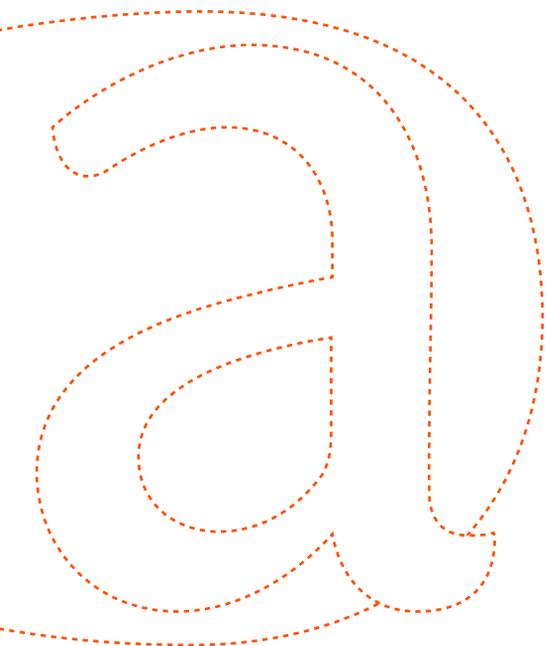


La creación literaria en la Universidad Central



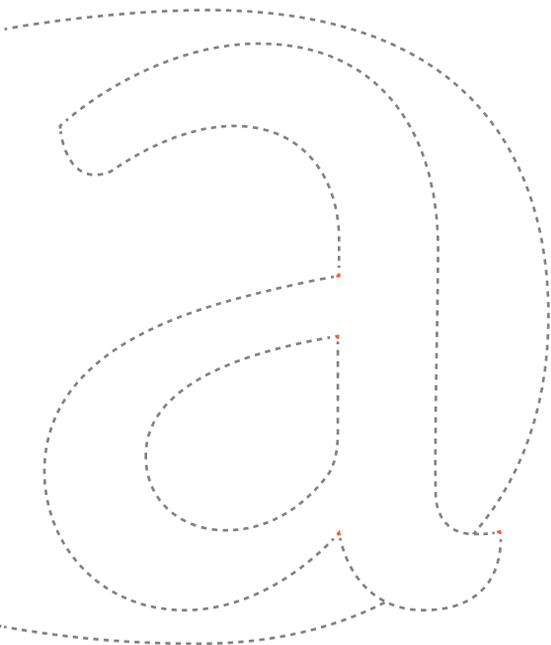
Libertad Garzón Hurtado
EDITORA



UNIVERSIDAD
CENTRAL

La creación literaria en la Universidad Central

La creación literaria en la Universidad Central



Libertad Garzón Hurtado
EDITORA





**UNIVERSIDAD
CENTRAL**

**Comité Editorial de la Facultad de
Ciencias Sociales, Humanidades
y Arte (2020)**

Nina Alejandra Cabra Ayala
César Báez Quintero
Manuel Roberto Escobar Cajamarca
Héctor Sanabria Rivera
Ruth Nélida Pinilla Enciso

Rector

Jaime Arias Ramírez

Vicerrector académico

Óscar Leonardo Herrera Sandoval

Vicerrectora administrativa y financiera

Paula Andrea López López

Vicerrector de programas

Jorge Hernán Gómez Cardona

**Esta es una publicación del programa y la Maestría en Creación Literaria
de la Escuela de Artes**

La creación literaria en la Universidad Central

ISBN (PDF): 978-958-26-0495-0

Primera edición: 2021

© Libertad Garzón Hurtado, editora

© Varios autores

© Ediciones Universidad Central

Calle 21 n.º 5-84 (4.º piso). Bogotá, D. C., Colombia

PBX: 323 98 68, ext. 1556

editorial@ucentral.edu.co

Catalogación en la Publicación Universidad Central

La creación literaria en la Universidad Central / editora Libertad Garzón Hurtado ; autores Guillermo Molina Morales, Isaías Peña Gutiérrez, Sonia Velásquez Ortiz, Aleyda Gutiérrez Mavesoy ... [y otros dieciséis]
-- Primera edición -- Bogotá : Ediciones Universidad Central, 2021.

1 recurso en línea (302 páginas) : ilustraciones.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-26-0495-0 (PDF)

1. Educación en la literatura - Colombia 2. Creación - Aspectos literarios Colombia 3. Arte de escribir - Colombia 4. Preceptiva literaria - Colombia 5. Literatura colombiana - Historia y crítica I. Garzón Hurtado, Libertad, editora II. Molina Morales, Guillermo, autor III. Peña Gutiérrez, Isaías, autor IV. Velásquez Ortiz, Sonia, autora V. Gutiérrez Mavesoy, Aleyda, autora VI. Universidad Central (Bogotá, Colombia). Escuela de Artes. Programa de Creación Literaria.

808 - dc23

PTBUC/11-02-2022

Preparación editorial

Editor: Héctor Sanabria Rivera

Asistente editorial: Nicolás Rojas Sierra

Diseño y diagramación: Mónica Cabiativa Daza

Corrección de textos: Deixa Moreno y Javier Carrillo

Publicado en Colombia · *Published in Colombia*

Prohibida la reproducción o transformación total o parcial de este material por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Contenido

9 Prólogo

16 Presentación

Horizonte y sentido de un seminario	16
Roberto Burgos Cantor	

19 Capítulo 1 | La enseñanza de la escritura literaria: reflexiones y experiencias

Canon y creación literaria: certeza e inexistencia	19
Isaías Peña Gutiérrez	

La praxis creadora como propuesta pedagógica de la Universidad Central	34
Sonia Velásquez Ortiz y Aleyda Gutiérrez Mavesoy	

Notas sobre la enseñanza de la escritura literaria	52
Andrea Salgado Cardona	

Consideración sobre Obra de creación I y II	67
Joaquín Peña Gutiérrez	

Reflexión sobre la línea de creación de la Maestría en Creación Literaria	72
Aleyda Gutiérrez Mavesoy	

Cartas sobre poesía y creación (2017-2018)	79
María Paz Guerrero y Roberto Burgos Cantor	
88 Capítulo 2 La evaluación de obras de creación literaria	
Evaluación, pensamiento crítico y creación literaria	88
Aleyda Gutiérrez Mavesoy	
Carta de Roberto Burgos Cantor a Aleyda Gutiérrez Mavesoy	110
Sobre el proceso de evaluación de trabajos de grado	113
Liliana Moreno Muñoz	
Evaluación de obras literarias. Algunas percepciones	114
Joaquín Peña Gutiérrez	
Evaluación de obras literarias. Impresiones	120
Andrea Vergara G.	
Reflexiones sobre la evaluación de trabajos de creación literaria	122
Guillermo Molina Morales	
La evaluación como aprendizaje y autonomía	132
Aleyda Gutiérrez Mavesoy	
139 Capítulo 3 El laboratorio de géneros literarios	
El laboratorio como dispositivo pedagógico	139
Aleyda Gutiérrez Mavesoy	
Observaciones sobre los "laboratorios"	142
Guillermo Molina Morales	
Variaciones del concepto de intensidad como método de creación literaria	147
María Paz Guerrero	

La creación literaria como producción de lenguaje Liliana Moreno Acevedo	164
Cervantes en el laboratorio de la creación literaria: una experiencia didáctica Gernot Kamecke	171
El laboratorio y su guía Roberto Rubiano Vargas	176
La puerta entreabierta Juliana Muñoz Toro	178

184 Capítulo 4 | Artes, ciencias y conocimiento

La imagen del mundo Camilo Calderón Sánchez	184
Filosofía y literatura: un campo para la comprensión hermenéutica Nancy Malaver	200
<i>Pneuma y gramma</i> , las hermanas separadas Nathali Buenaventura Granados	213
El lugar de la pregunta Vicenta Victoria Gómez	225

234 Capítulo 5 | Investigación y creación

La investigación como una forma de creación: entre la lógica racional y la imaginación creadora Aleyda Gutiérrez Mavesoy	234
La creación como investigación: aportes para la reflexión desde la experiencia en la Universidad Central Aleyda Gutiérrez Mavesoy y Adriana Rodríguez Peña	248

Investigación en la creación: acerca de la escritura de tres novelas sobre las víctimas del conflicto colombiano	270
Óscar Godoy Barbosa	
Teoría y ficción.	
Tres categorías en la investigación-creación	286
Alejandra Jaramillo Morales	

Prólogo

Pensar la creación literaria como un campo de conocimiento que ingresa y se desarrolla en el seno de la academia resulta en nuestros días una labor urgente. A pesar de los reparos y de un escepticismo que a menudo tiene fundamento en viejas creencias sobre el quehacer del creador y también del académico, el hecho es que cada vez más estudiantes eligen formarse como escritores en programas de creación literaria. A lo largo de los últimos diez años —primero tímidamente y ahora de manera acelerada—, las universidades han abierto nuevos espacios a los programas de creación y escritura creativa a nivel nacional e internacional. Nuestra experiencia —que supera ya los diez años— nos dice que la pregunta que debemos seguir haciéndonos no es ya si es posible o no, sino cómo debemos llevar a cabo esta integración.

El movimiento era previsible. No hay más que mirar unas décadas atrás hacia el panorama literario de nuestro continente para descubrir, en el seno mismo del antiacademicismo y entre los llamados “lectores-poetas” de los años sesenta y setenta, una demanda latente que empieza a materializarse en nuestros días: un llamado a la necesidad de conciliar áreas de la vida y del saber que nuestra modernidad separa de manera violenta e irreflexiva. Ahora reconocemos, los estudiantes mejor que nadie, que la parcelación del saber y de la experiencia en pos de la profesionalización

y la productividad de los sujetos no necesariamente redundan en el beneficio de una mejor calidad de vida y, mucho menos, de una mejor sociedad. Nada más contrario al desarrollo personal y al verdadero progreso de nuestras sociedades que separar goce y trabajo, pasión y rigor, conocimiento sensible y pensamiento racional; la vida del espíritu y la vida práctica. El ingreso de la creación literaria a la academia y el interés que despierta entre los jóvenes puede y debe pensarse como síntoma de las necesidades de nuestro tiempo, y las universidades empiezan a ampliar espacios para explorar respuestas.

Esta es una labor que nos corresponde tanto a académicos como a creadores; unos y otros sabemos que el éxito de cualquier proyecto radica en el trabajo mancomunado del rigor investigativo y de la imaginación creadora; sin embargo, aparecen nuevas incógnitas cuando se trata de introducir el *modus operandi* de las artes en la casa de las ciencias. El reto consiste en hacer cooperar dos modos de pensar y de hacer; se trata de volver compatibles, más aún, complementarios, la organicidad inherente al pensamiento creativo y el afán sistematizador de la institución académica. Pero este es justamente el reto que nos propone la sociedad: recobrar un esencial equilibrio entre el mundo de la utilidad y la experiencia sensible.

Acerca de esto, vale la pena traer de vuelta el pensamiento del filósofo y ensayista judeoaustriaco Martin Buber, cuyas ideas han sido interpretadas y apropiadas por algunos de nuestros más lúcidos pensadores de la creación literaria: Alfonso Reyes, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Octavio Paz, entre otros. En *Yo y tú*, ensayo que concentra las claves de su filosofía del diálogo, Buber nos invita a considerar más o menos lo siguiente: sin el mundo de la utilidad al que pertenecen las instituciones (los Estados, las academias, los museos), el ser humano y sus creaciones difícilmente pueden vivir, pero sin la imaginación visionaria y sin el pensamiento utópico, la institución pierde su humanidad y su sentido originario se desvirtúa.

Así ocurre también con la escritura de obras literarias. El lenguaje es una institución social, un instrumento de comunicación. Sin él, la obra literaria no puede existir. Pero, sin la intervención de la imaginación creadora sobre el lenguaje, este nunca sería más que un instrumento funcional, sin capacidad de inspirar acciones humanas y transformar. Los creadores conocen bien el reto de revivir esa institución que es el lenguaje; quizá por eso sean los mejores compañeros en este viaje que ahora nos adentra en la institución académica para dotarla de nueva vida, para reanimar el espíritu utópico y la reflexión crítica en torno al propósito mismo de la formación universitaria.

En el Departamento de Creación Literaria de la Universidad Central experimentamos a diario lo que significa el reto de integrar dos ámbitos de la vida que la tradición sitúa en extremos opuestos e irreconciliables. Desde el salón de clase hasta la dirección del Departamento, nuestro discurrir diario oscila entre el genuino encuentro con la poesía, la riqueza de las relaciones intersubjetivas, letras que inspiran el diálogo vivo, y las exigencias propias del sistema: programación de los cursos, diseño de métodos de evaluación, autoevaluación institucional, procesos de acreditación. Somos conscientes de que este ir y venir entre el conocimiento sensible y la orquestación instrumental del espacio formativo representa un equilibrio que hace posible nuestra existencia en la Universidad. Sabemos también que este difícil logro de permanecer en el “mundo del entre”, como lo llamaba Buber, depende de nuestra capacidad de diálogo y de la reflexión constante sobre nuestras prácticas pedagógicas en relación con la razón de ser de nuestra actividad: la formación de escritores.

Precisamente con este motivo, el Departamento de Creación Literaria celebra cada año el Seminario de Profesores, espacio en el que se ponen sobre la mesa las incógnitas que surgen desde el diseño de los proyectos académicos de programa, hasta el desarrollo y puesta a prueba de los dispositivos y prácticas pedagógicas, los métodos de evaluación de obras

creativas o las posibilidades de la investigación en creación. Se trata de un espacio para la elaboración, intercambio y valoración de conceptos, métodos y estrategias capaces de trasladar una visión propia de la creación literaria al currículum universitario.

El presente libro busca dar a conocer las reflexiones y experiencias compartidas por los profesores y escritores del Departamento de Creación Literaria durante los últimos cinco años. Con ello, deseamos hacer visible nuestro modo de pensar y hacer posible la formación del escritor en el contexto universitario, realidad que pasa por un necesario ejercicio de diálogo entre los profesores que día a día construyen esta experiencia, pero también, y más esencialmente, por el diálogo entre los ámbitos del pensamiento teórico y de la experiencia creadora, entre las categorías académicas y los conceptos provenientes del pensamiento artístico.

Cada uno de los capítulos que presentamos a continuación aborda un tema álgido en el desarrollo de nuestros programas. Abrimos con la presentación de nuestra propuesta pedagógica, fundamentada en una concepción de la escritura y de la formación del escritor como un proceso de búsqueda del “texto inexistente” o como “praxis creadora”, conceptos que desarrolla el profesor Isaías Peña Gutiérrez. Aleyda Gutiérrez y Sonia Velázquez ahondan en las implicaciones de dicha concepción en la construcción de los programas de Creación Literaria, reflexionan sobre el modo en que esta visión propia puede trasladarse al contexto de la educación formal, y establecen correspondencias entre nuestra comprensión del proceso formativo del escritor y los útiles y estrategias que la Universidad pone a disposición, como el plan de estudios o el aprendizaje basado en la adquisición de competencias. Siguen los apuntes de la profesora Andrea Salgado sobre la formación en la escritura literaria y las consideraciones de Joaquín Peña y Aleyda Gutiérrez sobre la “línea de creación” del programa de Maestría, o los espacios académicos propiamente destinados a la escritura de la obra literaria. El capítulo cierra con las cartas entre la

profesora María Paz Guerrero y Roberto Burgos Cantor acerca de las posibilidades de la poesía como elemento transversal en la formación del creador literario.

El segundo capítulo indaga en un asunto siempre problemático cuando se trata de formalizar un campo de conocimiento que involucra de principio a fin la participación subjetiva: la evaluación de las obras de creación literaria. Dos preguntas clave: ¿qué evaluamos?, y ¿cómo evaluamos? Frente a la clásica concepción de la evaluación como ejercicio unilateral —el profesor califica el trabajo del estudiante—, y de manera alternativa a la visión estática que centra la evaluación en el producto o el resultado, los autores proponen dos instrumentos que resultan coherentes con nuestra comprensión dinámica del proceso de formación y de escritura: la autoevaluación y la coevaluación como instancias que promueven el aprendizaje y el pensamiento crítico del estudiante frente al desarrollo de su propia obra. Aleyda Gutiérrez, Liliana Moreno, Joaquín Peña, Andrea Vergara y Guillermo Molina desarrollan la problemática en torno a la evaluación de obras literarias, reflexionan sobre las posibilidades de estos instrumentos y sus alcances para la formación del escritor, y comparten sus experiencias como evaluadores y jurados de obras literarias.

El tercer capítulo presenta las experiencias y reflexiones en torno al dispositivo pedagógico del laboratorio y su funcionamiento en los espacios académicos de la Maestría denominados “laboratorios de géneros literarios”. Intentamos trasladar un espacio y unas prácticas típicamente asociadas con el campo de las ciencias al terreno de la creación literaria, en el que las ideas de experimentación y de juego ocupan un lugar fundamental y constituyen un camino para la indagación en las posibilidades del lenguaje y el descubrimiento de nuevas formas de producir sentido. Los profesores comparten aquí sus propuestas didácticas, el diseño de conceptos y prácticas que inducen a la experimentación, o “métodos para delirar”, como los llama María Paz Guerrero. El profesor invitado Gernot Kamecke relata

su experiencia como guía del laboratorio durante su visita en el año 2016, expone las potencialidades de una obra clásica como la de *El Quijote* para incitar al ensayo y descubrimiento de nuevas formas narrativas. Roberto Rubiano y Juliana Muñoz presentan, por último, dos modos de llevar a la práctica la *Guía para laboratorios de géneros literarios* desarrollada por el maestro Roberto Burgos Cantor en el Departamento.

Los capítulos cuarto y quinto recogen las reflexiones que se llevaron a cabo durante el último seminario de 2019. La temática giró en torno a otro asunto de suma vigencia y aún problemático para los programas de artes que se desarrollan actualmente en el contexto universitario: la relación entre investigación y creación, asunto sobre el que queda mucho por debatir de cara a una plena integración de las artes a sistemas como el de Colciencias. Esta cuestión pasa inevitablemente por la pregunta más general sobre la relación entre las artes y el conocimiento. A este asunto dedicamos el cuarto capítulo, en el que artistas e investigadores invitados exponen su visión del vínculo entre las artes y las ciencias frente al problema del conocimiento desde las distintas disciplinas en las que trabajan.

El quinto capítulo centra la discusión en la pregunta específica por la relación entre investigación y creación. Aleyda Gutiérrez y Adriana González recorren las dos direcciones posibles de esta relación. La primera se pregunta por lo que hay de creación en investigación y propone los conceptos de “lógica racional” e “imaginación creadora” como dos formas de pensamiento que interactúan en la actividad del investigador. A continuación, ambas autoras proponen una comprensión de la *creación como investigación*, se aproximan a una definición de la creación como producción de nuevo conocimiento y teorizan sobre las distintas formas de investigación que intervienen en la escritura de obras literarias. En diálogo con las perspectivas teóricas de Aleyda Gutiérrez y Adriana González, los novelistas Óscar Godoy Navarro y Alejandra Jaramillo Morales nos ofrecen su visión

de los distintos procesos de investigación que conducen a la composición de obras narrativas a la luz de su propia experiencia como creadores.

El presente libro es de algún modo un acto de celebración de este diálogo permanente que se lleva a cabo, en los seminarios y los espacios formativos de nuestros programas, entre el pensamiento teórico y la praxis creadora, entre la razón práctica y la imaginación visionaria, entre el mundo de la utilidad y el conocimiento sensible. Su propósito no es otro que el de seguir consolidando el puente ya transitable entre los dos ámbitos de la experiencia humana en los que se desenvuelve la creación literaria en la Universidad Central.

Ahora, a manera de introducción, unas palabras de Roberto Burgos Cantor acerca del sentido de los seminarios y la génesis de nuestros programas, escritas para el V Seminario Intersemestral de Posgrados en 2018.

LIBERTAD GARZÓN HURTADO

Presentación

Horizonte y sentido de un seminario

Es perceptible, en esta v versión del Seminario Intersemestral de Posgrados, un camino que se labra a medida que se avanza y la perspectiva de un horizonte de retos atractivos.

16

La temporalidad de los programas de creación literaria de la Universidad Central ofrece una suerte de ventaja para las reflexiones y la indagación de las experiencias de los maestros que concurren. Se refiere, la ventaja, a la posibilidad de establecer la génesis de los programas. En el caso de los posgrados, el más viejo de ellos muestra todavía su infancia: diez años de la Especialización en Creación Narrativa. Y cinco años, la Maestría en Creación Literaria.

Lo anterior, aunado a la circunstancia excepcional de tener entre nosotros al fundador del Taller de Escritores de la Universidad Central, sostenido por 37 años, posibilita examinar una cantera de formación que ostenta rasgos distintivos. Entre ellos, un nicho de formación sin requerimientos de formalidad académica pero vinculado a una universidad. Unos programas de aprendizaje que se renuevan y son impartidos por maestros expertos y con metodologías unificadas. No es poco tener un libro, *El universo de la creación narrativa*, en el cual el fundador del Taller, don Isaías Peña

Gutiérrez, plasma su credo de acercamiento y praxis. A su importancia se refirió Eduardo Heras, reconocido impulsor de los talleres de escritores en Cuba en la revista *Casa de América*. Ya llegará el momento, con fundamento en los numerosos asistentes al Taller, de hacerse la pregunta: ¿por qué quiere escribir la gente?

Así, a la 1ª versión del Seminario invitamos a Isaías Peña Gutiérrez para que disertara sobre el origen del Taller.

Tomar las largas observaciones del Taller y dar el paso —en el contexto de un Departamento de Humanidades y Letras— a una Especialización en Creación Narrativa debió ser apasionante. En ese instante, un flanco de la creación literaria, la narrativa, debió enfrentar las subordinaciones de la academia universitaria (exámenes, evaluaciones, discusiones colectivas y métodos acuñados de aprendizaje, entre otros), pero al tiempo mostró sus peculiaridades, lo específico y no negociable, so perjuicio de extraviar su naturaleza. Este interesante y fecundo conflicto no quería decir que el espacio de la academia tendría que remplazar las compases de la bohemia y los consuelos de la musa.

Por el contrario, en su rigor, la academia buscaría resolver incertidumbres, preguntas, y probar el ejercicio de las técnicas; y un aspecto fundamental: ¿cuál es la formación que un escritor de creaciones literarias requiere?

Todo ello, sin formatos rígidos ni reglas invariables, atentos a potenciar lo que cada estudiante trae, si lo trae, o buscándolo si no lo trae.

