

CON “VOZ PROPIA”: TENSIONES ENTRE ESCRITURA ACADÉMICA Y ESCRITURA CREATIVA

WITH “OWN VOICE”: TENSIONS BETWEEN ACADEMIC WRITING AND CREATIVE WRITING

Marta Urtasun¹

urtasun.marta@gmail.com

María Carolina Domínguez²

carolina_dominguez74@hotmail.com

Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas (IILyD)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Resumen

En el ámbito universitario, escribir supone no solo poder comunicar un conocimiento o saber, sino también hacerlo a través de un “modo de decir” inserto en una determinada tradición discursiva, como es la académica y -en nuestro caso específico- la de las humanidades. Desde esta perspectiva, un taller de escritura académica se concibe como un trayecto favorable para que los estudiantes, desde la reflexión y el análisis de sus procesos de escritura y lectura, elaboren estrategias que los conviertan en lectores y productores eficaces de los distintos géneros exigidos para su crecimiento profesional. Partimos de la premisa de que es necesario sustraer la escritura académica de la “burocracia académica” –regulada por normas discursivas y retóricas, la rigidez de un discurso especializado y altamente formalizado, los sistemas de referencias bibliográficos y la pretendida, aunque discutible, “objetividad”- e insertarla en el espacio más flexible de la escritura creativa. En tal sentido, a diferencia de otros géneros -rigurosos, formales y “científicos” desde los modos de enunciación-, el ensayo, en tanto práctica letrada basada en la argumentación, posibilita una escritura razonada que permite apropiarse de categorías teóricas disciplinares, incluir fuentes y textos críticos, sistematizar lecturas, adquirir herramientas para la planificación de la escritura, distinguir y utilizar adecuadamente las dimensiones lingüístico-textuales del género, pero también acrecentar el conocimiento a partir de los modos de pensar, argumentar, presentar evidencia y desarrollar la capacidad crítica.

Palabras clave: Escritura creativa – Escritura académica – Argumentación – Voz propia

Abstract

In the university level, writing implies not only being able to communicate knowledge or know, but also to do so through a "way of saying" inserted in a certain discursive tradition, such as the academic one and –in our specific case– that of the humanities. From this perspective, an academic writing workshop is conceived as a favourable path for students, from the reflection and analysis of their writing and reading processes, to elaborate strategies that turn them into effective readers and producers of the different genres required for their professional growth. We start from the premise that it is necessary to subtract academic writing from the "academic bureaucracy" –regulated by discursive and rhetorical norms, the rigidity of a specialized and highly formalized discourse, bibliographic reference systems and the pretended, although debatable, "objectivity"– and insert it into the more flexible space of creative writing. In this sense, unlike other genres, rigorous, formal and "scientific" from the modes of enunciation, the essay, as a literate practice based on argumentation, makes possible a reasoned writing that allows to appropriate disciplinary theoretical categories, include sources and critical texts, systematize readings, acquire tools for writing planning, distinguish and adequately use the linguistic-textual dimensions of the genre, but also increase knowledge from the ways of thinking, arguing and presenting evidence and develop critical capacity.

Keywords: Creative writing – Academic writing – Argumentation – Own voice

Recepción: 19-12-2019

Aceptación: 12-03-2020

Cuando uno empieza a escribir cambia su modo de leer.
Uno empieza a leer para aprender a escribir³
(Piglia, 1993, p.127)

INTRODUCCIÓN

Tal como una profusa bibliografía crítica ha puesto de relieve, la implementación del espacio-taller en el sistema de educación formal a partir de la recuperación de la democracia está ligada a la concepción didáctica de la escritura como una práctica situada e intersubjetiva cuyo desarrollo requiere de la experiencia (Larrosa, 2003). Escribir en el ámbito universitario, en particular, supone comunicar un conocimiento a través de la producción de formas discursivas y retóricas especializadas. En otras palabras, hacerlo a través de un "modo de decir" inserto en una determinada tradición discursiva, como es la académica y -en nuestro caso específico- las humanidades. En este punto, resulta muy ilustrativa la imagen metafórica propuesta por Paula Carlino (2003) que proyecta la figura de los ingresantes universitarios como "forasteros" o "inmigrantes", es decir, recién llegados que deben enfrentar una cultura nueva (p. 20). Carlino (2003) considera también que, en la universidad, a los estudiantes se les exige, pero no se les enseña a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas, observación que puede hacerse extensiva a la escritura, en cuanto prácticas complementarias en los fundamentos del trabajo de taller. Desde esta perspectiva, un taller de escritura académica se concibe como un derrotero conveniente para que los estudiantes, desde la reflexión y el análisis de sus procesos de escritura y lectura, elaboren estrategias que los conviertan en lectores y productores eficaces de los distintos géneros exigidos para su crecimiento profesional.

En tal sentido, sostenemos la necesidad de una escritura académico-creativa, oxímoron en apariencia, como indica Adriana Amante (2017)⁴, para ir en contra del temor que provoca la hoja en blanco, dejar de lado el fetiche de la "inspiración" y elaborar consignas de escritura orientadas hacia objetivos de trabajo que no solo desarrollen la imaginación, sino que se centren en el trabajo de la forma. En efecto, la propuesta es incorporar las estrategias propias de la ficción en la alfabetización académica.

Para fundamentar la afirmación anterior, concerniente a trabajar con formas y con estrategias propias de la ficción, debemos "desandar" la búsqueda: este recorrido supone desmontar un tipo de escritura que habilita apropiarse de categorías teóricas disciplinares, incluir fuentes y textos críticos, sistematizar lecturas, adquirir herramientas para la planificación de la escritura, distinguir y utilizar adecuadamente las dimensiones

lingüístico-textuales de los géneros, pero también acrecentar el conocimiento a partir de los modos de pensar, de argumentar y presentar evidencia y de desarrollar la capacidad crítica. En otros términos, implica alejarse de la rigidez de un discurso pretendidamente formal y objetivo.

En este punto, cabe aclarar que los estudiantes que cursan la actividad curricular *Taller II: Escritura Académica*, en la que nos desempeñamos como docentes, están transitando el cuarto año de la carrera, de acuerdo con lo previsto en el plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa. Además, esta asignatura es obligatoria para la formación de grado, condición que favorece el recorrido teórico y metodológico, necesario para la producción de trabajos académicos, más complejos y propios de la comunidad científica, en las diversas asignaturas. Asimismo, el Taller se articula con otros espacios de la formación que se sitúan en las denominadas "zonas de pasaje" (Narvaja de Arnoux, 2009; Bombini y Labeur, 2017): el *Curso de ambientación*, un programa de carácter preliminar, no obligatorio y no acreditable, que propende a facilitar la inmersión y la familiarización del ingresante con el nivel superior, y el *Taller I: Comprensión y Producción de Textos*, ubicado en el primer año de Letras. En estos espacios introductorios, los estudiantes analizan y producen textos académicos de carácter instrumental que se vinculan con su desempeño, tales como toma de apuntes, ideas clave y secundarias, tipos de exámenes parciales (por áreas, presenciales, domiciliarios), resumen, exposición oral, entre otros. En consideración al grado de avance en la formación disciplinar previsto para un cuarto año, en la asignatura *Taller II* se focaliza el trabajo con textos académicos propios del campo de la práctica profesional: resumen, *abstract*, reseña crítica, ponencia, conferencia, artículo especializado y ensayo. Este abordaje supone, además del conocimiento de las categorías y las convenciones textuales, pensar, como proponen Gustavo Bombini y Paula Labeur (2017), los vínculos que los sujetos que transitan por nuestras aulas establecen con las prácticas de lectura y escritura y poner en debate ciertos posicionamientos homogeneizadores, que, a modo de receta, atan la producción de un texto a un modelo genérico o a procesos cognitivos únicamente. "Se trata de entender que cuando los jóvenes leen y escriben lo que se juega en esas prácticas es ante todo la apropiación de la cultura escrita" (Bombini y Labeur, 2017, p. 11), ya que las prácticas letradas están construidas social e históricamente y tienen efectos ideológicos.

¿Por qué el ensayo?

El cuestionamiento cobra sentido ya que, en la "cultura universitaria" de grado, ha sido uno de los géneros menos explorados y transitados debido a las dificultades que supone su falta de "pureza" (por decirlo de algún modo), su hibridez genérica y su fragmentariedad. Estos rasgos que se esbozan como problemáticos pueden ser

resignificados y capitalizados en un taller de escritura académico-creativa si se tiene en cuenta que, a diferencia de otros géneros, rigurosos, formales y "científicos" desde sus modos de enunciación, el ensayo es "una matriz productiva" en cuanto práctica letrada basada en la argumentación que permite desplegar una serie de "estrategias estetizantes" de una idea que no exige la rigurosidad de una hipótesis argumentativa en sentido estricto y, al mismo tiempo, se constituye en espacio de autoconocimiento y autoexpresión, tal como asienta la tradición iniciada con Michel de Montaigne⁵ a comienzos de la segunda mitad del siglo XVI. En lo que concierne a una escritura que mixtura lo académico y lo creativo, hacemos nuestras las palabras de Bombini y Laebur (2017): "En la producción de un ensayo, género lúbil y flexible, los saberes acerca del mundo entran a jugar con los saberes que propone la ficción para enriquecer el conocimiento acerca del género y los desafíos presentes" (p. 12).

