

EDICIÓN 15
ENERO-JUNIO DE 2022
E-ISSN 2389-9794

[Signature]
19.04.22



ARTÍCULO

Dossier "Estética, literatura
y nuevas escrituras"

Escribir ficción en la Universidad: creatividad y narratividad

Irene Klein / Betina González



Edición 15 (Enero-junio de 2022)
E-ISSN 2389-9794



Escribir ficción en la Universidad: creatividad y narratividad*

Irene Klein**

Betina González***

Resumen: en este artículo damos cuenta de un proyecto de investigación que se inscribe en el marco de estudio de la noción de narratividad tal como lo plantea la narratología posclásica y que tuvo como objetivo la evaluación de las competencias narrativas y el desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios –carrera de

* **Recibido:** 13 de julio de 2020 / **Aprobado:** 5 de abril de 2021 / **Modificado:** 14 de marzo de 2022. Artículo de investigación derivado del Proyecto UBACYT 20020150200114BA (2018-2021) de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina).

** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina). Profesora titular de la carrera de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales de la misma institución. Directora de proyectos de investigación sobre escritura  Conceptualización; análisis; validación; visualización; redacción del borrador original; escritura, revisión, edición y aprobación de la versión final  <https://orcid.org/0000-0003-1514-5176>
 ireklein@gmail.com

*** Doctora en Literatura Latinoamericana por University of Pittsburgh (Pittsburgh, Estados Unidos). Profesora de literatura y escritura en la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina) y en la Universidad de Nueva York desde la misma ciudad. Publicó las novelas *Arte menor* (Premio Clarín 2006), *Las poseídas* (premio Tusquets 2012) y *América Alucinada*, así como la colección de cuentos *El amor es una catástrofe natural*  Conceptualización; análisis; validación; visualización; redacción del borrador original; escritura, revisión, edición y aprobación de la versión final  <https://orcid.org/0000-0003-3666-4821>
 bgonzalez@sociales.uba.ar

.....
Cómo citar: Klein, Irene y Betina González. “Escribir ficción en la Universidad: creatividad y narratividad”. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, no. 15 (2022): 138-164.





Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires—. Tomamos para ello dos muestras de textos de los alumnos, al inicio de la cursada y otra al final. Ambas fueron digitalizadas y sometidas a una evaluación ciega. Nos interesaba comprobar si los alumnos enmarcaban sus relatos según la variable del género literario, es decir, si recurrían a ciertos marcos genéricos y a ciertos *masterplots* como modo predominante de resolver la demanda de un texto narrativo. El proyecto nos permitió evaluar el grado de incidencia que tiene la propuesta didáctica no solo en el desarrollo de la capacidad narrativa del estudiante —que pueda producir relatos que impliquen la transgresión o desvío de tramas previsibles (narratividad)— sino, de manera paralela, en el desarrollo de un pensamiento crítico que no reproduzca el discurso hegemónico (creatividad).

Palabras clave: narratividad; escritura; creatividad; universidad; narración ficcional; narratología posclásica; escritura creativa; pedagogía universitaria; enseñanza de la lengua materna; literatura de ficción.

Writing Fiction at the University: Creativity and Narrativity

Abstract: in this article we give an account of a research project that falls within the framework of the study of the notion of narrativity as proposed by post-classical narratology and that had as its objective the evaluation of narrative skills and the development of creativity in university students —Communication Sciences degree, Faculty of Social Sciences, University of Buenos Aires—. For this, we took two samples of texts from the students, at the beginning of the course and another at the end. Both were digitized and subjected to a blind evaluation. We were interested in verifying if the students framed their stories according to the literary genre variable, that is, if they resorted to certain generic frames and certain masterplots as the predominant way of solving the demand for a narrative text. The project allowed us to evaluate the degree of incidence that the didactic proposal has not only in the development of the student's narrative capacity —which can produce stories that imply the transgression or deviation of predictable plots (narrativity)— but, in parallel, the development of critical thinking that does not reproduce the hegemonic discourse (creativity).

Keywords: narrativity; writing; creativity; college; fictional narration; postclassical narratology; creative writing; university pedagogy; mother tongue teaching; fictional literature.

Escrevendo ficção na universidade: criatividade e narratividade

Resumo: neste artigo damos conta de um projeto de pesquisa que se insere no âmbito do estudo da noção de narratividade proposta pela narratologia pós-clássica e que teve como objetivo a avaliação das habilidades narrativas e o desenvolvimento da criatividade em estudantes universitários –Curso de Ciências da Comunicação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Buenos Aires—. Para isso, pegamos duas amostras de textos dos alunos, no início do curso e outra no final. Ambos foram digitalizados e submetidos a uma avaliação cega. Interessou-nos verificar se os alunos enquadravam suas histórias de acordo com a variável do gênero literário, ou seja, se recorriam a determinados enquadramentos genéricos e a determinadas tramas-mestras como forma predominante de solucionar a demanda por um texto narrativo. O projeto permitiu avaliar o grau de incidência que a proposta didática tem não apenas no desenvolvimento da capacidade narrativa do aluno –que pode produzir histórias que impliquem a transgressão ou desvio de tramas previsíveis (narratividade)— mas, paralelamente, no desenvolvimento do pensamento crítico que não reproduz o discurso hegemônico (criatividade).

Palavras-chave: narratividade; escrita; criatividade; faculdade; narração ficcional; narratologia pós-clássica; escrita criativa; pedagogia universitária; ensino da língua materna; literatura ficcional.

Relatos dignos de ser narrados

Una azafata encuentra una alianza en el baño del avión. Repite varias veces por el altoparlante que lo tiene en su poder y que quien se la haya olvidado vaya a buscarla. Nadie lo reclama en todo el viaje.

Un policía está parado en un colectivo y, de pronto, se le cae el arma al piso. Ante la mirada aterrada de todos los pasajeros, el policía se agacha, levanta el arma y la vuelve a ubicar en el cinturón.

Ambas anécdotas son dignas de ser narradas, es decir, son “narrables”, captarían la atención del oyente en tanto ambos hechos presentan algo que no es habitual o que rompe con lo esperable, requisito fundamental de toda narración. La segunda anécdota podría ser material para una crónica policial en el caso de que





el golpe hubiese hecho detonar el arma; la primera, para un cuento: ¿quién y por qué se querría desprenderse de la alianza en un vuelo? La anécdota, la crónica, el cuento son relatos. Sin embargo, pueden poseer diferente grado de narratividad. Un asalto, por ejemplo, narrado sintéticamente por un periodista no tendrá igual grado de narratividad que el relato conmocionado de un testigo o víctima que relata el hecho como experiencia.

Pongámoslo de este modo: que el hecho extraño haya ocurrido efectivamente en la vida real no garantiza que un relato sea considerado “un buen relato”: es necesario incluirlo en una historia interesante y requiere también de la capacidad de un narrador para volverlo extraño, a la vez, verosímil, y, sobre todo también, significativo. Como afirma Prince: “Después de todo, reclamar que (la secuencia de) los hechos sea inusual, extraordinaria, bizarra, desafortunadamente no es suficiente para volverlos de ese modo”¹.

En la materia Taller de Expresión, la narración ficcional se constituye en el eje central. De allí que la noción de narratividad sea una herramienta fundamental para pensar nuestra práctica. ¿Por qué la narración de ficción y la escritura creativa en el área de ciencias sociales? Podemos afirmar, en primera instancia, que una zona importante de la reflexión teórica sobre las Ciencias Sociales muestra la presencia de procedimientos de la ficción como modo de construir conocimiento². Partimos de una concepción de la ficción que, definida por Paul Ricoeur, Thomas Pavel, Pierre Bange, Wolfgang Iser, desde los campos de la filosofía, la antropología y la estética analítica, enfatiza su dimensión epistemológica o sea su función cognoscitiva. Según Iser, la ficcionalización comienza allí donde el conocimiento termina. En tanto no es necesario inventar lo que se puede conocer, son las fronteras del conocimiento, sus límites, los que activan la ficcionalización³.

