

# La importancia del lugar en la ficción: cómo y por qué enseñar a escribir novelas a alumnos universitarios de Ciencias Sociales<sup>1</sup>

## The Importance of Location in Fiction: How and Why to Teach University Students of the Social Sciences to Write Novels

BETINA GONZÁLEZ

Universidad de Buenos Aires

Argentina

betinagonzalez@gmail.com

(Recibido: 15-07-2016;  
aceptado: 10-12-2016)

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de una secuencia didáctica basada en la elección de un lugar como punto de partida para la escritura de una novela. Esta secuencia fue empleada con alumnos universitarios de Ciencias Sociales en la modalidad Taller de Escritura. El primer paso de la misma fue la elección, por parte de los alumnos, del lugar en el que ocurrirían sus historias. A través de varios ejercicios, la secuencia los llevó hacia la escritura de una trama posible y, luego, de un primer capítulo de novela. A partir de la noción de espacio literario, en este artículo analizamos los hallazgos y limitaciones de esa secuencia, y sacamos algunas conclusiones sobre el rol que juegan los estereotipos y lugares comunes en la escritura de los alumnos. También, sobre los preconceptos en torno a qué es literatura y qué historias son dignas de ser narradas.

Palabras clave: *ficción; didáctica de la escritura; clichés; motivos narrativos; espacio literario.*

Abstract. This paper presents the pedagogical results of a teaching sequence based on the choice of location as a starting point for writing a novel. This sequence was employed with university students of the Social Sciences at a Writing Workshop mandatory course. The first step was to choose a location for their stories to take place. Through various exercises, the sequence led the students to first writing a plot and later to writing a first chapter of a novel. Using the notion of literary space as the point of departure, this paper analyzes the findings and limitations of this sequence. It also draws some conclusions about the role played by stereotypes and clichés in the student's writing, as well as the pre-conceptions around what is literature and what stories are suitable for narration.

Keywords: *Fiction; Creative Writing; Clichés; Narrative Prompts; Literary Space.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: González, Benita (2017). La importancia del lugar en la ficción: cómo y por qué enseñar a escribir novelas a alumnos universitarios de Ciencias Sociales. *Alabe* 16. [[www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)]  
DOI: 10.15645/Alabe2017.16.4

## 1. La inquietud del origen

¿Cómo y cuándo empieza una historia de ficción a adquirir forma? Para la mayoría de los escritores, es imposible reponer todas las instancias del proceso creativo. Cómo esa luz inicial, esa idea encendida se va transformando en narrativa, pertenece al orden de lo misterioso, de lo impredecible, aunque a veces pueda reconstruirse parcialmente gracias a las notas o los diarios de escritor de los que, en un futuro, se ocupará la crítica genética. Preguntarse por cómo nace y se escribe una novela es preguntarse por un territorio sin mapas, por una tierra desconocida que, sospechamos, debe permanecer así para ser fiel a sí misma.

La imposibilidad de una cartografía completa de los procesos y la imprevisibilidad inherente al acto de escritura, sobre todo a la de ficción, parecería, en principio, atentar contra la posibilidad de enseñarla. Agregaría, en teoría, un argumento para quienes aun hoy sostienen la ideología romántica del talento, la inspiración o la excepcionalidad (Pampillo y otros 2010, 31), como factores únicos (e indefinibles) para alcanzar la cima de esa montaña que es la obra de literatura. Esa discusión supone una idea de la creatividad puramente asociada al individuo que tuvo mucho asidero en los viejos paradigmas de la crítica del arte, la psicología y las ciencias sociales<sup>2</sup>. Uno de los problemas de esa ideología (además de, como ya lo planteaba Pampillo), su inherente elitismo, es su subtexto esteticista, es decir, su énfasis en el producto, en el texto final, en lugar de pensar en los procesos de la escritura. Paradójicamente, termina aceptando una concepción utilitaria del texto literario: sólo vale la pena escribir si se obtienen “obras maestras”. Esa mística de la escritura deja de lado la decena de borradores que conducen a una obra. También olvida la función social de la narración, sobre todo, de la de ficción, un aspecto que ha sido ampliamente elaborado y discutido por teóricos como Paul Ricoeur (2001) o Thomas Pavel (1991).

En contra de la ficción como mero “relato de imaginación”, estos autores le reconocen la capacidad de afirmar un tipo de verdad y de inteligencia: la de dar sentido a la experiencia humana. Desde esta perspectiva, el interés por las ficciones reside en su capacidad de proporcionar modelos de mundo (sobre todo, de mundos posibles). Un texto ficcional es un laboratorio de la experiencia, a partir del cual quien lee interpreta la complejidad de las acciones y relaciones humanas con una profundidad y un nivel de cognición que otros textos simplemente no posibilitan.

Esa concepción es la que venimos trabajando en la materia Taller de Expresión I (Universidad de Buenos Aires) desde hace más de dos décadas. Se trata de un curso anual, con clases teóricas y prácticas que apunta a cumplir dos objetivos didácticos: 1) entrenar a los estudiantes en prácticas de escritura inherentes a su formación en Ciencias Sociales (narración, argumentación, descripción) 2) Dado que una zona importante

---

<sup>2</sup> Sobre este tema, ver Amabile (1996).

de la reflexión teórica sobre las Ciencias Sociales (White, 2003; Geertz, 1989) muestra la presencia de procedimientos de la ficción como modo de construir conocimiento, la materia plantea estrategias para apropiarse de ellos. Así, también supone una práctica de escritura de textos ficcionales entendidos como modalidades del pensamiento que ayudan al desarrollo de la invención en los alumnos. En este sentido, lejos del énfasis en el producto, nuestro taller propone una praxis de la escritura que no busca producir “obras maestras”, ni siquiera “obras”, sino indagar sobre los procesos cognoscitivos del acto de escribir y leer ficciones y permitir que los alumnos reflexionen sobre ellos.

