texto. Solo debatía como lectora.

Escribí y analicé con ella estos puntos:

“Usted está ‘pensándose’ como lectora, pero Cortázar no. Él no la acepta como tal: y una vez más a borrarle. Lo ve como si él la hubiera construido completamente como su personaje. Pero usted no se asume como su propio personaje. Olvide un poco a esos lectores, pues aquí, si no tiene control sobre sí misma, entonces sería una lectora que hubiera idealizado el autor. Si lograra borrar sus lunares y volver a su estado ‘normal’, entonces sí sería empírica: aquella que tiene la obra abierta a sus experiencias personales. ¿Es o no es su abuela?

“Los lectores empíricos tienen la libertad para leer mientras crean junto al autor, y por eso también tiene una cierta complicidad como ‘autor también’. Incluso en una complicidad con lo inesperado del texto, que el autor también prevé (como una libertad de lectura), pero que no va a poder controlar. Una comedia generalmente se escribe para llevar a la risa, pero escapa al control del autor y puede llevar al llanto.

“El lector-modelo sería este tipo específico de lector: aquel que el escritor imagina (que debe reír en la comedia). Un lector ‘tipo ideal que el texto no solo prevé como colaborador, sino también trata de crear’.

“El lector-modelo es lo previsto (cómplice, pues se ha pre-visto y forma parte de la ‘visión’ del autor). El lector empírico es lo imprevisto (cómplice del porvenir de la obra abierta), aquel lector de Klee: en que ‘faltan las personas’, ya que aún no existen: la obra va a abrir los caminos de ese porvenir. (Una obra que crea un ‘contrasentido’).

“Pero creo que, ahora, lo mejor resulta que se piense como un personaje y luchar contra ello. Como: ‘No vine aquí solo para ser uno de sus personajes’. Si lo hace, podría acabar como el personaje de ‘Continuidad de los parques’, ¡muerto! Allí, personaje y lector se funden. Aquí, con usted, ¿qué está ocurriendo? ¿Quién es? ¿Un personaje, una escritora, una lectora, una investigadora/periodista? Necesita luchar contra las fuerzas de la ‘autoridad de Cortázar’”.

Así, Vanessa concluyó con su conflicto:

Tercera versión (diciembre 3):

Entre miedo y sobresalto, me tiré de los cabellos con rabia para que volvieran a la normalidad, eché agua en el rostro con la esperanza de que se me desvanecieran las pecas. Temí por lo que volvería a encontrar en el reflejo del espejo. “¿Y si aparecieran cosas aún más extrañas, como tres cuernos en la frente y unas orejas de burro?”

No había otra opción. En cuanto levanté el rostro para ver mi imagen en el espejo, allí estaban los tres cuernos en la frente y las orejas de burro. No pude evitar lanzar un grito. Esquivé el espejo y me palpé la cabeza, para estar segura. Era real. Desesperada, cerré los ojos y me imaginé como era en realidad: cabellos lisos y castaños, piel blanca sin pecas, sin orejas de burro.

Me miré en el espejo y, con un largo suspiro de alivio, me di cuenta de que había vuelto a la normalidad. “Pero y ahora, ¿cómo explicarle al Club mi repentino cambio?”

Si soy una lectora-empírica y puedo cambiar mi apariencia, también puedo cambiar otros aspectos de la historia para mi beneficio. Me delíneo y esbozo lo que me rodea. Invadí un espacio que hasta entonces creía exclusivo de Cortázar. No solo invadí, sino también lo modifiqué y creé. Decidí que, cuando saliera del baño, nadie notaría el cambio en mi apariencia.

Así, entendí que experimentó a través de su propio cuerpo los conflictos relacionados con la autoría, al confrontar al Yo-escritor, el Yo-personaje y al Otro-autor (Cortázar). Dentro de una experiencia como lectora que, según la tradición de la enseñanza de la literatura, debe obedecer las normas de la autoría, ella realmente sufrió con una condición que se propuso vivir mientras escribía, mientras *estaba siendo escritora*. Deseaba la libertad de la lectura, pero no lograba liberarse de la autoridad de Cortázar. Al mismo tiempo que se creaba como un personaje, quería imaginar cómo este autor lo hubiera escrito y, al basarse en su biografía (en una concepción tradicional de la biografía), también terminaba por limitarse a un supuesto contexto de la época y a algunos de los rasgos más conocidos de Cortázar. En esta intertextualidad, acabó por experimentar la posibilidad de la ubicuidad del cuerpo en el texto y la experiencia paradójica de la autobiografía cuyo autor sería el Otro. El Otro, no Cortázar, sino “ella” misma, vista por el “yo” escritora.

