

Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento.

Lic. Valeria Sardi
Universidad Nacional de La Plata/ Universidad de Buenos Aires/ Universidad Nacional
de General San Martín (Argentina)

Las narraciones forman parte de nuestra cultura, nos han acompañado de niños cuando

nuestros padres o abuelos nos contaban una historia antes de dormir, nos acompañan de adultos a través de historias dispersas en libros, películas o historias cotidianas contadas por sus propios protagonistas también chismes, por qué no; las historias que nos han contado o que contamos o que nos cuentan otros nos determinan como sujetos. Somos lo que narramos y, a la vez, somos narrados por otros. La narración modela nuestra forma de estar en el mundo, según cómo narremos nuestra experiencia vital podremos saber cómo somos. La narración, entonces, atraviesa nuestra vida y constituye nuestra subjetividad. Somos sujetos atravesados por la narración que nos modela y esculpe a su imagen y semejanza. Como plantea Bruner, "el yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad"¹, es decir, si no existiera la posibilidad de narrar historias no existiría la identidad.

A pesar de este planteo, en ciertos espacios educativos como por ejemplo los cursos de ingreso a la universidad la narración es un discurso devaluado o, en el peor de los casos, ignorado como herramienta de aprendizaje. Esto se debe, fundamentalmente, a la existencia de un discurso hegemónico que decreta que el único discurso posible es el académico, discurso que acrecienta la exclusión y escenifica la brecha entre las prácticas de escritura de los alumnos y las prácticas de escritura académica que se pretenden. Discurso que, además, refuerza las representaciones de los docentes acerca de los alumnos como sujetos que se constituyen desde el déficit ya que la práctica de escritura académica pone en escena la carencia de un discurso escrito académico en las producciones de los alumnos. Este discurso único tiene su origen en la primacía de los paradigmas lingüísticos de raigambre comunicativa y cognitivista que a partir de la década del '90 ingresaron a los ámbitos educativos como la "solución mágica" a los problemas de producción escrita del alumnado. La creencia acerca de la productividad del discurso académico se relaciona, también, con los postulados psicologicistas de origen piagetiano que señalaban que el conocimiento abstracto sólo estaba presente en las formas lógico-matemáticas y no en la narración; es decir, se priorizan los escritos académicos porque se cree que es la única forma donde hace su aparición el pensamiento formal y se descarta a la narrativa por considerarla "cuentitos", "historias falsas", "pura imaginación" sin ningún sustento científico o lógico-matemático². En este recorrido panorámico por las prácticas de escritura en los cursos de ingreso universitarios que pueden pensarse como territorios de paso o de iniciación en la formación del sujeto alumno están ausentes algunas cuestiones centrales como la consideración acerca de los capitales culturales y

¹ Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, F.C.E., 2003, p. 122.

² Para ahondar en esta discusión en torno a las propuestas de Piaget que se oponen a la productividad de la narración como herramienta de aprendizaje del conocimiento formal ver especialmente el cap. 1 de Egan, Kieran. *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Morata, 1994.

lingüísticos que traen los alumnos; o bien, si el curso de ingreso puede considerarse como un rito de pasaje a la vida universitaria tal vez haya que pensar en otros modos de apropiación del conocimiento más cercanos a la experiencia sociocultural de los alumnos y a sus prácticas discursivas ya sean orales o escritas. Es decir, es necesario plantear la pregunta acerca de si la escritura de textos académicos es la mejor opción genérica para trabajar con ingresantes a la universidad que poseen otras competencias de escritura y, a la vez, también se debería discutir el fervor academicista que lleva a considerar central en un taller de lectura y escritura la transmisión y reproducción de metalenguaje y marcos teóricos lingüísticos específicos como saberes imprescindibles a los cuales deben acceder los alumnos.