Desde esta perspectiva, la articulación entre ensayo y ficción interviene en la escritura académica desde tres dimensiones o funcionalidades: la más evidente es la estética, basada en procedimientos constructivos que se despliegan en la superficie textual; el propósito apelativo o persuasivo que circunscribe toda argumentación a un punto de vista que se busca sostener y, en estrecha vinculación con esta función, la dimensión subjetiva de un enunciador en primera persona.

Nos interesa, entonces, repensar la escritura ensayística desde una perspectiva extrañada y un "discurso indagador" (Amante, 2017, p. 332) que pone en juego procedimientos compositivos concernientes, en general, a la ficción. Es decir, el ensayo constituye un tipo de texto que posibilita la construcción de derivas, una constelación de razonamientos que tornan "evidente" los artificios de esa manera de establecer las relaciones. Es posible comprender las dificultades de la escritura académica a partir de la lectura de textos de ficción que, al ser recuperados en la práctica de escritura del ensayo, habilitan, desde la manifestación de una voz en primera persona, la argumentación propia, la toma de postura y la apropiación de la cultura escrita. Así, el descentramiento y la creatividad permiten al "yo" otorgar sentido a esa práctica escrituraria. Frente al temor que deviene ante la página vacía, la procrastinación de la escritura y la idea de la "inspiración", la elaboración de consignas de escritura orientadas hacia objetivos de trabajo concretos se constituye en un punto de partida para desarrollar la imaginación, potencial de la voz propia en el magma de las voces de la investigación.

Ejercicio de una escritura

"¿Cómo se puede escribir algo interesante, original, epifánico, y con estilo en menos de cinco páginas?" se preguntan los alumnos cuya voz recupera Adriana Amante (2017), mientras ella responde sacudiendo las *Notas sobre Facundo* (1993) de Ricardo Piglia. Nos

adueñamos de la pregunta para que estos tanteos avancen. Asimismo, para responder el interrogante, repasamos principios básicos de nuestra propia práctica: la escritura es un proceso; cada uno construye su voz textual y se escamotea de una temática que merodea la cultura hegemónica.

Tal como anticipamos, una respuesta posible es proponer el ejercicio del ensayo a partir de la escritura y lectura de textos ficcionales. Para ello, compartimos una serie de consignas que hemos trabajado en el *Taller de Escritura Académica*:

- 1) Biografía de un personaje imaginario a través de las ilustraciones de una carta de Tarot, o del propio nombre escrito de atrás hacia adelante. Esta consigna, encabalgada entre la ficción y lo autorreferencial, implica no solo seleccionar información sino también organizarla según su importancia. Las observaciones que se realizan durante la puesta en común acerca de estas producciones permiten trabajar los primeros rudimentos de protocolo relativos a la práctica y también un inicio de extrañamiento sobre ella. El cruce entre ficción y autorreferencialidad, entre relato y datos autobiográficos, que se pone de manifiesto cuando, al confrontar las producciones, se advierte el uso de primera persona en algunas y de tercera en otras, da cuenta de un principio de hibridez que en el ensayo se construye intencionalmente.
- 2) Descripción: elegir un objeto, un animal, un elemento de la naturaleza, un personaje literario entre otros y elaborar un texto descriptivo en tercera persona sin nombrarlo. En esta actividad, la propuesta consiste en trabajar con una secuencia textual en apariencia "objetiva", en cuanto registro externo de propiedades de un referente que se realiza en tercera persona; sin embargo, en la lectura grupal se advierte el uso de estrategias compositivas propias de la ficción y la postura e implicancias del yo, aunque esté desdibujado, en relación con ese objeto que caracteriza y evalúa.

A diferencia del ensayo, al discurso estrictamente académico se le demanda mayor exhaustividad en el tratamiento de los temas y calidad argumentativa, fundada e informada en las cuestiones que aborda. En el ensayo, la argumentación procede por derivación y contigüidad y no por recolección de información, cuestión que a algunos "científicos" les produce espanto ya que la verificación, e incluso las inexactitudes, de datos y fuentes es subsidiaria a la exposición de las ideas⁶. En la escritura del ensayo, el valor no radica en el dato sino en la deducción que se hace a partir de este. Desde la modalidad del taller, la tensión que impera entre la absoluta libertad inherente a la ficción y la rigurosidad de los géneros académicos permite ser reconsiderada a través del ensayo, que se ubica en la intersección de estas prácticas y las expresa de manera singular.

El trazado de la voz propia en los procesos de (re)escritura se observa con mayor claridad en las reformulaciones, en las consignas que solicitan un cambio en la forma como materialidad, más que en el pensamiento o de los géneros. Los estudiantes de las distintas cohortes que han cursado el taller, suelen elegir una misma temática transversal para trabajar el ensayo, el plan de monografía y la monografía, por lo tanto, si bien el tema se reitera, en la práctica deben, cada vez, renunciar las propias ideas en función de las exigencias formales del texto y de las necesidades de un público amplio o de uno más especializado. Para ejemplificar, proponemos algunos casos representativos, tomados de producciones de nuestros estudiantes.

Protocolo A (2017):

Ensayo (fragmento)

La corrección como estandarte: en defensa del "derecho" a enmendar nuestra escritura

Hay una escena de la conocida película *Amadeus*, de Miloš Forman, que siempre aparece en mi cabeza cada vez que escucho la palabra "genio". Trataré de reconstruirla: recostado en la cama, el moribundo Mozart está siendo "víctima" de su último impulso creador. Un verdadero canto de cisne. Su cuerpo, vencido por la fiebre, se agita al recibir -porque esa es la impresión: la música la recibe, le llega, le baja de vaya uno a saber dónde-cada nota del famoso *Réquiem en re menor* (K. 626). [...] Pero más agitado parece el viejo Salieri -arquetipo cinematográfico del perfecto envidioso- que, pluma en mano y acomodado en una mesita al extremo de la cama, transcribe a los apurones la música espasmódica y celestial que brota de su más odiado enemigo. [...] Su cuerpo está derrotado y la fúnebre partitura casi terminada: "casi" pues la muerte lo alcanza primero y le trunca el final. Y lo más increíble, su factura es perfecta: no tiene tachaduras, no es necesario volver atrás. Nada de borradores; de allí directo a la orquesta. Y todo escrito así, de un *plumazo*.

Esta acción de retroceso "que realizada siempre con un poco de pericia implica una paradójica acción de avance" la conocen muy bien todos aquellos que se han enfrentado a la *ardua* experiencia de la escritura, aunque haya sido por una única vez en la vida, aunque haya sido para hilvanar unas pocas palabras en un papel o en la computadora. Esta experiencia de desamparo es experimentada de igual modo por dos sujetos atravesados por la escritura: por un lado, el escritor de literatura y, por el otro, el escritor académico. Afortunadamente, tanto uno como el otro son herederos, en la actualidad, de una valiosa forma de comprender -y de experimentar- la escritura, fundada en la capacidad humana de perfeccionamiento continuo.

Monografía (fragmento):

***Grafein* como didáctica de la escritura en el Ciclo Básico.**

Reflexiones sobre un legado vigente

“¿Qué lugar ocupa hoy la obra de Maite Alvarado en la didáctica de la escritura y de la lectura?”, se preguntaba hace unos años el poeta y ensayista Yaki Setton (2013: 20) en medio de un contexto de creciente interés por la producción teórica de la autora. Dar respuesta a este interrogante implicaría considerar, a la vez, el lugar de *Grafein* dentro del mismo campo [...].

De forma gradual, los libros de didáctica de la lengua comenzaron a incorporar estas exploraciones en el diseño de las actividades de escritura. El uso del vocabulario creado por el taller es una marca manifiesta de la apropiación.

A partir de esta presencia, evidenciada a lo largo de varias décadas, proponemos determinar si aún continúan vigentes los principios teóricos de *Grafein* y de qué manera son reelaborados en libros de estudio destinados al primer año Ciclo Básico de la enseñanza secundaria. Para tal fin, nos centraremos en dos tipos de consignas: las que instan al trabajo colectivo entre pares y las que intentan desautomatizar la percepción del lenguaje a través del juego. Ambas representan un giro con respecto a los encuadres tradicionales de concebir la escritura.

Nuestro interés en este nivel educativo se debe, en primer lugar, a que resulta una instancia clave en la consolidación de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes (Ferrato et al., 2015) y, en segundo lugar, porque constituye un estadio en el que aún las tipologías textuales no están del todo arraigadas, lo cual permitiría a los estudiantes una utilización del lenguaje menos restringida por moldes y más cercana a las pretensiones de *Grafein*.

Un análisis inicial nos lleva a discernir los rasgos diferenciados que intervienen en los textos producidos por un mismo estudiante. En el primer fragmento, relevamos la toma de postura respecto del tema elegido, la descripción de la escena cinematográfica, que adquiere un tono intimista y se apropia de mundos ficcionales y estéticos para reelaborarlos, el uso de la primera persona del singular en un recurso retórico, la sinécdoque “mi cabeza”, al que se subsume el sujeto de la experiencia, cuyo *ethos* se configura como un sujeto “atravesado”, es decir, que participa de los universos literario y académico y revisita los tópicos inspiración versus trabajo debatidos en la asignatura desde una mirada personal y con su voz. En el tratamiento de la misma temática, el segundo fragmento retoma, con cariz de estado de la cuestión, los aportes de la escritura promovidos por la modalidad pedagógica de los talleres en el nivel medio, campo profesional de nuestros egresados del Profesorado en Letras. A simple vista, y acorde

con el rigor metodológico del género monográfico, podemos observar que el título es descriptivo, si bien la palabra "Reflexiones" implica un proceso cognitivo personal; asimismo, se privilegian cuestiones de estilo y técnicas propias de la tradición disciplinar y académica: las citas en el cuerpo que indican la bibliografía de referencia, el "nosotros" de modestia que remite a un yo académico, y el corpus construido para la verificación empírica de la hipótesis.