Es en este contexto didáctico que durante el año 2015 les propusimos a nuestros alumnos el desafío de escribir novelas. A diferencia de otras formas literarias, la novela se esfuerza por producir una síntesis de la heterogeneidad (Ricoeur, 2001). Porque la novela moderna llegó “tarde” al sistema de géneros europeos, porque desde *El Quijote*, tuvo una vocación de confrontación con la tradición literaria, en tanto forma o molde productivo, plantea la paradoja de la libertad absoluta: por una lado parece poder contenerlo todo (otros géneros, otros discursos), por el otro debe permanecer fiel al afán de “novedad” que todavía resiste en su nombre (decir, contar algo nuevo). Esta tensión entre novedad y tradición literaria (o cultural, si incluimos otros modos sociales de la ficción) hace difícil pensar en una poética de la novela y es quizás por eso que, a diferencia del cuento, son menos los escritores que se arriesgan a postular una tesis sobre ella.

Si el cuento privilegia el recorte, la iluminación<sup>3</sup> (sea una instantánea de lo real o una ingeniosa situación del orden de lo absurdo o lo fantástico), la novela supone el desafío de la extensión: imaginar una historia y personajes que se sostengan en el largo aliento, balancear una serie de elementos complejos (trama, voz narrativa, atmósfera, estructura) y, mucho más que el cuento, proponer un gran esquema de interpelación e interpretación de lo real.

Dado este contraste, en esta consigna nos interesaba explorar qué imaginarios o formas de interpelación de lo real se ponían en marcha en los jóvenes a la hora de pensar ideas para una novela y cómo los recursos propios de la narrativa de ficción (focalización, temporalidad, etc.) se ponían en práctica al imaginar un texto de mayor extensión. El objetivo, por supuesto, no era que los alumnos escribieran novelas completas sino que pensarán una historia que pudiera “entrar” en una novela y que ensayaran al menos la escritura de un primer capítulo. Para eso, después de casi un año de entrenamiento en la lectura de textos ficcionales (novelas y cuentos) y del análisis narratológico de los mismos, les propusimos a los alumnos la siguiente secuencia didáctica:

Primer paso: Elegir un lugar, recorrerlo, observarlo y tomar notas.

Segundo paso: Escribir dos descripciones del lugar elegido, una positiva y una negativa.

<sup>3</sup> Sobre esto, ver Piglia, 1999.

Tercer paso: Inventar un personaje que sea dueño de una de esas dos miradas y colocarlo en una escena, escribirla.

Cuarto paso: A partir de esa escena, escribir una síntesis de una historia en la que ese personaje tiene que ir a ese lugar para cumplir con ciertos objetivos o, por el contrario, en la que ese personaje está en ese lugar en contra su voluntad.

Quinto paso (transversal): Registrar este proceso de invención y escritura en un diario<sup>4</sup>.

Este encadenamiento de ejercicios, tenía como objetivo principal propiciar el nacimiento “artificial” de la escena fundacional de la que parte un escritor. Queríamos que fuera un chispazo de origen que nos permitiera, también, indagar sobre el proceso creativo de nuestros alumnos. Por eso, se cerraba la secuencia didáctica con un texto en el que los participantes reflexionaban acerca de cómo escribían, qué aprendían, qué dificultades sorteaban. Era un espacio en el que juzgaban, de alguna manera, el resultado de sus proyectos. Así, también se propiciaba la metacognición.

En los próximos apartados, a partir de ejemplos de los proyectos de nuestros alumnos, nos ocuparemos de algunos hallazgos, algunos aciertos y algunas de las limitaciones de esta secuencia didáctica. Por razones de espacio, nos concentraremos en su funcionamiento desde el punto de vista de la generación de tramas y personajes y no de los recursos que los alumnos pusieron en práctica para la escritura de sus capítulos. Mi objetivo es mostrar cómo estos ejercicios de observación y escritura no sólo les permitieron adquirir nuevos conocimientos sobre la escritura y el mundo, sino también hacer evidentes (y apropiarse de) los estereotipos del pensamiento asociados a ciertos espacios, ciertos personajes y cierto tipo de relatos. Los resultados obtenidos en la puesta en práctica de esta secuencia dicen mucho de la fuerza de ciertos géneros y discursos en el imaginario de los jóvenes y revelaron de forma muy evidente algunos supuestos sociales en torno a qué es una novela y qué historias son dignas de ser narradas en ella.

## 2. Una posible poética del origen: el lugar como espacio capturado por el yo

Muchos teóricos y escritores han dado cuenta de la importancia del espacio y la atmósfera en la escritura de una novela<sup>5</sup>. Bachelard, en su conocida reflexión sobre el espacio poético, piensa que “[e]l espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente entregado a la medida y a la reflexión del geómetra. Es vivido.