Siguiendo a Ricoeur, que señala que la puesta en intriga se vincula con la “imaginación productiva” de la que nace una “innovación semántica”, se puede afirmar que los relatos no son una mera imitación de la acción sino una exploración de las posibilidades virtuales de la acción⁴. El mundo de ficción es, como señala Ricoeur

1. Gerald Prince, “Narrativehood, Narrativity, Narratability”, en *Theorizing Narrativity*, eds. John Pier y José-Angel García-Landa (Berlín: De Gruyter, 2008), 19-27.

2. Hayden White, *El contenido de la forma* (Buenos Aires: Paidós, 1992); Clifford Geertz, *El antropólogo como autor* (Madrid: Paidós, 1989).

3. Wolfgang Iser, “La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias”, en *Teorías de la ficción literaria*, comp. Antonio Garrido Domínguez (Madrid: Arco libros, 1997), 63.

4. Paul Ricoeur, *Tiempo y narración I, II, III* (Ciudad de México: Siglo XXI, 1995), 9.



un laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad⁵.

Desde esa perspectiva teórica, trabajamos desde hace muchos años la lectura y la escritura de narración ficcional. Lo hacemos convencidas de que contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y crítico de nuestros estudiantes, objetivo primordial de la producción académica: aspiramos a que los estudiantes se conviertan en lectores de textos literarios con capacidad crítica y en escritores que puedan configurar relatos creativos.

En este trabajo daremos cuenta de un proyecto de investigación cuyo diseño experimental tuvo como propósito evaluar la incidencia concreta que tiene la didáctica que llevamos a cabo en la producción narrativa de los estudiantes, esto es, en la posibilidad de producir relatos de mayor narratividad: relatos creativos, esto es, que brinden una mirada nueva sobre el mundo, en términos de Ricoeur, de mayor innovación semántica.

Aspectos de la narratividad

Como coordinadoras de taller, el concepto de narratividad tal como lo plantea la narratología posclásica resulta efectivo para pensar el proceso de narrativización: qué es lo que hace que un relato sea más narrativo o efectivo que otro; qué variables formales o contextuales se correlacionan con grados diferentes de narratividad. Preguntas de ese tipo son las que se formula David Herman al inicio de su artículo en el que por primera vez se distingue la narratología clásica de la posclásica:

¿Qué hace que ciertas secuencias de eventos sean historias —es decir, conjuntos de sucesos organizados narrativamente— y no descripciones, deducciones o, usando la frase de Bremond, “efusiones líricas”? ¿Algunas secuencias narrativas se prestan más que otras a ser procesadas como historias? ¿Puede cierta clase de historias cumplir con los criterios mínimos de narración y aun así carecer de los rasgos necesarios para que las historias sean consideradas valiosas, interesantes, o efectivas en tanto narraciones?⁶

5. Ricoeur, *Tiempo y narración*, 85.

6. David Herman, “Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology”, *Publications of the Modern Language Association of America* 112, no. 5 (1997): 1046-1059.



Estas cuestiones han llevado a los autores de la llamada narratología posclásica a diferenciar la “comunicabilidad” o “narrabilidad” (*tellability*)⁷ de la “narratividad” (*narrativity*)⁸. Las situaciones y eventos pueden ser más o menos comunicables, dignos de ser narrados en tanto expresan cierto grado de misterio o impredecibilidad; mientras que las maneras en que son contadas esas situaciones y eventos presentan diferentes grados de narratividad. Una buena historia que está mal narrada puede perder efectividad; de manera inversa, el incidente más insignificante puede cautivar a la audiencia si está bien narrado. Podríamos sintetizarlo de este modo: *tellability* o narrabilidad refiere al potencial variable de una historia aun sin narrativizar; *narrativity* o narratividad, al éxito variable de la narrativización. Según Herman, las situaciones y los eventos pueden ser más o menos narrables (*tellable*)⁹; los modos en que son narrados desenvuelven diferentes grados de narratividad, concepto para nosotros análogo al de creatividad.

Los narratólogos posclásicos centran su interés sobre todo en cuestiones vinculadas al problema de la especificidad narrativa —qué hace que un relato sea “narrable”—. Pero también se preguntan:

Sobre la relación entre estructura narrativa y forma semiótica, sobre la interacción entre la enciclopedia (el conocimiento de mundo), sobre la función y no solo sobre el funcionamiento del relato, sobre lo que significa tal o cual relato y no solamente sobre el modo por el que todo relato significa, sobre la dinámica de la narración, el relato como proceso o producción y no solamente como producto, sobre la influencia del contexto y los medios de expresión, sobre el rol del receptor, sobre la historia del relato en tanto sistema, los relatos en su diacronía como también en su sincronía, y así en más.¹⁰

Desde esa perspectiva, el concepto de narratividad se vuelve central en gran parte porque permitió desplazarse de las restricciones formalistas de la narratología estructuralista o clásica, donde el término rara vez aparece, hacia la transacción entre narrativas y audiencia. Para la narratología clásica, que tiende a centrarse en las características formales de un texto, la narratividad es concebida como un aspecto

7. Raphaël Baroni, “Tellability”, en *The Living Handbook of Narratology*, eds. Peter Hühn et al. (Hamburg: Hamburg University, 2011), en línea, <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/30.html>

8. H. Porter Abbott, “Narrativity”, en *The Living Handbook of Narratology*, eds. Peter Hühn et al. (Hamburg: Hamburg University, 2011), en línea, <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/27.html>

9. David Herman, *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative* (Nebraska: University of Nebraska Press, 2002), 100.

10. Gerald Prince, “Narratologie classique et narratologie post-classique”, *Vox-poetica* (2006), en línea, <http://www.vox-poetica.org/t/prince06.htm>



predeterminado que permite diferenciar una narración de lo que no lo es. Desde la perspectiva de la narratología posclásica, la narratividad es considerada como una propiedad sujeta a gradación, es decir, como una propiedad que se da en diferentes grados en cada relato, y que se vincula con la interacción entre narrador y receptor.

Por lo tanto, el término “narratividad” es usado en dos sentidos: para dar cuenta de aquellos rasgos por los cuales atribuimos un *carácter narrativo* a ciertos textos, es decir aquellas propiedades que distinguen un texto narrativo del texto no-narrativo; o para referir a aquellas propiedades o aspectos que, en diversos grados, aparecen en los relatos en función de los que podemos hablar de relatos con mayor o menor grado de narratividad. Por lo tanto, como señala Marie Laurie Ryan hay una distinción entre *being a narrative* (ser una narración) y *possessing narrativity* (poseer narratividad)¹¹.

Nosotros trabajamos a partir de esta última acepción, la narratividad como propiedad gradual de los relatos, algo que es difícil de definir porque está sujeto a la interpretación. Diferentes autores de la narratología postclásica —Raphaël Baroni, David Herman, Simon Soshan, Renata Brosch, entre otros— proponen sus propios criterios sobre qué aspectos de un relato promueven la narratividad, es decir, vuelven un relato más narrativo. Nosotros lo pensamos fundamentalmente en términos de creatividad.