Protocolo B:

Lectura y transgresión

Las escenas de lectura que se representan en las obras literarias constituyen en sí mismas una muestra de las prácticas sociales de las distintas épocas. Establecer una comparación entre dos obras, una del siglo XIX y otra del XX que resultan significativas para una tradición lectora en tanto exponentes de culturas dominantes, permite dar cuenta de esto. En este caso, los textos elegidos son *Madame Bovary* de Gustave Flaubert (1856) y *Lolita* de Vladimir Nabokov (1955).

Asimismo, es posible poner de manifiesto las expectativas, relaciones y variaciones que se explicitan en torno al rol de la mujer, dependiente del mundo masculino por un lado e independiente de este por el otro. Estas impactan en el desarrollo último de la trama y posibilitan que los lectores del siglo actual podamos interpretar y reflexionar al respecto.

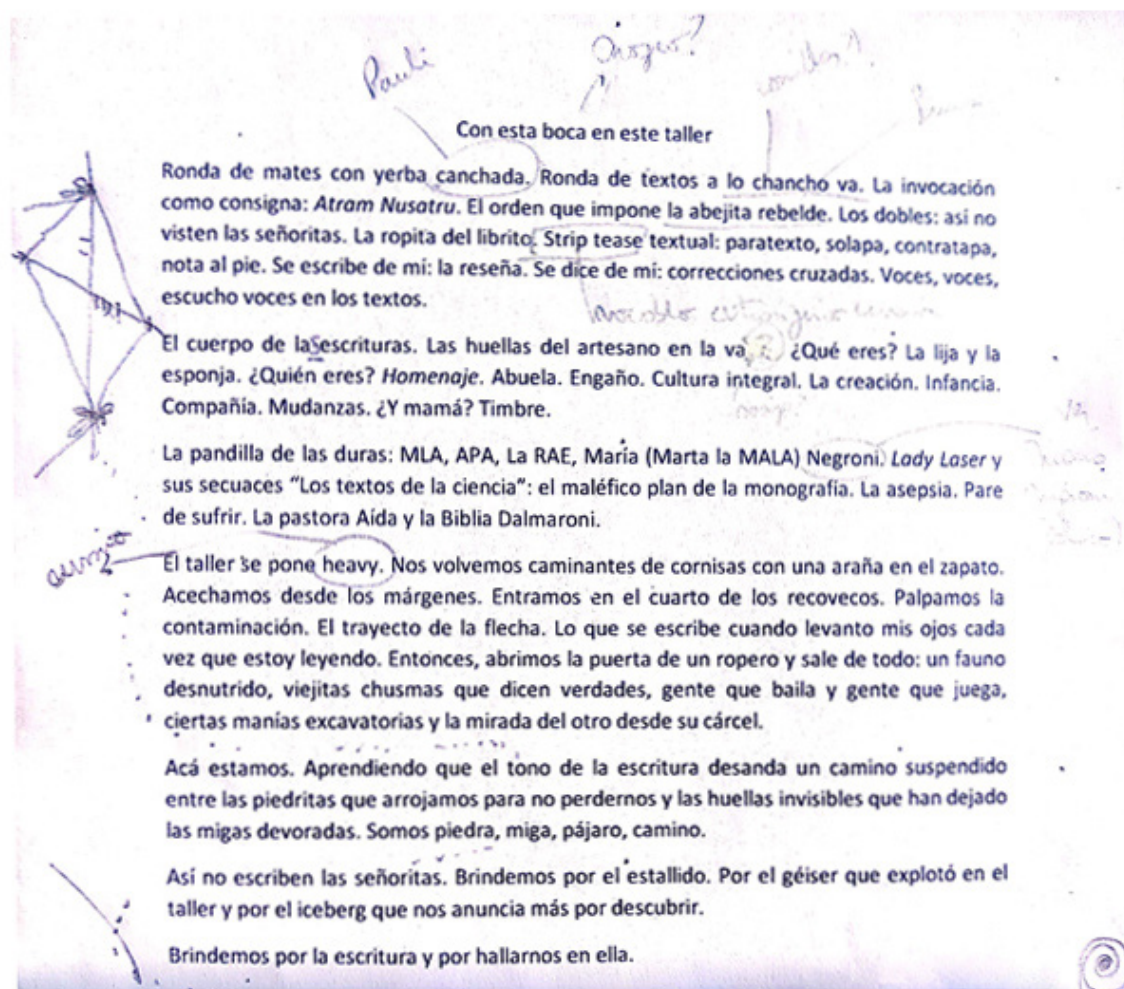
Cuando se piensa en las situaciones de lectura, el mundo configurado por el autor en el que se inscribe a los personajes es un espacio pensado para recrear modos de vida y disposiciones culturales determinadas. Así, ese jardín verde, en donde el agua brota y salpica a la jovencita mientras lee revistas de cine, que nos llega a través de las páginas de *Lolita* o de su versión cinematográfica es un disparador de datos relevantes.

En el mundo académico, la apropiación de fórmulas escriturarias y convencionalizadas posibilita (de) construir discursos legitimados sobre el conocimiento y relaciones de poder que se visibilizan en la puesta en texto. En palabras de Virginia Zavala (2009), "las formas de escritura van de la mano con formas de pensar y las operaciones cognitivas involucradas, son a su vez, inseparables de la comprensión subjetiva y contextualizada que la persona hace del mundo" (p. 7). En tal sentido, analizar la construcción de un texto argumentativo, en nuestro caso el ensayo, y reflexionar acerca de sus condiciones de enunciación (a quién está dirigido, qué efecto se espera provocar) permite examinarlo desde una situación de "extrañamiento" para evaluar los argumentos y su conexión de otra manera, en tanto práctica discursiva social inscrita ideológicamente.

Así, desde los entrecruzamientos entre ensayo y ficción, que ejercen torsión sobre los límites entre escritura académica y escritura creativa, la noción de 'laboratorio' —puesta

en circulación por el fundacional grupo Grafein— para subrayar una de las condiciones privilegiadas del taller como un ámbito en el que el ejercicio de la escritura se convierte en una práctica significativa, nos permitió trabajar con la siguiente consigna como cierre del espacio curricular durante el ciclo 2019:

Escribir un texto literario que incorpore tanto una reflexión sobre la escritura como el relevamiento de algunos contenidos y bibliografía del programa del Taller.



El texto trabaja desde la pericia y el tamiz de un lector que, a partir de cierto corpus teórico, no solo selecciona títulos, datos y conceptos, sino que reflexiona sobre algunos saberes desde la perspectiva de la escritura académica. Así, a través de procedimientos literarios, incorpora las normas de estilo como "las pandillas de las duras" o realiza un juego metafórico con paratextos e intertextos: "Nos volvemos caminantes de cornisas con una araña en el zapato. Acechamos desde los márgenes. Entramos en el cuarto de los recovecos", en alusión a los escritos de Gloria Pampillo y su grupo (2004), Augusto Albajari (2004) y la escritura de un ensayo y el emblemático texto de *El cuarto*

en *el recoveco* (1982) de Jaime Rest entre otros. En la escena montada en el espacio textual, el enunciador se re-presenta como autor-lector a través de *marginalias*, que aluden tanto al sentido de escritura de los márgenes como a su condición marginal o secundaria, tal como la crítica ha definido al ensayo mismo. Así, el sujeto vuelve sobre su propio texto y comenta y corrige como lector, cuando, por ejemplo, en expresiones como "Streap tease" o "El taller se pone heavy", en el margen izquierdo, anota a mano "cursiva", estableciendo de este modo un diálogo con la norma que determina que las palabras o frases en otra lengua deberán señalarse con esta tipografía. Con este recurso remite también a la experiencia personal, otro rasgo característico del ensayo, que se transforma en intersubjetiva cuando apela afectivamente a otras integrantes del grupo ("Pauli", "Lucía") en un código compartido.

¿Cuál es 'nuestra lengua'?