<sup>4</sup> Luego de cada uno de estos pasos hubo lecturas de los textos y puesta en común de las ideas de los alumnos en el taller. Y, en algunos casos, se agregaron consignas intermedias para ayudar al desarrollo de los proyectos.

<sup>5</sup> “Para crear personajes poderosos, un escritor necesita un paisaje sobre el que recortarlos, así que el lugar se vuelve importante. El lugar también es un vehículo para cuestiones temáticas. De hecho, es el más importante” (Gardner, 1979). Desde la perspectiva narratológica, Mieke Bal (2009) sostiene que, si bien hay historias en las que el espacio cumple un rol de soporte de la acción, en otras, se tematiza, se vuelve “espacio activo”, así, influencia a la fábula y la fábula se vuelve subordinada a la presentación del espacio activo. Que la historia ocurra en ese “ahí” se vuelve fundamental.

Y es vivido, no en su positividad, sino con todas las parcialidades de la imaginación. En particular, atrae casi siempre. Concentra ser en el interior de los límites que protegen” (22, énfasis original). Esta característica del espacio capturado era la que esperábamos generar en nuestros alumnos: quien se pone a escribir sobre lo que ha visto, oído y sentido en un espacio vivido, parte ya de un investimento, una inscripción del yo en esas coordenadas. Así, si en algunos casos, el lugar observado en el Paso 1 todavía era un paisaje, un decorado, un “estar ahí” de los objetos y las personas, esperábamos que el espacio descrito por los alumnos en el paso 2 ya fuera un “lugar practicado” (de Certau 2000, 129)<sup>6</sup>.

Si la novela plantea el problema de la libertad total, del “no recorte”, queríamos contrarrestar ese vértigo con una secuencia que fuera lo suficientemente abierta como para incentivar la imaginación pero que a la vez también la guiara hacia una matriz claramente narrativa en la que el yo se involucrara. Al partir de la descripción de un espacio, el alumno de Ciencias Sociales pasaba a la creación de un personaje in situ, (y, por lo tanto, ejercitaba cierta focalización, si no de la voz, al menos de la mirada), y de ahí, a la historia, para la que ya contaba con una motivación o un conflicto potencial sugerido en la secuencia.

Ya establecida la importancia del lugar para el ejercicio, también es importante destacar que *a priori* no hay lugares más o menos interesantes que otros, lo que importa es la mirada de quien elige y, por lo tanto, recorta y narra. El siguiente cuadro sintetiza muy esquemáticamente los sitios y las tramas básicas ideadas por los alumnos de uno de nuestros cursos:

	<b>Proyectos de novela</b>
1	<b>Lugar: Un callejón de su barrio.</b> Trama: un editor que vuelve al lugar donde funcionaba una revista contestataria durante la dictadura. Por culpa de un texto que publicó, murieron dos compañeros. En el presente, busca vengarse y expiar culpas.
2	<b>Lugar: un gimnasio de destreza artística.</b> Trama: un chico que quiere ser atleta en conflicto con su padre que es ex futbolista y quiere que se dedique a algo “más viril”.
3	<b>Lugar: un colectivo.</b> Trama: una abuela a la que no le gusta viajar en colectivo se encuentra con un veterano de Malvinas y se involucra en su historia.
4	<b>Lugar: un hospital.</b> Trama: una señora malhumorada que va a sacarse sangre y es retenida en el hospital por un problema de salud, conoce a un hombre que dice ser ex empleado de la SIDE y se involucra en una historia de espionaje militar.

<sup>6</sup> De Certau distingue “lugar” como “el orden según el cual (...) los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia” (129), mientras que “espacio”, para este autor es “lugar practicado”, es decir, la actualización de un sentido, la puesta en uso. “El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada, cuando queda atrapado en la ambigüedad de una realización (...), planteado como el acto de un presente”. La distinción parece pertinente para entender el pasaje del Paso 1 al Paso 2 en la secuencia didáctica.



5	<b>Lugar: una librería.</b> Trama 1: un chico que se lleva mal con sus padres, va a una librería y conoce a un ex militar. Los dos se ayudan a resolver sus trabas emocionales. Trama 2: un chico al que le gusta leer se hace amigo de un vendedor que desaparece y él lo busca a través de pistas en los libros.
6	<b>Lugar: una estación de tren en un pueblo chico de la provincia de Buenos Aires.</b> Trama: una maestra rural que conoce a hombre misterioso en el andén y se enamora de él.
7	<b>Lugar: un café en Buenos Aires, (luego cambiado a una cancha de volley donde juegan chicas).</b> Trama: Un hombre va a la cancha a ver los partidos, pero en realidad lo excita ver los pies de las chicas, que siempre juegan descalzas.
8	<b>Lugar: cancha de fútbol de barrio.</b> Trama: un veterano de Malvinas que no sale de su casa y le molestan los chicos. En realidad no sale, porque no quiere enfrentarse con un viejo amor.
9	<b>Lugar: Cancha de fútbol.</b> Trama: mafia y poder de los barras bravas. Un hombre que quiere recuperar una casa tomada, utiliza el poder de la hinchada de Boca para presionar a los usurpadores, pero queda atrapado en un juego entre jefes.
10	<b>Lugar: casa en ruinas en un pueblo de la Patagonia.</b> Trama: disputa entre herederos por la posesión de la casa y el pueblo, que se la ha apropiado de diversas maneras (lugar de juego y encuentro).
11	<b>Lugar: la Biblioteca Nacional.</b> Trama: dos chicas van a estudiar a la biblioteca y descubren sótano con máquina falsificadora de dinero.
12	<b>Lugar: un bar en la estación Constitución.</b> Trama: una chica gorda está enamorada del cocinero de este bar. Para verlo, va todos los días a almorzar ahí, aunque la comida le parece horrible. Un día hay una rubia sentada en su lugar y ella decide que es su enemiga, que está allí para seducir al cocinero.
13	<b>Lugar: una playa.</b> Trama: historia de amor de adolescentes en verano.