David Herman, narratólogo que trabaja desde la teoría cognitiva y el análisis del discurso, ocupa un lugar fundamental en este marco teórico. Herman centra el análisis en las interrelaciones entre la forma lingüística, el conocimiento del mundo y la estructura narrativa. Para este autor, la narración depende del modo en que una secuencia activa o se ancla en el conocimiento de mundo del lector. Este autor propone un concepto gradual de narratividad en donde la estereotipia o la no estereotipia de la conducta de los personajes o de los eventos constituye un factor tan importante como la organización temporal o causal. Es decir, agregamos nosotros, la narratividad implica alejamiento de la estereotipia, esto es, creatividad.

La hipótesis que sostiene es que la narratividad aumenta en función del número y de la diversidad de las experiencias narradas que se desvían de las expectativas estereotipadas. Como señala Jerome Bruner, “para que valga la pena ser narrado, un relato debe implicar la ruptura, la violación o el desvío de un *script* canónico”¹².

11. H. Porter Abbott, “Defining narrative”, en *The Cambridge Introduction to Narrative* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 13-27, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816932.004>

12. Jerome Bruner, “The Narrative Construction of Reality”, *Critical Inquiry* 18, no. 1 (1991): 1-21.



Para el narratólogo Moshe Simon-Shoshan, que analiza las narrativas encontradas en el Mishnah, la compilación judía de textos legales del siglo III, la narratividad emerge de la confluencia entre dos elementos de un texto que él llama “dinamismo” (*dynamism*) y “especificidad” (*specificity*)¹³. El “dinamismo” refiere al hecho de que las narrativas implican fundamentalmente la transición, la transformación y el cambio. La “especificidad” implica que la narrativa está enraizada en lo particular, que focaliza caracteres individuales y hechos únicos y que ocurre en un punto determinado del tiempo y del espacio. La narración para este autor no solo implica acción y cambio, sino también la representación que compromete aspectos únicos y particulares de individuos, objetos, y situaciones. Toma el tradicional ejemplo de Edward Morgan Forster sobre qué es una trama “murió el rey, y luego murió la reina de tristeza” para señalar que, si bien, para que haya relato deben existir las siguientes características dinámicas: una representación de hechos, dos o más hechos en secuencia que deben estar relacionados y generar un cambio en el mundo representado por el texto, estas características no son suficientes. Para que haya relato los hechos deben ocurrirle a un rey y una reina en particular y deben ocurrir una vez y solo una vez en el pasado, lo que constituyen características de especificidad. Afirma Simon-Shoshan que los relatos en los que los caracteres y motivos como también el entorno y la puesta en escena están descritos en detalle poseen mayor grado de narratividad que los relatos menos descriptivos¹⁴. De modo similar, los relatos focalizados en individuos específicos contienen más especificidad que los que retratan grandes grupos. La especificidad o singularidad, concluimos nosotros, es una característica de la creatividad. Implica “ver” no reproducir lo dado.

De modo similar, también para Herman la experiencia como vivencia singular es lo que distingue toda narración de otros discursos, como por ejemplo la explicación científica:

Más que concentrarse en situaciones generales abstractas, las narraciones recogen lo que les ocurre a personas concretas —y cómo es para ellos la experiencia de esos sucesos— en circunstancias particulares y con consecuencias específicas. En otras palabras, la narrativa es una estrategia básica del ser humano para enfrentarse al tiempo, a los procesos y al cambio —una

13. Moshe Simon-Shoshan, “Narrativity and Textuality in the Study of Stories”, en *2013 Workshop on Computational Models of Narrative*, eds. Mark A. Finlayson, Bernhard Fisseni, Benedikt Löwe and Jan Christoph Meister (Sarre: Schloss Dagstuhl - Leibniz-Zentrum fuer Informatik, 2013), 229, <http://doi.org/10.4230/OAS1cs.CMN.2013.228>

14. Simon-Shoshan, “Narrativity and Textuality”, 232.



estrategia que contrasta, si bien en ningún caso es inferior, con los métodos de explicación “científicos” que caracterizan fenómenos como instancias particulares de leyes generales. La ciencia explica los procesos atmosféricos que deben tener lugar para que una precipitación tome la forma de nieve en lugar de lluvia; pero es necesaria una narración para expresar como es caminar por el camino de un parque sobre nieve recién caída mientras la tarde deja paso al anochecer a finales de otoño de 2007.¹⁵

Simon-Shoshan cita a la investigadora norteamericana Wendy Steiner¹⁶ y al estudioso egipcio Gaballah Ali Gaballah¹⁷ no solo porque sostienen que el relato se define con base en la especificidad sino porque ambos están interesados en la narrativa expresada por la pintura¹⁸. La narrativa, al igual que la pintura, tiene la capacidad de brindar detalles y aspectos de una realidad figurada. Según Ricoeur, la ficción se vincula con el “aumento icónico” de la realidad y nos conduce, como lo sostiene Merleau-Ponty con relación a la pintura, a la visión de las mismas cosas.

La función fundamental de la especificidad, señala Simon-Shoshan, es el hecho de que el lector pueda imaginar la situación actual, el evento, la historia. Para la narratóloga alemana Renata Brosch la narratividad, de la que depende el compromiso cognitivo y emocional del lector se correlaciona con la construcción de imágenes en la representación mental¹⁹. La representación narrativa que, a diferencia de la pintura, presenta por medio de palabras lo que no está frente a la percepción, es un modo de “hacer ver”.

En síntesis, como vemos, la narratividad se relaciona especialmente con la capacidad narrativa de producir relatos que se desvíen de la trama previsible y del lugar común, que representen hechos como experiencia singular y específica, que generen imágenes mentales.

15. David Herman, *Basic Elements of Narrative* (Chichester: Wiley-Blackwell, 2009).

16. Wendy Steiner, *Pictures of Romance: Form Against Content in Painting and Literature* (Chicago: University of Chicago Press, 1988).

17. Gaballah Ali Gaballah, *Narrative in Egyptian Art* (Maguncia: Verlag Philipp von Zabern, 1976).

18. Simon-Shoshan, “Narrativity and Textuality”, 232.

19. Renata Brosch, “Narrativity and Visualization”, ponencia presentada en la International Conference on Narrative, Manchester, Reino Unido, julio 26-29, 2013.



Narratividad y creatividad: alejarse del guion

A diferencia de la narratología clásica que se basa en la lingüística estructural, la posclásica incorpora elementos provenientes de otras ciencias, tal como el análisis conversacional, la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística computacional. Desde el campo de la inteligencia artificial, la narratología posclásica describe las estructuras de conocimiento en términos de marco, esquema y guión como modelos de la memoria que usan los humanos para interpretar experiencias cotidianas²⁰.

Partiendo del análisis de Frederick Bartlett de la memoria como organización de la experiencia previa en patrones de expectativas para la experiencia presente, los científicos cognitivistas han explorado el modo en que las situaciones y eventos estereotipados son almacenados en la memoria y utilizados para orientar interpretaciones sobre el mundo²¹. Las investigaciones que en el campo de la inteligencia artificial se centran en el estudio de las estructuras de conocimiento, que han sido caracterizadas como *scripts* (guiones) —que podemos definir en una primera aproximación como secuencias organizadas de acciones rutinarias— cobran especial interés en la narratología cognitiva para el análisis de la producción y recepción de relatos.

El *script* es definido por Roger Schank y Robert Abelson como un esquema organizado de modo temporal que describe el conocimiento que se tiene de secuencias estereotipadas de hechos orientados a un objetivo que definen una situación bien conocida²². El *script* del restaurante (pedir el menú, la consumición, pagar, etcétera), por ejemplo, permite saber qué hacer cuando el mozo se acerca porque uno ha estado en restaurantes antes y recuerda los roles estandarizados de mozo y cliente. Cada visita a un restaurante sería una aventura que consumiría demasiados recursos cognitivos si uno nunca hubiera dominado los debidos guiones o *scripts* de restaurante²³. La mente, afirma Herman, recurre a un número importante pero no infinito de “repertorios de experiencia,” tanto de tipo estático —de estilo esquema o marco— como dinámico —de estilo *script* o guión—. Los repertorios estáticos permiten distinguir una silla de una mesa, los dinámicos a saber cómo se desarrollan normalmente los hechos en ocasiones comunes, como por ejemplo, fiestas de cumpleaños. Esa distinción proviene de Dennis Mercadal para

20. Roger Schank y Robert Abelson, *Scripts, Plans, Goals and Understanding* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977).