Los ensayos, más allá de ciertas valoraciones negativas, circulan socialmente y habilitan muchas lecturas recortadas y sin el orden esperado y, además, un uso del lenguaje como sistema "interpretativo" diferenciado del "sistema de etiquetaje" propio de la academia (Cassany, López y Martí 2000, p. 3). Desde esta mirada, la negatividad se transforma en fortaleza pedagógica y política. El lenguaje ensayístico nos permite elaborar con los "otros" el sentido o sinsentido de la experiencia. De allí que el espacio grupal de un taller permita tanteos en los que la lectura compartida distingue el yo solipsista del que adquiere corporalidad a través de la voz que expone ante la de sus pares. La experiencia de la escritura de taller favorece la reflexión sobre la importancia del lenguaje y apelar a la capacidad para distinguir en qué lengua deben escribir nuestros estudiantes. O, en otras palabras, y como pregunta Larrosa (2003): "¿Puede ser la lengua de la academia nuestra lengua?" Con este interrogante, pone el foco de atención en la capacidad de distinguir entre las lenguas que pueden existir en una lengua. El modo en que decimos las cosas o las diversas maneras de decir nos vinculan con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Frente al "sistema de etiquetaje", al que alude Cassany, López y Martí (2000), que predomina en el campo educativo universitario y posibilita la reproducción obligatoria de aquellas voces que cantan los adelantos disciplinares a través de un lenguaje instituido (técnico, científico, académico) acerca de una realidad vacía y ordenada, el ensayo, con su voz deslenguada, menos convencional y planificada, permite compartir perplejidades y la manifestación de las experiencias de los sujetos con el objetivo de promover preguntas sin postular respuestas. De allí que sea necesaria una escritura con recortes, sin la pretensión de enunciar verdades absolutas; por eso es el momento de pensar en el estudiante como un sujeto que tiene mucho que decir desde su experiencia

y es el ensayo el género que le permite revisar su yo intuitivo y construir el profesional, teóricamente sostenido, con el que terminarán egresando (Cano, 2008).

En las instancias de escritura académico-creativa pretendemos plantear una relación dialéctica entre ficción y ensayo a través de la reincorporación de la literatura al ámbito de la experiencia de escritura y también mediante la reformulación de la experiencia en voz propia.

CONCLUSIONES

Al final de la cursada del Taller de Escritura Académica, que tuvo lugar durante el año 2018, las estudiantes compilaron la antología *A prueba y error* con ensayos escritos a partir de una serie de consignas concebidas como 'pretextos' —en el sentido que les asigna Grafein (Tobelem 1994)— de las condiciones de escritura y de lectura. Si pensamos que un grupo de taller funciona como un texto⁷, podemos justificar la autonomía de estas producciones en las que se experimenta sobre cuestiones relativas a una metodología de trabajo, a las que se le suma la dinámica de la edición.

Para el diseño, cada ensayo considera elementos paratextuales, tales como: títulos, subtítulos, epígrafes y dedicatorias. Así, por ejemplo, circularon tres versiones con dedicatorias diversas para las integrantes de la cátedra. En relación con los títulos, *A prueba y error*, seleccionado para la antología, da cuenta de uno de los rasgos genéricos del ensayo, su carácter de tanteo respecto de la escritura como de la experiencia del yo. En tal sentido, los títulos de los textos consideran también las recomendaciones para su elaboración en el ámbito formal y académico: deben ser claros y explicativos, orientar sobre el tema, aunque también su función es atraer el interés del lector. Para esta función persuasiva, se recurre a estrategias tales como: la interrogación, la intertextualidad y los juegos de palabras o metafóricos.

- 1) Fragmentos de un discurso xenófobo.
- 2) "La luciérnaga es cuando desaparece": hambre, náusea y consciencia en Clarice Lispector.
- 3) "Yo, yo he comprendido hasta qué punto callar es importante": Los silencios en *La casa de los conejos* (2008) de Laura Alcoba.
- 4) *Good Will Hunting*: Gus Van Sant, el indomable de Hollywood.

En el primero, se hace referencia al tema a partir de un sintagma nominal que incluye una calificación subjetiva ("xenófobo"); el segundo recurre a la intertextualidad y a una clave de lectura hermenéutica, cuyo sentido debe interpretar el lector; el tercero es una construcción compleja que apela a la polifonía, y el último refiere inicialmente al título de una película para, en la estructura paralela, des-colocar con el uso "indomable".

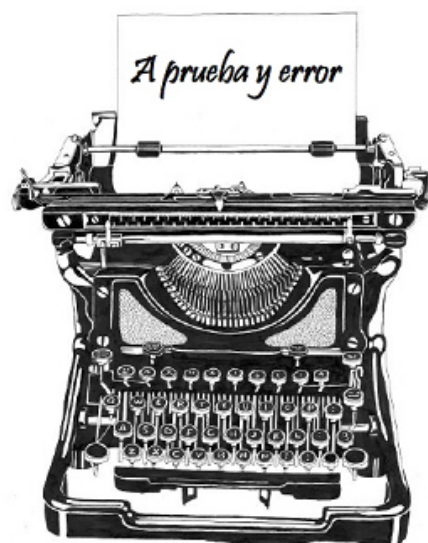
Si bien el análisis de este material excede las intenciones del artículo, debemos explicitar que los ensayos a través de temas elegidos por las estudiantes, desde la experimentación y la búsqueda de formas renovadas, en la tensión entre la escritura académica y la escritura creativa, habilitan la exploración de nuevas formas de decir que permiten potenciar la voz propia. La expresión singular se manifiesta plenamente en el opúsculo producido por nuestras estudiantes, que, en el Anexo, ofrecemos a los lectores en cuanto a creaciones sustentadas en los principios referidos a lo largo de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albajari, A. (2004). Escribir un ensayo. En G. Pampillo (Coord.). *Una araña en el zapato* (pp. 81-99). Libros de la Araucaria.
- Amante, A., (2017). Notas sobre Piglia (o la experiencia personal de un estilo), *Revista Landa*, 5(2), 330-338. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177424/23%20DOSSIER%2016%20Adriana%20Amante%20Notas%20sobre%20Piglia%20o%20la%20experiencia%20personal%20de%20un%20estilo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bombini, G. y Labeur, P. (Coords.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Cano, F.; Cortés, M.; Ornani, C.; Katchadjian, P.; Masine, B.; Petris, J. L., y Setton, J. (2008). En torno al ensayo. *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura* (pp. 31-49). Eudeba.
- Cano, F., y Vottero, B. (2018). *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*. Arandu.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva, *Uni-Pluri-Versidad*, 3(2), 17-24. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Cassany, D.; López Ferrero, C. y Martí, J. (2000). Divulgación del discurso científico. La transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias. *Discurso y sociedad*, 2(2), 73-103.
- Ferrato, L.; Urtasun, M.; Moro, D.; Forte, N. y Sad, N. (2015). Sobre la lectura y la escritura: saberes y prácticas. Experiencias de investigación. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(2), 24-34. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1513>
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, 12(26), 34-40. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR10_EIEnsayoEscrituraAcademica.pdf

- Montaigne, M. (1580). *Essais*. Bourdeaus. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8609579f/f5.image>
- Narvaja de Arnoux, E. (Dir.). (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y a la escritura*. Biblos.
- Pampillo, G. (Coord.). (2004). *Una araña en el zapato*. Libros de la Araucaria.
- Piglia, R. (1993). *Crítica y ficción*. Fausto.
- Rest, J. (1982). *El cuarto en el recoveco*. Centro Editor de América Latina.
- Said, E. (2004). *El mundo, el texto, el crítico*. Debate.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Santillana.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp.348-363). Siglo XXI. Recuperado de https://www.academia.edu/13796263/_QUI%3%89N_EST%3%81_DICIENDO_ESO_LITERACIDAD_ACAD%3%89MICA_IDENTIDAD_Y_PODER_EN_LA_EDUCACI%3%93N_SUPERIOR

ANEXO



*¡Muchas gracias!
Hasta pronto
Taller II—2018*

*A la afionada lupa examinadora de detalles
A la presidenta de la AINE (Academia Internacional de Normas de Estilo)*

*¡Gracias! Por enseñarnos que el camino no siempre es recto,
y que los desvíos son la forma
más efectiva de crecer*



Índice

Antivero Sánchez, Elena.....	1
García, Georgina.....	3
Juárez Sierra, Camila R.....	5
Lastiri, Georgina A.....	9
Toribio, Lucía.....	13
Pavesi, Sofía.....	15

Fragmentos de un discurso xenófobo

*Acá, eso que hablan ustedes, está prohibido.
Una "maestra"*

*No se puede hacer nada; si no hablan bien, que se queden calladitos.
Otra "maestra"*

*Desorientados en medio de sociedades que los despreciaban y humillaban, perdidos en idiomas que no podían entender.
Saramago, J. "Historias de la emigración"*

Cruzar (mil veces) el "charco"

El rechazo al inmigrante forma parte del sentido común. Si no, ¿cómo se explica esta discriminación, esta violencia, si en alguna medida todos somos producto de las migraciones? Saramago también se cuestionaba esto cuando dijo: "Que tire la primera piedra quien nunca haya tenido manchas de emigración ensuciándole el árbol genealógico". No puedo estar más de acuerdo. Pongamos por caso mi propia familia, que podría ser la de cualquiera de ustedes: bisabuelos italianos, españoles y alemanes del Volga que vinieron al suelo argentino en busca de trabajo y de desprenderse de la miseria. Como consecuencia, abuelos hijos de inmigrantes. Padre y madre emigrantes, inmigrantes en Europa. Yo misma, hija de inmigrantes argentinos en Europa por aquel entonces; inmigrante de Europa en Argentina por ahora. Y así, ¿cuántos de nosotros?

Prohibido no trabajar

Hay expertos en la exclusión del inmigrante que, sin embargo, y paradójicamente, no han renovado el repertorio discursivo del siglo XIX argentino. Siempre es el trabajo; el trabajo y "lo que hablan".

El pequeño Gastón de nueve años le dice a la maestra: "me molestan todos esos paraguayos y bolitas que vienen y se quedan acá. No entiendo qué hacen acá", y la señora, creyéndose Sócrates con su mayéutica, creyendo iluminar la mente del niño le explica: "Si vienen a trabajar, no está mal". Al costado, sentada con la cabeza baja, Patricia, la niña paraguaya.