Experiencias llevadas a cabo en el Taller de lectura y escritura de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común³ de la Universidad de Buenos Aires dan cuenta de que cuando se proponen otras consignas de escritura (más adelante veremos la importancia de este tipo de consignas) que se corren del paradigma academicista los escritos pueden ser muy interesantes y ya no admiten lecturas desde el déficit y la carencia; más bien demuestran que los alumnos pueden leer y escribir siempre y cuando se les dé la posibilidad de hacerlo. Para alejarnos de las preconcepciones o representaciones negativas⁴ del profesor universitario respecto de sus alumnos ingresantes nos propusimos abordar el discurso narrativo por su múltiple productividad la narración permite otros modos de apropiarse del conocimiento sin alejarse del conocimiento abstracto, apela a la experiencia personal, permite comunicar nuevas ideas y, a la vez, develar nuevos sentidos en los textos; permite rescatar lo afectivo como elemento que potencia la producción escrita y porque permite poner el acento en un discurso conocido por nuestros alumnos o más cercano a su experiencia sociocultural. Además nos interesa dar cuenta de esta experiencia didáctica a partir de la escritura narrativa de imaginación como una manera de contraponer otros modos de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes que cuestione, de alguna manera, la legitimidad de un discurso pedagógico hegemónico portador de una autoridad científica irreprochable y que se erige como la única solución pedagógica a las dificultades escriturarias de los estudiantes que ingresan a la formación universitaria. En otras palabras, nuestra propuesta se encuadra dentro de lo que se conoce con el término *alternativa pedagógica*⁵ ya que es una experiencia pedagógica democratizadora que propone otro orden y busca alterar la normalidad del discurso dominante. Experiencia democratizadora en el sentido de que los estudiantes puedan tomar la palabra y desde allí construir sus propias subjetividades más allá de los discursos hegemónicos.

Narrar una historia por escrito es una experiencia que permite modificar nuestro modo de ver el mundo o, también, nos da la posibilidad de organizar el mundo ficcional apropiándonos de otras perspectivas ajenas a nosotros que nos dan la posibilidad de poner en juego lo afectivo, lo cognitivo, la imaginación, lo ideológico, y el conocimiento. Lo afectivo se presenta de distintas maneras en una producción

³ El CBC es un curso universitario que consta de seis materias obligatorias que deben cursar los ingresantes a todas las carreras que se dictan en la UBA antes de entrar en la formación específica de la carrera elegida. A los Talleres de lectura y escritura concurren alumnos de carreras como Psicología, Antropología, Letras, Historia, Diseño en Imagen y Sonido, Artes, Ciencias de la Comunicación, Arquitectura, etc.

⁴ En encuentros con docentes a cargo de cursos de ingresantes en distintas universidades nacionales se escuchan frases como "estos chicos no saben escribir", "son analfabetos funcionales", "no entienden lo que leen", "no saben hacer un texto", "no saben escribir", etc. Estas expresiones dan cuenta de una mirada profesoral negativa que mira a sus estudiantes desde el déficit y desde un discurso academicista sin grietas.

⁵ Seguimos aquí a Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

narrativa. Como plantea Egan⁶, en los cuentos se presenta lo afectivo al menos de dos maneras: por un lado, los cuentos están vinculados con cuestiones afectivas ya que se refieren a sentimientos de las personas y estos sentimientos son los que provocan las acciones o su conclusión o cierre; por otro lado, los cuentos terminan y plantean resoluciones a algún conflicto desatado al inicio del texto y este final tiene una cierta fuerza afectiva. En un texto narrativo, entonces, lo afectivo tiñe o matiza los hechos narrados y esta dimensión afectiva funciona como otro modo de acceder al

conocimiento ya no a partir de lo ajeno o, en otros casos, abstracto, sino a partir de un territorio más amigable o más cercano afectivamente a los sujetos involucrados en la experiencia narrativa⁷.