21. Frederick Bartlett en Herman, “Scripts, Sequences”, 201-214.

22. Schank y Abelson, *Scripts, Plans*.

23. Herman, “Scripts, Sequences”.



quien los marcos se diferencian de los guiones porque se usan para representar un punto en el tiempo y los guiones representan una secuencia de eventos que ocurren en una secuencia temporal.

El *script* es un episodio general estandarizado que describe la secuencia de eventos apropiada en un contexto determinado. Los esquemas o *schemata*, como explican Catherine Emmott y Marc Alexander son estructuras cognitivas que dependen del contexto situacional y sociocultural, que representan un conocimiento genérico²⁴. No contienen información acerca de entidades, instancias o eventos particulares sino sobre su forma general. En tanto los textos no pueden brindar todos los detalles y presentan solo los necesarios, los lectores usan esos esquemas para completar la información faltante y darle sentido a los hechos y descripciones. El término fue usado en 1930 en psicología y teoría literaria pero su uso se expandió a partir de los años de 1970 cuando ingresó en las investigaciones sobre inteligencia artificial. Posteriormente fue reincorporado en la psicología y en la lingüística y en el área general de las ciencias cognitivas. El término marco es usado como sinónimo de esquema para referir a las representaciones mentales de objetos y situaciones²⁵.

Como han demostrado los científicos cognitivistas, el conocimiento de los estereotipos reduce la complejidad y la duración de las tareas de procesamiento vinculadas a las operaciones de percibir, inferir, entre otras. Los *scripts* son usados a modo de fuente o recurso tanto para vivir como para narrar. Podemos pensarlo con relación a la comprensión de un relato. Sin los estereotipos almacenados como guiones, sostiene Herman, los lectores estarían imposibilitados para hacer las más básicas inferencias textuales²⁶. El conocimiento estereotipado reduce la complejidad y la duración del procesamiento de tareas vinculadas a la percepción, la inferencia. En síntesis, traducido al procesamiento narrativo, la presencia de estereotipos almacenados como *scripts* permiten a los lectores de un texto esbozar inferencias textuales, reconocer géneros y acciones, y reduce el esfuerzo cognitivo en la construcción de historias. Es a causa de esto que muchos narradores suelen reproducir lo que una cultura –sobre todo impuesta por los medios de comunicación (crónicas policiales, noticias)– impone como relato contable.

24. Catherine Emmott y Marc Alexander, "Schemata", en *Handbook of Narratology*, eds. Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier y Wolf Schmid (Berlín: De Gruyter, 2014), 757.

25. Marvin Minsky (1975) en Emmott y Alexander, "Schemata".

26. Herman, "Scripts, Sequences".



A diferencia del *script* cultural, que es una secuencia de conductas estereotipadas o convenciones compartidas por una comunidad por medio de las cuales los sujetos interactúan en un marco conocido, estable, predecible de conductas aceptadas, los *masterplot* son, según H. Porter Abbott aquellos relatos que son narrados una y otra vez de miles de formas y que se vinculan con nuestros valores, deseos y miedos más profundos²⁷. Cenicienta es un *masterplot*. Sus hechos constitutivos reelaboran deseos y ansiedades como la negligencia, la injusticia, el renacimiento, la recompensa.

Pareciera, señala Abbott, que vinculamos nuestras ideas sobre la vida y particularmente sobre nuestras vidas con un número de *masterplots* sin ser conscientes —o sin estarlo del todo— de ello. Tendemos a confiarle credibilidad a los relatos que están estructurados con base en ellos. Su poder se basa fundamentalmente en su fuerza moral. Crean una imagen del mundo en el que el bien y el mal están claramente identificables y en el que la culpa puede caer de manera directa en una parte o en otra. Un *masterplot* puede volverse estereotipo, un relato previsible, prefabricado.

Otro término muy relacionado al de *masterplot*, señala Abbott, es el de “género”. Un género es una forma literaria recurrente. Según Todorov, los géneros son horizontes de expectativas que funcionan tanto en la lectura como en la escritura:

Dentro de una sociedad se institucionaliza el constante recurrir de ciertas propiedades discursivas, y los textos individuales son producidos y percibidos en relación a la norma que constituyen esta codificación. Un género literario o no, no es otra cosa que esta codificación de las propiedades discursivas.²⁸

Para los narratólogos vinculados con las ciencias cognitivas, la narratividad se basa por lo tanto en el procesamiento de ese número infinito de *scripts* culturales. Los *scripts* como tales no son aun relatos porque la narratividad requiere, como sostiene Jerome Bruner, tanto de *canonicity* (*scripts* culturales) como de *breach* (balbuceos idiosincráticos): “Para que valga la pena ser narrado, un relato debe implicar la ruptura, la violación o el desvío de un *script* canónico”²⁹. Desde esa perspectiva, el narratólogo suizo Raphael Baroni diferencia, las acciones rutinarias que conforman los *scripts* de las acciones que forman parte de la intriga de los

27. Abbott, “Defining narrative”, 42.

28. Tzvetan Todorov, *Los géneros del discurso* (Caracas: Monte Ávila, 1996), 52.

29. Bruner, “The Narrative Construction”, 3-11.



relatos: diferencia la naturaleza general de los hechos regulados por los *scripts* de la estructura abstracta de los relatos que se basa en la tensión expresada a través del nudo y la complicación³⁰.

El escenario narrativo, afirma, pone en escena acciones problemáticas que se insertan en un contexto no habitual, una situación de crisis, las metas son alcanzadas por una planificación consciente y estratégica. Las acciones que comprenden el *script*, en cambio, son acciones habituales no problemáticas; está excluida la noción de crisis o de complicación; el acontecimiento imprevisto que obliga al actor a construir una planificación original para alcanzar la meta. Si bien Ricoeur no menciona los *scripts* entre los elementos de precomprensión de la acción, según Baroni, podrían formar parte de lo que aquel llama “recursos simbólicos del campo práctico”, pues en tanto secuencia de acciones regladas, reposan esencialmente sobre la existencia de normas. Y el *script* es por definición el desenvolvimiento normal de una serie de acciones que permiten alcanzar un objetivo convencional. La puesta en intriga solo es posible en la medida en que el narrador posee ese conocimiento práctico del funcionamiento cotidiano de las interacciones o *scripts*. Los *scripts* participan, según Baroni, también en el proceso que Ricoeur llama de refiguración o “mímesis III”: permiten al lector identificar y anticipar las acciones en un relato y completar los implícitos.

Podemos sintetizar, entonces, que la creatividad lleva a configurar relatos que implican horizontes ligeramente diferentes de los *scripts* culturales compartidos, esto es, relatos de mayor narratividad. Para ejemplificar este concepto, veamos las siguientes secuencias de acciones: ejemplo 1. Un joven argentino que vive en Berlín recibe de una joven bibliotecaria alemana una invitación a una fiesta de cumpleaños. Apenas la conoce y es un muchacho muy tímido, pero decide asistir de todos modos. Va a la fiesta de cumpleaños, conoce a los amigos y familiares de la chica, bebe y come con ellos y luego regresa a su departamento. Ejemplo 2, un joven argentino que vive en Berlín recibe de una joven bibliotecaria alemana una invitación a una fiesta de cumpleaños. Apenas la conoce y es un muchacho muy tímido, pero decide asistir de todos modos. Va a la fiesta de cumpleaños. Cuando llega, ve una mesa enorme cargada de distintos platos de comida, una cantidad similar de bebidas y platos para varios comensales. Sin embargo, las horas transcurren y nadie más llega: él parece ser el único invitado.