Seguir de cerca estos casos de creación en escritores principiantes, en sus transiciones entre no escritor y escritor, me llevó a entender muchas otras cosas, casi todas relacionadas con una experiencia de sí —en aquello que hay de ficcional en la escritura, en lo significativo para ellos, como los primeros *insights* e ideas que luego se convierten en texto, en aquello que los lleva a desprenderse de las ideas racionales y coherentes, etc. Nada muy diferente de aquello que también los escritores consagrados señalan en sus testimonios, como se verá después. Quizás la única y principal diferencia radica en que el taller es el primer contacto para los principiantes, el primer momento que tienen para lanzarse a escribir. No a la vida, sino a la experiencia de una vida-escritura en el momento en que sucede.

La narración no es el relato del acontecimiento, sino el acontecimiento mismo, el acceso a ese acontecimiento, el lugar en el que se lo llama a suceder, un acontecimiento aún por venir y cuyo poder de atracción permite que la narración pudiera esperar, también ella, efectuarse.¹²⁸

¹²⁸ M. Blanchot. *O livro por vir*, op. cit., p. 8.

El sujeto que escribe desencadena su posición en una irrealidad (o virtualidad) utópica y, más allá aún, heterotópica, término que utiliza Foucault para designar justamente unos *lugares distintos* aparte de los utópicos, del *no-lugar*.

Los casos ya descritos apuntan a algunos momentos en los cuales aquel que escribe se encuentra sujeto y se reposiciona.

Vuelvo a pensar en el juego de espejos al que se enfrenta aquel que empieza a referirse a sí mismo, ahora no simplemente como una imposibilidad de representación de sí o de asombro del “mirarse” y verse multiplicado, borrado, etc., sino también como un juego de *desplazamiento* de aquel que se ve: del lugar seguro de la realidad (de saberse lo que se es —“soy aquello que veo de mí mismo”) hacia el lugar de la inseguridad de lo virtual (de ser al mismo tiempo lo que *no se es* o que *no está allí*).

Según Foucault, la imagen que tengo de mí mismo será del orden de los espejos, o sea, una imagen que revela lo irreal al situarme en la irrealidad de la utopía:

Al fin y al cabo, el espejo es una utopía, pues es un lugar sin lugar. En el espejo, me veo allí donde no estoy, en un espacio irreal que se abre virtualmente tras la superficie y estoy allá, lejos, allá donde no estoy, una especie de sombra que me da mi propia visibilidad, que me permite mirarme allá donde estoy ausente: la utopía del espejo.¹²⁹

Así como me desplaza por otros lugares de esta irrealidad:

También, se trata de una heterotopía, en la medida en que el espejo existe realmente y tiene, en el lugar que ocupo, una especie de efecto retroactivo: a partir del espejo me descubro ausente en el lugar en que estoy, pues me veo allá, lejos. A partir de esa mirada que de alguna forma se dirige hacia mí, desde el fondo de ese espacio virtual que está del otro lado del espejo, retorno a mí mismo y comienzo a dirigir mis ojos hacia mí mismo y a constituirme allí donde estoy: el espejo funciona como una heterotopía en el sentido de que lleva a que este lugar que ocupo, en el momento en que me miro en el espejo, fuese al mismo tiempo absolutamente irreal, ya que se obliga, para que la captaran, a pasar por aquel punto virtual que está lejos.¹³⁰

A partir de allí toda ubicuidad puede aceptarse y, al fin, el escritor logra constituirse “allí donde está”: en el acto de escribir, en la escritura.*

¹²⁹ Michel Foucault. “Outros espaços”. In: _____. *Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. (Col. Ditos e escritos III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 415.

¹³⁰ *Ibíd.*

* Nara Marques Soares. *Sendo escritor*. Tesis doctoral en Literatura. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponible en: file:///D:/descargas/Sendo_Escritor.pdf

LOS AUTORES

Karelle Arsenault: doctora en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Comunicación, University of Georgia; e-mail: arsenault.karelle@uqam.ca

Gloria Awad: profesora titulada para dirigir investigaciones en ciencias de la información y la comunicación, en la UFR Économie, gestion, administration et sciences sociales, y miembro del Laboratoire Textes et Cultures, Université d'Artois; e-mail: gloria.awad@univ-artois.fr

Karine Bellerive: investigadora postdoctoral en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Quebec en Montreal y profesora del Departamento de Comunicación de la Universidad de Sherbrooke; e-mail: Karine.Bellerive@USherbrooke.ca

David Galbraith: Universidad de Staffordshire; e-mail: d.galbraith@staffs.ac.uk.