A medida que se abrieron los programas, fueron surgiendo para la Creación Literaria otras características. Una de ellas fue la especialización de su hacer. Ello incidió en que el Departamento tomó el nombre de su objeto de ser: Creación Literaria.

Otra característica resultó de hacerse visible un concepto integral de la creación: Taller, Pregrado, Especialización, Maestría. Y así, puede observarse como el aparte, que en los documentos elaborados para el Ministerio de Educación se denomina *campo de estudio*, constituye una brújula que sigue apuntando a un norte promisorio.

Mientras avanzaba la cotidiana necesidad de resolver dificultades con estudiantes y maestros, de revisar si los procedimientos pedagógicos eran entendidos y si su aplicación correspondía a lo que se esperaba, cada Seminario Intersemestral ampliaba sus espacios de discusión. Por el generoso carbón con el cual avivaron el fuego de las discusiones, el Departamento de Creación Literaria debe agradecer los textos sobre temas esenciales escritos por Sonia Velázquez Ortiz y Aleyda Gutiérrez Mavesoy, Andrea Salgado Cardona, Joaquín Peña Gutiérrez, Liliana Moreno Muñoz, Guillermo Molina Morales, Andrea Vergara Gamarra, Martha Baracaldo, Isaías Peña Gutiérrez, Nancy Malaver Cruz, María Paz Guerrero, Adriana Rodríguez Peña, y Gernot Kamecke. Y por supuesto, a los glosadores y comentaristas, a los profesores de tiempo completo, medio tiempo y cátedra, que enriquecieron los análisis con sus observaciones.

A medida que progresa el estudio de la compleja urdimbre de unos programas tan sugestivos como únicos, empieza a resaltar su delicada construcción, la sabiduría de las asignaturas escogidas.

Todos reconocemos el esfuerzo, paciencia y comprensión de los compañeros maestros que han ejercido o ejercen las coordinaciones académicas, Aleyda Gutiérrez Mavesoy, Óscar Godoy Barbosa, Adriana Rodríguez Peña y Sergio González Vargas. Ellos, con rigor académico, imaginación y entendimiento de los secretos del arte —siempre consultando el consejo del maestro Isaías Peña Gutiérrez— han logrado articular el arte de la literatura con una academia que participa de un sueño nuevo.

Capítulo 1

La enseñanza de la escritura literaria: reflexiones y experiencias

Canon y creación literaria: certeza e inexistencia

Isaías Peña Gutiérrez

Antes de que me entusiasmara por estas páginas que leeré ahora, escribí, entre noviembre de 1984 y marzo de 2016, cuatro ensayos y una breve historia, todos alusivos al tema que engloba la naturaleza, procesos, categorías y enseñanza de la creación literaria, frente a los estudios académicos de la literatura existentes hasta entonces. En esos cinco textos he tratado de explicar las diferencias entre los campos de estudio de la literatura y la creación literaria, es decir, entre canon y creación. Comencé a escribirlos cuando llevaba algunos años de experiencia e investigación con el Taller de Escritores de la Universidad Central (TEUC), fundado en 1981, y fui más incisivo cuando la rectoría de Guillermo Páramo me pidió continuar dicha investigación con el fin de que fundáramos la Especialización en Creación Narrativa y el pregrado de Creación Literaria, en la primera década del siglo XXI.

El tema de la relación entre la literatura como canon y la literatura como creación ya había causado mi separación del concepto tradicional de los talleres literarios en Colombia y Latinoamérica; y, por supuesto, incidió cuando se trató de delimitar el objeto o campo de estudio de lo que sería el área de Creación Literaria en la Universidad Central. Distinguir el objeto de estudio, sus procesos de enseñanza y de evaluación en la creación

literaria, sigue siendo mi obsesión, porque no es fácil hacerlo, porque aún en los programas académicos existentes en otros países sobre creación literaria no se ha logrado del todo. Se trata de un fenómeno epistemológico propio de las ciencias y de las artes cuando aparece un nuevo campo en las ciencias o en las artes o cuando se hace necesario delimitar y separar dos que proceden de una misma área del conocimiento. Así sucedió cuando se crearon carreras como Psicología, Sociología, Trabajo Social, Economía o Ciencia Política. Hoy mismo, en algunas de ellas, los debates por la delimitación de sus objetos de estudio siguen vigentes. La importancia de esos casos reside en la novedad de la investigación que conllevan.

En mis cuatro ensayos anteriores y en la breve historia que va del Taller de Escritores al pregrado de Creación Literaria (1981-2008), algunos publicados con títulos diversos y variaciones en sus contenidos¹, he hablado de naturaleza, procesos, etapas, rutas y recursos para desarrollar la creación literaria. En ellos, también, hablé de las diferencias entre la literatura como canon y la creación de la literatura, una relación inevitable que confundió a todos cuando dimos el paso hacia la configuración del programa académico. Es decir, hablé de las diferencias entre la literatura como hecho cierto, tangible, existente, arqueológico, producto del pasado y consagrado por la teoría y la historia literarias; y de la literatura inexistente, la aún no escrita, la incierta e intangible, la del futuro, la que es un acto aún en proceso, que está entre el placer de la cópula y el dolor del parto, la indeterminada, imprevisible e imponderable. Y, desde 1984, comencé a decir que, si el objeto del conocimiento cambiaba, si ya no se trataba de analizar el hecho literario existente (ese poema, novela, cuento, drama o ensayo), sino de transitar por las inciertas arenas movedizas que conducen

¹ Los puedo citar como: 1. "Elementos teóricos de los talleres de creación literaria"; 2. "El texto inexistente como método para la creación narrativa"; 3. "Reconocer, conocer, crear y el texto inexistente en la creación narrativa"; 4. "Los principios de integralidad e interacción en el reconocer, conocer y crear", y 5. "Volver al principio para poder crear. Del TEUC al pregrado de Creación Literaria: una investigación de 35 años".

al nacimiento de otra obra literaria, necesariamente, deberían cambiar los procedimientos para la “enseñanza” de dicha creación literaria (siempre he evitado la palabra *enseñanza* al hablar de ese proceso, pero es la palabra más cercana).

Entender esto ha sido lo más difícil desde entonces, tanto en mi experiencia en el TEUC como en los programas académicos de la Universidad Central. Por eso, con este sexto texto quiero volver, por otras rutas, al mismo tema, pero solo en cuanto a las diferencias entre la certeza del canon y la inexistencia como principio creador de la literatura. Para cerrar, pasaré a una serie de apostillas reflexivas que he acumulado en estos años a propósito de dicha confrontación (que, en ocasiones, he tenido que padecer personal y académicamente).

1. Canon y certeza, creación e inexistencia

Cuando se habla de la literatura como canon (teoría, crítica e historia), las dificultades desaparecen para el lector, profesor o estudiante. En general, todo es claro porque toda definición escolástica, bajo el amparo del género y la especie, absuelve toda duda. Pero la incertidumbre cunde cuando esas definiciones canónicas tambalean al ser usadas en función de lo que llamamos la praxis creativa, y la innovación o el simple “estilo personal” rompen con esas viejas coordenadas. La incertidumbre y el caos se abalanzan sobre el creador y sobre quien pretende fungir de profesor, preceptor, tutor u orientador. Entonces, se advierten dos caminos: la aventura de la libertad o el sometimiento al canon. Surge entonces la pregunta normal: ¿podemos enfrentar ese momento con la simple caja de herramientas que el canon siempre nos brindó antes o debemos acudir a otras desconocidas?

Este tema lo he vivido desde hace 36 años y lo he visto abordado por otros escritores. Por eso, quiero volver sobre la parte inicial del texto que

comencé a escribir hacia el año 2006 y se publicó en *Hojas Universitarias* en 2008, titulado “El texto inexistente como método para la creación narrativa”. Allí digo:

En un cuento de su libro *Compre Júpiter*, titulado “¿Le importa a una abeja?”, Isaac Asimov plantea la *naturalidad* de la acción realizada por un sujeto sin que sepa su razón o causa. Dicho de otro modo, los seres vivientes, incluidos los humanos, no siempre saben lo que hacen, ni les interesa su respectivo porqué. “¿Le importa a una abeja lo que le haya ocurrido a una flor cuando ella ha terminado su asunto con aquella flor y está siguiendo su propio camino?”, dice en el cuento. Y antes se lo ha preguntado en relación con los himenópteros y con el salmón: “¿Acaso un icneumón, ese curioso insecto, estudia entomología antes de encontrar la especie precisa de araña que servirá para sus huevos y de herirla de modo que a pesar de todo siga viviendo?”; “¿acaso un salmón estudia cartografía para encontrar los manantiales de agua dulce del riachuelo en donde nació años atrás?” (Asimov, 1986, pp. 164-65). Eso le sucede, también, a Kane, el supuesto hombre que, en el cuento citado, ha vivido 8000 años apenas intuyendo de dónde viene y para dónde va, aunque, al final, descubre que las palabras que no conocía sí existían. “*No habría sabido decir cómo sabía una parte de las cosas que sabía*”, como no fuera explicando que con el paso de los siglos las había aprendido poco a poco, con una seguridad que no requería razonamiento alguno” (p. 164). El conocimiento basado en una experiencia adquirida con el tiempo y la intuición (racionalizada o no), le permiten a Kane regresar en un cohete a la estrella de donde vino alguna vez, a la estrella que veía cada noche, que intuía, desde la superficie terrestre, sin saberla nombrar porque no tenía la palabra equivalente para decir lo que sabía.

El conocimiento de la abeja, del icneumón, del salmón y de Kane, que encontré en el cuento de Asimov por aquella época, es el que más he visto

² Énfasis añadido.

parecerse al “conocimiento” del escritor de ficción. Y entenderlo de esa manera, para así mismo cambiar el sistema de “enseñanza” de la creación literaria, me reafirmó en mi alejamiento de la “enseñanza” de la literatura como canon arqueológico y de sus metodologías que hablan de un rigor académico anacrónico y de dudosa confiabilidad.

Y continuaba mi artículo de entonces, así:

En relación con el conocimiento de las razones o causas de la creación literaria, otros autores han pensado de manera similar. Antonio Tabucchi dice: “La escritura, ¿qué es exactamente? Yo no lo sé, la verdad, pese a los muchos libros que he escrito. Como la vida se vive, la escritura se escribe, y las indagaciones vienen después” (Rubiano Vargas, p. 29). Un escritor, dice Ernest Hemingway, “inventa o *hace* a partir del conocimiento personal e impersonal, y algunas veces parece poseer un conocimiento inexplicable que podría venirle de la experiencia racial o familiar olvidada. ¿Quién le enseña a una paloma mensajera a volar como vuela, dónde aprende un toro de lidia su bravura o un perro de caza su olfato?” (p. 43).

Los ejemplos de Asimov, Tabucchi y Hemingway ponen de presente las dudas y, a la vez, las brechas de luz que existen en relación con la apropiación del conocimiento, y, en nuestro caso, del proceso de la creación literaria.

Sin embargo, no quedaron escritas —aunque sí insinuadas— en aquel ensayo algunas reflexiones y prácticas que ya desarrollaba yo en los talleres y diplomados de creación narrativa, a las cuales quiero referirme ahora.

La certeza del canon construido con base en la literatura publicada le permitió al estructuralismo, en la década del setenta, descartar la presencia

y la vida del escritor en los análisis de la obra literaria; fue cuando a todos los escritores se les ocurrió decir que la obra debía defenderse sola. No obstante, en los procesos de la creación literaria sucede todo lo contrario: el objeto literario (el libro) aún no existe, precisamente, partimos de su inexistencia, y si no hay alguien que lo cree, le dé vida y lo defienda, el objeto continuaría siendo una larva sin engendrar, una flor sin deglutir, un salmón sin remontar hasta sus orígenes, un Kane sin volver a la estrella que ha olvidado. La entomología, la cartografía y la astronomía existen como existe la ciencia literaria, pero no explican ni producen la vida implícita objeto de sus estudios. Y en la creación literaria lo que vale es producir la vida de esos nuevos objetos literarios. Dicho de otra manera, la ontología no me daría nunca la vida del fenómeno viviente. O, como metáfora, yo diría que la escalera, sin los pasos del sujeto que la sube y baja, no deja de ser una definición muerta.

Esto mismo —mantener al sujeto como elemento primordial en la generación del arte— me condujo a reafirmarme en la concepción originaria de hablar de Taller de Escritores (y llamarlo como tal) y, más tarde, defender la denominación de Creación Literaria para la nueva carrera, y no de Escrituras Creativas, como algunos comenzaron a llamar a estos programas académicos. La escritura no es creativa ni creadora sin la intervención del individuo, como no existen los libros por sí solos, ni por generación espontánea. La imposición del objeto (escritura) sobre el sujeto (escritor), o la autodeterminación del objeto (escritura), si fuere posible, puede hacer parte del pensamiento positivista anglosajón y ellos tendrán sus razones para sostenerla. No obstante, nunca he dudado de que los procesos de creación literaria surgen de la interacción entre sujeto y objeto, y siempre son generados por el sujeto: es él, como individuo, quien crea la escritura literaria.

Así mismo, pensar en un sujeto intuitivo y racional, a la vez, generador de los actos literarios, llamado *escritor*, me reafirmó en la necesidad de abandonar la enseñanza tradicional de la literatura, si quería avanzar en la creación literaria. Lo cual implicaba cambiar todo. Y una de las decisiones, como ya ha quedado insinuado, fue abolir el aprendizaje a partir de definiciones autárticas y sincrónicas, y pasar a las definiciones inexistentes, tras-humanantes, algorítmicas, sin ningún rigor académico y sí con mucha visión literaria, basadas en hechos literarios clásicos o comunes. La certeza de la definición que da el canon literario (que, por ser tan fácil y brindar seguridad, tanto gusta a algunos profesores y a muchos estudiantes amantes de la recepción pasiva) no causa ni genera, en rigor, creación literaria. Produce pereza emocional y adormila los sentidos. Se vuelve servicial. No libera nada. Abolidas las definiciones canónicas y lapidarias, se abren todas las demás posibilidades de creación. Y se aplican con estudiantes que llegan al salón (ojalá fuera otro espacio incontaminado), que ya son escritores, que son abejas, que son insectos inteligentes, así sean parásitos, que son salmones, que son pasajeros del espacio sideral. Con ellos se procede a reconocer, conocer y crear, en todas las opciones que nos brinda la libertad de creación. Sin olvidar que la arqueología y los criterios de autoridad estarán en todo momento al acecho, porque con ellos nos hicimos profesionales. Pero jamás podremos olvidar que la creación literaria significa una actitud y una proyección liberadoras y que su “enseñanza” no es posible sin la experimentación personal, sin la provocación y la acción del sujeto que alguna vez se convertirá en el autor de la obra ahora sí existente.

Antes de pasar a la cuarta cita (luego de Asimov, Tabucchi y Hemingway), quiero referirme, precisamente, al poder de las citas y de las bibliografías en la enseñanza tradicional del canon arqueológico. Aún antes de comenzar con el TEUC en 1981, ya les había propuesto a mis estudiantes zafarnos —por decirlo de alguna manera— del yugo de las bibliografías pasivas (aquellas que hablan del libro que el estudiante nunca ha leído, porque,

paradójicamente, por leer los diez libros no le ha quedado tiempo para leer el libro motivo de la investigación), zafarnos de las investigaciones bibliográficas que parten de marcos teóricos que, a la postre, le huyen a la experiencia propia de las bibliografías activas, a la experiencia de pensar primero y antes que los demás, para someterse a lo ya pensado y digerido por otros que sí han leído las bibliografías primarias o activas. Allí, también, encontré una gran diferencia entre la enseñanza (sin comillas, porque se trata del acto unidireccional entre profesor y estudiante) de la certeza del canon, frente a la experiencia de vivir en carne propia los procesos de la accidentalidad, de la vergüenza o de la satisfacción que brindan las búsquedas del texto inexistente en la creación literaria.

Mi cuarta cita, que como la de Asimov proviene de una obra literaria, tiene una carga de autoridad superior a las anteriores, es más concluyente y empatiza, plenamente, con mis viejos propósitos al proponer una ruta, realmente, diferente a la canónica para entender el proceso de la creación literaria y de su enseñanza. La encontré un jueves en una de las columnas de *El Universal* que en Cartagena publicaba Roberto Burgos Cantor. La cita, sin referencia bibliográfica —como suelen hacerlo los grandes escritores—, se convierte en una tajante síntesis de lo que ha sido una larga, sabia y placentera plática, que ha sostenido el pintor Elstir con el narrador de la novela *A la sombra de las muchachas en flor*, segundo volumen de *En busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust. Para soltar la frase, que ya citaré, Proust, como buen novelista, la cocina, la contiene, la repasa en 50 páginas, durante las cuales personajes y lectores divagan acerca del arte, de la creación y de los procesos de creación y, por supuesto, de las muchachas en flor. El peso y la solidez de la cita solo se aprecian en su totalidad si uno asiste a ese largo diálogo con Elstir y a las especulaciones del narrador. Pero sirve leerla, de todos modos. Y la transcribo ampliada porque puede ser útil en el contexto de la confrontación entre la certeza del canon y los riesgos de la creación que se busca, que no existe:

[...] no se puede estar seguro de haber llegado a la sabiduría, en la medida de lo posible, sin pasar por todas las encarnaciones ridículas u odiosas que la preceden. Ya sé que hay muchachos, hijos y nietos de hombres distinguidos, con preceptores que les enseñan nobleza de alma y elegancia moral desde la escuela. Quizá no tengan nada que tachar de su vida, acaso pudiesen publicar sobre su firma todo lo que han dicho en su existencia, pero son pobres almas, descendientes sin fuerza de gente doctrinaria, y de una sabiduría negativa y estéril. [Acá viene lo citado por Roberto] La sabiduría no se transmite, es menester que la descubra uno mismo después de un recorrido que nadie puede hacer en nuestro lugar, y que no nos puede evitar nadie porque la sabiduría es una manera de ver las cosas.

Más adelante, Elstir dirá que “alguna cosa superior” se sacará de vivir la vida de verdad, sin el canon del padre o el preceptor, junto a las leyes de la vida y del espíritu, sin descartar los amigos artistas, los estudios y demás relaciones humanas.

La enseñanza del canon, en resumen, no nos conduce a la sabiduría del creador artístico —la abeja, el salmón, Kane, el escritor—, porque no puede transmitirse, dice el *alter ego* de Proust. Esa ha sido mi propuesta. Y no es mejor o peor ahora que cito a don Marcel. Y eso nos obliga a recurrir a modelos antiacadémicos, en el mejor sentido de la expresión, que recurran a todos los demás caminos posibles. Y así se planeó nuestra carrera: una parrilla curricular original (recuerdo la parrilla a imitación de las carreras de lingüística y literatura que algún(a) profesor(a) me pasó hace diez años cuando discutíamos el tema y que pronto descarté), unos programas sistematizados en busca de la interactividad y la integralidad, unos ejercicios que deberíamos seguir investigando para no caer en los estereotipos, unos profesores apasionados por la creación literaria, y unos estudiantes a los que debemos, en la primera clase, contarles que la sabiduría del escritor no se transmite, que, en primer lugar, ellos mismos y solo

ellos deben descubrirla, y que, en segundo lugar, ningún preceptor podrá impedirselo cegándoles la imaginación y la sensibilidad con la certeza del canon literario.

2. Apostillas y viñetas para jugar "canon y creación"

- Escojan a una persona que nunca haya leído una novela. Entréguele veinte definiciones de novela, no importa los autores ni las fechas de origen, y díganle que escriba una novela.
- Estamos perdidos y tenemos que encontrarnos a las cinco de la tarde. No sabemos cómo ni dónde. ¿Creación o canon?
- El placer, el dolor y el misterio que conllevan la procreación humana y la creación literaria se sienten muy cercanas.
- Tan complejo y tan articulado es el sistema de un reloj como el de una creación literaria, y ambos marcan el tiempo y la vida del ser humano.
- El principio absoluto que rige la vida humana es la libertad; así, la creación literaria. Sin la libertad, ambas vidas no nacen, nacen muertas o desaparecen transformadas en simples escombros.
- Un programa de creación literaria debe estar diseñado de tal manera que jamás le dé oportunidad de actuar al dictador de clases. Si es un programa pluridimensional, integral e interactivo, evitará la fábrica de clones literarios.
- Un dictador de cánones siempre producirá esclavos obedientes. Los creadores no entran en sus juegos.
- Podemos enseñar la definición de la novela, del cuento, del poema; pero no cómo se escriben, porque cada proceso de creación literaria es irreplicable, imprevisible, único.

- El canon desde una perspectiva ontológica (estática) define elementos, categorías y fenómenos literarios en un tiempo y en un espacio. A la creación literaria no le interesa definir esos elementos y categorías, sino que atiende la motricidad de ellos, la forma como transitan entre una y otra obra literaria en distintas épocas, para superar, a la postre, el vacío del texto inexistente.
- La enseñanza del canon se hace en presente; la búsqueda en la creación literaria siempre será en gerundio. Cómo ha ido cambiando la novela, la poesía, el ensayo, para cambiar ahora lo que me corresponda.
- Hoy podría decirse que una suma n de definiciones ontológicas de muy diversas épocas nos daría el algoritmo del texto inexistente, del texto futuro, de mi texto personal, siempre y cuando mi intervención sea la del sabio creador.
- El canon me habla de certeza y claridad; la creación comienza con la oscuridad, la impureza y la incertidumbre. Y, es posible, que así termine, hasta cuando alguien la canonicé.
- Las relaciones entre canon y creación son inversamente proporcionales; cuanto más cerca, más lejos. Cuanto más canon, menos creación. Cuanta más milicia, menos libertad. Cuanta más doctrina, menos sensibilidad. Cuanta más censura, menos creatividad. Cuantas más reglas y razones, menos humanidad. Cuantos más preceptores y correctores, menos obra autónoma y personal.
- Hemos asistido desde hace muchos años a un ensayo y a una crítica literaria canónicas y académicas que, enredadas en reglas, milímetros y normas de empaquetar, se olvidaron del brillo y del vuelo del pensamiento y del lenguaje literario.
- En Colombia, la creación literaria se resiste a salir al encuentro de la biografía, la autobiografía y la crónica novelada de casos de vida. Pesa el canon estético de los géneros clásicos.