¿Quiéren más ejemplos? Cuando mi papá se asentó en el minúsculo pueblo catalán, la gente lo apreciaba porque era un *sudaca* que "realmente había ido a trabajar"; más de doce horas al día, claro, igual que los tamberos paraguayos de Mones Cazón (¿Día de descanso? ¿Qué

es eso?). Pero las mamás de Selena y Estefanía eran unas desempleadas que "vaya a saberse a qué se dedican para mantenerse", porque no tenían un trabajo fijo. En la escuela insisten en que no hay que discriminar, pero la maestra no hizo nada cuando alguien se rió de los huesitos marcados de Estefanía por el hambre sufrido en Ecuador. Luego, las familias paraguayas de mi pueblo son bien vistas siempre y cuando no gasten su miserable sueldo en cerveza, y Pichetto dijo que hay que "echar" a esos inmigrantes que no vienen a trabajar y vivir "sanamente".

Algo más que actitudes lingüísticas

Las cuestiones lingüísticas tampoco escapan a los lugares comunes de la xenofobia. Criticamos y nos burlamos de la Academia porque los propios hablantes somos quienes decidimos qué lenguas tienen valor. "Acá, eso que hablan ustedes, está prohibido", dice la maestra a los paraguayos que conforman la mitad de su matrícula y que la miran perplejos, porque no entienden español. Lo que pasa es que la maestra nos enseñó que "eso" no es una lengua, sino guarangadas, etimológicamente hablando.

Mencioné que siempre se trata del trabajo y de "lo que hablan"; ¿Ustedes también creyeron que se trataba del contenido de los enunciados? ¡Qué ilusos! Por lo visto, a nadie le importa lo que tengan para decir, porque su "eso que hablan" no cumple con los requisitos.

Y la seño puede quedarse tranquila: los propios padres de estos infantes se ocuparán de arrancarles el guaraní materno para que aprendan la lengua de la maestra y tengan más oportunidades de ascenso social ("como si pudieran, viniendo de donde vienen", me confiesa la profe de educación física. Mejor dicho, como si alguien fuera a permitirselos, pienso).

"Eso" que hablan los paraguayos por lo visto no tiene comparación con el inglés que nos transforma en personas competitivas ni con el español que limpia, fija y da esplendor. Ya Colón nos enseñó que solo tienen lengua los poderosos, y en esto nos sacamos un "muy bien diez felicitado".

ANTIVERO SÁNCHEZ, ELENA

"Para las sutilezas que solo prolongan pero no resuelven" La funcionalidad subversiva de las notas al pie en "Traslados" (2012) de Alberto Szpunberg

*Por nuestra manera de caer uno en el otro
la lluvia en la ventana nos pide que le abramos
un resquicio aunque sea, esa grieta
por donde la lluvia se anhela a la intemperie:
no son pasos los pasos que por fin se alejan
sino el roce de las ramas contra el muro,
nuestro propio jadeo hasta el límite del Banto.*

(Szpunberg, 2013, p. 403)

En el poemario "Traslados" (2012) Alberto Szpunberg subvierte la funcionalidad de las notas al pie. Estos elementos paratextuales no son empleados para indicar fuentes o expandir ideas sino, más bien, para desplegar la poética del autor más allá de los límites convencionales.

El cuerpo textual del poemario se despliega a través de un movimiento descendente, del mismo modo que, en el epígrafe de Martín Buber, incluido al inicio de "Apuntes", "las almas descienden del reino de los cielos". Las palabras caen cargadas de muerte y se mezclan con todo lo que se encuentra al final de la página, en las notas al pie.

Arriba, muerte; abajo, "nacemos del desborde de nacer", sostiene Szpunberg en el primero de los versos de "Notas al pie de nada ni de nadie". La frontera que delimita vida y muerte es difusa, tanto así que permite su amalgama. De forma similar, el poema sobrepasa la línea que denota su espacio y hace vacilar las nociones de "centro" y "periferia". La mixtura entre ambos permite dar cuenta que no hay "adentro" ni "afuera". No cuando se ponen en jaque los límites convencionales.

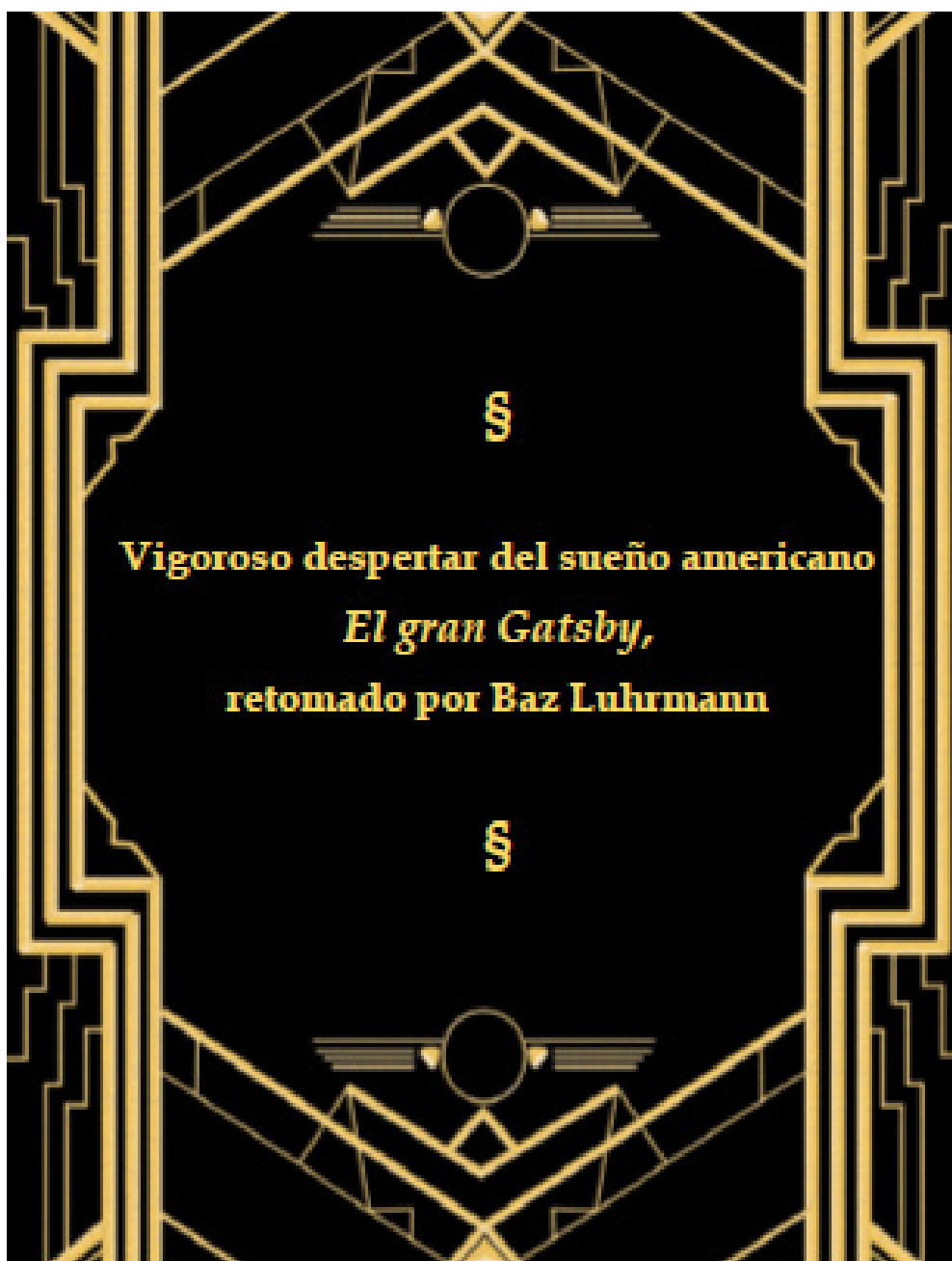
Las notas al pie son elementos paratextuales cuya funcionalidad consiste en expandir ideas y brindar datos acerca del tema abordado en el texto central. Están compuestas por dos partes: el número de referencia, que se encuentra en el cuerpo textual, y el pasaje explicativo o informativo que se encuentra en la parte inferior de la página. Ahora bien, ¿qué es cuerpo? ¿El que cae a pique desde el último vuelo? ¿El que traslada carne con o sin alma? ¿Letras infinitas que, como llovizna gris, se aproximan al límite? Si hay un cuerpo o muchos cayendo, grandes,

brillantes, cabeza abajo, reales, pequeños, cabeza arriba, coherentes, pobres, textuales, ambivalentes, minimales, azules, todos azules de llanto, entonces, hay una nota. Cuerpo textual/carnal cae directo hacia las notas, pero ¿es posible que sean incluidas en un poemario? Y en tal caso ¿se puede afirmar que, en la obra analizada, dichas notas se ajustan a la definición antes expuesta? En este punto, es imprescindible señalar que el título "Notas al pie de nada ni de nadie" funciona como un indicio de todo lo que el lector no encontrará allí. De este modo, el desvío que realiza Szpunberg consiste en el hecho de volver literatura cada espacio de su poemario, aun aquel destinado a informar. Aquí las notas al pie, dispuestas en versos, establecen un constante movimiento dialógico con los poemas. Cuerpo que sube, cuerpo que baja. Cuerpo que va al fondo del mar y vuelve.