Llama la atención que, de un total de trece proyectos, doce estuvieron asociados a lugares públicos (una calle, un medio de transporte, un bar, un café, etc.) y solo uno a un lugar privado (una casa en ruinas). Tal vez esto sea un primer indicio a tener en cuenta para juzgar los resultados didácticos de la secuencia: ningún alumno eligió su propia casa, su espacio íntimo para narrar, lo cual es significativo a la hora de pensar la escritura —sobre todo la narración— como anclaje del yo. Esta resistencia a trabajar con el espacio privado es ya un indicio de algunos preconceptos de los jóvenes en torno a qué es un buen material para una novela, en torno a aquello que es “digno de ser narrado”.

Aunque interesante, esta mayoría de lugares públicos parece menos importante que el hecho de que de trece proyectos, sólo seis presentaron tramas verdaderamente asociadas al lugar elegido, es decir que reflejaran historias que sólo pudieran ocurrir allí y no en otra parte. Los otros siete alumnos, si bien cumplieron con el ejercicio de elegir un lugar, observarlo, tomar, notas, escribir una serie de descripciones y crear un perso-

naje en una escena, al momento de pensar una historia, abandonaron sus elecciones y recurrieron a situaciones gérmenes o a motivos “huecos” (o sea, que pueden encajar en cualquier escenario). Este abandono del lugar elegido no se debe, como podría pensarse, a que la primera elección fuera pobre, pues les dimos total libertad para cambiar de sitio, si les resultaba difícil encontrar historias o personajes interesantes en su primera opción. De hecho, la mayoría de los alumnos realizó sin dificultades la secuencia didáctica hasta el Paso 3: escribieron buenas descripciones, llenas de detalles, personajes y potenciales conflictos. Fue la presión de inventar una historia la que los llevó a refugiarse en los repertorios de motivos narrativos que la cultura repite una y otra vez. Muchas de las entradas de los diarios de los alumnos hablan de esta dificultad para imaginar una historia mayor.

Para evaluar el funcionamiento de esta secuencia didáctica, vamos a comparar tres de estos proyectos: el 4, el 5 y el 12. Los elegimos porque presentan resultados y procesos muy diferentes. El proyecto 4 no logró armar una historia anclada en el lugar elegido, el 5 logró hacerlo luego de varios replanteos de la idea original y el 12 fue un caso sumamente fluido desde el comienzo.

El proyecto 4 tenía como lugar de origen un hospital. La alumna abre su diario declarando: “Voy a escribir mis pensamientos, expectativas y trabas a la hora de escribir un capítulo de una novela que nunca terminaré”. Aquí, la negativa a involucrar el yo (o, lo que es lo mismo, la frustración frente a la consigna), es expresada todavía en términos irónicos. Pero inmediatamente sigue:

Cuando elegí la sala de espera de un hospital, quería retratar lo que hacen las personas en el tiempo que esperan hasta ser atendidos. Mi primera opción fue una cancha de fútbol, pero después me di cuenta de que no iba a volver a ir para continuar el trabajo. Después pensé en ir a un hospital público, porque alrededor de las seis de la mañana la gente hace filas eternas para poder sacar turno. Pero por otras circunstancias personales, una mañana tuve que ir a otro hospital a sacarme sangre y la sala de espera me llamó mucho la atención.

De la ironía, la alumna pasa a relatar cómo descarta al menos dos lugares que le interesaban más pero a los que no está dispuesta a ir y se decide por un tercero que le queda más cómodo. Este ejemplo nos parece especialmente significativo porque, a pesar del malestar claro con la consigna, la alumna logró realizar con éxito un primer recorte de lo real en el lugar elegido (“retratar lo que hacen las personas en el tiempo que esperan”). De hecho, las descripciones que presentó fueron muy interesantes y hubieran podido ser muy productivas: en la sala de espera del hospital, registró a una mujer haciendo crucigramas, a un anciano que intentaba entablar conversación y molestaba a todos sus ocasionales vecinos, también detectó los distintos gestos de malhumor de los pacientes, los potenciales conflictos con el personal, etc. Sin embargo, al tener que elegir un personaje

para contar una historia, toda esta observación previa fue abandonada y la alumna optó por buscar su protagonista en otra parte. Cuenta:

No sé muy bien cómo encarar la trama de mi novela. El ejercicio de retratar un personaje me sirvió mucho. Mi primer protagonista fue Horacio. Me inspiré en una historia que mi hermana me contó sobre un paciente: era un ingeniero y cuando le hacían un examen básico de preguntas para evaluar su lucidez, respondía de manera ingeniosa. Me intrigó saber cómo era esa persona, qué había hecho en su vida y cómo había terminado encerrado en un geriátrico.