Los conocimientos concretos que pueden estar expresados en un texto teórico pueden cobrar otra dimensión, resignificarse si se abordan desde un texto narrativo de imaginación. Cuando un estudiante produce una narración de imaginación a partir de la lectura de un corpus de texto no sólo aparecen en la escritura conceptos vistos en los textos leídos a través de determinados sucesos narrados sino también se presentan saberes que posee el alumno y, por otro lado, se establecen relaciones con la experiencia personal de quien escribe y con temas de su interés. El escritor, o mejor aún, el narrador imprime su propia subjetividad en el texto. O, en palabras de Benjamin⁸, "la huella del narrador queda adherida a la narración, como la del alfarero a la superficie de su vasija de barro". Las identidades sociales de los estudiantes se hacen presentes en la escritura de manera tal que los sujetos se transforman en productores culturales⁹ y se representan a sí mismos desde sus intereses, sus inquietudes y sus perspectivas ideológicas. De ahí que la escritura escenifique y rescate la memoria cultural de los estudiantes y no sea un mero ejercicio donde lo que se privilegie sea la reproducción correcta de lo dicho por otros y, en ese sentido, la vigilancia epistemológica por parte del docente, única voz autorizada a tomar la palabra.

Distintos teóricos como Northrop Frye¹⁰ o Kieran Egan¹¹ han desarrollado investigaciones donde postulan que la imaginación puede funcionar como un constructo o imagen mental, o como un modelo para interpretar la experiencia ya que aquella da cuenta de los conflictos y problemas de los seres humanos presentados de manera metafórica, alegórica o ficcional. La imaginación, entonces, amplía los horizontes de nuestro mundo familiar y puede constituirse en una herramienta de aprendizaje que puede utilizarse no sólo cuando se trabaja con la literatura sino también con otras áreas del conocimiento. Por este motivo es necesario abandonar lo

⁶ Ver Egan, Kieran. *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Morata, 1994.

⁷ En este sentido es interesante analizar cómo este elemento afectivo que toca las fibras más íntimas de un sujeto aparece puesto en escena en la siguiente anécdota contada por una profesora en un encuentro de capacitación. Esta docente estaba leyendo en una escuela media la novela *Boquitas pintadas* de Manuel Puig y los chicos no se entusiasmaban demasiado hasta que ella les empezó a contar historias de su familia o de conocidos que transcurrían en la época en que se ubican las acciones contadas en la novela. Fue ahí cuando la profesora notó que los chicos trabajaban de otra manera y que en las narraciones que produjeron a posteriori sobre todo aparecían referencias a lo narrado por ella y no tanto a aquello que habían leído.

⁸ Ver Benjamin, Walter. "El narrador" en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, 1991.

⁹ Seguimos a Giroux, Henry. "¿Escribe alguien en el aula de estudios culturales?" en *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós, 1996.

¹⁰ Ver Frye, Northrop. *The educated imagination*, Bloomington, Indiana University Press, 1964.

¹¹ Ver Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999. Ver también Egan, Kieran. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1988.

cotidiano para bucear en aquello que se nos aparece como distante, extraño, alejado de nuestra experiencia cotidiana para, de esta manera, poder resignificar el mundo familiar y nuestra propia posición en el mundo. En este sentido, cuando abordamos la producción escrita, debemos repensar el rol de las consignas de escritura. Para esto rescatamos las investigaciones realizadas por Maite Alvarado¹² acerca de las consignas de escritura centradas en el concepto de “invención” que retoman los planteos del grupo Grafein y del grupo OuLiPo. Allí se plantea que la consigna debe funcionar como valla y como trampolín que provoque la escritura y no la página en blanco. Para esto es necesario que la ficción ya aparezca en la consigna propuesta como pistas que tiene el escritor en el momento de escribir y que le dan información acerca de las reglas de la ficción.