Un antecedente de esta estrategia de escritura es "nota al pie" de Rodolfo Walsh. Aquí, el periodista y escritor otorga un lugar central al elemento paratextual. Este se despliega desde el inicio del cuento, poco a poco comienza a ganar espacio hasta que, finalmente, acaba por fagocitar el cuerpo central del relato. Ambos escritores permiten establecer, a través de la transgresión de los usos convencionales de las notas al pie, una relación dialógica entre las dos partes de dicho paratexto. La diferencia radica en la forma que cada uno de ellos emplea: mientras que Walsh realiza un movimiento ascendente en el que, a la vez que la nota al pie toma cuerpo, se reduce la centralidad del relato; Szpunberg mediante sucesivos vaivenes, teje constelaciones verticales que contactan el "arriba" con todo lo que hay debajo. "Traslados" y "Notas al pie de nada ni de nadie" no solo dialogan, sino que, en ocasiones, entran en tensión debido al antagonismo conceptual de todo lo que se despliega en el cuerpo textual, por un lado, y en las notas al pie, por el otro. Finalmente, todo acaba fusionándose pues el límite textual es negado.

La frontera textual es transgredida por el poeta. Por este motivo, entran en crisis las nociones de "centro" y "periferia", "forma" y "contenido" y, paralelamente, se pone en discusión la línea efímera que separa "vida" y "muerte", "cielo" y "tierra", "literatura" y "realidad". Así, el cuerpo textual, que debiera ocupar el centro de la página, se desvanece en el espacio y se funde con las notas al pie que no hacen más que prolongar ecos de una misma voz.

GARCIA, GEORGINA



"La creatividad implica tomar riesgos", nos dice resuelto el australiano más intrépido y osado del cine mundial. Y nada más riesgoso que plasmar en un film posmoderno los despampanantes años veinte de Estados Unidos. Marc Anthony "Baz" Luhrmann, el magnate del séptimo arte, se enfoca, nada más y nada menos, que en la obra maestra de Francis Scott Fitzgerald para representar la exaltación que rige la época y que, además, se corresponde con su particular estética.

En la década del veinte, Norteamérica se encuentra macada por el lujo y la criminalidad. La prosperidad económica, muy característica de este tiempo, no siempre provenía de fuentes fidedignas, como era el caso de los ricos legítimos, cuyo poderío devenía de la herencia y de la tradición. Muchas veces era el resultado de asociaciones ilegales, del contrabando, del crimen organizado que, si bien podían generar dinero, no lograban la dignidad.

El gran *Gatsby* (1925), la novela cumbre de Fitzgerald, representa de manera efectiva esta segunda línea de acceso a las riquezas, porque incluye en ellas la posibilidad de ascenso material, pero que no puede ir más allá de eso. Los personajes se encuentran signados por un profundo determinismo que les impide salir de la posición que les fue dada

y define con un velo de cristal las clases sociales y la elegancia en las formas. Como ya todos saben, el dinero no compra la felicidad, y este lema aparece plasmado en la novela, pero aún más, en su última versión cinematográfica.

Baz Luhrmann, innovador en su técnica y visionario en su artificio, retoma estas marcas imborrables que surgen en el libro y las lleva al máximo de su expresión en la película. Así, hay algunas escenas que son determinantes en la caracterización de los ricos tradicionales y sus rivales acérrimos, los "nuevos" ricos. Dichas instancias concuerdan con la ideología del director, quien afirma que el lenguaje visual es tanto o más importante y poderoso que las palabras mismas.

Al comienzo de la película, apenas en el minuto seis, nos hacemos partícipes de una de las escenas principales de suntuosidad que caracterizan la estética de Luhrmann. Nos encontramos en la mansión Buchanan, propiedad de un heredero de una de las familias más adineradas de América. La extrema lujosidad es visible en toda su plenitud cuando nos inmiscuimos en la sala principal y percibimos a Daisy, la protagonista, entre un cielo infinito de cortinas blancas de fina seda, que ostentan pomposidad, encanto y elegancia. Hasta aquí todo va bien, todo concuerda con la paz

del hogar de un rico legítimo de los años veinte.

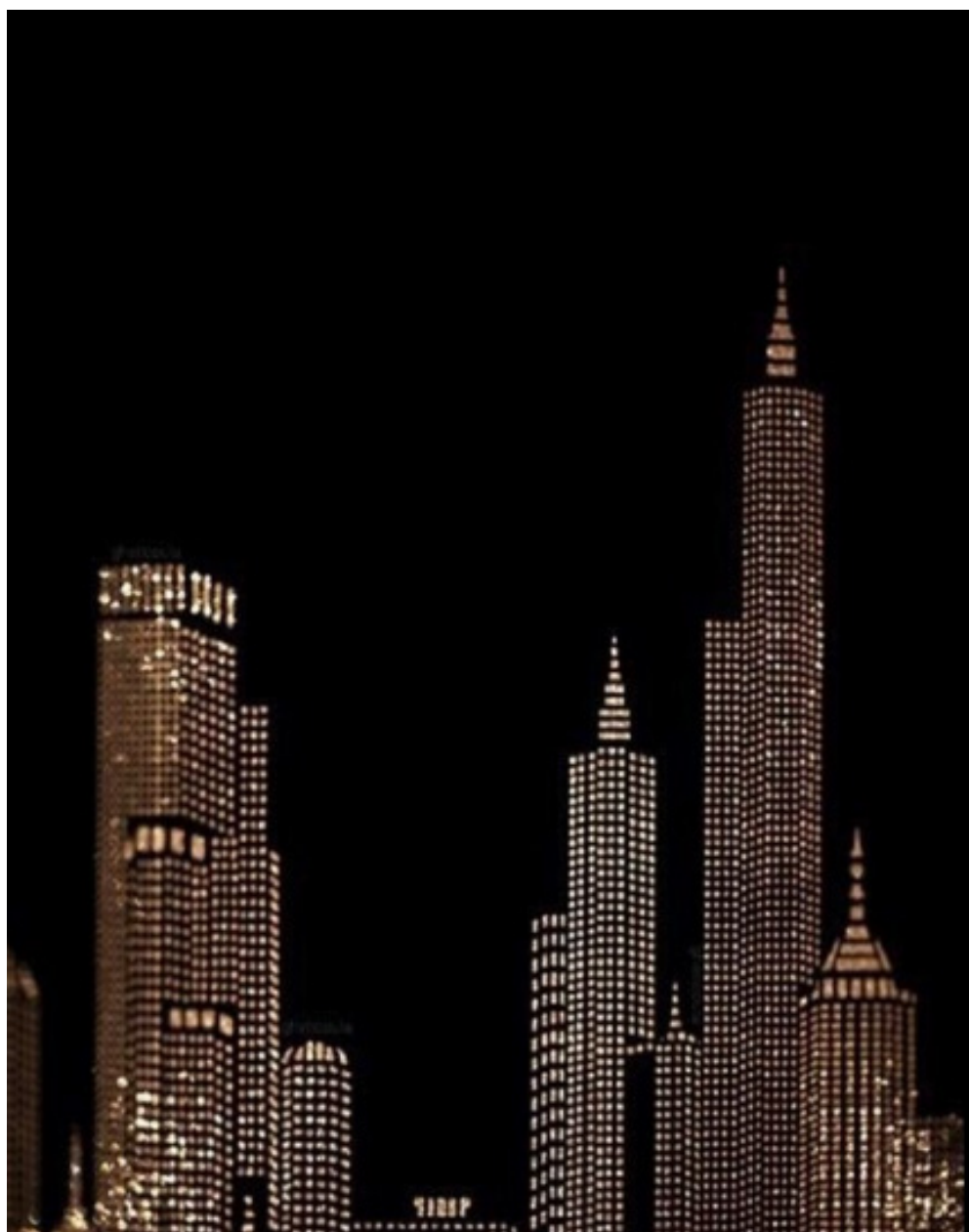
Un poco más avanzado el film, hacia el minuto veintitrés, *Gatsby* nos invita a ser parte de una de sus extravagantes fiestas. Autos lujosos, apuestas clandestinas, estrellas de cine, alcohol y tabaco por demás. Todo en esta escena se tiñe de brillo, de colores estridentes, de pomposas plumas. La enorme piscina central de la mansión del personaje, acompañada de esferas flotantes de todo tipo y tamaño, y la infinita presencia de fuegos artificiales en su grado máximo, daban cuenta de aquello que *Gatsby* quería destacar: la posibilidad de ser rico, y mostrarlo, a pesar del oscuro origen de ello.

Pero como no todo lo que brilla es oro, y no todo lo que es oro brilla, esta novela y su correspondiente película permiten visualizar que la grandeza de *Gatsby* no estaba en su riqueza, sino en su corazón. Y que, aunque lo desease con toda su alma, no podría atravesar esa barrera infranqueable, que era su origen bajo y su destino igual. De esto es particular ejemplo una escena que surge hacia el final,

cuando el protagonista, ante la provocación de su rival Buchanan, se manifiesta violento en exceso y deja percibir su oscura esencia. Tom, en esta instancia, lo explicita diciendo "Nosotros nacimos diferentes, lo llevamos en la sangre, y nada de lo que (*Gatsby*) haga, o diga, o sueñe, va a cambiar ello", ni siquiera con todo el oro del mundo.