Francis Gilbert: Universidad Goldsmiths, de Londres; profesor titular en el Departamento de Estudios Educativos; doctor en Escritura Creativa y Educación de Goldsmiths College, interesado en pedagogías innovadoras.

Diego Grando: Doctor en Literatura – Estudios Literarios (UFRGS), Máster en Literatura – Teoría de la Literatura (PUCRS). Becario posdoctoral del Programa de Posgrado en Literatura de la PUCRS, becario del Programa Nacional de Posdoctorado de Capes (PNPD/CAPEs). E-mail: grando.diego@gmail.com

Herlina: Lingüística Aplicada, Posgrado, Universitas Negeri Jakarta, Yakarta.

Vincent Louis: Service de didactique du FLES - Universidad de Lieja. Doctor en Filosofía y Letras; con experiencia en investigación y enseñanza de FLE, interculturalidad y literatura; experiencia docente en educación universitaria y superior; ha publicado, entre otros: *Interactions verbales et communication interculturelle en français langue étrangère* (2015).

Ninuk Lustyantje: Lingüística Aplicada, Posgrado, Universitas Negeri Jakarta, Yakarta.

Luiz Antônio Marcuschi: (1946-2016): lingüista y profesor universitario, conocido por sus trabajos sobre Lingüística textual, géneros textuales y análisis de la conversación; desarrolló la mayor parte de su carrera en la Universidade Federal de Pernambuco; entre sus publicaciones, se cuentan: *Lingüística de Texto: o que é e como se faz?* (1983), *Análise da Conversação* (1986) y *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008).

Dionéia Motta Monte-Serrat: Doctoranda (Doctorado Directo) en Psicología por la FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil; becaria CAPES-BEX 4394/10-0, con fase en la Universidad Sorbonne-Nouvelle, París 3 (sept./dic. 2010); becaria FAPESP 09/54417-4, con fase en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (feb. 2012); e-mail: i_motta61@yahoo.com.br

Irando Alves Martins Neto: Máster en Educación de la UEP y doctor en Estudios del Lenguaje de la Universidade Estadual de Londrina; profesor de Literatura en IFSP; experiencia en áreas de Literatura, en temas de alfabetismo, materiales didácticos para enseñanza del portugués y enseñanza crítica.

Claudette Oriol-Boyer: (1941-2016). Licenciada en Letras, doctora postgraduada y doctora de Estado, Licenciada en Ciencias de la Educación; profesora emérita de la Université des Langues et Lettres de Grenoble III; su enseñanza y publicaciones se enfocaron en la teoría, la práctica y la didáctica de la escritura y la reescritura.

Eska Perdana Prasetya: Lingüística Aplicada, Posgrado, Universitas Negeri Jakarta, Yakarta; Universidad Ibn Khaldun, Bogor.

Laurel Richardson: profesora emérita, Departamento de Sociología, Ohio State University; e-mail: richardson.9@osu.edu

Nara Marques Soares: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; professora de Literatura y Escritura Literaria, Máster en Letras - Literatura y Artes Plásticas; doctorado en la UFSC; posdoctorado en Holloway University de Londres.

Renata Junqueira de Souza: Profesora de Metodología de la Lengua Portuguesa de la UNESP; Máster en Lingüística y Literatura PUC-RGS; doctora en Literatura de la UES Júlio de Mesquita Filho.

Elizabeth Adams St. Pierre: profesora, Mary Frances Early College of Education, University of Georgia; e-mail: stpierre@uga.edu

Leda Verdiani Tfouni: Profesora Titular de la Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil, e Investigadora del CNPq, lvtfouni@usp.br

Claudio Willer: Doctor en Literatura por la USP, donde realizó un posdoctorado; poeta, ensayista y traductor. Publicaciones recientes: *A verdadeira história do século 20* (poesía); *Manifestos – 1964-2010*, *Os rebeldes: Geração Beat e místicas da transgressão* (ensayo); *La Generación Beat* (ensayo); ha traducido a Lautréamont, Ginsberg, Kerouac y Artaud, entre otros; e-mail: <http://claudiowiller.wordpress.com/about>

EL TRADUCTOR

Gonzalo Jiménez Mahecha: Licenciado en Filosofía y Letras (1975 – Universidad de Nariño); Licenciado en Inglés-Francés (1982 – Universidad de Nariño); Magister en Literatura (1990 – Universidad de Nariño); docente (1975-2025), jubilado de la Universidad de Nariño.