En varias de las tramas creadas por los alumnos, fue importante la entrada de “elementos externos”. En algunos casos, se mezcló lo observado con lo recordado. Más frecuentemente, los jóvenes incluyeron anécdotas o noticias convocadas por el lugar elegido<sup>7</sup>. En el caso del “proyecto hospital”, el avance con la inclusión del paciente ingenioso, fue significativo. *A priori*, Horacio parecía lo suficientemente interesante como para que encarnara en una buena historia. A la hora de imaginarla, la alumna le impuso una trama de espionaje y policial. Esta es la síntesis que presentó:

Matilde López es una mujer de aspecto desagradable que vive encerrada en su casa la mayor parte del tiempo que puede. Un día tiene que ir al hospital para hacerse unos estudios de sangre y los resultados obligan a los médicos a internarla contra su voluntad. Allí conoce a Horacio Manfredi, un ingeniero taciturno con quien comparte la habitación y termina por ganar su confianza. Él le cuenta su mayor secreto: fue empleado de la SIDE<sup>8</sup> en 2001 y está trabajando junto a un periodista, Walter Rolando, para demostrar la implicancia de funcionarios del gobierno en el asesinato de un fotógrafo. Al tiempo, Horacio es trasladado a una clínica psiquiátrica sin ninguna explicación. Su única ayuda es Matilde, que debe lograr ponerse en contacto con Rolando y buscarlo. Cuando lo ubican, Horacio no puede decirles nada por las amenazas que recibe en el psiquiátrico. Matilde se convierte en la nueva investigadora que trabaja para publicar la investigación en el diario.

Lo que interesa destacar es que el lugar original (el hospital) ahora juega un rol menor (apenas funcional) en la historia y que el personaje elegido ha sido despojado de su

---

<sup>7</sup> Una vez que se ha creado un pequeño mundo, traer elementos externos puede ser una forma de hacerlo crecer. Hubo una consigna posterior en clase que funcionó muy bien. Los alumnos trataron de incluir a un personaje creado por un compañero en la propia historia y lugar elegidos.

<sup>8</sup> La SIDE (Secretaría de Inteligencia del Estado) fue la central de los servicios de inteligencia del Estado argentino entre 1946 y 2015. Tuvo un accionar siniestro en la desaparición de personas durante la última dictadura cívico-militar del país (1976-1983).



ingenio y particularidad para encarnar en un cliché/motivo narrativo asociado al género policial (el “testigo silenciado”). Sobre todo: el objetivo inicial de la alumna (“retratar lo que hacen las personas en el tiempo durante la espera”) ha sido completamente olvidado. A priori, este abandono del lugar, o desvío de la secuencia, no es un impedimento para el objetivo final: los motivos narrativos del género policial, bien trabajados, pueden llevar a una resolución eficiente de la consigna (imaginar una trama para una novela y escribir un primer capítulo). El problema en este proyecto fue que, cuando la alumna se enfrentó a la escritura de un capítulo basado en esta trama, tuvo mayores dificultades para crear una voz y unos personajes verosímiles que los alumnos que sí habían logrado anclar sus historias en lugares realmente vividos y observados.

Este mismo proceso —la resolución de la secuencia didáctica hasta el Paso 3, para luego abandonar el trabajo realizado e imponerle al personaje creado una trama basada en un género de convenciones muy rígidas (generalmente el policial o el melodrama)— se verificó en los otros seis proyectos que terminaron creando historias “sin lugar”. La pregunta más interesante, no es sólo por qué ocurrió esto (podemos pensar que el intertexto genérico cinematográfico o televisivo, más que el literario, tuvo un rol importante en guiar esos imaginarios), sino cómo resolvieron la consigna los alumnos que sí crearon historias y personajes anclados en un espacio vital, significativo. Al comparar la síntesis del “proyecto hospital” con la de uno de esos otros proyectos (el 12, “bar en estación terminal”), la diferencia en la creación del personaje y la cantidad de detalles del lugar que se integran a la historia resulta evidente:

Carla es una chica que ama la comida. La prepara con dedicación y limpieza. A ella le gusta Emanuel, el cocinero del bar de Retiro, que a ella le queda cerca porque trabaja en la estación de Constitución. Fue a ese bar una vez cuando estaba muerta de hambre y, desde entonces, decidió ir todos los martes a ver cómo Emanuel limpiaba las fuentes y ollas con sus guantes transparentes. Un día, se encontró con ‘la rubia’, que continuó apareciendo cada martes. Como Carla creyó que a Emanuel le gustaba esa chica, la convirtió en su peor enemiga. Fue decidiendo estrategias para llamarle la atención a él y desterrarla a ella del bar para siempre. Primero, comió un helado de forma sensual, el siguiente martes, robó la propina que la rubia había dejado y la sumó a la de ella, al otro, puso un poco de salsa en el asiento que la rubia iba a usar, después le tiró sal en el agua, se intentó chamuyar al que tenía al lado, le habló a él, le habló a ella amenazándola levemente y, finalmente, le escribió a Emanuel en una servilleta dónde podía encontrarla y nunca más volvió. Tampoco supo más del cocinero, pero la rubia comenzó a comprarle un boleto de tren cada miércoles en la estación Constitución.

Esta síntesis nos muestra un personaje encarnado en el lugar: a Carla le gusta la comida, le gusta el cocinero y por eso recorta de ese espacio los detalles que a ella le importan: los guantes, formas de lavar una olla, modos ‘sensuales’ de comer un helado, etc.