Consideremos ahora la experiencia de escritura narrativa de imaginación realizada con estudiantes ingresantes a la universidad. Los alumnos tienen entre 18 y 25 años y provienen de las capas medias de la ciudad de Buenos Aires y de las localidades limítrofes de la provincia de Buenos Aires. El curso está organizado a partir de un corpus de textos que refieren al concepto de “juventud” desde perspectivas sociológicas y educativas. A partir de la lectura de estos textos se pretende abordar géneros académicos como la reseña, el informe de lectura, la entrada enciclopédica, el parcial, el artículo de revista académica donde no sólo se pongan en escena las habilidades de lectura y escritura sino que, también, se reproduzcan los saberes contenidos en los textos leídos y las características formales de los géneros académicos abordados (introducción, desarrollo, conclusión, notas al pie, bibliografía al final). Es decir, la práctica de escritura se transforma en la reproducción mecánica de ciertos contenidos teóricos o conceptuales y, a la vez, en el llenado de ciertas formas preestablecidas que apelan a la dicotomía forma-contenido. En esta práctica desaparece el sujeto como productor cultural y cede su lugar a un receptor pasivo que no tiene ningún nivel de apropiación¹³ del conocimiento. A partir de consignas de escritura de imaginación se intentó plantear una alternativa pedagógica que diera lugar a otros modos de acceso al conocimiento y a la cultura escrita. Se leyeron las introducciones de dos textos del corpus *La juventud es más que una palabra* compilado por Mario Margulis y *Emergencias de culturas juveniles* de Rossana Reguillo Cruz¹⁴ y luego de comentar los textos en puesta en común a partir de que los estudiantes señalaban qué partes les habían resultado más interesantes, atractivas o provocativas y qué partes no habían comprendido bien se les propuso escribir un texto narrativo de imaginación. Una de las consignas trabajadas fue: “Corría el año 1920 en la ciudad de Buenos Aires. Pietro Gori, un joven italiano recién llegado a la Argentina, caminaba por el barrio de la Boca mientras pensaba en la jornada que le esperaba. Te proponemos que cuentes cómo te imaginás que será el día para Pietro.” Esta consigna se proponía que los alumnos imaginaran cómo era la vida de un joven a principios del siglo XX en la Argentina de la gran inmigración. Además, la consigna intentaba plantear la necesidad de inventar la vida del personaje que si bien al principio los alumnos la presentaban como opuesta a la situación actual de los jóvenes luego de la

¹² Alvarado, Maite. “Escritura e invención en la escuela” en AA.VV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, AZ editora, 1997.

¹³ Entendemos por *apropiación* a “la actualización de las posibilidades semánticas del texto” y “a la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede operar la comprensión de sí y la construcción de la realidad.” Ver Chartier, Roger. “Lecturas, lectores y “literaturas” populares en el Renacimiento” en *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto de Investigaciones Mora, 1995, p. 147.

¹⁴ Margulis, Mario (comp.). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre Cultura y Juventud*, Buenos Aires, Biblos, 1996. Reguillo Cruz, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupos Editorial Norma, 2000.