- ¿Qué ha hecho la creación literaria por conservar la memoria, la manera de pensar, los rituales, las búsquedas formales, de los escritores colombianos? Debemos tener la seguridad de que los canónicos no lo harán. Todavía pesa la cruz sobre el autor.
- Una astilla de luz en la rendija puede ser cazada, si el creador literario afina la pupila. Mientras tanto, el canon duerme.
- La censura del canon debe ceder ante la inmoralidad del personaje que el escritor busca destacar. No es lo bueno y lo malo, lo bonito y lo feo, premisas de trabajo para el creador literario.
- No vamos detrás del qué indicado en la definición por el canon; en la creación literaria perseguimos con angustia el cómo llegar al objetivo estético literario desconocido. No cumpliremos con la definición de poema; escribiremos el poema para que lo canonicen.
- El canon analiza un orden real, verdadero, cierto, predeterminado, “arqueologizado”, en la obra literaria; a la creación literaria le interesa un fin aún no logrado, la irrealidad del futuro, el tránsito entre la inexistencia y la posibilidad de una realidad inmediata y, por eso, puede recurrir a la mentira piadosa de la simulación o a la aventura conjetural o a la planificación utópica.
- En creación literaria la simulación puede ser asociativa o disyuntiva y puede simularse todo: sujetos, temas e ideas, lenguajes, estructuras, tonos, voces, perspectivas, formas elocutivas, parcial o totalmente.
- El canon me da las herramientas para analizar el título de un cuento, pero no por eso podría ser capaz de crearlo.
- La naturaleza del canon induce al profesor a ver siempre los límites de la obra y, por tanto, a corregir los desbordamientos. Acomodarse a esos raseros facilita la labor del preceptor y los estudiantes creen en

su sabiduría correctora. Eso convierte a la academia en una correccional, donde no se piensa, no se crea y todos se acomodan a la certeza del canon. Así, la libertad de la creación ni siquiera se concibe como una posibilidad. Sepultada, no puede nacer.

- En la creación literaria, un error puede ser la estrella que allá en el firmamento miraba Kane.
- El análisis con base en el canon se convierte en una fría anatomía; la creación necesita de huesos y carne, de sangre y punciones, de caricias y bromas.
- ¿Cómo evaluar el error? Nos preguntamos frente a la creación. Salirse del canon es malo y se califica negativamente. ¿Lo mismo en la creación? Es más, ¿puede hablarse de errores en la creación?
- El inventario del analista de la obra literaria lo determina el canon: tiene esa certeza. El inventario de quien escribe el cuento, la novela o el poema es infinito, desbordado, incalculable: en medio de la abundancia, el autor debe seleccionar algo que juegue con el entorno. En ese juego incierto está su poder o su perdición.
- Cómo se escribió o cómo está escrito significa la aplicación del canon; es el pasado juzgado y cierto. Cómo se escribirá o cómo debe escribirse, es el futuro impredecible, inexistente, tal vez posible, de la creación literaria.
- Si en cada libro que lea busco la variable cambiante frente al anterior y al posterior libro publicado, estaré haciendo una inducción creadora; si los juzgo por separado en su ser individual, estaré haciendo análisis canónico.
- El canon pertenece y se conjuga en pasado; la creación, en futuro.

- El futuro como destino de la creación literaria la hace impredecible, imprevisible e incierta. De ahí la dificultad para valorarla cuantitativamente con una calificación.
- La sabiduría del escritor abarca la intuición, la razón y la inconciencia, como herramientas para ejecutar un proyecto creativo; su aventura consiste en hacer visible lo que al comienzo puede ser apenas la primera luz de una constelación.
- La lectura de obras literarias de ficción puede llevarme inductivamente a la creación literaria: la lectura de la teoría canónica me puede perder en las generalizaciones de un lector cuyo interés no es la creación futura, sino la anatomía pasada.
- Crear es inventar escribiendo una Biblia; teorizar es interpretar o leer la Biblia ya escrita.
- Si leo cien novelas, puedo crear mi teoría de la novela y ello me ayudaría a ser un creador literario; leer la teoría que otra persona abstraigo —seleccionada a su manera—, me pierde en un canon ciego para mí.
- Una cosa es analizar lo ya construido, y otra construir a partir de lo analizado. Canon y creación.
- El texto inexistente es mi texto aún no escrito y surge de la sedimentación de las lecturas de obras literarias, de mis vivencias y de todas las fuentes que contribuyan a su escritura.
- El único canon válido para el creador literario es el que funda con su propia obra, cuando nace el texto y se vuelve existente.
- En la creación literaria, lo que importa es el índice de variables entre distintas obras de diferentes épocas y espacios. Esas variables de creación, tomadas en un tiempo prolongado, me ayudarán a entrever el texto inexistente que alguna vez haré existente.

- Las variables de creación le permiten al escritor ver el proceso en acción, en distintos momentos, al contrario del canonista que lo ve en un solo momento. Las variables de creación son los pasos del transeúnte sobre la escalera y sin los cuales la escalera deja de serlo.
- Leo un cuento como si lo estuviera escribiendo. Voy detrás de la pluma original para sentir lo que sintió el autor. Es otra clase de simulación.
- Las biografías de los escritores pueden generar creación en sus lectores.
- La lectura directa de las obras literarias, sin la mediación de teóricos o críticos, me da creación literaria. Lo otro, no, o muchísimo menos.
- Si analizo lo que voy a escribir, hago creación literaria. Si lo hago después, estaré haciendo análisis literario.
- La literatura ES; la creación literaria ESTÁ SIENDO. Por tanto, se debe “enseñar” en creación literaria el ESTÁ SIENDO. No el ES.
- Yo aplico la teoría de la no teoría para la creación literaria.
- ¿Se requieren las mismas herramientas y conocimientos para analizar una obra literaria que para escribirla? He ahí la diferencia entre análisis (canon) literario y creación literaria.
- La literatura es un sustantivo; la creación literaria, un verbo.

Bibliografía

Asimov, I. (1986). *Compre Júpiter*. Plaza y Janés.

Rubiano Vargas, R. (comp.). (2006). *Alquimia de escritor*. Icono Editores.

La praxis creadora como propuesta pedagógica de la Universidad Central*

Sonia Velásquez Ortiz y Aleyda Gutiérrez Mavesoy

El propósito de generar un espacio académico para la creación literaria dentro del ámbito de la educación superior supuso la elaboración de una propuesta pedagógica en correspondencia con esta mirada. Para ello, el programa se basó en el planteamiento teórico de Isaías Peña Gutiérrez, fundado en su experiencia como creador del Taller de Escritores de la Universidad Central (TEUC), en 1981. De igual forma, se asimiló el enfoque descrito en el documento “Componente pedagógico de la Universidad Central”, elaborado por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central, que sirvió como guía para la configuración general de los planes de estudio de cada uno de los programas académicos de la universidad sobre la base de la singularidad de los objetos de estudio en los diferentes programas. El cruce entre estas dos perspectivas dio lugar al componente pedagógico del programa curricular de Creación Literaria.

Desde 2001, la Universidad Central inició un trabajo pedagógico que puso en el centro el concepto de *proyecto* y que tendría como primera materialización el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta decisión suponía hacer una serie de elaboraciones que le permitirán crear las condiciones para ofrecer una educación superior de calidad basada en la consideración del conocimiento como proceso y no como producto. Bajo esta perspectiva, se apuntaba a encontrar una concepción pedagógica que abarcara tanto la posibilidad de una reconstrucción permanente de las prácticas como la de generar las condiciones para que dicha reconstrucción se definiera en el plano de la acción. Asimismo, dicha propuesta estaba enfocada en el

* Este texto fue presentado en el I Encuentro de Programas de Creación Literaria y Escritura Creativa de las Américas, Bogotá 2015.

aprendizaje y no en la enseñanza y, por ello mismo, como realización de la autonomía. Esto implica alejarse de la idea del pensamiento como proceso intrapsíquico y partir de la premisa del pensamiento como socialización del espíritu en la que se juega una intención de comunicar, pero también de significar las experiencias.

Alejarse de la lógica de la enseñanza representó salirse de la naturalización de la relación vertical entre los agentes que conocen: el enseñado y el enseñante, ya que este tipo de vínculo genera una especie de condición transitiva jerárquica de dependencia de uno hacia otro. Al enseñar se da instrucción, se adiestra y, además de esta negación de la autonomía, se puede adoctrinar. Contrario a esta perspectiva, en la Universidad se busca que entre los agentes haya una ligazón horizontal orientada a lograr que se modifique el comportamiento a través de la acción que pone la experiencia en referencia objetiva y subjetiva con lo culturalmente válido y deseable. De ahí que, desde nuestra perspectiva pedagógica, el aprendizaje se conciba como apropiación de un conjunto de hábitos, significados, habilidades y destrezas que la vida en la cultura exige a los miembros de un grupo social, es decir, que posibilite una intervención social cuyos fines son culturales y no solo cognitivos.

Ahora bien, con ello no se niega la importancia del conocimiento, sino que se le pone en perspectiva con el pensamiento, en la medida en que se toma al conocer como proceso y no como su producto. Por ello, el conocimiento no es una entidad con extensión propia, ya que, desde nuestra perspectiva, solo es posible acceder a él cuando se vuelve a recorrer el camino seguido por otros a través de la manera como lo real ha sido configurado por ellos. En este sentido, el aprendizaje implica observar, comparar, medir, argumentar para apropiarse del conocimiento ajeno; esto es, seguir el mismo proceso a través de la reconstrucción de las preguntas, las experiencias, los argumentos, las formas; revisar los conceptos, examinar su elaboración y considerar sus formas y contextos de uso. Al tiempo,

se abre el camino para autoformular preguntas, elaborar o adoptar los conceptos, avanzar hipótesis. En síntesis, aprender implica configurar la experiencia ajena en la propia.

En el marco de nuestra concepción, el centro de la intervención de una pedagogía interesada en la adquisición de competencias está constituido por el pensamiento. Entre el conocimiento y el aprendizaje se instaura el pensamiento indisoluble del lenguaje; por ello, corresponde a la forma de la acción. Bajo nuestra perspectiva, la acción es interindividual, interpersonal y social. El pensamiento en la estructura modal se vincula con el acto, como competencia pura, y con la acción, por cuanto transforma el mundo. El pensamiento es acción que se vincula con el acontecimiento y frente a él cumple una función de creación de sentido; por tanto, el pensamiento se define por su articulación con lo problemático, es decir, con tres elementos: a) el acontecimiento, b) el concepto y c) la pregunta, que articula acontecimiento y concepto. Entonces, la tríada pensamiento-aprendizaje-conocimiento está mediada por la acción, cuya forma es el movimiento entre el acontecimiento, el concepto y la pregunta.

Para desarrollar esta orientación al componente pedagógico de los programas académicos de la Universidad, se propuso trabajar con conceptos como *experiencia*, *dispositivo pedagógico*, *uso*, *práctica* y *proyecto*, todos provenientes de diversas escuelas o modelos pedagógicos. ¿Cómo podrían articularse sin que ello significara una contradicción epistemológica fuerte? Se planteó el concepto de *plano* como alternativa, ya que, si se lo proyecta como una cartografía imaginaria del pensamiento, es posible verlo como el lugar en donde se despliegan los conceptos para la acción. De este modo, los diferentes conceptos despiertan el movimiento, establecen relaciones, marcan límites, señalan caminos, se ponen en acción en el plano. Gracias a este, es posible poner en relación situaciones tan diversas como el diseño curricular, la composición del plan de estudios,

las normas que regulan el cálculo de créditos académicos, el diseño de los nuevos programas de curso y asignatura, y el diseño del sistema de evaluación.

De esta manera, los conceptos van poblando el plano, ocupan lugares específicos, pero en movimiento se ponen en contacto, sin dividirse se repliegan y despliegan, y crean una continuidad que hace de los conceptos regiones del plano. Para el caso de la propuesta pedagógica de la Universidad Central, en el plano se extienden entonces los conceptos de experiencia, dispositivo pedagógico, uso, práctica, proyecto. El concepto de *experiencia* nos sirve para abandonar los dualismos y trabajar sobre el continuo que ocurre en la vida cotidiana de la universidad. Este concepto también nos vincula con lo experimental, no solo con lo acumulado. En ese sentido, denota las actividades que se realizan y se observan, se temen o se ansían. La experiencia no reconoce división alguna en ningún sentido, sino que constituye un continuo. De este modo, se vincula con la educación y la democracia: abarca lo que hacen y padecen los hombres, lo que pugnan por conseguir, aman, creen y soportan, cómo obran y cómo se obra sobre ellos, las formas en que hacen y padecen, desean y gozan, ven, creen, imaginan.

El concepto de *dispositivo pedagógico* nos permite pensar la manera en que puede ser dispuesta la experiencia formativa, teniendo en cuenta no solo al profesor y al estudiante, sino también una serie de elementos que precisamente disponen y hacen posible la experiencia, como las materialidades (los libros, las herramientas, etc.), el tiempo y el espacio. Por lo tanto, aprender por la experiencia se convierte en acción, cuando se busca establecer una conexión hacia atrás o hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que, como consecuencia, sufrimos o gozamos de las cosas. El dispositivo pedagógico potencia la acción en la medida en que le da forma a ese modo como la acción se concreta. Por esta razón, “hacer” a través del dispositivo pedagógico se convierte en ensayar: un experimento

con el mundo para averiguar cómo es, mientras que “sufrir” se convierte en concienciación en el descubrimiento de la conexión de las cosas.

Del uso tomamos su vínculo con la acción. En un sentido primario, hacer algo es usar algo. El concepto de *uso*, sobre todo proveniente de la filosofía del lenguaje, nos aleja de ciertos esencialismos, ya que, desde este paradigma, el lenguaje no tiene como función representar la realidad. Se le considera como una cierta potencia de un lenguaje-acción en la medida en que el lenguaje es usado, y estos usos nos remiten a lo que se hace con él, a la acción. El uso del lenguaje es una práctica que compartimos con todos y cada uno de los miembros de la sociedad; hacemos comunidad a través de ella. En esa medida, el lenguaje se hace forma de vida, porque está ligado a nuestras actividades humanas y, por tanto, a nuestras formas de aprehender el mundo.

El concepto de *competencia* se proyecta como posibilidad que puede manifestarse como pura virtualidad, como actualización de sus posibilidades materiales y como disponibilidad de un saber. Finalmente, la determinación de las competencias está mediada por cuatro formas de acción comunes a todos los campos de la formación profesional: a) intervenir, b) investigar, c) diseñar y d) gestionar.

Por todo ello, el concepto de *praxis* se hace vital, si se la entiende no solo como una ejercitación, sino también como una regularidad en la acción. Esta regularidad permite que los *habitus* profesionales se formen y los agentes formados en los distintos campos sepan hacer lo que su campo profesional requiere. Según Castoriadis (1983), “llamamos praxis, a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis” (p. 129). A través del concepto de *proyecto* se actualiza el concepto de *praxis*, en la medida en

que esta se caracteriza por la interacción entre las condiciones de racionalidad, la capacidad de producción subjetiva y la complejidad de la aproximación a lo real, y el proyecto dispone el espacio de acción para la praxis. El proyecto nos vincula con el movimiento que significa leer el presente para, a partir de esta lectura, proyectar un futuro, que es, en últimas, el movimiento que describe la formación.

Con estos conceptos y otros que operan, la pregunta en ese punto era: ¿cómo articular estos conceptos tan diversos de manera que, sin perder el rigor y la consistencia, se pudiera operar con ellos en los distintos campos de la Universidad? A pesar de que nos rondaban estas preguntas, seguimos creando herramientas y recursos que nos permitieran avanzar con los trabajos de formalización de los programas. En medio de las conversaciones con los profesores y el afán por avanzar en su consolidación, nos dimos cuenta de que lo que vinculaba estos conceptos era una preocupación por la acción. Esto quiere decir que, para la Universidad, lo que permitiría que se hiciera uso de esta diversidad de conceptos radicaría en la orientación de la intervención hacia la acción. Esta construcción tuvo muchas consecuencias para lo que estamos haciendo y pensando en la Universidad.

En primer lugar, nos mostró el vínculo que la acción introducía con aspectos políticos, pues la acción es tal en un colectivo que le da sentido, la válida, la conversa y la legítima. Si se mira desde la perspectiva del sujeto, también tiene implicaciones políticas, pues el sujeto en el vínculo con la acción es un agente activo que transforma el mundo. A diferencia de otras perspectivas, esta considera que la universidad le da al sujeto los elementos que le permiten transformar el mundo. En segundo lugar, hacía más fuerte y evidente la preocupación por la pertinencia de la educación, pues volcaba la acción educadora en la intervención. Lo que hace la universidad como institución es formar sujetos que intervienen el mundo y lo transforman. En tercer lugar, nos obligaba a pensar que el asunto central

de la formación universitaria no está en la transferencia de información, y ni siquiera en la transferencia de conocimiento, sino que era necesario distinguir entre conocimiento y pensamiento. Aquí, el pensamiento se acerca a la creación, de manera que los sujetos formados en la universidad deberían ser pensadores y creadores, que podrían pensar y crear para resolver situaciones y transformar el mundo. En cuarto lugar, el vínculo con la acción suponía un trabajo fuerte sobre y con el lenguaje. En definitiva, el lenguaje también es acción, acción que transforma el mundo. Si en la universidad ocurre una experiencia o es posible una experiencia, esto es gracias al lenguaje.

Con estos elementos y usando los conceptos antes descritos, se construyeron los soportes conceptuales de todos los programas de la Universidad. En síntesis, la propuesta de la Escuela de Pedagogía partió de la superación del modelo centrado en la enseñanza y concibió tres conceptos centrales: pensar, conocer y aprender. En primer lugar, en los procesos formativos se debe buscar el desarrollo del pensamiento reflexivo, entendido como un tipo de actuación con el lenguaje, mediado por un acontecimiento que mueve a establecer relaciones, planteamientos y alternativas diferentes a los problemas que genera la situación de aprendizaje. En segundo lugar, el conocimiento no es un producto, sino parte del proceso que lleva consigo la búsqueda de configuración de lo real y que se materializa en el discurso a manera de enunciados descriptivos, declarativos o explicativos, los cuales luego se transmutan en conceptos. En tercer lugar, aprender implica la integración del pensamiento reflexivo y la indagación del conocimiento como proceso; de ahí que lleve a modificar el comportamiento. Al aprender, se pone en diálogo el pensar y el conocer dentro del contexto social, y esta interacción produce un cambio en la propia praxis.

Por su parte, el modelo de Isaías Peña Gutiérrez propone el recorrido de la formación sobre la base del proceso de escritura como la "búsqueda del texto inexistente". La expresión trae implícita una paradoja que en el

trasfondo apunta a señalar el carácter no acabado de la escritura y, a su vez, a figurarse el escritor como escribiente —en constante acción de escribir—. Deja de ser paradoja y se convierte en modo de ser de la escritura, una apuesta por comprender la creación literaria como proceso y no como producto: escribir es buscar un texto que aún no sé cómo es. De esta manera, la escritura se convierte en creación, no porque haga surgir al texto de la nada, sino porque busca la forma para un texto que aún no existe, pero que es potencia y que puede materializarse en la escritura.

Al considerar de este modo la creación, se distingue en ella dos rasgos esenciales: unicidad e irrepetibilidad. Al empezar a escribir un texto, entramos en el proceso de creación que Peña Gutiérrez denomina *praxis creadora*, en la cual las exploraciones en torno a otros procesos que llevan a la escritura de otros textos no debe conducir a la práctica imitativa de las estrategias, técnicas o herramientas que dispone el escritor, sino al conocimiento de esos elementos que constituyen el proceso de su escritura y que solo se transforman en creación cuando al apropiárselas les damos nuestra propia forma. Entonces, para que este proceso se lleve a cabo es necesario que se concreten dos condiciones: integralidad e interacción. Al integrar los elementos de la creación, estos se ponen en interacción. La integralidad supone la aceptación de todas las formas de estudio de la literatura —la historia, la crítica, la teoría— como parte del proceso de creación y la interacción hace posible que se relacionen entre sí para la configuración de la obra literaria.

El modelo de la *praxis creadora* se despliega en tres momentos: reconocer, conocer y crear. En el primero, se entra en contacto con las obras, los autores y las formas que hacen parte de lo que hoy se denomina el universo literario y que le permite al escritor poner en perspectiva su propia escritura en relación con la herencia literaria que le precede. Puede pensarse el reconocimiento como una deconstrucción del texto ajeno para comprender el andamiaje que lo sostiene. De ahí que en este momento

sea indispensable tener presente el principio de integralidad e interacción: se integran todos los momentos esenciales, los movimientos, escuelas e individualidades literarios, y se ponen en interacción a través de un vaivén entre conceptos, categorías y tiempos. El reconocimiento plantea al escritor una puesta en perspectiva frente a su propio quehacer y el del otro, para afirmar, negar o contradecir la herencia, pero también lo conduce de manera dialógica a la obra personal.

En el segundo momento, se conoce a través del momento de reconocimiento, pues se plantea el proceso de reconstrucción del texto ajeno a partir del conocimiento de las estrategias, los recursos, los modos de creación de las obras, los autores y los textos. Conocer implica poner a prueba los descubrimientos que se hacen en la deconstrucción del texto ajeno, juego de imitación, repetición, recreación, los cuales llevan a la revelación de las formas detrás de la escritura. Al mismo tiempo, dichos descubrimientos se ponen en perspectiva con los conceptos, las teorías, los recursos que constituyen los marcos generales de la herencia literaria. Gracias a ello, se abre la puerta al tercer momento, el de la creación. Aquí se llega al diálogo con la escritura personal y la manera como se apropian las herramientas que se han ido adquiriendo, renovando, transformando o manteniendo durante el reconocimiento y el conocimiento. Al crear se recoge la herencia, se afirma, niega, contrasta o confronta con los saberes, con la mirada individual y se elige un camino, una apuesta alternativa dentro del campo de la literatura que cobra forma en la propia creación literaria.

Desde la base de estos planteamientos sobre lo pedagógico, el componente curricular de la Universidad Central propuesto por la Escuela de Pedagogía y “la búsqueda del texto inexistente” de Isaías Peña Gutiérrez, se configuró el componente curricular del programa de Creación Literaria. Cabe resaltar que esta propuesta pedagógica parte de un principio básico: el sujeto, como creador, aprende desde su experiencia de vida, de las

lecturas realizadas y del ejercicio con la palabra; por lo tanto, la creación es una acción movida tanto por la intuición como también, y fundamentalmente, por el trabajo con el lenguaje. Este principio lleva a considerar que es posible estudiar el proceso de creación para potenciarlo a través del trabajo consciente con los procedimientos, estrategias y recursos que implica la escritura de una obra literaria.