Además, está llena de peripecia, de acciones encadenadas por la motivación principal de Carla (su enamoramiento, que, lejos de anclar la historia en lo romántico, la lleva hacia el absurdo). El tono humorístico se adivina ya en este pequeño resumen y fue uno de los rasgos más interesantes del capítulo que escribió esta alumna. De hecho, en las varias versiones de ese texto, la autora fue ampliando esta cadena de acciones, ensayando varios tipos de procedimientos del humor (grotesco, ironía, hipérbole, etc.). En su diario de escritora, cuenta:

Me gusta el estilo de lo que estoy escribiendo, me es fácil y fluido porque es mi voz llevada a un extremo, exagerada (...). También me sirve que me encante la comida, es como mi seudónimo esta chica gorda aunque no me pase nada de lo que le pasa a ella. Escribo, primero, como lo haría si estuviese en su condición y contexto y, segundo, cubierta bajo su disfraz de gorda que no le importa nada, que puede hacerlo y decirlo todo (...) como si su gordura fuera un traje del estilo *Ironman* que le da el poder para hacer o decir cualquier cosa (...) me gustaría que el texto virara hacia un lado más ‘reflexivo’ sin perder el humor, que ese traje sea una coraza que también la proteja de algo.

El compromiso del yo con la historia se hace evidente en esta reflexión. Partiendo de un espacio muy convencional –un bar– la autora llegó a uno de los procedimientos básicos de la ficción: el de jugar a “ser otro”. Así, creó un personaje interesante, que es una de las reglas de la novela. A partir de un lugar verdaderamente recorrido, la alumna logró pensar y escribir una historia sobre ciertos temas (la comida, el aspecto físico, las convenciones sociales, los traumas) que la involucraron, la convocaron y la llevaron a una nueva instancia de reflexión. Cierra su diario con esta última entrada:

El problema es que ahora me gustaría escribir la novela completa (...) porque encontré un final ni bueno ni malo, un final real, abierto a nuevas situaciones. Al lérselo a una compañera, me hizo notar que lo escribí a partir de algo que pasó cuando salimos a tomar algo el sábado a la noche. La novela misma es el diario de un escritor.

Para comparar mejor los resultados didácticos de la secuencia, conviene mencionar un tercer proyecto, en el que la alumna logró que los personajes encarnaran en el lugar, pero sólo luego de varios trabajos de reescritura. Se trata del proyecto 5, centrado en una gran librería de Buenos Aires. Esta fue la primera trama ideada por su autora en el Cuarto Paso de la secuencia:

Rodrigo tiene dieciséis años y le encanta leer. Desde chico desea tener su propia biblioteca en casa pero no puede darse el lujo de gastar plata en eso. Sus padres nunca tuvieron un trabajo estable y están a punto de separarse desde que él nació pero por

algún motivo siguen juntos. Pasa muchas horas en El Ateneo leyendo los libros que no puede comprar e imaginando un futuro mejor. Los vendedores del lugar ya lo conocen y se han encariñado con él. Ahí conoció a Humberto, un hombre de setenta y cuatro años, ex militar. Ya jubilado suele ir a El Ateneo, tomar un café y leer. Le entregó los mejores años de su vida al servicio militar y por eso ha dejado muchas cosas de lado, entre ellas, un gran amor de su juventud.

Rodrigo ayudará a Humberto a reencontrarse con el joven cálido que alguna vez fue. Y Humberto guiará a Rodrigo mientras afronta sus problemas.

A pesar de que esta trama tiene potencial (contiene ya a un protagonista que quiere estar en ese lugar, es más, lo ha tomado como refugio de sus conflictos familiares), el encuentro con el militar a quien ayudará “a reencontrarse con el joven cálido que alguna vez fue” aún no aparece completamente encarnado en el relato. Si bien la idea apunta a una transformación de subjetivación (al final del relato, los dos personajes van a ser “otros”, se habrán convertido en otras personas)<sup>9</sup>, la propuesta es todavía más argumentativa que narrativa. ¿Cómo ocurrirá esto? A la trama le falta peripecia, aventura, y, sobre todo, personajes verosímiles (y sus conexiones).

Luego de una sesión de taller la alumna identifica que su historia carece de un “conflicto central” y que ha tratado de imponerlo “artificialmente” a partir de lo que ya conoce. Escribe:

Hasta ahora con los distintos ejercicios fui probando variantes en los personajes de la historia pero todavía no encuentro un conflicto central sin caer en lugares comunes y dramáticos. *Son historias que no leería por eso menos las escribiría*. (énfasis nuestro)

Lo que sobresale en esta entrada es cómo la alumna misma detecta que su primer instinto fue recurrir a “lugares comunes y dramáticos” (el adolescente conflictuado por la mala relación de sus padres, por ejemplo). Requiere gran valentía y una actitud muy crítica, más un gran sentido del humor (lo que es, en algunos casos, lo mismo) admitir que la historia ideada es tan poco interesante que ni su propia autora estaría dispuesta a leerla. Esta distancia analítica frente al propio texto continúa en una próxima entrada, escrita inmediatamente después de una clase en la que se discutieron otros proyectos. La alumna del “proyecto librería” cuenta en su diario:

Dejé de lado la idea de hacer una historia profunda y conflictiva. Con los ejemplos de algunos de mis compañeros (como el de la señora en el colectivo y la gorda en el bar) me di cuenta de que una historia en la que el conflicto sea más simple y solo tenga importancia

<sup>9</sup> Sobre los tipos de transformaciones, ver Todorov, 1983.

para los protagonistas, puede ser más divertida.