Esta escena, cabe destacar, no está descrita en la novela de Fitzgerald, sino que es un agregado del que se vale Luhmann para clarificar su intención: representar el determinismo que rige a los personajes y que es intrínseco a su personalidad. El director australiano, una vez más, extrema su técnica hiperbólica y la utiliza con un fin práctico, que es demostrar lo medular de los estratos sociales, y cómo eso nunca podrá cambiar.

JUÁREZ SIERRA, CAMILA R.



por imágenes prototípica de Van Sant, por otro. Pues las 427 palabras expresadas se utilizan solo como una excusa para responder de manera negativa a una solicitud de trabajo.

Cabe destacar que el uso del diálogo como único medio de explicación de la historia es una de las reglas base del cine de Hollywood de fines de siglo XX. Gus Van Sant toma ese elemento y lo lleva al extremo para realizar una parodia del cine de taquilla. Entonces, el director cinematográfico se propone entrar a la gran industria, y producir una obra que transgreda todos sus códigos establecidos. El monólogo de Will Hunting puede considerarse su gran acierto; allí, ironiza la necesidad de explicar todo mediante la palabra. No obstante, no es el único, pues también hay presencia de lagunas narrativas que obligan al espectador a hacer deducciones.

Sin embargo, creo que cómo lo logra no resulta importante sino para qué lo hace. Gus Van Sant ha escrito varios textos en los que intenta separar el arte del cine hollywoodense. Desde su mirada, dichos elementos se repelen entre sí. Al segundo de ellos lo caracteriza como una gran industria que no busca elementos estéticos que innoven, sino que se basa en una lista de reglas que aseguran el éxito. Cabe destacar que, al contrario de muchas otras formas de arte, en dicho cine son vitales las funciones de producción, distribución y exhibición, que determinan el sentido empresarial e industrial de la obra cinematográfica. En cambio, el arte va más allá de eso, no puede prefijarse, limitarse a una serie de códigos o medirse por el número de espectadores. Es por esto que Van Sant intenta tomar aquellas características básicas del cine taquillero para transgredirlas. Aunque gran parte de los espectadores y críticos no lograron percibir dicha estrategia, es más, fue nominado como mejor director por los *Academy Award*.

En relación con lo dicho, muchos críticos cinematográficos han concebido a la película *Good Will Hunting* como una excusa, ya que expresan

que Van Sant siempre se ha sentido atraído por el éxito. Desde esta perspectiva, se considera que el director no realiza una parodia de Hollywood, sino que se adapta a él con pequeños matices, por ejemplo, la temática y el estilo analógico de la imagen.

Entonces, ¿podría decirse que Gus Van Sant utiliza el monólogo porque no comprende la construcción dialogal del cine hollywoodense? No lo creo, pues sería subestimar demasiado las capacidades técnicas del director. Sin embargo, cabría preguntarse por qué realiza la parodia dentro de la gran industria cinematográfica, pues él ya contaba con un gran renombre dentro del canon del cine independiente. ¿Fue por rebeldía? ¿Fue por intentar alcanzar el mundo de las luces y el estruendo por un instante? No lo sé. Gus Van Sant plantea la incertidumbre y la duda a cada paso, huye de las definiciones y clasificaciones. Lo considero como un adversario en el ajedrez, al que observamos de manera atenta para intentar prevenir y comprender los movimientos futuros aunque, a veces, no lo logremos.

LASTIRI, GEORGINA A.



"Yo, yo he comprendido hasta qué punto callar es importante": Los silencios en *La casa de los conejos* (2008) de Laura Alcoba

Laura Alcoba publicó en 2008 *La casa de los conejos* y a través de ella se permitió plasmar sus vivencias y recuerdos. Como afirma al inicio de la novela y en una entrevista a Eugenia Zicavo para "Libroteca": "Me di cuenta que me crié en el silencio, en todo lo que no se puede decir" y escribirla "No es tanto para ver recordar, sino para olvidar un poco" (p. 12). Es difícil para alguien salir de ese pacto de silencio y Alcoba utiliza la literatura para alejarse de ahí.

Hija de padres montoneros, a los siete años y tras el segundo golpe de estado en Argentina, se ve obligada a vivir prácticamente escondida junto a su madre, mientras su padre está preso. Como lectores participamos de esta mirada infantil inmersa en la clandestinidad. Laura vive dividida entre lo que puede y no puede decir, entre lo que debe hacer y lo que deberá evitar. No puede decir su apellido, ni donde vive. "No, mi papá y mi mamá no tienen apellido. Son el señor y la señora Nadadenada. Como yo". (p. 69).

Hay una doble realidad entre aquella persona que es de verdad y aquella identidad que asume. Los adultos la colocan en una situación de permanente oscilación entre una supuesta normalidad que es vital sostener y la tarea real, que debe ser mantenida en el más absoluto secreto:

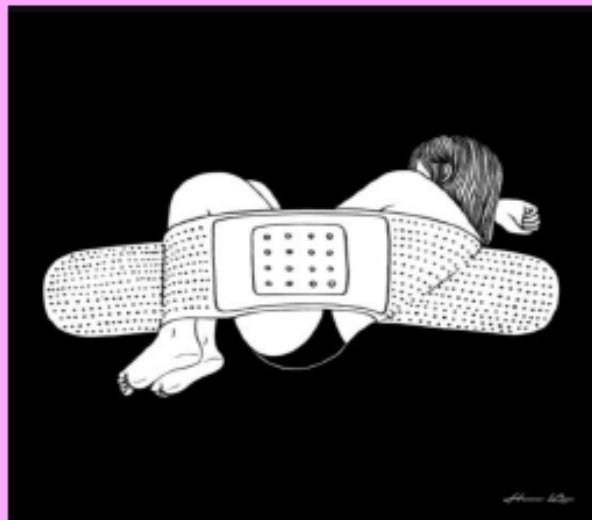
"Yo ya soy grande, tengo siete años pero todo el mundo dice que hablo y razono como una persona mayor. Los hace reír que sepa el nombre de Firmenich, el jefe de los Montoneros, e incluso la letra de la marcha de la Juventud Peronista, de memoria. A mí ya me explicaron todo. Yo he comprendido y voy a obedecer. No voy a decir nada. Ni aunque vengan también a casa y me hagan daño. Ni aunque me retuerzan el brazo o me quemem con la plancha. Ni aunque me claven clavitos en las rodillas. Yo, yo he comprendido hasta qué punto callar es importante." (p. 18)

La literatura ha plasmado distintos escenarios sobre la última dictadura militar argentina. Pero, ¿qué ocurre cuando la mirada que nos cuenta la historia es la de una niña de siete años? *La casa de los conejos* refleja la tensión de Laura que actúa conociendo la situación, incluso mejor de lo que los adultos creen. A pesar de su edad sabe todo lo

y se mantiene siempre en alerta. En el juego, también encuentra lo clandestino, el silencio. Ha inventado un juego para ver si alguien los sigue ¿en qué consiste? Se llama 'acto de prudencia' consiste en adelantarse encadenando tres saltos, estrechar las manos y dar vuelta de pronto, saltando con los dos pies juntos. En su juego existe el silencio, pero también está la expresividad. Laura juega a armar palabras cruzadas, en un cuaderno "en el que debía ocultar y callar todo" (p. 115). Allí, pone palabras como "muerte", "Isabel", "Videla". El juego pierde su sentido de gratuito, para pasar a convertirse en una estrategia: juega para salir del silencio y hablar un poco de lo que les pasa. Jugar en la plaza es parte de una teatralización que sirve para disimular una entrevista. Salir a comprar el pan oculta la misión de estudiar lo que ocurre en la calle.

Como los conejos encerrados, la casa es un escondite para la familia y la circulación por los lugares habituales se irá limitando hasta que Laura deba abandonar incluso la escuela.

TORIBIO, LUCÍA



**"La luciérnaga es cuando desaparece":
hambre, náusea y consciencia
en Clarice Lispector**



En una época iba mucho a talleres literarios. Antes de que mi esperanza de ser escritora se diluyera por completo, decidí sumarme a uno para la "tercera edad" (siempre fui impuntual: el único disponible en esa época del año). El lugar era demasiado luminoso, había sillas blancas de plástico y carteles amarillentos sobre prevención de enfermedades prometían demorar la muerte desde la pared. Mi suerte cambió un jueves. La tarea era leer *Felicidad clandestina*, de una tal Lispector.

Lo primero que me dijo, recia, muda a través de la fotocopia implacable que le hacía de voz, fue: "Ella era gorda, baja, pecosa y de pelo excesivamente crespo, medio pelirrojo". No la quise nada, mi poca experiencia literaria me hacía juzgar lo que leía con ojos de realidad (¿por qué el estereotipo de la niña regordeta y avara?). De todas formas, nadie en este mundo debe poder resistirse al final de ese cuento, el triunfo prohibido, *clandestino*, de la protagonista que, aunque con el beneficio de pertenecer al grupo de las "altas, monas y delgadas", había nacido sin un *padre-dueño* de una librería. Mis prejuicios de principiante se dieron por vencidos. La segunda lectura "oficial" fue bastante tiempo después. Otro taller literario. Le dije a la profesora con un infantilismo que mantengo todavía: "Mi escritora favorita es Clarice Lispector", me miró con una cara horrible y me dijo que era muy compleja con ojos de sentencia. Antepuse un absurdo principio social de amabilidad y le dije que era cierto con cara de susto dudoso, pero con el resentido deseo de responderle: "Que no tenga talento para la escritura no significa que no pueda comprender..." ¡Exacto! Esa fue la palabra que me hizo eco en el camino de regreso a casa. Porque no se podía. *Comprender* a Clarice Lispector es una trampa.