La propuesta pedagógica de los programas de Creación Literaria de la Universidad Central —pregrado en Creación Literaria, especialización en Creación Narrativa y Maestría en Creación Literaria— está orientada por el desarrollo de la praxis creadora: que se acceda al conocimiento de la teoría y la técnica literaria mediante el uso; hacer experiencia a las categorías, elementos y componentes teóricos a través de la acción. Esto significa ir más allá de la abstracción del teórico, crítico o historiador, porque se busca integrar las tres disciplinas en función de la creación literaria: en una primera instancia “re-conocemos” el fenómeno literario mediante la operación del texto inexistente (historia literaria); en una segunda instancia, una vez confrontado, lo recreamos en otra aplicación, “conocemos”, como si lo estuviéramos produciendo por primera vez. “Creamos” a partir tanto del reconocimiento de la creación de otro como de la creación propia. Se sintetizan los dos conocimientos para bordear el tercer paso del proceso interactivo e integral que hemos propuesto: crear lo propio.

Desde esta perspectiva, nuestros programas de creación literaria buscan desarrollar en sus estudiantes competencias escriturales y literarias que les permitirán desempeñarse en uno o varios de los ámbitos posibles para la literatura en el campo social. El recorrido por obras y autores de la literatura universal es fundamental para que los estudiantes consoliden un criterio propio tanto sobre sus propias obras como sobre las de otros (historia); el acercamiento a las técnicas literarias les permite aproximarse a la escritura en las diversas posibilidades del texto literario (teoría), y, por último, la praxis escritural (creación literaria) será el espacio para el desarrollo

de su propia voz y el punto de partida para un desempeño en cualquier ámbito cultural y académico.

Esta perspectiva de la formación en creación literaria se materializa en una propuesta pedagógica a partir del cruce entre los conceptos establecidos en el campo de estudio de la creación literaria y el conjunto de acontecimientos que impactan el campo de la creación literaria —el contexto colombiano actual, la globalización y el sector editorial, el vacío en la formación universitaria en creación literaria y la vigencia del oficio de la escritura literaria—. De aquella surge el conjunto de preguntas que se configuran como problemáticas por abordar dentro de la formación en creación literaria. Lo anterior se desplegó en el plano de la acción a partir de la integración entre los acontecimientos, los conceptos y las preguntas, cuya articulación puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de problematización para la formación en creación literaria

Factores	Escritura	Creación literaria
El contexto colombiano	¿Cómo se encuentra la realidad mediatizada por el arte literario anterior? ¿Por qué, para qué y para quién escribir? Ser escritor: ¿arte u oficio de escribir? ¿Cómo se configura un mundo desde el discurso literario?	¿Cuáles son las fuentes de la creación literaria? ¿Cómo se vincula lo universal y lo singular en la creación literaria? ¿Cómo se establece la relación lenguaje-pensamiento-sociedad en la creación literaria?
La globalización y el sector editorial	¿Cómo se configura la praxis artística? ¿Es posible hablar de imitación, influencia, herencia, tradición y originalidad? ¿Cuando se escribe, se trata de crear, repetir o estandarizar? ¿Cómo se establece la relación entre praxis creativa-leyes del mercado en el proceso de escritura?	¿Cuál es la validez y vigencia de los denominados "géneros literarios"? ¿Cómo se configura la clasificación clásica (lirica, dramática, narrativa) hoy en día? ¿Qué se entiende por creación literaria hoy? ¿Cómo se percibe la relación autor-lector en las condiciones actuales?

<p>Vacío en la formación universitaria en creación literaria</p>	<p>¿Cómo se construye la identidad entre el escritor y su obra? ¿Cómo se configura la relación técnica y escritura? ¿Cómo operan la razón, la intuición y el talento en la escritura? ¿Desde qué discursos se contempla la formación en escritura? ¿Cómo abordar el dilema del escritor frente al uso del lenguaje con fines estéticos? ¿Desde qué lugar se plantea un “lenguaje literario” o unos recursos estéticos?</p>	<p>¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre prosa narrativa, poesía y teatro? ¿Cuándo se da y en qué circunstancias el nacimiento del cuento y la novela? ¿Cómo es posible la articulación entre la creación literaria y otros saberes? ¿Desde qué lugares se ha planteado el estudio y la práctica de la creación literaria? ¿Cómo tiene lugar el proceso de creación en una pentafonía literaria?</p>
<p>Vigencia del oficio de escribir</p>	<p>¿Cómo abordar la relación entre el autor y sus voces? ¿Cuál es el papel y cómo asumir la gramática en la creación literaria? ¿Es la escritura un quehacer consciente o inconsciente? ¿Cómo interviene lo colectivo y lo individual en el proceso?</p>	<p>¿Cómo se compone el texto literario? ¿Cuál es el proceso de integración de los elementos de la composición literaria en el todo del texto? ¿Quién es el autor, el hablante lírico, el narrador? ¿Cuál es el objeto de la creación literaria? ¿Cómo se integra la materia a la creación? ¿Quién ve, quién narra? ¿Quién habla en el poema o en el ensayo?</p>

Fuente: Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria.

Una vez establecido el conjunto de problemas, se buscó la manera en que estos podrían concretarse en una intervención pedagógica que apuntara a la composición de las acciones orientadas a la formación en creación literaria. Para ello, se vincularon las preguntas con las competencias que se requieren para crear, intervenir y gestionar. La competencia para crear es transversal a todos y a todo el plan de estudio; por ello, se concibe en cada uno de los apartados como fundamental en el planteamiento de los módulos, cursos y asignaturas de nuestros programas académicos (tabla 2).

Tabla 2. Problemas vinculados a cada competencia

Competencias	Escritura	Creación Literaria
Para gestionar-crear	<p>¿Cómo se construye la identidad entre el escritor y su obra?</p> <p>¿Cómo se configura la relación técnica-escritura?</p> <p>¿Cómo operan la razón, la intuición y el talento en la escritura?</p> <p>¿Desde qué discursos se contempla la formación en escritura?</p> <p>¿Cómo abordar el dilema del creador frente al uso del lenguaje con fines estéticos?</p> <p>¿Desde qué lugar se plantea un "lenguaje literario" o unos recursos estéticos?</p> <p>¿Cómo abordar la relación entre el autor y las voces?</p> <p>¿Cuál es el papel y cómo asumir la gramática en la escritura?</p> <p>¿Es la escritura un quehacer consciente o inconsciente?</p> <p>¿Cómo interviene lo colectivo y lo individual en el proceso?</p>	<p>¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre prosa narrativa, poesía y teatro?</p> <p>¿Cuándo se da y en qué circunstancias el nacimiento del cuento y la novela?</p> <p>¿Cómo es posible la articulación entre la creación literaria y otros saberes?</p> <p>¿Desde qué lugares se ha planteado el estudio y práctica de la creación literaria?</p> <p>¿Cómo tiene lugar el proceso de creación en una pentafonía literaria?</p> <p>¿Cómo se compone el texto literario?</p> <p>¿Cuál es el proceso de integración de los elementos literarios en el todo del texto?</p> <p>¿Y quién es el autor, el hablante lírico, el narrador? ¿Cuál es el objeto de la creación literaria? ¿Cómo se integra la materia creación? ¿Quién ve, quién narra? ¿Quién habla en el poema o en el ensayo?</p>
Para intervenir-crear	<p>¿Cómo se encuentra la realidad mediatizada por el arte literario anterior?</p> <p>¿Por qué, para qué y para quién escribir?</p> <p>Ser escritor: ¿arte u oficio de escribir?</p> <p>¿Cómo se configura un mundo desde el discurso literario?</p> <p>¿Cómo se configura la praxis artística?</p> <p>¿Es posible hablar de imitación, influencia, herencia, tradición y originalidad?</p> <p>¿Cuando se escribe, se trata de crear, repetir o estandarizar?</p> <p>¿Cómo se establece la relación entre praxis creativa-leyes del mercado en el proceso de escritura?</p>	<p>¿Cuáles son las fuentes de la creación literaria?</p> <p>¿Cómo se vincula lo universal y lo singular en la creación literaria?</p> <p>¿Cómo se establece la relación lenguaje-pensamiento-sociedad en la creación literaria?</p> <p>¿Cuál es la validez y vigencia de los denominados "géneros literarios"?</p> <p>¿Cómo se configura la clasificación clásica (lírica, dramática, narrativa) hoy en día?</p> <p>¿Qué se entiende por creación literaria hoy?</p> <p>¿Cómo se percibe la relación autor-lector en las condiciones actuales?</p>

Fuente: Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria.

La relación entre problemas, competencias y conceptos de los programas académicos es el plano de acción. En esa medida, se define la organización de las acciones dentro de cada espacio de formación, puesto que permite agrupar las preguntas en los módulos, cursos y asignaturas designados para cada programa. Como ejemplo, se presenta la manera en que se estructuró la especialización (tabla 3).

Tabla 3. Estructuración de la especialización desde el plano de acción

Módulo	Preguntas, conceptos y competencias
Poéticas de la narración	<p>Preguntas</p> <p>¿Cómo se construye la identidad entre el creador y su obra?</p> <p>¿Cómo se configura la relación técnica-creación?</p> <p>¿Cómo operan la razón, la intuición y el talento en la creación narrativa?</p> <p>¿Cómo es posible la articulación entre la narrativa literaria y otros saberes?</p> <p>¿Desde qué discursos se contempla la formación en creación?</p> <hr/> <p>Conceptos</p> <p>El arte, la estética, las poéticas, la creación en el arte.</p> <hr/> <p>Competencias</p> <p>Crear, intervenir, gestionar.</p>
Lenguaje y creación I y II	<p>Preguntas</p> <p>¿Cómo abordar el dilema del creador frente al uso del lenguaje con fines estéticos?</p> <p>¿Desde qué lugar se plantea un “lenguaje literario” o unos recursos estéticos?</p> <p>¿Desde qué lugares se ha planteado el estudio y la práctica de la narrativa?</p> <p>¿Por qué, para qué y para quién escribir?</p> <p>Ser escritor: ¿arte u oficio de escribir?</p> <p>¿Cómo se configura un mundo desde el discurso literario?</p> <hr/> <p>Conceptos</p> <p>Aspectos lingüísticos, aspectos gramaticales, aspectos socioliterarios, aspectos estético-literarios.</p> <hr/> <p>Competencias</p> <p>Crear, gestionar.</p>

Narrativas y
Creación I y II

Preguntas

- ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre prosa narrativa, poesía y teatro?
- ¿Cuándo se da y en qué circunstancias el nacimiento del cuento y la novela?
- ¿Cómo se encuentra la realidad mediatizada por el arte literario anterior?
- ¿Cómo se configura la praxis artística?
- ¿Cuáles son las fuentes de la creación narrativa?
- ¿Cómo se vincula lo universal y lo singular en la creación narrativa?
- ¿Cuál es la validez y vigencia de los denominados “géneros narrativos”?
- ¿Cómo se configura la clasificación clásica (lirica, dramática, narrativa) hoy en día?
- ¿Qué se entiende por narrativa hoy?

Conceptos

Géneros narrativos, épica, lírica, dramaturgia

Competencias

Crear, intervenir.

Composición
Narrativa I y II

Preguntas

- ¿Cómo se establece la relación lenguaje-pensamiento-sociedad en la creación narrativa?
- ¿Cómo tiene lugar el proceso de creación en una pentafonía narrativa?
- ¿Cómo se compone el texto narrativo?
- ¿Cuál es el papel y cómo asumir la gramática en la creación narrativa?
- ¿Cuál es el proceso de integración de los elementos narrativos en el todo?
- ¿Quién es el narrador? ¿Cuál es el objeto de la narración? ¿Cómo se integra la materia narrativa? ¿Quién ve, quién narra?

Conceptos

Componentes específicos de la narración: la iniciación; el marco de composición narrativa; las aperturas narrativas; las perspectivas; los medios de interlocución.

Competencias

Crear, intervenir.

Propuesta narrativa	Preguntas
	¿Es la creación un quehacer consciente o inconsciente? ¿Cómo interviene lo colectivo y lo individual en el proceso?
	¿E posible hablar de imitación, influencia, herencia, tradición y originalidad?
	¿Cuando se escribe, se trata de crear, repetir o estandarizar?
	¿Cómo se establece la relación praxis creativa-leyes del mercado en el proceso de creación?
	¿Cómo se percibe la relación autor-lector en las condiciones actuales?

Conceptos

La creación del arte; aspectos socioliterarios y estético-literarios; los géneros narrativos; componentes específicos de la narración.

Competencia

Crear

Fuente: Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria.

Hacer posible esta perspectiva de la formación en creación literaria implica hacer necesario el diálogo, la interrelación que se produce como resultado de la preocupación por el proceso de creación de los estudiantes. Esto requiere, a su vez, de la indagación constante por su producción, su quehacer y su concepción de la escritura misma. Por eso, el proceso precisa del cuestionamiento de las certezas, de los planteamientos y, por supuesto, del trabajo con el lenguaje. Aquí se hacen indispensables nuestra mirada de la interacción y el diálogo con los otros. Si bien se busca que cada sujeto creador construya y transforme su hacer en el plano de la acción a través de la praxis, también se espera que lo haga a través de la intercomunicación, no solo con sus compañeros, sino también con el maestro, los escritores, los editores, los críticos y los demás agentes del campo literario. De ahí que la acción dialógica requiera de varios elementos como la colaboración entre los interlocutores, la organización, la unidad, la búsqueda del consenso y la reevaluación de las consideraciones propias en perspectiva con las ajenas.

Para resumir, los diferentes programas de Creación Literaria de la Universidad Central sustentan su propuesta pedagógica en un principio básico: la creación literaria es un movimiento intuitivo, pero también, y fundamentalmente, de trabajo con el lenguaje. Este principio implica que, si bien el acto creativo es singular —al igual que su producto—, el proceso de creación puede hacerse experiencia a través de la formación. De acuerdo con esta concepción, se puede formar para potenciar, desarrollar y fortalecer la escritura de textos literarios a través del trabajo consciente con los procedimientos, estrategias y desempeños que la escritura de una obra literaria implica. Incluso aquel que se considere absolutamente autodidacta está haciendo un acto pedagógico, ya que al hacer de la escritura su ejercicio constante, lo que descubre desde su experiencia de vida, de las lecturas realizadas y del ejercicio con la palabra es un camino para la creación literaria, para desarrollar conscientemente el proceso de creación.

Este principio básico está cimentado en la consideración de la formación académica en creación literaria como una ampliación de las perspectivas frente a la educación en literatura. El sujeto que asimila de manera consciente el proceso de creación literaria construye su propio proceso de escritura y las posibilidades de mayor efectividad se incrementan a través de la formación académica que prueba las condiciones para que las disposiciones del devenir escritor se materialicen en la experiencia de la creación. Todo ello se puede lograr en la educación formal siguiendo un proceso de intervención pedagógica basada en la concepción del plan de estudios como un plano de acción orientado a la adquisición de competencias que permitan al estudiante reflexionar sobre su quehacer e irse formando a sí mismo en el proceso, lo que genera una conciencia de su propia escritura para transformarla. La intervención pedagógica pugna, entonces, por una acción que lleve a los estudiantes al análisis, la comprensión y el desarrollo de los distintos elementos del proceso de creación; al mismo tiempo, en la medida en que pueda alcanzar la dimensión de lo nuevo en su quehacer, logra hacer consciente el uso que ellos han venido dando

a dichos elementos para renovarlo y da lugar a creación literaria como praxis creadora.

Bibliografía

- Alvarado, G. (2004). Competencia, acción y pensamiento. *Nodos y Nudos*, 2(16), 4-13.
- Baracaldo, M. & Velásquez, S. (2003). Diseño del programa, cursos y asignaturas, Facultad de Ingeniería [notas del Seminario de Pedagogía]. Escuela de Pedagogía, Universidad Central.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Peña, I. (2010). *El universo de la creación literaria*. El Huaco.
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Titivillus.
- Tardera, J. M. (1979). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Cátedra.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.

Notas sobre la enseñanza de la escritura literaria

Andrea Salgado Cardona

1.

La idea de crear un programa para formar escritores, como tantas otras cosas —la hamburguesa y los *realities*, por ejemplo—, es un invento norteamericano patentado en la Universidad de Iowa en 1941, cuyos orígenes se remontan a finales del siglo XIX. A esta misma institución, en el año 1897, se le ocurrió la idea de ofrecer un curso llamado “Verse Making”, donde los jóvenes poetas pudieran aprender y desarrollar el oficio. Pocos años después, en 1906, George Pierce Baker, profesor, entre muchos, de escritores como John Dos Passos y Thomas Wolfe, inició el primer taller de escritura dramática para estudiantes de posgrado en Harvard (Menand, 2009). Hace casi ocho décadas, los norteamericanos inventaron currículos, aparentemente efectivos, para ayudarle al escritor, joven o viejo, a sacar adelante su potencial.

En la actualidad, el directorio *online* GradSchools.com registra en Estados Unidos 343 programas de posgrado de creación literaria presenciales, 41 programas *online*, 2 doctorados y otro número sustancial de programas híbridos que combinan la escritura creativa con otras disciplinas. Y pese a esta oferta, el programa de la Universidad de Iowa, Iowa Writer’s Workshop, continúa siendo considerado el rey de todos los programas y el modelo a partir del cual el resto comenzó a tomar forma. De este programa, los demás aprendieron el concepto de taller, y un taller, en el imaginario colectivo, es una especie de terapia de grupo, escritores anónimos que se escupen verdades a la cara.

En la temporada número cuatro de la serie de HBO, *Girls* (Heyward, 2015), la protagonista, una aspirante a escritora llamada Hanna Horvath, es

admitida en el mítico programa de Iowa y las sesiones de taller poco a poco se van convirtiendo en una tortura al mismo tiempo amarga y cómica. En una de las escenas, sentados en círculo, los talleristas ofrecen sus opiniones sobre un texto de Hanna, donde la protagonista —muy parecida a Lena Dunham, la creadora— expresa lo mucho que le gusta ser abusada por su novio. Todos odian el relato, al que acusan de ser la autobiografía de una neoyorquina privilegiada y entonces van desgarrando el texto hasta que quedan solo algunas hilachas. La acusan de trivializar el abuso y de no tener ni idea de la perspectiva masculina del asunto. Hanna intenta defenderse, pero la líder del grupo (*profesora* no es el término adecuado para esta figura) la calla y estimula a que el grupo continúe expresando sus opiniones con toda libertad.

Dos capítulos más tarde, Hanna toma la decisión de abandonar el programa que, en vez de aportarle a su desarrollo, parece querer despojarla de su verdadera esencia, obligarla a ver las cosas no como ella quiere, sino como el grupo, con sus gustos, prejuicios y posturas, preferiría.

Al final de la temporada, expresa una de las posiciones más comunes frente a los programas de escritura creativa: el hecho de que, en vez de estimular la producción artística, intentan imponer un modelo que coarta la creatividad.

A esta idea se suman otras:

“Los cursos de escritura creativa son una pérdida de tiempo”, dijo Hanif Kureishi, autor de *El buda en los suburbios*, en conversación con Alison Flood (2014):

Muchos de mis estudiantes no pueden contar una historia. Escriben oraciones, pero no saben cómo llevar una historia de comienzo a fin sin que

la gente se muera de aburrimiento en la mitad. Escribir es una cosa difícil de hacer, es una gran habilidad que se tiene. ¿Se puede enseñar?, yo no creo que se pueda.

Hemingway (citado por Barth, 1985) decía que la única forma en que un escritor aprende su oficio es, simplemente, yéndose a algún lugar y escribiendo. John Barth (1985), reconocido como una de las figuras de la literatura posmodernista en Estados Unidos, nos recuerda en *Writing: can it be taught?* —La escritura: ¿puede enseñarse?— que Hemingway efectivamente se fue de viaje muchas veces, pero que al parecer se le olvidó por completo que en tres de esos viajes obtuvo tutorías gratuitas de dos de los mejores maestros de su época, Sherwood Anderson y Gertrude Stein (Barth, 1985). Barth, menos directo que Kureishi y usando a Hemingway como ejemplo, dice que, por supuesto, la escritura puede ser enseñada, pero recalca, como quien no quiere la cosa, a quien tiene la capacidad.

Al parecer, la literatura norteamericana de los siglos xx y xxi ha tenido muchos estudiantes con capacidad. Tennessee Williams, Philip Roth, Junot Díaz, Joyce Carol Oates y Raymond Carver, por nombrar algunos, son producto de un programa de escritura creativa.

El caso de Carver es, tal vez, entre todos, el más curioso. Asistió al Palmer Institute of Authorship, tomó clases con John Gardner en el Humboldt State College, estuvo también en el programa de Sacramento College, recibió un Wallace Stegner Fellowship, enseñó (o se emborrachó hasta la madre, sería más adecuado decir) con John Cheever en el programa de Iowa y trabajó tan de la mano con su editor, Gordon Lish, que Carol Slenicka, en *Raymond Carver, la biografía de un escritor* (2010), afirma que aquel minimalismo o realismo sucio, tantas veces atribuido a la obra del autor, era en realidad trabajo de su editor.

Detrás de las afirmaciones de Hanif Kureishi —que los aspirantes a escritores no saben contar historias—, de John Barth —aprendices que aprenden siempre y cuando tengan talento—, de Hanna Howarth en *Girls* y de Carol Slenicka —programas o editores que imponen al escritor su estilo—, subyace la idea de la literatura como arte, del arte como expresión espiritual, como objeto sagrado que no debe ser pisoteado ni profanado. Y sí, quién podría negar lo que significa para la humanidad la obra de Kafka o la de Cervantes y Shakespeare. Y no, quién puede asegurar que el único objetivo de los programas en escritura es servirle de plataforma a los genios de la literatura o a los que la sociedad, en determinado espacio y tiempo, considera como tales. La idea es bastante conservadora y poco realista, sobre todo en nuestro contexto.