30. Raphaël Baroni, “Le rôle des scripts dans le récit”, *Poétique*, no. 129 (2002): 105-126.



Es evidente que el ejemplo 2, tomado de la novela de Ariel Magnus³¹, tiene más potencial para transformarse en un buen relato (un relato creativo) que el ejemplo 1. ¿Por qué? A partir de una secuencia que rompe con el *script* “fiesta de cumpleaños”, el escritor tiene a su disposición una serie de posibilidades que hacen avanzar el relato, generan curiosidad, intriga —¿será el chico el único invitado?, ¿y si lo es?, ¿qué siente por él esa chica?; ¿será que la chica invitó más gente, pero sus amigos decidieron jugarle una mala pasada? Etc.— El relato posee mayor narratividad en tanto nace de la sorpresa, del desvío de las expectativas, en términos de Ricoeur, de la “discordancia”³².

Por supuesto, eso no quiere decir que la secuencia del ejemplo 1 no pueda generar un buen cuento. Un buen escritor puede escribir un buen cuento tomándola como punto de partida, pero enfocando la intriga del relato no en la secuencia de poco interesante de eventos sino, por ejemplo, en la subjetividad del protagonista. Este tipo de entrenamiento —leer ficción atendiendo a cómo se traman los relatos, cuáles parten de historias que rompen con los *scripts* y en cuáles los autores han trabajado, por el contrario, al interior de los mismos— es el que llevamos adelante en nuestro taller.

A través del proceso de lectura y escritura que el estudiante realiza en la materia, intentamos que vaya reconociendo y tomando conciencia de los lugares comunes en sus propios textos narrativos. Estos lugares comunes evidencian los *scripts*, es decir, funcionan como textos previos, términos o predicados que la tradición guarda y propone como lugares del entendimiento y la “transparencia” comunitaria. Cosificados por la tradición, los lugares comunes usados inadvertidamente se transforman en lugares de comodidad, en modos de no interpelar lo real y de obturar el pensamiento y lo nuevo.

En tanto los *scripts* no contienen información acerca de entidades, instancias, experiencias particulares sino sobre su forma general, los lugares comunes funcionan en el relato también a modo de comodines que evitan la especificidad, la singularidad de la representación y anulan la creatividad. Cuando la narratóloga Renata Brosch vincula la narratividad con la posibilidad de “hacer ver”, de producir en el lector imágenes mentales, de promover la inmersión lectora y la capacidad imaginativa del lector está pensando precisamente en ese carácter de singularidad de la experiencia representada³³.

31. Ariel Magnus, *Muñecas* (Buenos Aires: Emecé, 2008).

32. Ricoeur, *Tiempo y narración*.

33. Brosch, “Narrativity and Visualization”.

El proyecto de investigación

Metodología

Teniendo en cuenta estas definiciones de la narrativa posclásica, los pasos que seguimos en el proyecto fueron los siguientes. En primer lugar, tomamos un diagnóstico inicial de las competencias de lectura y escritura de los alumnos. Este consistió en una primera muestra de escritura al inicio de la cursada, antes de que los alumnos comenzaran la práctica de lectura y escritura en la materia. A partir de una consigna narrativa, los alumnos tuvieron que escribir dos relatos breves en situación “experimental” —escribir en un tiempo acotado—, no en situación de taller normal —con tiempo y preparación—, tal como lo exige una investigación operacional que permite generar variables de medición empírica.

Diseñamos dos consignas muy diversas con la idea de investigar si había diferencias o variaciones en la aproximación de nuestros alumnos a la narración realista *versus* la narración fantástica. Nos interesaba ver cómo enmarcaban sus relatos según la otra variable importante e insoslayable que hemos señalado, la del género literario, es decir, comprobar si los estudiantes recurrían a ciertos marcos genéricos, así como a ciertos *masterplots* como modo predominante de resolver la demanda de un texto narrativo. Para investigar estas cuestiones, las consignas que les proporcionamos actuaron como esquema o motivo narrativo “vacío”, apenas el nudo de la acción principal encarnada en un solo verbo, que los alumnos debían desarrollar en su propia secuencia narrativa. Esas dos consignas fueron: primera, un personaje busca venganza de la muerte de un progenitor; y, segunda, un personaje descubre que tiene un doble.

Vale aclarar que, si bien la secuencia 1 parece orientada a producir textos realistas, no es esa su única resolución posible. Y lo mismo puede decirse de la secuencia 2: de hecho, muchos de nuestros alumnos no optaron por la vía fantástica para resolverla, sino que la enmarcaron dentro del realismo. Como se observa, las consignas reproducían motivos narrativos muy fuertes en la cultura —la primera, por ejemplo, es la que sostiene la narración tanto en *Hamlet* como en *El rey león*; la segunda ha dado textos tan diversos como *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y *La mitad siniestra*, de Stephen King—. Nos interesaba ver cómo los alumnos resolvían la difícil tarea de producir un texto propio partiendo de esquemas muy transitados por la cultura —o *masterplots*— y en un marco acotado de tiempo —debían resolver, en esa situación “experimental”, ambas consignas en 30 minutos—.

En una segunda instancia, al finalizar el curso, tomamos una nueva muestra de escritura con consignas distintas, pero conservando el contraste entre una secuencia





orientada más fuertemente al realismo y otra al fantástico. Es decir que estas muestras se tomaron una vez que todos los entrenamientos que propone la materia ya habían sido desarrollados. Las consignas fueron: primera, un personaje busca rescatar a su hijo o hija de un peligro; y, segunda, un personaje descubre que puede entrar a otro mundo. Posteriormente, ambas muestras fueron digitalizadas y en un siguiente paso fueron sometidas a una evaluación ciega —es decir, se conservó el anonimato de los alumnos y en algunos casos se alteró el orden de lectura de las muestras para evitar sesgo en los evaluadores—. Para ello se designó a un grupo de cinco docentes que las evaluaron en función de las variables que previamente habíamos consensuado: coherencia y cohesión; elaboración (complejidad), competencias narrativas; competencias lexicales (vocabulario); competencias metanarrativas (reflexión sobre la propia escritura); creatividad; temas (mapeo de campos semánticos). Los evaluadores leyeron y evaluaron las muestras asignando un valor numérico por cada ítem en una escala de 1 a 15 (tabla 1).

Tabla 1. Ítems de evaluación

Criterio	Definición
1. Narración: ¿hay relato?	Para que haya relato debe haber transformación, ya sea de los personajes o de la situación inicial (equilibrio 1) a la situación final (equilibrio 2).
2. Representación: mostrar <i>versus</i> decir	1. ¿El alumno logra construir escenas? 2. ¿Narra con los sentidos (vista, olfato, etcétera)? 3. Narrar es lo contrario a explicar. ¿Qué ocurre en este texto?
3. Temporalidad:	¿Cómo se da la puesta en intriga?, ¿los juegos de temporalidad son funcionales al sentido de la historia?
4. Coherencia y cohesión	¿Hay saltos temporales, errores en la conjugación de verbos, pérdida del sujeto etc.? ¿O es un texto sin problemas, cohesivo?
5. Voz narrativa y foco	1. ¿La perspectiva elegida es funcional al relato y la puesta en intriga? (primera, segunda y tercera persona) 2. ¿La voz está bien elegida y construida (en cuanto a su tono y su timbre)? 3. Cuando hay diálogo, ¿es pertinente? ¿Funciona?
6. Lo temático: cómo trabaja el alumno el tema elegido (por ejemplo, dictadura, niñez, etcétera)	1. ¿El texto se aleja de los clichés culturales y/o literarios asociados a ese tema? 2. Sería interesante que en este ítem cada evaluador consignara el tema que cree trata cada relato para luego hacer un relevamiento de los imaginarios.
7. Registro/lenguaje	1. El lenguaje usado, ¿es fluido o es acartonado, ampuloso, académico?
8. Uso de recursos: humor, elipsis, figuras retóricas	¿El texto presenta un uso de “intencional” de estos recursos”? ¿En esto se aparta de un “grado cero” o cierta transparencia o ingenuidad narrativa? ¿Ese uso de recursos es efectivo?
9. Originalidad/ creatividad	Basándonos en todos los criterios anteriores, ¿el texto presenta una temática, una perspectiva, una voz, un estilo propios, singulares?