La consciencia intermitente

Hace algunos meses leí *La náusea* de Sartre. Anoté mucho en los márgenes y al final llegué a una conclusión que escribí en la primera página del libro como una auto-dedicatoria: "La náusea es la razón por la que decidimos evadir el presente (para no sentirla)". Después de un tiempo volví a leerla y me sorprendí, no por semejante síntesis, que todavía me avergüenza un poco, sino por la enigmática coherencia que guarda con eso inexplicable que parece atravesar a los personajes de Clarice Lispector. Por ejemplo, a mi amada Virginia en *La lámpara*, que suma a la náusea la necesidad de borrar algo con hambre

Perdió la consciencia y sólo alguna que otra vez sentía la *luz amortiguada y nauseabunda* encendida sin fulgor sobre su cabeza (...) Se volvía hacia el otro lado y de nuevo olvidaba (...) *Mucho de su pasado no se había realizado a la luz del día* sino en los lentos movimientos del sueño, aunque ella raramente pudiese recordarlos. (El subrayado es mío).

Sentía un poco de *hambre* y eso prometía borrar algo. Cuando coma..., se decía como una vaga amenaza. (El subrayado es mío).

Desde que lo conozco, digo que Sartre hubiera sido un gran docente porque explica muy bien. En el medio de su trama ficcional, se ocupa de reiterar que la existencia transcurre en el presente porque es el único tiempo de la consciencia. Dice también muchas veces que el pasado es *nada* y, en una oportunidad, que es un lujo de propietario

El pasado es un lujo de propietario. ¿Dónde había de conservar yo el mío? *Nadie se mete el pasado en el bolsillo, hay que tener una casa para acomodarlo. Mi cuerpo es lo único que poseo; un hombre solo, con su cuerpo, no puede de tener los recuerdos; le pasan a través.* (El subrayado es mío).

«No es esto acaso lo que le ocurre a Virginia?, a Virginia, que sobre su cabeza —¿o consciencia?— sólo *alguna que otra vez* puede sentir la luz nauseabunda incapaz de iluminar su pasado, oscurecido por la penumbra inconsciente del sueño. A Virginia, que pretende hacer uso de su cuerpo para resolver este problema y comer para borrar (porque lo que se borra siempre es algo previo). Quizás eso que perturba a las mujeres de Lispector sea el pasado, cuya forma difusa difícilmente es alcanzada por la luz de la consciencia. Pero, entonces, el presente tampoco es un alivio porque terminará indefectiblemente transformado en historia, como el color de las luciérnagas justo antes de desaparecer.

Vistas las circunstancias, puede pensarse que esta sensibilidad femenina encuentra en la inconclusión del pensamiento algo atroz de lo que huir. Como ocurre con Ana, en "Amor", cuando siente la necesidad de irse al jardín botánico sin avisarle a su esposo, o con Virginia y su deseo de borrar esa especie de vacío que sus tiempos anteriores le significan. A estas mujeres les aturde la futilidad de lo cotidiano, el sentido que no encuentran en la vida porque, a pesar del miedo, de vez en cuando se enfrentan a su pensamiento. Al personaje de *La Náusea* le pasa lo mismo, es consciente de su existencia, pero tiene un problema: ha descubierto que esta consciencia se gesta una y otra vez en la infinitud del presente y es, por lo tanto, inatrapable. Lo único que le queda como testimonio de su existir en el mundo es el cuerpo.

El cuerpo

"La cena" es otro de los maravillosos cuentos de Lispector y también pone el cuerpo como centro de la escena. Empieza así

Él entró tarde en el restaurante. Por cierto, hasta entonces se había ocupado de grandes negocios. Podría tener unos sesenta años, era alto, corpulento, de cabellos blancos, cejas espesas y manos potentes (...) Lo perdí de vista y mientras comía observé de nuevo a la mujer delgada, la del sombrero. Ella reía con la boca llena y le brillaban los ojos oscuros (...) Yo veía que jamás se podría hacer algo por él. Nada, sino obedecerlo.

Lo corpulento del cuerpo del hombre se condice con el acto de comer. Pero ella, delgada, también tiene la boca llena. Los dos son observados por un personaje masculino que empatiza con la mujer y no hace otra cosa que describir cómo el viejo ingiere alimentos de una forma animal sin saciar su apetito a pesar del sufrimiento

El viejo devorador de criaturas piensa en sus profundidades. Pálido, lo veo llevarse la servilleta a la boca. Imagino escuchar un sollozo. Ambos permanecemos en silencio en el centro del salón. Quizás él hubiera comido demasiado aprisa. ¡Porque, a pesar de todo, no perdiste el hambre, eh!, lo instigaba yo con ironía (...) con la boca apretada, los ojos cerrados balanceándose, el patriarca estaba llorando por dentro.

«¿Qué pasa entonces? ¿El hambre no era cuestión femenina?, me confundo. Este personaje es hombre y come desesperadamente. Es un burgués vacío, por supuesto. Otro hombre lo mira y relata el acto, lo que es un hallazgo porque se trata de uno de los pocos relatos –si no el único de Lispector– en el que la perspectiva es masculina. Probablemente, lo que nos quiera mostrar la escritora es que la existencia no tiene género, es humana igual que la conciencia, pero mientras el hombre tiene la libertad de ver y de juzgar, como el narrador, el permiso de comer y el poder de mandar, como el protagonista, la mujer mantiene su delgadez a pesar de tener la boca llena de comida, que no termina siendo otra cosa que un obstáculo hasta para refr.

La metáfora corporal atraviesa toda la obra de Clarice Lispector porque ella busca aquello que todos buscamos y no puede hacerlo en el campo de lo concreto. Su generosidad creativa la acerca a nosotros a través de la piel de sus personajes. La palabra no le alcanza y lo ha dicho muchas veces. La sensación es el origen y el destino de su literatura, por eso comprenderla: No, no puedo, profesora. No puedo comprender la complejidad de mi escritora favorita. La puedo sentir, probablemente por eso la ame y por eso acaso la haya elegido para escribir un ensayo, un intento de abordar intuitivamente todo lo que me es imposible, a través de la razón.

¹ Magíster en Escritura Creativa por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Especialista en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO, y Profesora en Letras por la Universidad del Salvador. Profesora adjunta en *Taller II: Escritura Académica*, Profesora adjunta en *Introducción a la Literatura*, de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa. Miembro de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, sub-sede La Pampa. Publicó, en coautoría, *La crónica periodística* (2007), *Travesías Literarias. Itinerarios de lectura, teoría y crítica* (2009), *Aquí no podemos hacerlo. Moral sexual y figuración literaria en la narrativa argentina (1960-1976)* (2010) y *Umbrales para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria* (2017).

² Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Pampa. Profesora adjunta en *Taller II: Escritura Académica*, *Gramática III* y *Lengua y Literatura Latinas*, de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa. Miembro de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, sub-sede La Pampa, secretaria del Instituto de Estudios Clásicos y secretaria de redacción de la revista *Anclajes*. Publicó *Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX* (2017) y, en coautoría, *Travesías Literarias. Itinerarios de lectura, teoría y crítica* (2009). Integra el Comité Editor de *Pliegos de traducción* (2011; 2017).

³ Todo epígrafe constituye una afiliación intencional, en términos de Edward Said (2004), en tanto adscripción con una genealogía literaria, teórica, crítica. Esta cita de Piglia (1993), en *Sobre Faulkner*, comporta una reflexión que fundamenta este artículo, pero también nuestro trabajo en el Taller: leer ficción y, desde este lugar, construir textos ensayísticos a partir de una mirada intersubjetiva y con voz propia, así como Piglia —salvando las distancias—, desde la ficción, vuelve una y otra vez en sus ensayos a las reflexiones acerca de la lectura y la figura del lector.

⁴ Al reflexionar acerca de la relación crítica-ficción en la ensayística de Piglia, *Amante* (2017) se pronuncia: "[...] quiero remarcar además que lo de 'escritura académica creativa' no es un oxímoron, aunque las burocracias institucionales a las que a veces tanto contribuimos puedan justificarlo" (pp. 330-331).

⁵ Michel Eyquem de Montaigne (Francia, 1533-1592), filósofo y escritor humanista, es considerado el precursor del ensayo moderno a partir de la sistematización del género que realiza en sus *Essais* (1580). En su obra se registra el inicio de una tradición discursiva anclada en la escritura de un "yo" en relación con la experiencia humana y con la propia subjetividad, en contraposición con la prosa positivista y científica que predominaba en ese entonces.

⁶ Este rasgo constitutivo es destacado por Piglia en "Notas sobre *Facundo*" (1993) al instalar como "fundamento" literario de la cultura argentina la cita que Sarmiento atribuye erróneamente a Fortoul.

⁷ Esta idea elaborada por el grupo Grafein es retomada por Fernanda Cano y Beatriz Vottero en *La escritura en Taller* (2018).