La historia colombiana de los programas formales de escritura creativa es bien corta. El primer programa de este tipo, la Maestría en Escrituras Creativas, lo abrió la Universidad Nacional de Colombia en el año 2006 bajo la dirección de Azriel Bibliowicz. En 2008, la Universidad Central abrió una Especialización en Creación Literaria, después de la experiencia de más de treinta años de Isaías Peña con el Taller de Escritores (TEUC). En el 2010 se abrió un pregrado y en el 2013 una maestría. Fin de la historia. Podría decir que, como profesora de escritura literaria, he vivido la historia desde sus inicios, que me he topado con muchos amantes de la escritura y solo con un par de posibles genios —suponiendo que tengo el criterio para determinar algo así—. Con lo que me he encontrado en realidad es con muchos lectores ávidos, enamorados respetuosos de la literatura, deseosos de entenderla desde la práctica y no desde la teoría; profesores de literatura de primaria, bachillerato y universidad, que quieren mejorarse para sus alumnos y que, al mismo tiempo, necesitan un título para subir en el escalafón; publicistas que quieren saber cómo crear historias que vendan mejor; intelectuales jubilados que ocupan su tiempo en la escritura de una novela; amantes de los cómics; guionistas de telenovelas; periodistas que quieren herramientas para trabajar la realidad de una manera más

literaria; arquitectos que sueñan con construir ciudades imaginarias, y una fauna muy diversa que comparte el amor por el quehacer literario y cuyas intenciones van más allá del deseo de convertirse en el siguiente nobel colombiano. Encuentro sus razones nobles y legítimas, y son ellas motivo de mi respeto y admiración.

Como la escritura literaria está revestida de esa aura de grandeza que tienen las cosas cuya única utilidad es estética, como los escritores, que son considerados los portadores de la verdad espiritual del hombre, como su labor es casi metafísica, divina, resulta lógico que una y otra vez los programas de creación literaria sean cuestionados: ¿a qué tipo de salvajes se les ocurrió desmembrar la esencia para embutirla en partes en un currículum académico? ¿Se le puede enseñar a los dioses a tramitar su universo? ¿Se puede enseñar a escribir? Repito, ¿se puede enseñar a escribir?

La pregunta es tan vieja y reiterativa como la poética de Aristóteles, quien seguro no impartió sus enseñanzas pensando en que era imposible transmitir las particularidades de la escritura dramática.

Las respuestas son tan viejas como las preguntas y siempre llegan al mismo lugar común, que no, que sí pero si hay talento, que sí pero transformando la esencia verdadera del escritor.

Tal vez estamos perdiendo el tiempo. La verdad es que los programas existen y en ellos, semestre a semestre, se inscriben un número considerable de estudiantes, por diversas razones, todas igualmente válidas.

Tal vez deberíamos dejar de darle vueltas a algo que parece destinado a no arrojar ninguna respuesta útil y más bien reformular la pregunta: ¿qué es lo que honestamente se le puede transmitir a los estudiantes? A todos, a los pocos dioses y a los tantos mortales.

2.

Desde la *Poética* de Aristóteles (ca. 350 a. e. c./1974) hasta, digamos, *El guion* de Robert McKee (2002), *El arte de la escritura dramática* de Lajos Egri (2009) o el *Universo de la creación literaria* de Isaías Peña (2012), los manuales ofrecen un acercamiento a lo mismo: la estructura del texto narrativo y las particularidades de la construcción. En las carreras de Escritura Creativa o Creación Literaria —como quiera que sea denominado el programa—, este tipo de textos constituyen la base teórica de la enseñanza y por sí mismos resultan inútiles.

La teoría en creación literaria tiene que ser entendida, por un lado, como una técnica de lectura, un hacer consciente al escritor de la forma de la obra: desde el tema y la idea que desarrolla hasta la espacio-temporalidad, la perspectiva, la descripción, la narración el diálogo, y, por otro lado, como la base del ejercicio de escritura.

Digamos que el profesor L trabaja en una clase con la idea de intensidad y tensión de Cortázar y escoge dos novelas para trabajarlos: *El viejo y el mar*, de Ernest Hemingway (2011), y *Escupiré sobre vuestra tumba*, de Boris Vian (1989). A través de las obras, le va mostrando a los alumnos cómo lo hacen esos dos escritores, cómo esa estructura previamente estudiada se va volviendo orgánica, va tomando una forma propia llamada *obra literaria*. Espera que el estudiante se acerque a esa técnica específica, estudiada en el manual y luego hallada en la obra literaria, y que trate de ponerla en práctica a través del ejercicio de escritura.

El resultado del ejercicio puede ser bueno, regular o malo, eso no es lo importante. Lo más importante, a mi modo de ver, es hacer consciente al estudiante del uso que otros autores le han dado a dicha técnica. El ejercicio de escritura no es un intento de crear escritores instantáneos, sino de desarrollar la capacidad del escritor como lector, quien no solo va en

busca de los contenidos o significados implícitos, sino detrás de la forma. El ejercicio busca ayudarle al estudiante a que active los rayos X para que vea más allá de las palabras que son la piel del texto y descubra el músculo, el sistema circulatorio, el óseo, los tornillos e implantes, y hasta las hernias discales e hipertrofias.

Al ejercicio hay que entenderlo como lo que es, un ejercicio. Los atletas de alto rendimiento pasan mucho tiempo realizando estiramientos. Su obra final es un maratón o un Iron Man, no una sesión de contorsionismo, y, sin embargo, nadie puede decir que el estiramiento no fue en parte responsable de que pudieran mejorar su desempeño, o no; tal vez no sea nunca un escritor, pero por lo menos podremos decir que se ayudó a formar a un lector y ahí ya hay ganancia.

3.

58

Al estudiante de escritura le hace daño la monogamia literaria. Si hay algo que nos ha dejado claro la literatura, es que ella es tan flexible como la creatividad humana, que los géneros existen no como una camisa de fuerza, sino que, por el contrario, son un abanico de posibilidades que se encuentran al servicio del escritor. Aunque la mayoría de obras literarias sea clasificada dentro de un género específico, aquellas no son necesariamente la expresión pura de este. *Elizabeth Costello* (2005) y el *Diario de un mal año* (2014), de J. M. Coetzee, juegan cada uno a su manera con las nociones del ensayo; *Especie de espacios*, de George Perec (2010), y *Las amantes*, de Elfriede Jelinek (2005), se encuentran en el territorio impreciso de la narrativa, la poesía y también la teoría; las crónicas de la argentina Leila Guerriero, si ella no hubiera establecido que son reales, podrían pasar por cuentos. ¿No es acaso un ensayo el *Cementerio marino* de Paul Valéry?, ¿no es un cuento el que ocurre en *El aullido*, de Allen Ginsberg? Y así podríamos continuar la vida entera encontrando en cada obra literaria la

presencia de, por lo menos, un elemento que no es exclusivo del género bajo el cual fue etiquetado. La literatura es una sola y es múltiple.

Es imposible abarcar en un solo sílabo esta multiplicidad. Es imposible abarcarla en un plan de estudios. Es imposible abarcarla en una vida de lecturas y, por esa misma razón, siento que el trabajo del profesor de escritura debe partir de ahí, desde la aceptación de esta multiplicidad y sus limitantes.

Por cuestiones prácticas, los planes curriculares están divididos en diferentes áreas de estudio: poesía, narrativa y ensayo, por ejemplo. Hay asignaturas obligatorias y otras electivas. Se espera que un estudiante se vaya por el área que más le interesa. Pero si, en el salón de clase, el profesor Y, que dicta la asignatura de, por ejemplo, Ensayo, tiene la idea de que el género que enseña es inamovible, que funciona a partir de una reglas matemáticas exactas e inmodificables, que la proyección académica de la superestructura argumentativa clásica —*exordium, narratio, argumentatio y peroratio*— es la única posibilidad. Corre el riesgo de cerrarle al estudiante por siempre la posibilidad de acercarse a este género, de experimentarlo a través de su propia percepción, de entender que, así no sea un ensayista, la herramienta puede enriquecer su experiencia como narrador o poeta.

Dijo Theodor Adorno en “El ensayo como forma”:

 Escribe ensayísticamente el que compone experimentando, el que vuelve y revuelve, interroga, palpa, examina, analiza su objeto con la reflexión. El que parte hacia él desde diferentes vertientes. (Adorno, 1990, p. 10)

Elimino el ensayísticamente y añado el “narrativa y poesía”:

 Escribe [narrativa o poesía] el que compone experimentando, el que vuelve y revuelve, interroga, palpa, examina, analiza su objeto con la reflexión. El que parte hacia él desde diferentes vertientes.

4.

“Toda escritura es política”, escribió George Orwell (1979) en “¿Por qué escribo?”. Lo político es también lo ético y lo moral. Esta declaración incontrovertible plantea uno de los grandes desafíos de la enseñanza: ¿cómo puedo ayudarle al estudiante a ser él mismo?, ¿es posible semejante cosa?, y, si así fuere, ¿no estaría en cierta medida empujándolo a convertirse en un fundamentalista? Terco defensor de una filosofía que segrega y mete al mundo en una cuadrícula. Los grandes escritores de no ficción, Truman Capote en *Música para camaleones* (1994) y Ryszard Kapuściński en *La guerra del fútbol*; los cronistas latinoamericanos, Alberto Salcedo Ramos, Martín Caparrós y Juan Villoro; los ensayistas desde Montaigne hasta Roland Barthes, Gaston Bachelard y Susan Sontag; cualquiera de esos escritores, que son capaces de hilar lo racional de forma artística, transmiten una lección invaluable: un escritor también escribe desde lo racional, saca adelante ideas abstractas a través de argumentos y es por eso que debe aprender el delicado oficio de la acumulación de información y datos. Cuando un escritor es capaz de sostener sus puntos de vista mediante alguna forma de argumentación, cuando presenta compenetración con el tema que lo involucra, la escritura se vuelve política, sí, pero no prejuiciosa.

Frente a esta idea, el novelista como argumentador, como ensayista, Vladimir Nabokov parecía no encontrarse muy feliz. Es bien conocida su crítica a *Muerte en Venecia*, de Thomas Mann, cuyo capítulo dos constituye una gran reflexión del narrador sobre la búsqueda de la belleza por parte del artista (Nabokov, 1990). Según el autor, la obra de Thomas Mann no debía ser considerada como una obra de arte y, mucho menos, estar en el listado de las grandes novelas de la historia, porque tanta argumentación para justificar la pedofilia le parecía innecesaria y alejaba al lector del verdadero centro de la obra.

Aunque *Lolita* es profusa en el uso del lenguaje, el narrador no se escuda con argumentos, no reflexiona, no justifica, no dice, sino que muestra a través de acciones en el texto.

La literatura de Raymond Carver, Richard Ford y Joyce Carol Oates lleva esta idea, la de mostrar y no decir, al límite. Y eso está bien. Pero hay que tener en cuenta que en la literatura también hay prejuiciosos increíbles, vallejós, lemebeles, carpentiers, kathy-ackers y jelineks, por ejemplo. Escritores que se comprometen con todos los dientes a una causa, a una ideología. Ellos sostienen la escritura en la lucidez, en la intensidad de la experiencia vital, en la imparcialidad de sus palabras y, sobre todo, en la belleza del lenguaje.

Tal vez Friedrich Nietzsche (2006) tenía razón cuando dijo:

Lo que importa más es la vida: el estilo debe vivir [...] La riqueza de la vida se transmite por la riqueza de los gestos. Hay que aprender a considerar todo como un gesto: la longitud y la cesura de las frases, la puntuación, las respiraciones; también la elección de las palabras, y la sucesión de los argumentos. (p. 1)

61

Minimalistas o pensantes o prejuiciosos, lo que Nietzsche parece sugerirnos es que la tarea consiste en ayudar al estudiante a ser lo que quiera ser, de la manera más expresiva posible.

Toda escritura literaria es expresiva, y a eso es a lo que llamamos *estilo*, y eso es lo que sabe el *rock*, el rap, la electrónica, el bolero, el *jazz*, el *blues*, el tango y el flamenco; es lo que sabían Edith Piaf, Janis Joplin, Amy Winehouse y Chavela Vargas, lo que saben Adele y Sistema Solar. Toda música interpretada con duende (García-Lorca, 2010) lo sabe a veces mejor que la literatura. El lenguaje expresivo no es otra cosa que la vida que vibra detrás

de las oraciones o los versos. Aquello que nos hace sentir que lo escrito fue contado desde un sentimiento concreto; una condición mental; una forma de sentir el mundo, de entenderlo, de tratar de expresarlo. Para escribir hay que sintonizarse con el ritmo vital del universo propio. Para enseñar a escribir hay que ayudarlo al estudiante a hallar el dial donde su voz se escucha clara, sin subterfugios ni eufemismos. No sé bien cómo se logra eso, no tengo fórmula, pero tengo el presentimiento de que, cuando les hago saber lo que cierto autor me produce, no solo racional sino emotivamente; cuando les hablo sin subterfugios ni eufemismos, cuando les muestro algún fragmento inconcluso de mi escritura, sin edición, inacabado, pero vital y sincero, que les haga perder el miedo de expresarse, que los haga entender que antes de la técnica, antes que los géneros, está la búsqueda de una voz, el intento de transmitir una emoción; cuando hago esas cosas, ellos comienzan, jóvenes y viejos, a expresarse a través de la escritura con mayor soltura y honestidad.

Primero está la búsqueda de esa expresividad. El resto llegará con el oficio.

5.

El escritor es un lector de la realidad. En su ensayo "Night walks", Charles Dickens habla mejor que yo de esto: "Cuando entro a una gran ciudad de noche, se que cada una de esas casas cerradas esconde un secreto; que en cada uno de los cuartos hay un secreto, que en cada palpitación de cada corazón hay un secreto" (Dickens, 1860).

Para Dickens no existía la escritura sin trabajo de campo. Parece decirnos en cada línea de ese ensayo que hay que meterse en el mundo, coger calle, perseguir el presente vertiginoso, que la imaginación y la capacidad argumentativa por sí solas no bastan. A veces, es necesario salir de la burbuja y dejar que sea la realidad la que nos guíe hacia el futuro, hacia ese texto inexistente que espera ser escrito. Me gusta trabajar esta idea.

Desliteraturizar la literatura; explorar la fuente de experiencia, que, a veces, a fuerza de tenerla tan cerca, es descartada; empujar al escritor a hacer aquello que Hunter S. Thompson llamó inmersión, que no es otra cosa que vivir la vida para escribirla. El trabajo de campo nos recuerda el gran potencial poético que tiene la cotidianidad, el hecho de que se puede escribir sobre cualquier cosa por insignificante que sea, si logro hacer lo mínimo trascendental. Pienso en “Las ostras” o “El beso”, o en realidad cualquier cuento de Antón Chéjov; pienso en “No se culpe a nadie”, de Julio Cortázar; en *Intimidad*, de Hanif Kureishi; en *Música para camaleones*, de Truman Capote; en *El Amor de una mujer generosa*, de Alice Munro. Textos todos, mínimo, con un argumento muy simplista: un niño mirando un cartel que dice “Se venden ostras”, un hombre imaginando quién lo besó —en el caso de Chéjov—, un hombre que se quedó enredado en un saco azul —el de Cortázar—, anécdotas sobre mujeres y hombres que alguna vez conoció —Capote—, una mujer que lleva a sus nietos en el carro de paseo —el de Munro—, un hombre que medita sobre dejar a su mujer o no —el de Kureishi—. Ninguna de estas historias presenta truculencias ni un despliegue de juegos artificiales, más que un *thriller* son un instante, como los instantes vividos por cualquiera, como los instantes que puede atrapar aquel que sale a caminar por la ciudad como alguna vez lo hizo Dickens.

6.

En el siglo xx, los norteamericanos parecieron tener la intención de reducir hasta la mínima expresión las coordenadas espacio-temporales de la historia, fabricar lo épico dentro una célula. Desde finales del siglo xx, y ahora en el siglo xxi, algunos escritores volvieron a ampliarlas, *Libertad*, de Jonathan Franzen; *Middlesex*, de Jeffrey Eugenides, *La casa de hojas*, Mark Z. Danielewski, novelas con dimensiones épicas, son ejemplo de esta ampliación de coordenadas. No hay mejores coordenadas que otras, solo hay modas, momentos en que una forma de hacer las cosas parece

predominar. Uno, como profesor, debe moverse en diferentes coordenadas. Uno se las debe arreglar, de algún modo, no para imponer una forma de construcción espacio-temporal única, sino para tratar de que la clase se convierta en viaje por diferentes espacio-temporalidades, pero no uno lineal, jamás terminaría. Que no haya malentendidos, más bien, como lo dice Ernesto Sábato en su ensayo sobre la educación, “[...] no pretender enseñarlo todo, enseñar pocos episodios y problemas desencadenantes y estructurales, y pocos libros, pero leídos con pasión, única manera de vivir algo que, si no, es un cementerio de palabras” (p. 4).

7.

Dijo Leila Guerriero:

Hay un chiste más o menos viejo que pregunta cuál es la diferencia entre una hermosa mujer rubia desnuda y una hermosa mujer negra desnuda: la respuesta es que la rubia sale en *Playboy* y la negra sale en *National Geographic*. [...] La foto ganadora siempre es tomada en África o en el país bombardeado de turno, e involucra a un chico desnutrido, moscas, un perro flaco, la tierra resquebrajada y alguna señora aullando de dolor. Si en sus países de origen nadie da un peso por los niños con moscas en los ojos y las señoras que aúllan de dolor, es impresionante lo alto que cotizan en la bolsa de los premios. (Guerriero, 2012, p. 624)

Sus palabras encierran una gran verdad no solo de la no ficción, sino también de la ficción moderna, la excesiva importancia que desde la modernidad se le ha dado al dolor, la muerte, la decadencia y la pérdida total de la libertad. El espacio de enseñanza de la escritura debe convertirse en un lugar de contrastes; aunque uno no pueda escapar del lado oscuro de la condición humana, también está en la obligación de acceder al resplandor, al humor, a la inocencia, a todos los espacios extremos, intermedios y hasta fofos de la condición humana.

Referencias

- Adorno, T. (1962). El ensayo como forma. En *Notas de literatura* (pp. 11-36). Ariel.
- Aristóteles. (1974). *Poética*. (V. García-Yebra, trad.). Gredos. (Original publicado ca. 350 a. e. c.).
- Barth, J. (1985, 16 de junio). Writing: can it be taught? *The New York Times*. <https://nyti.ms/3bf2n1P>
- Capote, T. (1994). *Música para camaleones*. Anagrama.
- Coetzee, J. M. (2005). *Elizabeth Costello*. Debolsillo.
- Coetzee, J. M. (2014). *Diario de un mal año*. Random House Mondadori.
- Danielewski, M. Z. (2013). *La casa de hojas*. Héroes Modernos.
- Dickens, C. (1860). *Night walks*. The Charles Dickens Page. <https://bit.ly/360Xwv1>
- Egri, L. (2009). *El arte de la escritura dramática: fundamentos para la interpretación creativa de las motivaciones humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eugenides, J. (2003). *Middlesex*. Anagrama.
- Flood, A. (2014, 4 de marzo). Creative writing professor Hanif Kureishi says such courses are “a waste of time”. *The Guardian*. <https://bit.ly/3aePHAh>
- Franzen, J. (2011). *Libertad*. Salamandra.

García-Lorca, F. (2010). *Juego y teoría del duende*. Nortésur.

Gingsberg, A. (2006). *El aullido*. Anagrama.

Guerriero, L. (2012). Sobre algunas mentiras del periodismo. En D. Jaramillo (ed.), *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 616-626). Alfaguara.

Hemingway, E. (2011). *El viejo y el mar*. Random House Mondari.

Heyward, S. (escritora) & Peretz, J. (directora). (2015, 25 de enero). Female Author (temporada 4, episodio 3) [episodio de serie de TV]. En L. Dunham, J. Apatow, J. Konner y I. S. Landres (productores ejecutivos), *Girls*. HBO.

Jelinek, E. (2005). *Las amantes*. El Aleph.

Kapuściński, R. (2003). *La guerra del fútbol*. Anagrama.

Lajos, E. (2007). *The art of dramatic writing*. Wildside Press.

McKee, R. (2002). *El guion: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Ediciones Alba.

Menand, L. (2009, 8 de junio). Show or tell: should creative writing be taught. *The New Yorker*. <https://bit.ly/2KczC3i>

Nabokov, V. (1990). *Strong opinions*. Vintage Books.

Nietzsche, F. (2006). *Diez mandamientos para escribir con estilo*. Biblioteca Virtual Universal. <https://bit.ly/2G4661b>

Orwell, G. (1979). *Decline of the english murder and other essays*. Penguin Books.

Peña, I. (2012). *El universo de la creación narrativa*. El Huaco.

Perec, G. (2010). *Especie de espacios*. Montesinos.

Sábato, E. (1978, 11 de mayo). Sobre la educación en América Latina. *El Clarín*, suplemento.

Slenicka, C. (2010). *Raymond Carver: A writer's life*. Simon and Schuster.

Valéry, P. (2013). *Cementerio marino*. El Áncora Editores.

Vian, B. (1989). *Escupiré sobre vuestra tumba*. Círculo de Lectores.

Consideración sobre Obra de creación I y II

Joaquín Peña Gutiérrez

67

Descripción

La tutoría de Creación I y II se llevó a cabo durante el primer semestre del 2015; dos bimestres. Tres de los cuatro estudiantes que hicieron conmigo estos dos bimestres venían desde Proyecto de Grado —segundo momento de los cinco en el proceso que debe terminar con la escritura de la obra final—. Uno de los cuatro cambió de grupo —tutor— al comenzar Creación I. Igualmente, otro estudiante “se pasó” a mi grupo en el mismo momento. Total, terminaron obra de creación cuatro estudiantes. Tres con novela y uno con libro de minificción.

Independientemente de que no todos vinieran conmigo desde cuatro bimestres atrás, todos debían haber realizado, haber avanzado más o menos

lo mismo. Y así fue. Todos traían una escaleta, una idea tema, personajes, tiempos, argumento, historia, en fin; los posibles componentes que intervendrían en la escritura de la obra final. Algunos, incluso, traían avances escritos de desarrollo. Todos creían tener definido narrador-narradores, tiempos y acontecimientos de la obra posible —ideada—. Pero en Obra I hay otro comienzo de hora de la verdad.

No se trata de tantear, de buscar. Se trata de escribir la obra. Pero, se sabe, lo saben quienes han escrito o escriben ficción narrativa, que hay un espacio de nadie entre lo que se idea y lo que se escribe, en términos de desarrollo real de aquello que se ha ideado. Ese espacio de nadie constituye, ni más ni menos, el territorio de la creación. Cuando la persona que no posee la experiencia entra en él, ve con miedo y fascinación que las seguridades que hasta el momento se había hecho, gracias a los elementos que tiene en la mano —los mencionados arriba y otros—, se desvanecen, se pierden, se confunden, se redimensionan, toman otros huesos y vestidos cuando se empieza y se avanza y se profundiza y se navega y se naufraga y se navega en la escritura, en la puesta en escena de la obra. A todos les sucedió, incluida la persona que traía un desarrollo considerable, no en la prefiguración, sino en la escritura de la novela. Ideas, temas, tiempos, narradores y otros componentes que se tenían craneados de una manera cedieron, se transformaron y cambiaron de naturaleza, aunque varios, muchos de los elementos visualizados desde el comienzo, transmigraron sin dificultad —personajes y espacios, en particular— a la obra de verdad hecha y derecha; o sea, escrita con punto final.