El eje más importante para nosotras era el de creatividad, a la que, en consonancia con las metodologías y resultados de otras investigaciones³⁴, definimos de manera subjetiva y concordada entre los evaluadores como “la habilidad de los alumnos para alejarse de los clichés y estereotipos culturales”. La fuerza de esta propuesta permitió obtener resultados cuantificables a partir de un análisis subjetivo consensuado. Por último, en colaboración con profesionales de la Facultad de Ciencias Exactas, se llevó a cabo el procesamiento estadístico y digitalización de muestras, y se realizó el contraste pareado de los resultados de evaluación entre las muestras 1 y 2 de cada alumno que permitió evaluar la diferencias que demuestra esta población de estudiantes luego de un año de entrenamiento en escritura creativa.

Resultados

La evaluación de resultados efectuada a partir de la diferencia de puntuación entre la muestra 2 –tomada al fin de la cursada de la materia Taller I– y la muestra 1 –tomada al comienzo–, nos permite afirmar que, luego de un entrenamiento anual en técnicas de escritura ficcional, los alumnos mejoran en todas las categorías. En el uso de los recursos, el porcentaje de mejora respecto de la primera evaluación es entre un 21 y un 26 % –esto incluye las categorías representación, a la voz narrativa y foco, y el registro/lenguaje–. Como puede observarse en los gráficos adjuntos, las áreas de coherencia y cohesión también mejoraron, mientras que la capacidad de narrar en escenas (representación), la habilidad de configurar un mundo singular, como el de crear y entonar voces narrativas acordes al contrato de lectura establecido por el propio texto, creció significativamente.

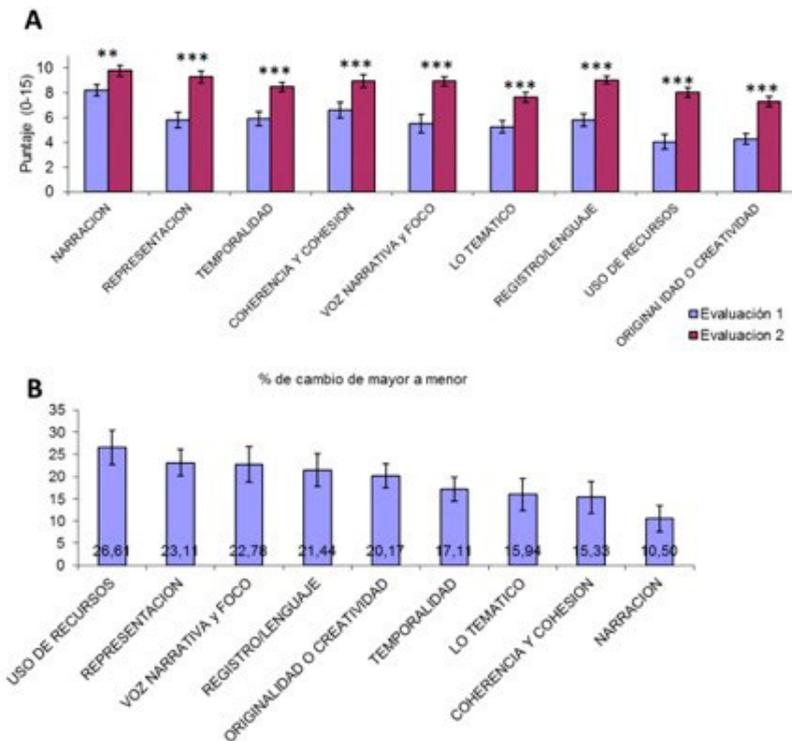
Fue llamativo que el área de narración –es decir, la destreza para contar una historia en la que haya sucesión de acciones y transformación de los personajes– es la que permanece más estable. Una interpretación posible de este resultado es que los alumnos llegan a la universidad sabiendo narrar; el problema es *que* narran y cuanto de lo narrado contradice o confirma el estereotipo social o el cliché genérico. Esto nos lleva al interés central de nuestro estudio: el concepto de creatividad. En ese ítem también se verificó una mejora notable de nuestros alumnos (20,17 %). Los

34. Sobre este tema ver Teresa Amabile, *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity* (Boston: Westview Press, 1996) en donde se contrastan investigaciones sobre creatividad en distintos campos –negocios, artes visuales, diseño, literatura– en las que se unifica el concepto según la definición proporcionada por un conjunto de evaluadores para luego establecer ejes de medición tal como lo hacemos en este trabajo. No se aspira a definir “creatividad” para una sociedad o cultura dadas sino al interior de disciplinas específicas, lo cual otorga la posibilidad de medir el efecto de intervenciones prácticas y estrategias didácticas.



alumnos mejoran no solo sus competencias lexicales y narrativas sino que también y, de manera significativa, exponen cambios importantes que se operan en aquella área evaluada que hemos denominado “creatividad”, esto es, en la capacidad de configurar narrativamente las acciones y darles sentido, de apropiarse de modo intencional de los recursos lingüísticos y narrativos, de romper estereotipos y lugares comunes, de construir un mundo singular. Esta área es la que experimenta la mayor incidencia del entrenamiento realizado (figura 1).

Figura 1. Cambios en las categorías definidas observados entre la evaluación 1 y 2



A: Medias de puntaje por evaluación y categoría. Media +/- error estándar. B: Porcentaje de cambio en categorías entre evaluación 1 y 2 (E2-E1). Medias +/- error estándar. ** $p < 0,01$ y *** $p < 0,001$.

Los resultados permiten afirmar que lo que distingue un relato de baja narratividad de un relato de alta narratividad, es que en el primero se reproduce una experiencia *ya representada culturalmente*, mientras que en el segundo, lo narrado es transmitido como experiencia, es decir, en términos de Ricoeur, *se redscribe o*



refigura la experiencia. Para ejemplificar mejor el aprendizaje de nuestros alumnos, vamos a ver en detalle algunos textos. Primero, dos textos correspondientes al mismo alumno que muestran cuál fue su resolución de la consigna 1 en el momento del diagnóstico y cómo la resolvió al final del curso, luego del entrenamiento que provee el taller. Se trata de un estudiante con buen puntaje en todos los ítems de la segunda fase de la evaluación. En la categoría originalidad tiene un promedio de 8,25 puntos sobre 15, mientras que la estudiante de ese grupo con mayor puntaje en esta misma categoría obtuvo 9 —siempre nos referimos a los textos que responden la consigna 1, es decir, los que producen casi universalmente textos realistas, de los textos anclados en el fantástico, nos ocuparemos en otro trabajo—. Como respuesta a la consigna “Un personaje busca vengar la muerte de su progenitor”, este estudiante escribió el siguiente relato:

Sentado en la cama. Así había pasado las últimas seis horas de la madrugada de ese día. Los pies estaban helados y las uñas violetas, debía ser el frío de pleno julio. Su mente estaba igual.