escritura y comentario de los textos empezaban a encontrar vinculaciones y hacían uso de categorías teóricas presentes en el texto casi sin saberlo. Para contar ese día en la vida de Pietro Gori debían respetar el verosímil que se planteaba en la consigna y para no transgredir las normas de la ficción propuesta debían apelar a saberes de su propia enciclopedia como por ejemplo referencias al marco sociocultural de la época: la existencia del burdel, del conventillo y del tranvía; del tango como música de la época; de la multiplicidad de lenguas coexistentes en ese Buenos Aires; la cuestión del choque cultural entre los que llegaban y la semiótica de esta orilla. También la narración de la historia hace que los estudiantes apelen a historias familiares que están teñidas por la experiencia inmigratoria y refieran a hechos vividos por familiares como, por ejemplo, la experiencia traumática de separarse de los familiares que quedan en el viejo mundo, el exilio o la experiencia de la guerra. Otros elementos que aparecen en las historias y que refieren a conceptos vistos en los textos leídos es la relación entre la juventud y el trabajo que en el caso del personaje de Pietro se presenta como largas jornadas laborales en la fábrica o en el astillero para poder sustentarse y enviar dinero a la familia distante. También se hace referencia en varias producciones escritas a la ausencia de *moratoria social*¹⁵ por el pronto compromiso matrimonial que trae como consecuencia obligaciones familiares precoces. Desde el punto de vista narrativo es interesante cómo se cuentan las historias. En algunos casos es el mismo personaje quien cuenta cómo fue ese día y, en otros casos, está narrado en tercera persona; también en algún caso la historia está contada a partir de un relato marco que refiere a la actualidad y luego se introduce la historia en el pasado; en otro caso, se cuenta la historia desde una perspectiva externa que produce una sensación cinematográfica en el lector porque pareciera ser que estuviera viendo una película y no leyendo un relato; otro modo de contar la historia de Pietro es a través de un breve monólogo interior donde el narrador se pregunta acerca de su destino y de qué le espera en esta tierra ignota; en otros casos el relato se inscribe en el género de iniciación o policial. También es interesante cómo se hacen presentes las preocupaciones o intereses de los sujetos alumnos y su visión ideológica en las producciones ficcionales. Una de las cuestiones que apareció de manera recurrente fue la similitud entre la historia de Pietro y el presente de los estudiantes respecto de la dificultad de encontrar trabajo por la falta de experiencia laboral; y, a la vez, la oposición entre una situación de seguridad social en el pasado y una gran inseguridad en el presente que aparece como un tema acuciante en los jóvenes del curso. Otro tema que apareció en algunos textos fue la referencia a la cuestión de la discriminación del inmigrante por parte de los nativos; lo interesante aquí es que en los textos aparece la mención a este tema pero desde una voz que delata una posición ideológica tremendamente actual: “quiso dialogar con sus compañeros debido a lo incómodo que lo hacían sentir, pero lo único que obtuvo fueron desprecios y broncas, ya que ellos se encontraban muy molestos porque un inmigrante les estaba quitando la fuente de trabajo a otros argentinos.” Otra referencia ideológica que se repite en los textos es la creencia clasista de que Pietro debe trabajar porque es de clase baja. En resumen, la escritura es un entramado donde se cruza la experiencia sociocultural y la propia subjetividad del que escribe en la construcción del personaje y en la construcción de la historia se presentan temas como “la juventud y el trabajo”, “las identidades juveniles”, “los jóvenes y los otros” que son planteados teóricamente en los textos leídos y en la puesta en común oral antes de realizar la consigna de escritura. Es decir, la apropiación del conocimiento se da aquí de una manera más

¹⁵ Término acuñado por Mario Margulis en el texto abordado con los estudiantes que da cuenta de un tiempo libre sin obligaciones de trabajo o familiares que disfrutaban los jóvenes de clases acomodadas. Ver Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. “La juventud es más que una palabra” en Margulis, Mario; op. cit. (1996).

cercana al sujeto alumno y a través de la escritura de un texto ficcional que le impone ciertas restricciones pero que, a la vez, le permite construir una voz propia que sea un canal posible para decir lo que piensa y siente sin censuras de ningún tipo. En este sentido, también es interesante observar cómo la narración permite que las ideas plasmadas en los textos teóricos se resignifiquen y se multipliquen a partir de la escritura de una historia de imaginación. Además, se reelaboran contenidos ideológicos planteados en los textos desde la perspectiva de los estudiantes escritores a partir de las historias narradas sin quebrar el arte de la ficción.

La escritura de un texto narrativo de imaginación da lugar a las experiencias propias, a resignificar los sentidos de los textos y a descubrir otro modo de ver la propia experiencia; de esta manera, tiene el poder de tomar lo familiar como extraño y, a partir de ahí, "reexaminar lo obvio"¹⁶. Entonces, la práctica de escritura de textos narrativos de imaginación nos lleva a hacia la cultura escrita atravesando otros caminos que dan cuenta de otros modos de apropiación del conocimiento desde la propia identidad. Tal vez la escritura de una historia de imaginación aleje el fantasma de la deserción y la exclusión.

¹⁶ Ver Bruner, Jerome; op. cit. (2003), p. 25.