Los cuatro bimestres dedicados a la escritura de la obra se convierten en la elección definitiva de los elementos de la obra y en su conjunción, también definitiva, en esa unidad indispensable para la existencia autónoma que es la obra de creación literaria. La relación estudiante-tutor se simplifica, pero se profundiza. El estudiante busca amparo y el tutor busca que el estudiante alcance el descubrimiento decisivo de su obra en la escritura

de la obra. Mucha revisión; la indicación de algún apoyo bibliográfico, todavía; la transmisión, cuando se lucha en ese territorio de nadie que es la creación, de una confianza infinita frente al vacío infinito.

Y el tiempo. Se va a terminar el tiempo, el bimestre de Creación II, y no se va ni por la mitad, aunque, al fin, se ha encontrado una voz, unas voces, y se descubrió esa ficción que es la historia real de la novela. Ahora ya se puede escribir sin los sobresaltos de la oscuridad. La escritura, el desarrollo de la obra, hace visualizar lo que falta de la obra. Como alguien dijo, ahora no falta sino escribirla. Hubo uno que como que no podía terminar. La historia que descubrió, imprevista hasta los últimos momentos, tomaba cuerpo y se iba, se le iba y al autor le gustaba. Bueno. El tiempo se acabó. Hay que entregar. Punto final. De acuerdo; se puede seguir, pero, por ahora, hay que terminar. Punto final.

Consideración

1. *La secuencia creativa de los 5 bimestres.* Que la primera cohorte haya terminado a tiempo y con éxito casi en un 100 % puede indicar que este plan y la Maestría en conjunto están organizados sin fisuras. La organización en escalera, primero este escalón, luego el otro y el otro hasta llegar Creación II, al momento no ha mostrado carácter pernicioso.

Sin embargo, ¿qué puede ocurrir si aquel territorio de nadie se empieza a ocupar desde el comienzo y no se espera a Creación I para allanarlo? De hecho, se terminaría la separación y distancia que existe entre la teoría y la práctica; entre la ideación, preparación y formulación de la obra y su ejecución.

Inconveniente: el estudiante aún no posee “todos” los componentes, en teoría, que necesita para escribir una novela; una obra literaria. De acuerdo. Pues, que empiece a buscar la escritura real de su obra con

los elementos que posee e intuye; que omita los que no conoce ni intuye pero que necesita, y que los incorpore en la medida en que los vaya conociendo —intuición quiere decir aquí conocimiento real, no teórico, sobre el aspecto. Seguro que lo ha visto ser manejado en acción en una obra, en la literatura que ha leído—. La sistematización académica sin duda le traerá una apertura mayor de visión. Que la introduzca en el texto que crece y aprenda, de paso, a realizar una obra maleable. Introduzca, quite, modifique, rehaga.

2. *Uno de los escritores nunca objetó las lecturas de formación como escritor y de profundización para la escritura de su obra particular. Otros dos, tampoco. Pero no las hicieron, o a medias, de manera limitada. El cuarto tiene un haber considerable y dígame que suficiente de lecturas de literatura. Es normal que nuestro estudiante trabaje tiempo completo, hace parte de una familia, etc. Consecuencia: su tiempo es limitado. Limitado al menos para meterse en un tren de lecturas necesarias. Alguien de los cuatro dijo en un nivel de autoconciencia revelador: me falta leer. Tengo que leer.*

Las lecturas de formación, y no de fragmentos de obra o de renglones de ejemplos que ilustran casos de aperturas, narradores, descripciones, espacios, ambientes, etc., sino de obras completas, son una necesidad ineludible. La lectura de obras sobre el tema particular de la obra de cada escritor, también. ¿Nuestro estudiante cómo surte, que no sea con mediocridad, estas lecturas? No hacerlas aboca al sistema a recibir candidatos a grado en Creación I sin los referentes necesarios y, por tanto, más o menos ignorantes acerca de la literatura que necesita para andar provisto de las armaduras necesarias en el mundo de la literatura y en el suyo particular de la creación literaria. ¿En esto estamos ante un cuello de botella complicado, duro, que no se quiebra? (He dicho alguna vez una especie de chiste complicado: si en realidad se hace una exigencia, la que debe hacerse, para el caso, en una maestría, lo más seguro es que el programa se quede sin estudiantes). Cómo se

maneja este aspecto en otras universidades, en otros posgrados. ¿Hay que hacer un poco, o mucho, la vista gorda al respecto y que cada uno resuelva su caso en la medida que la vida le permita? La universidad cumple con dar la oportunidad del saber y de la realización. Así que...

3. *Evaluación.* Mucha tela para cortar. El ideal en una formación de esta naturaleza: que no haya evaluación. La academia la exige. Alguien que debe constatar que tú eres “competente para”. No es suficiente con la presencia y valor, el que sea, de tu obra. ¿Es suficiente, el valor de la obra, para que se inserte en el movimiento cultural literario del país y del mundo? No es la academia la que lo va a determinar, menos en el nivel inicial en que sale el estudiante; el exestudiante. En fin. Mucha tela para cortar.
4. *Programas.* Los programas, en la línea de creación, tengo la impresión, se van desvaneciendo en la medida en que la línea avanza; o el estudiante avanza en la línea. ¿Por qué? Al comenzar, la parte, el volumen de apropiación por parte del estudiante, es mayor. Hacia el final, la relación se invierte. Quien recibe es el tutor. Mira, orienta, reorienta, propone una bibliografía, de manera totalmente personalizada. En términos no ficticios, con qué llena el tutor el aparte de “tema” de cada jornada. “Orientación”, “orientación”. “Orientación” (¿?). Antes de ella, de la orientación, no sabe cuáles son las necesidades que va a exigir la elaboración, la escritura de la obra de cada estudiante. Pienso, mejor, en una historia, en un registro de las sesiones. Si la academia quiere mirar que en verdad se ha trabajado, el procedimiento sería más rentable; además, se da cuenta de los desarrollos y avances de las escrituras y de los escritores.

—Puede seguir (la consideración). No olvidar: se trata de una consideración. Nada más.—

Reflexión sobre la línea de creación de la Maestría en Creación Literaria

Aleyda Gutiérrez Mavesoy

Na minha opinião existem dois tipos de viajantes: os que viajam para fugir e os que viajam para buscar.³

ÉRICO VERÍSSIMO

72

Percibo el proceso de escritura (sea para la creación, la crítica o la teoría) como un viaje. A veces, puedo planear el viaje, preparar la ruta, equiparme de buena manera para el tránsito y hasta pensar en los imprevistos. Otras veces, el viaje me toma por sorpresa y no tengo más remedio que salir a la aventura sin muchos aperos. También hay las veces que deseo planear poco, me hago una ruta mínima para seguir, me trazo unos límites de viaje y trato de ir con equipaje ligero. En cualquiera de los casos, sé que el viaje me sacará de la ruta, que los imprevistos me llevarán por senderos diferentes y que tal vez me pierda más de una vez y el recorrido se alargue o se corte por aquellas cosas del azar; también sé que, en cualquiera de los casos, el camino persiste en su marcación del ritmo.

De este mismo modo, concibo el proceso de acompañamiento a la escritura (sea para la creación, la crítica o la teoría) como un viaje. Claro, la cuestión se hace compleja porque debemos encontrar la manera de viajar que nos sea cómoda a los dos, acompasar el paso para mantener el ritmo y descubrir los aperos que mejor funcionan para mi acompañante. Como guía de los caminantes, intuyo que mi labor comienza en la búsqueda de la manera de viajar de cada uno. Saber a quién puedo ubicar a la cabeza del grupo de marchantes, quién puede sostener el ritmo en la mitad y a quiénes dejar que lleven su paso lento al final de la cuadrilla. Luego viene la

³ “En mi opinión, existen dos tipos de viajeros: los que viajan para huir y los que viajan para buscar”.

marcha atenta con el grupo. En ella prima la observación de la travesía, las orientaciones de la ruta, las palabras de aliento o de indicación del paso, el llamado al fortalecimiento o de replanteamiento de la ruta que cada uno se traza.

No es fácil llegar al destino, cada uno a su propia marcha lo hará, algunos sin detenerse en el trazado, otros, con largas pausas, y los más, con menor o mayor esfuerzo, lo lograrán. Y aquí entra Verísimo a darme la mano, porque en la escritura hay también, por lo menos, dos o tres tipos de viajeros. El que escribe para dejar registro de su historia personal o de quienes le rodean, del mundo que lo atormenta y quiere hacer memoria. El viajante que escapa de su realidad y crea mundos fantásticos, lejanos o antiguos, para habitar, para dar cuenta de su necesidad de ser y estar *otro*. Y hay otro que escribe para buscar, para buscarse, para entender y entenderse, que hace de la escritura un proceso continuo de descubrimiento. Lo más importante del proceso para mí, como guía, es comprender que se trata de su marcha y no la mía, que no puedo caminar por ellos, sino con ellos, que corresponde a cada uno de los marchantes superar sus propias limitaciones académicas, las barreras de su espíritu y las fronteras de su pensamiento.

Así las cosas, la línea de creación ha sido pensada como ruta para la elaboración del trabajo de grado de la Maestría. Para comprender la manera de realizar el proceso, desde el programa se ha planteado la línea de creación como proyecto integrado que comienza con el módulo de Propuesta Literaria y culmina con Obra II. Se ha pensado así porque cada uno de los módulos se concibe como espacio de apoyo para la escritura de la obra. Desde la planeación, pasando por la escritura y hasta culminar con la reflexión sobre el proceso, todo funciona como eslabón que enlaza la escritura en su devenir texto literario. De ahí que cada una sea prerrequisito de la otra (Propuesta Literaria, Proyecto de Creación, Proceso de Creación, Obra I, Obra II), para que haya un proceso consciente de escritura y búsqueda, de indagación y experimentación, de concepción y realización, que habrá de

materializarse en el texto final. En adelante, explicaré la manera como, desde mi ejercicio, he abordado el proceso de acompañamiento en cada módulo.

Propuesta Literaria

Como el viajante que empieza por pensar adónde ir, cuándo hacerlo, con quién, cuáles son los límites del recorrido, y, a la vez, lee las recomendaciones de otros viajeros que han hecho el mismo camino, en este módulo trabajo la planeación del texto desde las exploraciones iniciales. Hay estudiantes que ya llegan con una idea clara sobre lo que quieren hacer, cómo lo van a hacer y desde qué género lo escribirán. Hay otros que tienen una idea vaga y, a partir de ella, quieren ahondar para darle forma a su propuesta. Los hay también, pocos, que llegan con nada, dispuestos a partir de cero y realizar el proceso completo. Entonces, empezamos en colectivo, trabajamos sobre las propuestas que ya tienen cierta forma (en conversación con todos, para que sirvan de caso) y, a manera de espejos, cada uno vaya haciéndose a una idea de cómo abordar cada aspecto que se trabaja en cada sesión. Por ejemplo, en una sesión se puede trabajar el tema “¿sobre qué escribir?”, entonces, se toma el ejemplo de uno de los estudiantes que tiene la idea clara y, con ello, se propone la discusión entre la teoría y la práctica. En la siguiente sesión, se trabaja de manera individual, para que cada uno pueda profundizar en la pregunta de la sesión grupal. De manera transversal, nos recomendamos lecturas, porque cada uno de nosotros tiene una enciclopedia que ayuda a alimentar la biblioteca del viajante. Lo que importa en este módulo es brindar las herramientas necesarias para planear el texto, escoger los elementos que requiere cada estudiante para el viaje.

Proyecto de Creación

El viajante ha seleccionado adónde ir, cuándo, cómo y con quién hacerlo. Es el momento de hacer el plan de viaje. Afortunadamente, tenemos un modelo de proyecto que nos ayuda a planear el texto. La guía nos sirve

para hacer el mapa y diseñar el recorrido. En Proyecto de Creación se organizan las prefiguraciones, pero también se empieza a poner a prueba, de manera que, poco a poco, haya un diálogo entre lo que se busca configurar y lo que se está haciendo. En este caso, es poner en el mapa de ruta todo lo que se propone hacer durante el viaje. De igual manera, cada estudiante desarrolla un proceso único que lo lleva a estar adelante o atrás de la fila de marchantes; se trata de ayudarles a tener un ritmo acompasado y no perder de vista el objetivo: hacer un plan de viaje que sirva de apoyo para la escritura, no para que sea camisa de fuerza. Poner límites a las aspiraciones es la experiencia que me queda de este módulo. A veces, quieren llegar a la novela total y en un año solo es posible alcanzar el fragmento.

Proceso de Creación

Es el módulo de mayor importancia; comienza la ruta de escritura del texto. Se pone a prueba el mapa, se amplían las lecturas, se profundiza en el conocimiento del género, del tema que se trata y se experimenta con lo que se ha propuesto hacer. Es el momento decisivo porque empieza a establecerse una disciplina de marcha, una rutina de escritura; se prueban los conceptos, se configuran los actores y empieza a revelarse al escritor su escritura. El trabajo de guía se hace crucial; es importante tomar distancia, acompañar y dejar hacer, permitir que sigan su propio ritmo, que descubran sus propios senderos, pero, al mismo tiempo, realizar la labor de señalamiento, de evitar el desvío, de azuzar al caminante para que no se quede quieto leyendo, leyendo, leyendo, como forma de escape al miedo a la página en blanco. Especialmente, es necesario leer los adelantos con sumo cuidado de respetar la escritura ajena y no proyectar la propia. Es importante, es crucial, que el estudiante encuentre la forma que mejor le viene a su texto, que descubra su “moral de la forma”, como dice Barthes que es la escritura.

Obra I

El autor está ya imbuido en la escritura y, en medio del viaje, termina siendo gustoso escribir, no se quiere parar y se encuentran nuevas historias que enlazar, nuevos rumbos que seguir y resulta fácil quedarse en la escritura, sin querer llegar al destino. Se escribe, con el placer que significa estar inmerso en ese mundo otro que no es el del día a día; pero también resulta fácil porque, como el demiurgo, encuentro un orden al caos externo. Por más que la experiencia sea dolorosa, azarosa y a veces frustrante, al escribir impongo un orden a lo que no comprendo o pienso que no lo tiene. También porque en cada jornada queda algo más por trabajar: hay un personaje, una imagen, un concepto que necesita redondeamiento, un Museo de la Eterna que no se recorrió por completo y urge empezar de nuevo. Se requiere de la mirada atenta de la guía —ahora una de las furias que marcha al lado instigando para que termine—, para que busque el fin del camino, para que alcance un primer borrador y culmine la ruta trazada.

76

Obra II

El viajante ha llegado a su destino. Necesita hacer balance, sopesar el recorrido, reflexionar sobre lo que el viaje ha significado, ahondar en el porqué del viaje y para qué sirvió. Es el momento de escribir la reflexión sobre la obra. Detenerse y, especialmente, sin releer la obra, seguir las intuiciones de lo que ha significado la experiencia de escritura del texto literario. Se ven las fotos del viaje, los videos, los comentarios de los compañeros de viaje; pero se intenta reconstruir el proceso en un acto de hacer consciente lo que significó cada paso, cada momento, lo logrado, lo que falta por hacer y lo que podría hacerse mejor en el próximo viaje.

Una vez escrito el primer borrador de la reflexión final, empieza el trabajo de edición de la obra: descubrir los aciertos y trabajar sobre las debilidades del texto, intentar redondear para que la coherencia literaria prime sobre

las intenciones ético-estéticas. La guía guarda silencio, apenas si susurra para que el estudiante se escuche y escuche a sus compañeros sobre la obra escrita. El trabajo final mío consiste en señalar, ser un déictico que ayuda a hacer evidentes las fortalezas y los aspectos a trabajar en el borrador de la obra y en la reflexión misma.

El punto que une todos los módulos es la bitácora, el diario de viaje. Empieza en Propuesta Literaria y termina en Obra I, con el primer borrador. En Obra II se revisa la bitácora para la escritura de la reflexión final. Este texto es una herramienta fundamental: recuerda el recorrido y ayuda a sostener al caminante en el viaje. Al mismo tiempo, es el espacio de descanso de la escritura de la obra, el momento de una especie de fluir de la consciencia que reflexiona sobre la escritura, la frustración, los aciertos, las búsquedas, los estados de ánimo que alivian, reconfortan o, al menos, sirven de desahogo.

Este ha sido mi recorrido con los estudiantes en la línea de creación. Considero que cualquier opción de acompañamiento es válida. Resulta difícil determinar si hay una sola vía para el acompañamiento del trabajo de grado. Siempre se corren riesgos, cualquiera que sea la opción que se tome. Por un lado, si se piensa en un profesor por ciclos, uno para Propuesta Literaria, otro para Proyecto y Proceso de Creación, y otro para Obra I y II, se puede lograr que haya un alto nivel de objetividad en el trabajo de los tutores, puesto que son menores los niveles de empatía que se tejen con los estudiantes, así como una cierta distancia del texto que permite aguzar la mirada en la revisión de la obra.

La desventaja puede ser que, en el proceso de conocerse y adecuarse entre sí, pueden estar perdiendo tiempo valioso de la escritura y la revisión. Cuando un solo profesor hace todo el proceso, desde Propuesta Literaria hasta Obra II, tiene la ventaja de conocer bien al estudiante, sus ritmos de escritura, sus lecturas, sus fortalezas y debilidades; pero, por ello mismo,

puede caer en empatía por encima de la mirada crítica y puede terminar dejando de ver las debilidades, las incoherencias, los errores y, al pasar por alto estas cosas, no apoyar el trabajo de revisión y edición del texto.

He tenido la experiencia de hacer todo el proceso con un grupo de estudiantes del que me hice amiga y terminamos en una fuerte empatía y mutuo conocimiento. Disfruté el viaje con ellos y puedo decir que aprendí mucho a su lado. Tuvimos nuestras dificultades: bloqueo de una de las viajantes; en otro, el deseo de leerlo todo antes de escribir; en una más, empezar una ruta, perderse y tomar otro sendero, y un borbollón de escritura en una que no quería darle fin al proceso. Sin duda, en el viaje completo se alcanzan otras intimidades con los estudiantes; por supuesto, cuando voy en Proceso de Creación, estamos agotados todos, pero siento que es el momento decisivo, el punto de quiebre. Atravesado este puente, si se deja a los marchantes en este módulo, podrán viajar bien con otro guía. Considero que tal vez la cuestión no radica en el momento en que acompañan unos u otros tutores, sino en la disposición del guía y en su fuerza para comprender que no se trata de un viaje propio, sino del estudiante.

Cartas sobre poesía y creación (2017–2018)

María Paz Guerrero y Roberto Burgos Cantor

24 de agosto de 2017

Apreciado Roberto:

Después de la clase con la profesora Adriana Urrea, quien nos mostró la posibilidad de escribir en forma de correspondencia, me permito responder a tu pregunta sobre cómo “hacer de la poesía un elemento renovador en las diversas búsquedas creativas”, en modo de carta.

¿Podemos pensar la poesía no como un género, sino como una manera de nombrar el misterio de la literatura? Escribirte una carta me da la opción de plantearte una serie de intuiciones, producto de mi práctica como profesora de creación y como escritora de poesía.

He podido darme cuenta, en el tiempo que llevo en el Departamento, de la importancia de enseñar la tradición literaria y sus transformaciones, desde el punto de vista de las técnicas narrativas, ya que es una materia concreta de uso directo para el estudiante. Ahora bien, también me he dado a la tarea de buscar cómo enseñar lo poético en un proceso de escritura, al asumir que esta palabra nombre “la fuerza” o “la potencia” de un texto.

Desentrañar lo poético tendría que ver con poner en evidencia de qué manera la forma (los elementos que constituyen la “pentafonía”) surge, de modo orgánico, de lo que el texto muestra sobre el mundo. La relación entre estos dos elementos es misteriosa y, sin embargo, es la única posible.

Me permito usar una palabra, *misterio*, que puede ser cuestionada por su connotación romántica. Hace poco leí un texto del filósofo italiano

Agamben, para quien “el misterio” es “el fuego” del relato. Fascinante. Porque, además, nos lleva a Rimbaud, poeta cuya lengua es de fuego.

Quisiera mostrarte cómo guiar un proceso de creación a partir de la siguiente pregunta: ¿qué tipo de lengua permite visibilizar el misterio que el estudiante quiere narrar?

Empiezo por interesarme en cómo aparece la condición humana en un texto. Se trata de llevar al estudiante a investigar qué le interesa decir sobre la complejidad del hombre, ¿cuál es la grieta de su personaje?, ¿la trama está atravesada por el azar, por la inercia, por un sinsentido? El poeta le da forma a lo innombrable de lo real, sin explicarlo. El narrador puede nutrirse de lo anterior para enriquecer sus personajes y sus historias, y comprender que la ficción está en tensión permanente con el misterio, que lo rodea sin darle explicación.

80

Al mismo tiempo que desentraño las grietas de la condición humana, me sumerjo en el lenguaje que nos propone el texto. Toda fisura tiene una música. Se trata de poner en evidencia de qué manera aparece un ritmo, un vocabulario, unos cortes que constituyen, en suma, la creación de una lengua en la obra. Podemos llevar al estudiante a compenetrarse con el cuerpo del texto —que es la materia de la palabra, si lo leemos como si fuera poesía—, y a desentrañar la intensidad del lenguaje. Cuando el estudiante descubre qué relación tiene con la palabra, encuentra la manera de moldearla y atravesarla con esa “fuerza”.

El proceso de encuentro con el tipo de lengua que visibiliza el misterio de la condición humana es lo que constituye un acto de creación en la escritura. Es necesario conocer cómo opera el “yo es otro” enunciado por Rimbaud. Escribir es permitir la “monstruosidad”, es decir la despersonalización, el delirio y el silencio del propio yo. La creación implica desarrollar una relación de otredad consigo mismo, atreverse a pensar poéticamente

interviniendo la razón con imágenes y silencios. Después, se trata de construir el espacio físico de la escritura. Marguerite Duras, en su texto *Escribir*, habla de su casa a las afueras de París como el espacio fundamental de creación, allí donde la soledad hace surgir lenguaje.