Con la misma decisión que uno tiene pocas veces en la vida, salió de su casa. La parada del 60 lo retuvo quince minutos hasta que se asomó por la esquina. Pidió pasaje hasta Chacarita, encontró lugar al fondo del colectivo y se sentó. Lo que más le resultaba raro era la tranquilidad que guardaba. La media hora en colectivo fue un repaso del 10 de mayo pasado. Esa mañana había sido como cualquier otra. Todavía recordaba a la perfección la casa de su padre cuando lo fue a despertar. Vivaz, cálida, inocente. No comprendía el instante en que alguien pudo empujarlo al andén del San Martín. Pero eso ya no importaba.

Cerca de Nuestras Malvinas e Hilario Lagos apretó el botón de parada. Caminó tres cuadras hasta llegar a Montes de Oca 185. Ahí fue cuando lo vio. Era el mismo que el juzgado liberó por falta de pruebas. La sangre ya no era sangre. Sentía tener agua hirviendo en las venas. Solo una ventana comercial los separaba. Un zumbido acaparó todos sus oídos y su mano fue hasta donde tenía que ir. Bastó levantar el revólver para ver toda la sorpresa del mundo en una sola cara.

Un segundo que pareció un año. Bautista tenía el control de algo inimaginable y su decisión era más que clara. Cuando fue a apretar el gatillo no lo encontró. La cara contra las baldosas ponía fin a lo que siempre había querido, por lo menos durante los últimos meses. Un hombre de una garita lo había visto y se había lanzado para tirarlo al piso.³⁵

35. Cuento de estudiante A para la consigna 1, fase 1, Taller de Expresión I, 2016, Universidad de Buenos Aires (Argentina).



Como se puede ver, el estudiante enmarca la historia de la venganza en el horizonte de un texto policial, que reproduce, en cuanto a lo temático y lo narrativo, ciertas convenciones de la crónica periodística. Sin embargo, el estudiante intenta desviarse de algún modo de lo esperable en ese género: desde la narración, se enfoca en la subjetividad del personaje y logra una singularización de su experiencia y dar cuenta de la temporalidad percibida desde ese punto de vista. Desde la historia, la personificación de lo inanimado le permite dar un giro en el final en el que se frustra la acción de la venganza. Sin embargo, podríamos decir que ese final no se aleja del todo, sino que, por el contrario, refuerza, el marco de crónica policial que circunscribe al texto dentro de un *masterplot* conocido por todos –“la justicia por mano propia es siempre castigada”–, cuyo componente moral es evidente. El estudiante apela al *script* porque es el modo de asegurarse la comprensión lectora –de un lector que conoce el género y espera ese tipo de resolución–.

Un 50 % de los alumnos evaluados ese año al momento del diagnóstico optó por enmarcar su texto en el género policial, siguiendo las convenciones de una crónica o noticia. El 50 % de los textos restantes consistieron en resoluciones de la consigna que se podrían enmarcar dentro del género melodrama –en estos casos, la venganza figuraba como una acción más dentro de una serie de infortunios familiares–. Vale aclarar que, a pesar de estas variantes no hubo resoluciones de la consigna que se salieran del realismo. A rasgos generales, podemos decir que el 100% de los alumnos resolvió esta consigna optando por ese reservorio de historias, es decir, reproduciendo ciertos relatos –casi siempre enmarcados en la crónica o la noticia policial o en el melodrama costumbrista– comunes en los medios. Veamos ahora cómo resolvió la consigna 1 de la fase 2 este mismo alumno –“Un personaje busca rescatar a su hijo o hija de un peligro”–.

Era domingo, su día preferido de la semana, pero lo odiaba esta vez. Su escritorio rebalsaba de papeles, el teléfono no paraba de sonar y la computadora no había prendido en toda la mañana. María estaba tapada de trabajo para el lunes, así había sido todo el fin de semana. Para colmo, Agustín había ido de viaje al campo y la había dejado sola con Benjamín. “Genial”, le dijo con cara de pocos amigos cuando le avisó.

Cerca de las cuatro de la tarde, sentó a Benjamín en el sillón de su escritorio para tenerlo bajo su vista. Con dos años, rompía todo lo que tocaba, y lo que no, se lo metía en la boca. Le tenía que cambiar los pañales todo el tiempo y ya



no soportaba el ruido del canal infantil. ¿Por qué quiso ser madre tan joven?, se preguntaba. Hoy en día lo pensaría dos veces.

Diez minutos más tarde se desató la tormenta. Llovía a cántaros y hubo que ir a descolgar la ropa. Odiaba encargarse de la cala, y Agustín era muy amarrete para pagar una empleada que la ayudara. El teléfono sonó de nuevo, entró la ropa y fue a atender. Su suegra, buenísimo. La llamada que había esperado todo el día. “Vieja insoportable”, pensaba y escuchaba por octava vez la misma historia que salía del tubo. De repente lo vio, en realidad no. Benjamín no estaba, veía su ausencia.

Empezó a gritar su nombre y cargó el tubo del teléfono. Corrió por toda la casa y ni respuesta. ¿Dónde había ido? ¿Por qué hacía esto? Su malhumor iba en aumento hasta que lo vio por una ventana que daba al jardín. Estaba en medio del paso mientras caía granizo de un cielo oscuro. Corrió a la puerta de la cocina pero estaba cerrada. La había cerrado cuando había entrado a levantar el teléfono. La desesperación le hacía temblar las manos. No podía poner la llave en la cerradura. Los nervios empeoraban el panorama.

Por fin salió. Corrió hasta el centro del jardín, empapada y esquivando las piedras. Benjamín ni se movía. Lo alzó y lo entró a la casa, iniciando la cachetada que nunca llegó a darle. Cuando alzó la mano, los ojos de él se le abrieron de par en par y extendió su mano. Debajo de los dedos, una flor.³⁶

Más allá del cierre del texto, en el que “la dulzura” de una imagen trillada invade la escena, lo interesante de este texto es que no podemos evidenciar ningún *masterplot* que lo organice —más allá del “rescate” filial que planteaba la consigna—. El alumno enmarca su texto en una situación cotidiana en la que rápidamente se enuncian varios núcleos de conflicto —la relación con el marido y la suegra, las dudas de la protagonista en cuanto a su maternidad— que podrían ser derivas a trabajar o desarrollar en un cuento escrito con suficiente tiempo. Esto deriva en la singularización de la experiencia: no es cualquier personaje, es María y sus dificultades particulares. En relación a lo que sostiene Baroni, que el espacio narrativo se diferencia del *script* en tanto aparece un problema y la resolución planificada de un personaje, esto se logra. Por otro lado, en lugar de recurrir a los lugares ya transitados del policial o del melodrama, el alumno toma la dupla peligro-rescate y la hace suya. Sobre todo, la concepción del peligro como algo pequeño y cotidiano —pero por eso mucho más significativo y luminoso— marca una capacidad para crear un mundo propio, o más bien para problematizar aquel en el que vivimos.

36. Cuento de estudiante A para la consigna 1, fase 2, Taller de Expresión I, 2016, Universidad de Buenos Aires (Argentina).