Ya no quiero a los personajes con historias tan densas, donde el hombre mayor sea un ex militar que ha dejado todo de lado en su vida por el servicio, ni que el adolescente tenga una vida sacrificada.

Otra vez, al involucrar verdaderamente al yo en la escritura, se logra el juego de “ser otro” que está en el corazón de la ficción. En esta entrada, la alumna provee una mirada crítica sobre su proyecto y, gracias a que se ha comprometido en la lectura de los textos de sus compañeros, logra esbozar una conclusión que muestra una nueva sensibilidad. O, lo que es lo mismo, un gran aprendizaje: en ficción “algo le pasa a alguien”, no importa cuán pequeño o trivial sea el hecho narrado, lo que importa es su “puesta en intriga”.

Para que una historia sea significativa, debe transformarse en trama, atendiendo a la lógica marcada por lo que creen y hacen sus protagonistas y no sólo a “motivos narrativos” huecos. Este concepto de “puesta en intriga”, que Paul Ricoeur conceptualizó como “mímesis II” o “síntesis de lo heterogéneo” es especialmente importante para entender cómo se teje una historia en una novela, cómo el relato “se trama” en la escritura. Con respecto a eso, señala Irene Klein:

El concepto de trama, configuración o puesta en intriga está (...) indisolublemente unido al de inteligencia narrativa que cumple la función de enhebrar y componer las acciones en un orden que responde a la necesidad interna de la obra. Ese orden implica una conexión lógica de los hechos, ya que si el vínculo es sólo episódico, la intriga no alcanza a la universalidad a la que aspira (Klein, 98).

En el capítulo final que escribió la alumna del “proyecto librería”, se nota esa inteligencia narrativa, esa puesta en intriga. Esto se logró gracias a que, en su tercera versión de la trama, puso en práctica sus propias conclusiones sobre las falencias que tenía su idea original. Se deshizo del militar, de los padres engorrosos de Rodrigo e imaginó una trama en la que un chico que ama los libros busca en ellos pistas para resolver la desaparición de un amigo, también lector y empleado de una librería. Así, logró escribir un capítulo interesante, con buen ritmo en el que el lugar – la librería– está *habitado* por los personajes.

En el “proyecto hospital”, la autora, en lugar de atender a los detalles relevantes que registró en su observación de la sala de espera, parecería haberse quedado anclada o paralizada por los preconceptos en torno a lo que debe ser narrado en una novela. No es una dificultad menor. Involucra el hecho, señalado por muchos escritores, de que la escritura comienza con la mirada. ¿Cómo descubrir en lo real aquello digno de ser narrado? Ricoeur considera que el primer acercamiento se da en la “mímesis I”, que consiste en una prefiguración, un antes de la configuración, de la puesta en intriga. La mímesis I

implica una precomprensión de la experiencia vinculada a la vida cotidiana. Volviendo al texto de Klein, “si la mimesis II exige una competencia narrativa para que ocurra la trama, la mimesis I (...) exige una comprensión práctica” (95). Esta comprensión parte de una red conceptual, un sistema simbólico compartido que encadena las acciones en secuencias con significación reconocidas por una comunidad de lectores.

“Estas historias son ‘dignas de contar’ porque su significación puede ser descifrada por los demás actores del juego social (...). Conocer las formas simbólicas que regulan la comunicación en la vida social permite configurar dicha experiencia o acción concreta del hombre en función de tipos de trama o esquemas narrativos reconocidos por el lector” (Klein, 95-6).

Esa comprensión o prefiguración de lo real es un requisito previo a la escritura y es quizás, el aspecto más difícil de trabajar en un taller. Esto no quiere decir que la alumna del proyecto hospital no tuviera la inteligencia narrativa necesaria para realizar una “síntesis de lo heterogéneo”, es decir, para tomar detalles de la sala de espera del hospital y configurarlos en una historia. Hubo otros factores que impidieron el salto hacia una narración interesante. Paradójicamente, las “formas simbólicas” reguladoras de la vida social pesaron demasiado (en términos de esquemas de género) sobre este proyecto y obturaron ese paso que hubiera conducido a su autora a la construcción de una trama anclada en el lugar elegido.

Es por eso que la reflexión de la alumna del “proyecto librería” nos parece brillante: “Una historia en la que el conflicto sea más simple y sólo tenga importancia para los protagonistas”. Es un buen consejo para cualquiera que se enfrente al desafío de escribir ficción. De hecho, nos sirve para esbozar algunas conclusiones sobre cómo esta secuencia didáctica revela mucho más sobre los imaginarios sociales en torno a la ficción que sobre el mayor o menor talento, la destreza o la creatividad de un grupo de alumnos “obligados” a escribir novelas.