Apreciado Roberto, lo que te comento en estas páginas lo he ido poniendo a prueba en las clases. En las de narrativa hago énfasis en la necesidad de lo poético para la ficción y en las de poesía pongo de manifiesto la visión de la literatura como la invención de una lengua. Creo que este acercamiento puede funcionar para construir espacios de libertad guiados, metódicos y fructíferos en los procesos de creación del departamento.

Quedo atenta a tus comentarios.

Con toda mi gratitud,

María Paz

81



4 de abril de 2018

Muy apreciada María Paz:

Estaba en mora de agradecerte y referirme a las hondas reflexiones que me planteas a propósito de pensar la poesía como un elemento renovador en las diversas búsquedas creativas.

Resulta seductor lo que intuyes de la poesía más allá de las mecánicas nominativas de un género. No es poco pensarla como “una manera de nombrar el misterio de la literatura”.

Entiendo como un privilegio para los programas contar con maestras que, además de su calidad profesional, desarrollan la ardua paciencia de invocar la poesía y plasmarla.

Es todo un reto establecer lo poético como “fuerza” o “potencia” de un texto.

Leyendo me he preguntado si Rimbaud sería acaso un curso inexcusable, y muy apropiado para las reflexiones que inicias. Tal vez, a la manera de Bonnefoy, cuando muestra la necesidad de este poeta y la indispensable reflexión que implica. No sé qué tanto ocurre con Hölderlin en el momento en que los dioses, o Dios, abandonan a los seres y al mundo.

Aún me resuenan estas líneas que escribiste: “El proceso de encuentro con el tipo de lengua que visibiliza el misterio de la condición humana es lo que constituye un acto de creación en la escritura”.

82

Ni qué decir de la idea de la “monstruosidad”.

Quiero preguntarte si estas reflexiones tuyas las podemos publicar en el cuaderno que se hará para el Seminario Intersemestral de Posgrados. Sin duda, es un semillero de intuiciones y de ideas que permitirán al lector probar cómo se roba el fuego.

Va un abrazo,

Roberto Burgos Cantor



20 de febrero de 2018

Apreciado Roberto:

El Pregrado en Creación Literaria forma a sus estudiantes como escritores que reflexionan sobre las implicaciones que tiene ser un creador y, en específico, uno de literatura. Queremos darle un giro a las once electivas del programa para que contribuyan, de manera más eficaz, al objetivo de este.

Las electivas constituyen el área de flexibilidad de la malla curricular y están organizadas en un componente de profesionalización, otro de géneros y movimientos y, finalmente, en cátedras de autor. Su contenido varía de semestre a semestre y cada estudiante debe ver las once para cumplir con los créditos requeridos a lo largo de la carrera.

Hemos identificado varios problemas en la manera como están organizadas estas once clases. El primero es que no son electivas, ya que el estudiante debe verlas todas. El segundo es que el estudiante termina por coleccionar once cursos variados que no están verdaderamente articulados, luego no impactan de manera significativa en la calidad de la producción literaria de sus textos.

Por todo lo anterior, hemos decidido reorganizarlas. En primer lugar, y puesto que no son flexibles, queremos estructurar sus contenidos y sacrificar “La carta de posibilidades” por dos áreas específicas: una que solidifique el área de poesía y otra que potencie el área de narrativa.

Sabemos que los estudiantes adquieren la habilidad de construir ficciones verosímiles que desarrollan un universo coherente; sin embargo, todavía se puede mejorar la relación de los textos con el lenguaje, no solo a partir de una corrección en el uso de la lengua —que, de hecho, en algunos casos

no se adquiere en el trascurso del programa—, sino desde la conciencia de sus posibilidades creativas.

El estudiante no alcanza a experimentar los beneficios de ser un buen lector de poesía para su formación como escritor, razón por la cual consideramos que el área de poesía puede consolidarse para generar mayor impacto en la calidad del lenguaje de los textos escritos en cualquier género. Primero, porque la lectura de poesía desarrolla la conciencia del lenguaje; segundo, porque este género nos acerca a una forma de pensamiento propia del creador, mediante la imagen y el ritmo como lugares de reflexión estética. Todo narrador debe encontrar el ritmo de su escritura y saber en qué medida su historia constituye una forma de pensamiento poético.

Así las cosas, proponemos tres cursos. Uno sobre “Poesía y cuerpo”, que trabaje en torno al concepto de creación sensible: ¿de qué manera un escritor es un creador y, como creador, tiene una relación con su espacio y su tiempo en tanto cuerpo pensante? Este curso pretende formar la relación del sujeto creativo con su entorno sensible (II semestre, Liliana Moreno). Otro curso que trate narrativas en las que el lenguaje sea protagonista, con autores como Marguerite Duras, Samuel Beckett, Jean Genet, Clarice Lispector, Henry Miller, Herta Müller, entre otros (VII semestre, María Paz Guerrero/Aleyda Gutiérrez). Se trata de formar a los estudiantes en narraciones metaliterarias y poéticas, cuya trama es la búsqueda y el acontecimiento del lenguaje como potencia de creación. Finalmente, un curso de géneros y movimientos poéticos en el que se estudie un periodo específico: el paso de la modernidad a las vanguardias en la poesía francesa, a través del cual, el estudiante profundice en sus habilidades como lector de poesía y concluya el programa de “Paradigmas de la creación poética” (VI semestre, María Paz Guerrero/Henry Alexander Gómez). Esperamos que con estos tres cursos el estudiante adquiera una mayor conciencia del lenguaje y de su proceso creativo.

En el área de narrativa, los estudiantes suelen leer a los autores más relevantes con el propósito de analizar una técnica específica a partir de cuentos o de fragmentos de obras. También abordan los cambios de dichas técnicas a lo largo de la historia literaria, pero no alcanzan a leer y a estudiar la totalidad de una novela. Queremos proponer, en consecuencia, tres cursos en los que se pueda abordar el género de la novela. Se trataría de leer obras completas para poner en evidencia su poética y el nivel de profundización alcanzado tanto en los recursos narrativos como de pensamiento. Un primer curso estaría dedicado a la novela del siglo xix en torno a Dostoievski y Flaubert (iii semestre, Sergio González). Un segundo curso se enfocaría en la novela de la primera mitad del siglo xx en torno a Kafka, Mishima y George Orwell (iv semestre). Un tercer curso de novela latinoamericana empezaría con Faulkner, como precursor, y luego Juan Rulfo, Gabriel García Márquez y Roberto Bolaño (v semestre). Gracias a estos, el estudiante podrá adquirir una serie de lecturas que le darán mayor estructura a la hora de formular su propio proyecto de escritura.

Además, queremos que el estudiante desarrolle una relación reflexiva con su propio proceso creativo. Por eso, consideramos importante que haya un curso que aborde las posibilidades del ensayo no convencionales (los diarios de Kafka, las cartas de Antonin Artaud, *Silencio* de John Cage), lo mismo que a pensadores que construyen otras formas del pensamiento, como la poética del silencio en Maurice Blanchot o la resonancia en Deleuze (viii semestre, Aleyda Gutiérrez).

Somos conscientes de que estamos sacrificando las electivas profesionales, que sabemos tienen una gran acogida, así como la de literatura infantil, que no tiene un espacio en la malla curricular. Sin embargo, hemos decidido hacer énfasis en mejorar la formación intelectual, que otorga a los estudiantes las herramientas necesarias para desempeñarse como profesionales de alta calidad.

En cuanto a las materias que ofreceríamos para la facultad, hemos pensado en abrir cuatro cursos sobre otros tantos géneros literarios. Primero, uno de ensayo cuyo eje gire en torno a la pregunta: ¿cómo piensa un artista?, de tal manera que desde el Departamento de Creación Literaria se adelante una formación en escritura reflexiva sobre el proceso de creación. Otra materia que queremos ofrecer es una de literatura “expandida”, con un acercamiento a la literatura digital y a la literatura en diálogo con otras artes, como el cine o el *performance* (Sergio González). Una tercera materia de poéticas teatrales (Shakespeare, Chéjov, Tennessee Williams, Harold Pinter), y una cuarta de novela contemporánea (Kenzaburo Oé, Coetzee, Toni Morrison).

María Paz Guerrero



25 de abril de 2018

Querida María Paz:

Como ves, mi correspondencia sigue el ritmo temporal de las cartas de antes y los distraídos carteros en bicicleta como el inolvidable Tatí.

Debo agradecerte la comprensión y el sugestivo desarrollo que haces a propósito de las asignaturas denominadas electivas en el programa de pregrado. Recoge, enriquecidas con tus propias reflexiones, las reuniones que hemos sostenido al respecto.

En su momento, y a partir de tu texto, pensaremos un poco en algunas temáticas con autores y modos que muestren las posibilidades de

renovación para los interesados en narrativas del posacuerdo, sean estas novelas, cuentos, crónicas o, de repente, un nuevo acercamiento.

Es interesante lo que concibes para la facultad. Allí veo un polo de atracción para carreras de arte como Cine u Arte Dramático.

En relación a la temática con la cual cierras los ofrecimientos de electivas a la facultad, conversaremos sobre la noción de contemporaneidad que aportó la nueva novela latinoamericana y sus desarrollos posteriores. Observo una producción de buena ley en el cine a partir de tragedias colectivas y resueltas, visiones distintas sobre el concepto de víctimas y un cambio de sumo interés en las viejas nociones del paisaje.

No hemos pensado desde la creación literaria o teatral por qué la demencia del Palacio de Justicia en 1985 no ha aprovechado las obras de don Jorge Zalamea para efectuar la conjetura de que el presidente hubiese atravesado la Plaza de Bolívar con las ballenas de Gustavo Zalamea y se enfrentara al proceso por incumplimiento con el cual justificaron los guerrilleros su acción.

Con mi gratitud recibe un abrazo,

Roberto Burgos Cantor

Capítulo 2

La evaluación de obras de creación literaria

Evaluación, pensamiento crítico y creación literaria

Aleyda Gutiérrez Mavesoy

88

Las artes pueden cultivar la simpatía de los estudiantes de muchas maneras, mediante el compromiso con diferentes obras de literatura, música, bellas artes y danza. Pero el pensamiento tiene que ofrecerse según los que sean los posibles puntos ciegos de cada estudiante, y los textos se deben elegir en consecuencia.

Ya que todas las sociedades tienen en todo momento sus puntos ciegos particulares, grupos dentro de su cultura y también grupos en el extranjero que son especialmente propensos a ser tratados con ignorancia y torpeza. Las obras de arte pueden ser elegidas para promover la crítica de esta torpeza, y una visión más adecuada de lo oculto.

MARTHA NUSSBAUM, discurso sobre la educación, 2015

En el mundo académico formal es ineludible la calificación, dentro de los estándares oficiales, pues hace parte de los requisitos de promoción de un estudiante de un nivel a otro del programa académico en el que está inscrito. Sin embargo, considero que se puede sacar a la calificación de la lógica del dispositivo de poder, ya que esta, en manos solo del profesor, además de imponer una jerarquía entre los estudiantes, supone una apreciación —y toda apreciación es subjetiva— del conocimiento adquirido.

En su lugar, podemos hacer de la calificación un mecanismo potente de pensamiento crítico: evaluar para tener visión crítica del proceso propio y de los otros. Esta afirmación implica revisar los textos desde la heterogeneidad y desplazar al profesor del centro a la periferia para llevar la autoevaluación y la coevaluación de la periferia al centro.

Revisar los textos propios y ajenos con la lupa del consejo es lo que propongo: descubrir fortalezas, muletillas, formas sintácticas, ideas obsesivas, debilidades recurrentes, repeticiones innecesarias, intuiciones potentes y recursos ideales; redondear las visiones, y encontrar el rasgo que mejor le viene al carácter que se quiere construir, la palabra precisa, la estructura mejor para la idea. Todos aquellos aspectos mueven a la reflexión sobre el proceso de creación propio y ajeno. El proceso de revisión redonda para mí no solo en el dominio de la lengua y el estilo, sino también en el fortalecimiento del pensamiento crítico como escritor y como sujeto social. En adelante, quiero detenerme un poco más en algunas reflexiones en torno a esta intuición del proceso de evaluación en el campo de la formación en Creación Literaria.

Evaluar desde la diferencia

Al hacer balance de estos casi diez años después de que se concretó el sueño de hacer programas en el campo de la Creación Literaria, en el segundo semestre de 2008 con la Especialización en Creación Narrativa, me doy cuenta de que poco a poco la brecha por diferencias generacionales, profesionales y de condiciones sociales no es tan amplia, ya que los extremos de disparidad se están acercando. Aunque sigue siendo la pluralidad el común denominador de nuestros estudiantes en los cursos de posgrado, cada vez más son los profesionales del campo de la literatura que buscan en nuestros espacios su lugar de formación dentro de la creación literaria y no en teoría, crítica o historia literaria.

La cuestión era bien distinta en esa época (2008)¹. Recién se abrió la Especialización, el primer módulo que pude orientar fue el de Poéticas de la Creación. En ese entonces, andábamos a tientas intentando descubrir el mejor camino para orientar las sesiones, desarrollar las actividades y alcanzar una manera óptima de evaluar los trabajos². Todo era nuevo, lleno de dudas y pocas certezas, más explorativo que planeado, siempre cambiante, no solo por el objeto de estudio que nos habíamos planteado, sino también por los estudiantes que nos tocó en suerte al principio: variopintos.

Los recuerdo a todos con especial afecto, sin embargo, eran bien distintos cada uno del otro; y cuando escribo bien distintos no estoy usando un eufemismo. Desde el abogado suplente del magistrado de la Corte Suprema de Justicia —con quien tenía largas conversaciones sobre Bachelard—; la muy seria teniente de la Policía —obsesionada por las mujeres escritoras “silenciadas de la historia”—; el actor de la televisión —escritor de guiones de programas seriadados populares—; la mujer de amplia carrera en las ciencias sociales —¿o las humanidades?— que después de pensionarse quiso darse la oportunidad de escribir su historia o las historias de las personas con las que convivió a lo largo de su carrera profesional; el joven metalero animalista —graduado de Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital— con tatuajes por todas partes, de cabeza rapada para que se vieran los tatuajes, pero de una dulzura impresionante; el profesor de inglés orgulloso de su opción sexual gay —por ello, concentrado en la literatura

¹ Por la novedad de la Especialización, en ella estaban inscritos todo tipo de aspirantes, pero tenían en común que dentro de la creación habían participado de talleres de escritura en distintas instituciones: Casa de Poesía Silva, Red de Bibliotecas del Distrito y el mismo teuc, entre los más reconocidos; es decir, todos venían de la educación no formal, con las prácticas de ese tipo de formación, el taller.

² Cada una de estas acciones ha sido fuente de profundas reflexiones, seminarios, modelos unificados y documentos institucionales. No creo que la cuestión se agote en uno u otro documento. Pienso que la riqueza de la creación literaria, de la formación en este campo, es su carácter siempre móvil; al parafrasear a Derrida: la ley de la creación literaria es la diferencia.

queer—; el antropólogo que necesita dejar registro de toda su experiencia en el trabajo de campo con las comunidades, y el adulto mayor venido del otro Caribe (el de río: Montería, Valledupar, Mompo y demás ciudades rodeadas por ríos), también pensionado, que aprendió a escribir al mejor estilo del realismo convencional y había publicado alguna novela —¿o libro de cuentos?—. Jóvenes recién graduados del pregrado, sin saber muy bien lo que querían hacer en el futuro... La lista puede seguir, eran más de quince en esa primera promoción.

Con tantas diferencias, pensar el desarrollo de las actividades no era fácil. No solo se trataba de brechas generacionales de más de treinta años de distancia, a veces, entre unos y otros —algunos con maestrías en otros campos del saber, otros solo con el nivel básico de pregrado—, sino también de carreras bien distintas. Asimismo, estaba el hecho de los desiguales niveles de dominio de la lengua; bibliotecas muy robustas o apenas en construcción; conceptos diametralmente opuestos de lo que la literatura y su quehacer pueden alcanzar; visiones de mundo enfrentadas ideológicamente; experiencias diversas que iban desde aquel que había recorrido el mundo y vivía retirado en Subachoque hasta el joven bogotano que rara vez abandonaba la ciudad o la profesora cuya realidad diaria era la de estar rodeada de niños en zonas marginales. Una recurrencia que recuerdo todavía con curiosidad es la de los abogados penales, al menos cuatro había en esa primera generación. En síntesis, grados de conocimiento muy distintos y condiciones sociales diferentes, además de las amplias discrepancias generacionales entre los estudiantes. ¿Cómo hacer para que las fuerzas de tensión entre la diversidad confluyeran en la construcción de sus universos literarios y no en la aniquilación del deseo de escribir?

Claro, las directrices del componente pedagógico de nuestros programas me llevaron a orientar las acciones a la resolución de problemas y no a la presentación de contenidos. Intentamos introducir a los estudiantes en situaciones que los motivaran a buscar alternativas de escritura, pero

también de lectura: atravesar la experiencia con la mirada del escritor —no solo qué dice, sino, fundamentalmente, cómo lo dice—. Por eso, pienso que el taller es uno de los dispositivos pedagógicos, pero no el único, el seminario y el seminario taller también provocan movimientos de la escritura. Sin embargo, poner en juego esta perspectiva requiere también de la conciencia de los estudiantes como sujetos sociales y no solo escritores: su experiencia de vida previa les constituye también y constituye su proceso de creación literaria.

Esta es mi presunción actual, entonces pensaba en mi mediación con el conocimiento y me preguntaba cómo lograr que todos alcanzaran un mismo nivel de conocimiento necesario para tener las mismas condiciones para el desarrollo de los procesos de creación literaria. Buscaba que pudieran comprender las honduras de las reflexiones de los escritores consagrados sobre sus propias escrituras, que los estudiantes tuvieran el conocimiento de la herencia previa para que reconocieran la profundidad de los silencios en las poéticas de los autores estudiados. En fin, quería nivelarlos, muchas veces por lo alto, y con lo obsesivamente teórica que soy, estoy segura de que más de uno me vio con cara de “esa vieja loca de qué está hablando”, porque me enfrascaba en conversaciones —interesantísimas, no lo dudo— cuando me preguntaban por Lukács y la novela moderna, la imaginación poética en Bachelard, qué quiso decir Nussbaum con “justicia poética” o sobre la mentira novelesca...

Con el paso de las clases fui descubriendo que el camino era distinto y al mismo tiempo obvio: intentar ponerme en los zapatos del otro. Nos diremos con certeza que nadie puede estar completamente en la mirada del otro, los zapatos quedan pequeños, demasiado grandes, un poco angostos o muy anchos; pero se puede probar a calzarlos, estar en la mirada del otro, para desde el juego de mimesis leer sus textos. Esto implicó para mí aceptar la singularidad de cada uno, para que cada quien leyera las obras desde su lugar, las interpretara y empezara a trabajar en

las actividades desde su *lugar otro* y se enriqueciera con las otredades. El proceso de escritura dejó de ser una adquisición de herramientas, mi labor de docente pasó a ser la de mediadora y la evaluación dejó de ser medición y clasificación.

Comprendí que de lo que se trataba, para mí, era de moverme hacia la evaluación desde la diversidad, no desde la nivelación. Evaluar desde la diversidad significó reconocer que estaba calificando el nivel de conocimiento adquirido, “unos mínimos exigidos”. ¿Cómo saber cuáles son los mínimos exigidos?, ¿medir esfuerzos?, porque hay estudiantes que escriben tres páginas en unas horas y otros a los que unas cuantas líneas les toma el día entero; no sería justo con ninguno de los dos, porque cada cual a su manera ha hecho su mejor esfuerzo. ¿Comprobar el dominio de una técnica, un recurso, una forma? Porque hay quienes vienen con el conocimiento previo y quienes parten de cero, entonces, no estaría haciendo otra cosa que ensanchar las desigualdades. ¿Verificar la comprensión del planteamiento hecho por los escritores consagrados?, ¿cómo?, ¿control de lectura?, de nuevo, cada cual trae su propia biblioteca, algunos ya habrían leído los autores, habrían reflexionado con los teóricos sobre el tema, otros estarían apenas descubriendo el universo de las poéticas de los autores. ¿Qué importa esto?, ¿igual todos deben llegar a un nivel?

Como profesora venía de trabajar la lectura y la escritura con estudiantes de pregrado, mientras que con los estudiantes de posgrado ahondaba la línea teórica de los estudios literarios. Pensar la evaluación ya era un problema en mis cursos regulares, ¿qué evaluamos cuando calificamos? El problema no se disminuye porque se esté en campos de las ciencias o de las humanidades. En ese entonces, en lectura y escritura trataba de desarrollar estrategias para la comprensión-explicación-interpretación del mundo basada en el fortalecimiento de los procesos de pensamiento

implicados en ellos: análisis, síntesis, generalización. Intuía que la cosa era ser mediadora en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura: en cualquier campo del saber, hacer de ellos procesos de conocimiento y no simples instrumentos de reproducción del pensamiento, por tanto, mediadores directos en la construcción de conocimiento nuevo. En los Estudios Literarios, busqué siempre hacer de la teoría camino para la interpretación-explicación de los textos, lograr que los planteamientos sobre la literatura dieran las herramientas necesarias a los estudiantes para comprender las obras en sí mismas, explicar su relación con el mundo y conectar esa comprensión-explicación con la propia interpretación de este. Descubro ahora que mi intuición iba por buen camino, de lo que se trataba a la hora de evaluar era de potenciar los procesos individuales de mediación con el conocimiento, el mundo, el otro.

Eso pienso ahora; entonces, intentaba encontrar los mecanismos para evaluar con cierta objetividad. Para ello, tomaba como eje la pregunta problema; en el caso del módulo de Poéticas de la Creación, el trabajo final apuntaba a la construcción de una poética personal, pero en cada sesión se trabajaban aspectos específicos con preguntas que orientaban la sesión: ¿desde qué discursos se contempla la formación en creación? ¿Cómo se construye la identidad entre creador y su obra? ¿Cómo se configura la relación técnica y creación? ¿Cómo operan la razón, la intuición y el talento en la creación narrativa? ¿Cómo se hace posible la articulación entre la narrativa literaria y otros saberes? Tras ponerlas en diálogo con las propuestas de los escritores consagrados, los estudiantes producían una forma de “nota literaria” en la que reflexionaban sobre los vasos comunicantes con el texto de la poética en estudio. De manera que de los textos concretos pudieran ir construyendo las bases de su propia poética. ¿Cómo evaluar esto con objetividad? Intentaba aplicar los criterios que estaban en la fuente oficial de nuestros programas (tabla 1).