En esta instancia de evaluación, el 92 % de los alumnos produjo para esta consigna textos realistas, pero ninguno de ellos se enmarcó en el policial o el melodrama o en algún otro formato anquilosado. Antes bien, lo que aparecieron fueron textos propios que problematizaban de manera interesante la relación madre o padre/hijo o hija. Los alumnos tomaron el tema del peligro como un punto de partida para escribir y pensar en torno a cómo ser madre o padre hoy y apareció también –en un 16 % de los casos– un subtema interesante: el peligro que corren las adolescentes en una sociedad machista y patriarcal. Un último ejemplo –proveniente de la alumna que obtuvo en esta instancia la mayor puntuación en la categoría “creatividad”– nos sirve para entender la importancia de esta apropiación de la consigna de escritura. Al contar el rescate de un peligro, esta estudiante escribió:

Juan olía mal, usaba una colonia barata comprada en la farmacia de la vuelta que se ponía como si fuera agua refrescante en un día de verano. También transpiraba mucho, podía vérselo el pecho, las axilas y la espalda empapados. Sus dientes, parecían bolas de bowling después de pasar por varias líneas de juego y sus labios como dos salchichas además los sacaban a relucir. Pero claro, como tenía 22 años Anita le encantaba ese quiosquero de mala muerte. Un día, Laura, su mamá, le dijo de ir juntas a comprar unos chocolates para el postre de esa noche. Como cualquier adolescente de quince años, Anita levantó un poco la nariz, dijo “Bueno” con aires de desinteresada y corrió a cambiarse de atuendo, maquillarse un poco y ponerse el perfume de su hermana mayor. Agarró la correa de su perra diciendo que por lo menos aprovechaba y la sacaba a pasear, toda una estrategia, y salieron juntas hacia el quiosco que tenían a un par de cuadras. Cuando llegaron Anita apenas dijo palabras, se limitó a mirarlo fijo con su nariz todavía levantada, y Laura, en pos de un buen futuro, hizo todo lo que tenía a su alcance: compró un pack de tampones *extra large* para su nena que estaba en el período, le guiñó un ojo a Juan y le pidió también los chocolates que “Anita se merecía por haber pasado a segundo año de la escuela sin llevarse ninguna materia”. Anita volvió con la nariz pegada al pecho y su madre, con su pichón aunque resentido, nuevamente al nido.³⁷

¿Qué ha pasado en este relato? Una madre percibe el “peligro” que es un hombre demasiado mayor para su hija adolescente y planea una estrategia para desarticular lo que anticipa que puede pasar. No es fácil decidir cuál fue esa estrategia ¿la

37. Cuento de estudiante B para la consigna 1, fase 2, Taller de Expresión I, 2017, Universidad de Buenos Aires (Argentina).



madre busca mostrarle al quiosquero que su hija es una niña? ¿Lo está seduciendo a la vez que le enseña esa lección? ¿Qué motiva la vergüenza de la hija al final, su colocación en la categoría “niña aplicada” que merece chocolates o toda la actitud de la madre? Acá aparece claramente la diferencia entre *plan* y *script*: la madre planifica el modo de rescatar a su hija.

En el texto 3 se representan los hechos de manera detallada, se narra el hecho como vivencia específica focalizada desde un personaje. De ese modo el relato se aleja de una experiencia ya representada para mostrar una experiencia singular. El relato 4 da un paso más: narra un hecho que rompe con las expectativas, se desvía de lo predecible. La madre actúa de un modo no esperado. La alumna no reproduce un hecho ya representado por la cultura —no repite convenciones de un género literario o un relato mediático— sino que lo narra como experiencia. Juega con las expectativas del lector que de algún modo conoce la situación —una madre que evita que la hija sea seducida—, lo que funciona como *masterplot*, pero lo sorprende: la resolución del problema, la estrategia materna es claramente, en términos de Ricoeur, una innovación semántica.

Hay tanto de canon —la apelación al *masterplot* sin el cual no generaría la expectativa lectora— como de ruptura, en términos de Bruner. Y aparece otro elemento más: la indeterminación. No sabemos del todo el porqué de la estrategia. En un buen relato, no todo está dicho, es el lector que tiene que participar activamente en la construcción de sentido. Es un modo de promover la imaginación y, como señala Brosch, la inmersión lectora. Estos son algunos elementos de lo que consideramos “creatividad” y es el objetivo que conduce nuestra práctica de taller. El proyecto, además, nos permitió evaluar el grado de incidencia que tiene la propuesta didáctica no solo en el desarrollo de la capacidad narrativa del estudiante —que pueda producir relatos que impliquen la transgresión o desvío de tramas previsibles— sino, de manera paralela, en el desarrollo de un pensamiento crítico, base de la creatividad, que no reproduzca el discurso hegemónico, aun en una situación de escritura de tiempo acotado. En suma, la narración, como afirma David Herman, es “el arte de hacer y de comprender un mundo”.



Bibliografía

Fuentes secundarias

- [1] Abbott, H. Porter. "Defining narrative". En *The Cambridge Introduction to Narrative*, 13-27. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816932.004>
- [2] Abbott, H. Porter. "Narrativity". En *The Living Handbook of Narratology*, editado por Peter Hühn et al. En línea. Hamburgo: Hamburg University, 2011. <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/27.html>
- [3] Amabile, Teresa. *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boston: Westview Press, 1996.
- [4] Baroni, Raphaël. "Le rôle des scripts dans le récit". *Poétique*, no. 129 (2002): 105-126.
- [5] Baroni, Raphaël. "Tellability". En *The Living Handbook of Narratology*, editado por Peter Hühn et al. En línea. Hamburgo: Hamburg University, 2011. <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/30.html>
- [6] Brosch, Renata. "Narrativity and Visualization". Ponencia presentada en la International Conference on Narrative, Manchester, Reino Unido, Julio 26-29, 2013.
- [7] Bruner, Jerome. "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* 18, no. 1 (1991): 1-21.
- [8] Emmott, Catherine y Marc Alexander. "Schemata". En *Handbook of Narratology*, editado por Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier y Wolf Schmid, 756-764. Berlín: De Gruyter, 2014.
- [9] Gaballah, Ali Gaballah. *Narrative in Egyptian Art*. Maguncia: Verlag Philipp von Zabern, 1976.
- [10] Geertz, Clifford. *El antropólogo como autor*. Madrid: Paidós, 1989.
- [11] Herman, David. "Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology". *Publications of the Modern Language Association of America* 112, no. 5 (1997): 1046-1059.
- [12] Herman, David. *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Nebraska: University of Nebraska Press, 2002.
- [13] Herman, David. *Basic Elements of Narrative*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.
- [14] Iser, Wolfgang. "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias". En *Teorías de la ficción literaria*, compilado por Antonio Garrido Domínguez, 43-68. Madrid: Arco libros, 1997.
- [15] Magnus, Ariel. *Muñecas*. Buenos Aires: Emecé, 2008.

- [16] Prince, Gerald. "Narratologie classique et narratologie post-classique". *Vox-poetica* (2006). En línea. <http://www.vox-poetica.org/t/prince06.htm>
- [17] Prince, Gerald. "Narrativehood, Narrativity, Narratability". En *Theorizing Narrativity*, editado por John Pier y José-Angel García-Landa, 19-27. Berlín: De Gruyter, 2008.
- [18] Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración I, II, III*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1995.
- [19] Schank, Roger y Robert Abelson. *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977.
- [20] Simon-Shoshan, Moshe. "Narrativity and Textuality in the Study of Stories". En *2013 Workshop on Computational Models of Narrative*, editado por Mark A. Finlayson, Bernhard Fisseni, Benedikt Löwe and Jan Christoph Meister. Sarre: Schloss Dagstuhl - Leibniz-Zentrum fuer Informatik, 2013. <http://doi.org/10.4230/OASlcs.CMN.2013.228>
- [21] Steiner, Wendy. *Pictures of Romance: Form Against Content in Painting and Literature*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- [22] Todorov, Tzvetan. *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila, 1996.
- [23] White, Hayden. *El contenido de la forma*. Buenos Aires: Paidós, 1992.