## Conclusiones

Como ya mencionamos, de los 17 proyectos, sólo 6 lograron imaginar y escribir historias asociadas al lugar elegido. Los otros 7 se refugiaron en lugares comunes y estereotipos de género, tal como lo ejemplifica el caso del “proyecto hospital”<sup>10</sup>. Esto no significa que la secuencia didáctica no haya sido exitosa. Al contrario: puso en evidencia cómo funcionan esos lugares comunes en el imaginario de nuestros estudiantes y nos

---

<sup>10</sup> Lo cual no quiere decir que produjeran textos “inadecuados”. A partir de nuevas consignas y del trabajo en sucesivos borradores, lograron producir textos ficcionales interesantes y dar cuenta de su aprendizaje.



motivó a idear un nuevo proyecto de investigación sobre el rol de los clichés y estereotipos en la escritura de ficción y su relación con los motivos temáticos<sup>11</sup>.

Los diarios de los alumnos parecen sugerir que el lugar común funciona como refugio de un yo que se niega a involucrarse en la escritura. La consigna no era fácil. Exige un gran compromiso esa exposición. Lo cierto es que ni en las tramas, ni en las primeras versiones de los capítulos de esos proyectos, se percibe el espacio en términos de Bachelard, es decir, el espacio feliz, el espacio amado, el refugio, que “concentra ser dentro de sus límites” (23) sino todo lo contrario. Es interesante que, en vez de ese espacio vivido, los alumnos hayan recurrido al anonimato de los lugares comunes genéricos. Tal como lo señalan Amossy y Pierrot (22), los lugares comunes son un espacio de entendimiento de la comunidad justamente por su trivialidad, por su repetición. Son una “zona de confort” social. Allí, habla la cultura, no el individuo. El problema es cuando el individuo es hablado por esa cultura. Sin embargo, tanto el lugar común como el estereotipo y el cliché pueden ser tomados, en un sentido positivo, como materia productiva<sup>12</sup>.

En la semiótica, el topoi de la retórica clásica fue reformulado como matriz analítica en la dimensión de lo temático. Siguiendo esa línea, pero desde el lado de la creación, los motivos narrativos podrían servir como punto de partida para una narración, ya que pueden actuar como gérmenes organizadores de la materia del contenido en un esqueleto narrativo, siempre y cuando el escritor logre “llenarlos” con material interesante, es decir, romper con ciertos verosímiles anquilosados por la repetición. Así lo han planteado teóricos como Segre (1985) o Metz (1978). Sin embargo, para el alumno con poca experiencia en escritura es difícil no seguir luego por el camino de los clichés y los estereotipos que ciertos géneros, sobre todo el melodrama o el policial, repiten asociados a esos motivos. Los resultados de algunos proyectos hablan de la fuerza de esos géneros como grandes organizadores de la materia narrativa en el imaginario social.

Otro punto interesante es que varias de estas historias “sin espacio propio” recurrieron también a ciertos lugares temáticos muy transidos por la cultura argentina, como la dictadura o la guerra de Malvinas. Generacionalmente, estos hechos estaban muy lejos de la historia personal de los alumnos, nacidos, en su mayoría, en la década del 90. Esto parece insistir en la importancia del intertexto cultural y su fuerza obturadora en el imaginario acerca de la literatura: sólo es digno de ser narrado aquello percibido como terrible o dramático por la comunidad. Contra ese preconceito es que continuamos pensando que aprender a escribir ficciones es una experiencia valiosa para el estudiante de Ciencias Sociales. Lejos de adquirir “técnicas” o procedimientos, esa experiencia lo enfrenta

<sup>11</sup> Bajo la dirección de Irene Klein, el proyecto está financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Es un estudio de los efectos de la práctica de escritura de ficción en el desarrollo de la creatividad (entendida como un alejamiento de los clichés y estereotipos genéricos) de los alumnos de Ciencias de la Comunicación.

<sup>12</sup> Hay que recordar que en la cultura occidental, el lugar común se vuelve algo a combatir recién en el siglo XIX, con el triunfo del paradigma romántico del individuo y la originalidad. Por el contrario, en el siglo XX es retomado con signo positivo (como objeto de investigación) por las Ciencias Sociales (Amossy y Pierrot, 2010).

con su propia cultura y la vuelve visible. Así, no sólo se generan historias interesantes sino que, en ese choque, el alumno regresa a esa cultura con una mirada más crítica y se apropia de las formas, géneros y estereotipos para cuestionarlos productivamente, como ocurrió con muchos de los textos que los alumnos escribieron luego de su experiencia con esta secuencia didáctica.

## Referencias bibliográficas

- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boston: Westview Press.
- Amossy, R. y Pierrot, A. (2010). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bal, M. (2009). *Narratology. Introduction to The Theory of Narrative*. Toronto: Toronto University Press.
- Certau, M. de (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gardner, J. (1979). "The Art of fiction No. 73", *Paris Review*, Spring 1979. Versión digital <http://www.theparisreview.org/interviews/3394/the-art-of-fiction-no-73-john-gardner> (última fecha de obtención: 30 de enero de 2017)
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Klein, I. (2009). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Metz, Ch. (1978). "El decir y lo dicho en el cine: ¿hacia la decadencia de un cierto verosímil? En *Lo verosímil*. AAVV. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Pampillo, G. "El movimiento de los proceso de escritura", En Pampillo, G. y otros (2010). *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pavel, T. (1991). *Mundos de la ficción*. Caracas: Monte Ávila.
- Piglia, R. (1999). "Nuevas tesis sobre el cuento". *Formas breves*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Ricoeur, P. (2001). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Segre, C. (1985). "Tema / motivo". *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- Todorov, T. (1983). "Los dos principios del relato". *Los géneros del discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.