Tabla 1. Criterios de evaluación de un texto

Criterios
Uso adecuado del aspecto formal del lenguaje (puntuación, ortografía, gramática) o suficientemente justificado de la transgresión de la norma
Coherencia estructural desde la lógica interna del texto
Asimilación y recreación de las opciones estéticas estudiadas
Configuración de una interpretación propia de los planteamientos
Manejo estético del lenguaje en la composición global

Fuente: Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria, 2018.

Me tomó mucho tiempo comprender que esta es una buena base, pero sirve para evaluar el producto, no el proceso, ¿qué criterios pueden ser equitativos con los progresos que se ven en cada estudiante?, ¿cómo evaluar los modos como cada estudiante supera sus propias dificultades, llena sus vacíos y vislumbra la profundidad de las propuestas poéticas de los escritores consagrados? La que era entonces leía previamente cada nota literaria y en la primera parte de cada sesión las ponía a discusión con los compañeros para juntos señalar los puntos fuertes y los débiles, precisar los conceptos, delinear las ideas y finalmente buscar la forma para cada escritura. La que soy ahora considera que es necesario que entre en acción la formación en la evaluación del proceso propio y de los compañeros. Primero, a través del padrinazgo; como en Alcohólicos Anónimos, cada uno tiene un padrino, que lee los textos antes de enviármelos, que ayuda a superar dudas, que acompaña en las crisis, que desarma las inconsistencias y, sobre todo, que escucha y lidia con eso de ser un “escritor anónimo”. El requisito básico para mí es que cada uno debe ser y tener un padrino distinto, para que no se convierta en comité de mutuo aplauso. Segundo, a través de la ampliación y generación de otros criterios. En el primer caso, la autoevaluación requiere también de una explicación del proceso seguido (tabla 2 y 3).

Tabla 2. Rúbrica de autoevaluación

Autoevaluación
Cada uno de los criterios tiene un valor mínimo de 1 y máximo de 10, al final, la sumatoria de cada uno dará la nota definitiva
C1. Presentación formal (uso del lenguaje y los recursos formales de la lengua)
C2. Asimilación y recreación de las opciones estéticas estudiadas
C3. Búsqueda de un punto de vista como escritor en relación con las poéticas ajenas
C4. Configuración de una estructura adecuada de la obra en el proceso de escritura
C5. Calidad estética (innovación, originalidad, cuidado estético, exploración estética)

Fuente: Programa Asignatura Poéticas, 2018.

Tabla 3. Modelo de autoevaluación

C	Descripción del proceso	Valor
C1		
C2		
C3		
C4		
C5		
	Total	

Fuente: Programa Asignatura Poéticas, 2018.

El mismo modelo se aplica al proceso de coevaluación que hace el padrino (tabla 4).

Tabla 4. Rúbrica de coevaluación

Coevaluación
Padrino:
Ahijado:
Cada uno de los criterios tiene un valor mínimo de 1 y máximo de 10, al final la sumatoria de cada uno dará la nota definitiva
C1. Presentación formal (uso del lenguaje y los recursos formales de la lengua)
C2. Asimilación y recreación de las opciones estéticas estudiadas
C3. Búsqueda de un punto de vista como escritor en relación con las poéticas ajenas
C4. Configuración de una estructura adecuada de la obra en el proceso de escritura
C5. Calidad estética (innovación, originalidad, cuidado estético, exploración estética)

Fuente: Programa Asignatura Poéticas, 2018.

Creo que el mutuo padrinazgo fortalece la cohesión del grupo, ya que establece lazos distintos de acompañamiento y lleva a interacciones de reconocimiento entre los estudiantes dentro y fuera del salón de clases. No se trata simplemente de recibir del otro su perspectiva, sino también, al darla, de verse a sí mismo en esa labor de revisar el texto. En dicho ejercicio cada uno hace espejo en la escritura del otro; en relación con el grupo, el salón de espejos vuelve la interacción prisma de escrituras para establecer diferencias, encontrar soluciones, revelar deficiencias o afirmar posiciones. Por eso mismo, se generan relaciones de afiliación³, entre ahijados y padrinos, en las que no solo se ponen en juego los conceptos y problemas que se plantean en el módulo, sino también las escrituras entre sí.

³ Edward Said (2004) plantea que entramos en contacto con los otros por relaciones de filiación o afiliación, mientras la primera se establece por lazos de familia, la segunda es una toma de posición personal o grupal. Así, si una relación filial se mantenía firme anteriormente mediante lazos y formas de autoridades naturales —que incluían la obediencia, el temor, el amor, el respeto y el conflicto de instintos—, la nueva relación afiliativa transforma estos lazos en lo que parecen ser formas transpersonales —como la conciencia de gremio, el consenso, la colegialidad, el respeto profesional, la clase y la hegemonía de una cultura dominante—. El esquema filiativo pertenece a los dominios de la naturaleza y de la “vida”, mientras que la afiliación pertenece exclusivamente a la cultura y la sociedad.

Además de ello, esto desplaza a la calificación de un estatus de sanción o premio hacia el de revisión crítica de los textos y del proceso, porque en ella todos están involucrados. El economista Manfred Max Neef, en una conferencia sobre la creatividad, utilizó la fábula de la gallina y el cerdo para hablar de la manera en que nos relacionamos con el otro: en el desayuno de un americano promedio, la gallina y la vaca están involucradas, en la medida en que una pone los huevos y la otra la leche, mientras que el cerdo está comprometido porque pone el pellejo. Calificar y ser calificado implica para mí poner el pellejo, ser padrino y ahijado no solo los involucra, sino también los compromete en el proceso.

A esta labor de acompañamiento se suma la evaluación que hace el grupo en general tanto en cada sesión, a través de la valoración crítica y oral de los textos que se leen, como en la última sesión de lectura de los textos finales. Considero que es muy importante evaluar el proceso, pero también es necesario que el estudiante se enfrente a la lectura de quienes no han seguido al detalle la génesis de su texto, con el fin de que descubra otras miradas sobre él. Si bien se hace de manera oral, al final, hay un formato de coevaluación grupal (tabla 5).

Tabla 5. Formato de coevaluación grupal

		Coevaluación grupal					
N.º	Estudiante	C1	C2	C3	C4	C5	DEF
1							
2							
3							
4							
5							
6							

7

8

9

10

Fuente: Programa Asignatura Poéticas, 2018.

Muchos de los estudiantes me han dicho que les gusta la idea de evaluar cualitativamente, pero ponen en duda la calificación: piensan que “no están aptos para calificar”, porque poner una nota es una sanción o un premio que clasifica. Considero que puede ser así, a veces suele ser así, pero también creo que esto contribuye de distintas maneras en el desarrollo de los módulos. Por un lado, fomenta la disolución de las jerarquías entre los sujetos que participan del proceso; fortalece el pensamiento crítico, pues conlleva tomar una posición frente a los textos propios y los ajenos, además de poner al estudiante en relación con el contexto en el que produce sus planteamientos y moverle a ser consecuente con ellos. Por otra parte, hace de la evaluación un momento importante de las sesiones, tan importante como el momento mismo de escritura o de estudio de los escritores y los recursos. Al evaluar, los estudiantes hacen conciencia de sus propios procesos, lo que propicia el reconocimiento de sí mismos y los otros. En un futuro, espero, esto redundará en que puedan verse y ubicarse frente a otros escritores dentro del campo de la creación literaria.

En cuanto a mi papel como evaluadora, aprovecho el recurso de informe que desde la Coordinación de Posgrados se utiliza para saber el avance de los trabajos de grado; he empezado a hacer informes de los estudiantes de los otros módulos con mi percepción de su proceso y lo alcanzado. Por supuesto, uso también los formatos para cada texto final, pero con los informes puedo hacer, además, una valoración general del proceso que cada uno adelanta. De este modo, califico, pero también evalúo el proceso y los productos, al mismo tiempo que lo hago como uno de los agentes del grupo, como un par.

En realidad, es mucho esfuerzo, de todas las partes, tanto en la revisión como en la responsabilidad de poner una nota. A todos nos cuesta la idea de calificar, pero concibo que distribuir la “carga” de la nota hace de ella una oportunidad de transformarla en dispositivo de aprendizaje y no de poder. En primer lugar, porque permite revisar los conceptos, los recursos, las salidas a los problemas que cada cual resuelve en el texto, con la distancia que da ver en el texto ajeno lo que se pudo hacer, lo que no haría, lo que imaginó de manera similar y lo que cambiaría. En segundo lugar, porque el papel del profesor se convierte en un mediador real cuando se le libera de la responsabilidad exclusiva de la calificación y se (le) asume como un agente más del proceso y no como aquel que tendrá “la última palabra”. En tercer lugar, porque el evaluar-calificar el texto propio permite que el estudiante comprenda su papel como agente y no solo como receptor del proceso formativo.

Esta es mi percepción actual; entonces, compartiría la evaluación en el proceso de valorar los adelantos de los textos y el texto final, pero no lo otro, pues me era difícil desprenderme de esa idea sobre la calificación como una acción propia del profesor. Ahora comprendo que desmontarme de ese dispositivo también fue un proceso de aprendizaje para mí, como lo es comprender el mecanismo de evaluación que se pone en juego cuando se trata de los trabajos de grado.

Evaluar el proceso y no solo el resultado

Pensar las acciones en los módulos que corresponden a la obra final implica reconocer que en ellos se desarrolla una disposición especial de los roles, por un lado, entre el profesor y el estudiante, por el otro, entre el texto del estudiante y el jurado. A la hora de la evaluación, el primer caso se concentra en el proceso; el segundo en el resultado, por tanto, cada caso demanda ubicaciones distintas de quienes realizan la acción. El asesor de trabajo de grado cumple el rol de acompañante del proceso. No es

quien escribe la obra, tampoco lo que orienta su labor es su concepción de la literatura ni de la forma: la disposición a comprender el proceso de escritura del estudiante es lo que prima en su acompañamiento. Estar dispuesto a probarse los zapatos del otro, a ver el mundo como este lo hace y determinar la idea de su quehacer y de lo que quiere hacer es lo que necesita potenciar el asesor para no proyectarse en la obra del estudiante.

El asesor requiere, entonces, de toda su atención en el descubrimiento de la escritura del otro y las preguntas a tener en cuenta siempre deben girar alrededor de esta mirada atenta del estudiante como ser escribiente: ¿cómo acompañar sin interferir el proceso individual?, ¿cómo ayudar al estudiante a encontrar sus propias soluciones a las dificultades?, ¿de qué manera se debe acompañar en la búsqueda de la voz dicente en el texto?, ¿cuál forma corresponde mejor a su idea? Gracias a todas esas cuestiones de la escritura, que, si bien son individuales, el asesor puede potenciar o alivianar el camino de los descubrimientos, si tiene la mirada atenta a la escritura del otro.

Por eso creo que el trabajo fundamental tanto del estudiante como del profesor acompañante requiere un continuo proceso de evaluación: de lo que no funciona y de lo que sí, de lo que puede trabajarse o de lo que hay que desechar, para empezar de nuevo, para continuar en esa ardua tarea de escribir la obra. Por eso es tan difícil para el asesor evaluar el resultado, porque al final, al ver el texto terminado, ha corrido la maratón completa con el estudiante y otra es su percepción del texto final. El profesor acompañante hace la lectura desde el lugar del otro, de los otros que ha acompañado en su diversidad; esa misma diversidad es la prueba tangible de la imposibilidad de evaluar basado en el texto final y la necesidad de hacerlo centrado en el proceso.

En el caso específico del asesor, propongo que nos separemos del formato que se entrega al jurado de trabajo de grado y sigamos uno que se acerque

más a la valoración del proceso. Un primer acercamiento podría ser el que muestran las tablas 6 y 7.

Tabla 6. Rúbrica para evaluación de trabajos de grado

Evaluación de trabajos de grado - Profesor acompañante	
Estudiante:	
Título de la obra:	
Cada uno de los criterios tiene un valor mínimo de 1 y máximo de 10, al final, la sumatoria de cada uno dará la nota definitiva	
1.	Trabajo con los recursos formales y expresivos (lenguaje)
2.	Apropiación de las lecturas, conceptos y recomendaciones
3.	Solución a los problemas, inconsistencias, bloqueos y dificultades
4.	Revisión y seguimiento de las estructuras literarias requeridas
5.	Diálogo entre diario de escritura, obra y reflexión final

Tabla 7. Modelo de evaluación de trabajos de grado

Evaluación de trabajos de grado - Profesor acompañante		
C	Descripción del proceso	Valor
1		
2		
3		
4		
5		

Fuente: adaptación personal del modelo del Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria, 2018.

El primer criterio concibe el avance que logra el estudiante en el conocimiento de lo que la lengua permite y las posibilidades de transgresión que la obra requiere. Aquí se evalúan los progresos alcanzados en el dominio de las formas, los recursos lingüísticos y el reconocimiento del lenguaje

como norma; pero, a la vez, el develamiento de la manera en que todo ello se traduce en un ritmo, una cadencia, una forma particular de imponer un “modo” de lectura, a través de la puntuación, la gramática y los recursos formales. Por supuesto, cada obra y cada modo literario demandan diferentes maneras de abordar el trabajo con el lenguaje en su forma material.

Por ejemplo, en prosa poética o en minificción, y no solo en poesía, el trabajo con la palabra, palabra por palabra, demanda horas de trabajo detallado tanto del estudiante solo como acompañado por el profesor. También, a veces, el lenguaje en la novela requiere que se haga una labor específica con la palabra en el texto, cuando se trata de experimentar con la materia gráfica o la imagen verbal; pero, las más de las veces, el trabajo es con la frase, en particular con la sintaxis para el ritmo y tono de la frase en el párrafo, entre párrafos y capítulos. Indudablemente, a veces una idea no avanza hasta que encuentra la palabra perfecta, pero, por lo general, en prosa no se busca la concentración del lenguaje en la imagen o concepto, sino en su despliegue a lo largo de muchas páginas o en el universo completo de la obra. De ahí que, en este aspecto, al evaluar confluyan esos matices del género, la intención estética y la lengua como vectores importantes del conocimiento y dominio de las posibilidades del lenguaje en la escritura de la obra de creación.

El segundo criterio señala el proceso de diálogo con la herencia, en tanto que el estudiante busca en las fuentes otras maneras de resolver las dificultades que se presentan en el camino. A veces, la idea está clara, pero el camino no, la lectura de otras obras con imágenes, tratamientos y estrategias distintas alimentan las búsquedas personales. El papel del acompañante es fundamental en este aspecto; sugerir textos que amplían la mirada es esencial. Ahora bien, es mucho más importante la manera en que el estudiante se apropia de las recomendaciones, persigue las formas de los otros textos, experimenta con los recursos en una obra que le gustaría seguir, practica una técnica hasta dominarla y aplica un concepto,

pero también dialoga con los imaginarios sociales, los planteamientos de las ciencias y las humanidades sobre la cultura, en fin, con el mundo de la academia. Este usa todo lo anterior y lo aplica para seguir a su modo las recomendaciones del profesor acompañante.

Me detengo un poco aquí porque, si bien el estudiante recoge toda la experiencia vivida en cada uno de los módulos de la Maestría, cada texto también demanda lecturas diferentes, apropiación distinta de los recursos y diálogo constante con la cultura. A veces, nos encontramos con estudiantes que hacen el esfuerzo grande con la forma material y se aplican en el trabajo con la lengua y el estilo, pero tienen grandes vacíos en lecturas o miradas ideológicas marcadas por la moral y quieren imponer a sus textos la moraleja, especialmente en lo que refiere a la literatura infantil y juvenil, pues consideran que “se deben enseñar valores a los niños y jóvenes”. ¿Qué se hace en esos casos?, ¿trabajar solo la lengua y el estilo?, ¿dejar que cada cual resuelva las cuestiones ideológicas como pueda?, ¿permitir que su literatura siga siendo didactizante? Creo que mis compañeros podrían darme muchas respuestas, de las cuales, tal vez la más sensata sea que no puedo cambiar la ideología de los otros y mucho menos intentarlo con los estudiantes. Quizás también me digan que estoy siendo “colonizante”, ¿por qué mi mirada es menos ideológica que la del otro?, ¿por qué pensar que la literatura no busca enseñar o moralizar es mejor opción? Lo entiendo, pero no es por ahí que me quiero ir, es por la idea de que escribir literatura implica imponer una moral: hacer de ella un instrumento moralizante que persuade al otro y se adhiera a mí.

Me parece que es necesario lograr que los estudiantes descubran la diferencia entre tener una posición crítica frente al mundo y tener una moral del mundo; eso definitivamente lo logran cuando se acercan a libros que así lo proponen como *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann, que trabaja la dictadura militar en Argentina, o *El bolso amarillo*, de Lygia Bojunga, en el que se plantean, sin eufemismos, los problemas que

debe enfrentar una niña de nueve años frente al vacío de la cultura, que experimenta la crisis de la familia y la sociedad, así, a sus nueve años. Si logramos que la mirada se amplíe, no que se imponga la del acompañante sobre el estudiante, sino que comprenda que más allá de un fin didactizante, la literatura abre puertas del ser que el ser no sabía que tenía, que dejan inquieto el pensamiento y logran que el espíritu no esté cómodo, entonces, su escritura también tendrá múltiples puertas para el lector. De la disposición que tenga el estudiante para acercarse a los libros de otros, a buscar las claves en los conceptos y a aplicar las recomendaciones según las necesidades que encuentra en su texto, depende el fortalecimiento de su diálogo con la herencia literaria y de la cultura.

El tercer criterio está ligado con lo anterior, pero refiere de manera distinta a la cuestión de la herencia, pues no es ella la única salida a los problemas de la escritura. A veces hay inconsistencias en la voz lírica, en el narrador, en la construcción de los personajes, en los diálogos, en el ritmo, la imagen o el concepto del poema, en el desarrollo de la idea en el ensayo. En fin, estas son cuestiones que tienen que ver con incoherencias de la forma y que solo se pueden resolver con el trabajo profundo sobre el texto mismo: un trabajo individual, una labor de minero en el socavón. ¿Cómo encuentra la salida el estudiante a estas dificultades?, ¿cuál es el trabajo que desarrolla para transformar el texto?, ¿cómo reelabora un capítulo completo o un poema o un apartado del ensayo? Lo que se pone en relación aquí es la manera como este trabaja en su escritura, a veces no escucha consejos y las inconsistencias permanecen y a veces no sabe cómo resolverlas. Es ahí cuando el modelo a seguir mediante las lecturas ayuda mucho, pero es ineludible el trabajo de corrección atenta al texto que debe hacer el estudiante para superar las dificultades.

Un problema que surge, casi siempre, es el del bloqueo. De pronto, la hoja en blanco paraliza, no hay manera de avanzar y el estudiante llega a la sesión sin un verso siquiera, un párrafo, un diálogo, nada. ¿Qué hacer? Las

recomendaciones de lecturas que destraban la escritura funcionan, a veces; la revisión del texto hasta donde está el avance también puede activar la escritura; desconectarse de todo un tiempo y no escribir ayuda; escribir sobre otros temas mantiene la mano caliente hasta que vuelve la escritura del texto. Frente a cualquier camino que busquemos con los estudiantes, solo ellos pueden salir del bloqueo; podemos hacer sugerencias para que superen el bache, pero la labor solo puede ser de ellos y la manera como lo resuelven también les prepara para la escritura en solitario.

Ahora bien, en cuanto al cuarto criterio, lo que se propone es que se evalúe el conocimiento de las estructuras literarias requeridas en el desarrollo de su proyecto. Con esta idea, me refiero a la posibilidad de ahondar en el género en el que quiere escribir, si lo va a hacer dentro del cuento fantástico, que lea textos de este tipo, pero también textos teóricos sobre los conceptos y sobre las escrituras dentro del género; que practique con los recursos propios de género; que busque cómo dominarlos, emularlos o superarlos, con una idea más o menos clara de por qué se quiere inscribir en este o aquel. Cada estudiante viene con un mayor o menor dominio de las estrategias propias del género en el que trabaja, no es el esfuerzo el que se pone en juego aquí, sino el trabajo con la forma y el estudio detallado de ella, para la escritura del texto propio.

En algunas ocasiones, el estudiante llega con una idea, por ejemplo, escribir relato negro, y en el camino profundiza en él, descubre las formas, las maneras como se desarrollan las atmósferas, las descripciones y la configuración de mundo. Sin embargo, en la escritura, la forma se va transformando en relato fantástico, ¿qué hacer?, ¿suprimir lo fantástico?, ¿imponer la otra forma? Creo que lo mejor es mover a la lectura de los cuentos fantásticos, llevarlos a las reflexiones que hacen los escritores sobre el género y permitirles seguir explorando por ese campo, desde el conocimiento de ese campo. Asimismo, a veces se conoce mucho un género, hasta el punto de que la emulación es muy grande y no se hace evidente la búsqueda de

la transformación-renovación de este, porque Derrida (1980) nos recuerda que “la ley de la ley del género es precisamente un principio de contaminación, una ley de impureza, una economía del parásito” (p. 5). Para mí, la búsqueda no se queda en escribir bien dentro de un género, sino de ponerse en relación con él en la configuración de una mirada de mundo, y en ello se alcanza el movimiento del género y del mundo, al menos para quien escribe.

Finalmente, el diálogo entre diario de escritura, obra y reflexión final parece el más sencillo, pues guarda cierta relación con uno de los aspectos que se ha venido trabajando hasta el momento en el formato de evaluación de los trabajos de grado: las relaciones o vínculos entre el proyecto, la obra y la reflexión sobre ella. Cuando el estudiante llega al momento de reflexión final, puede hacer mejor la triangulación entre el proyecto, la obra y el cuaderno de notas para responder a: ¿qué quise hacer?, ¿qué logré crear?, ¿qué me hubiera gustado desarrollar más?, ¿cómo lo hice?, y otras preguntas que orientan la escritura de la reflexión final. Sin embargo, creo que el factor que más me interesa es la triangulación que logra hacer el estudiante entre la escritura de la obra, el diario de escritura y la reflexión final.

Me explico, cuando ya se está en medio del desarrollo del proceso, el proyecto como mapa vale, pero se queda como punto de partida. En el camino hay que resolver cuestiones inmediatas que el propio camino genera, entonces, la bitácora funciona como válvula de escape, recurso de la memoria, baúl de experimentos, registro de lecturas, en síntesis, es otra manera de seguir escribiendo la obra.

Este aspecto es relevante para mí, es “el quinto elemento”, que a mi parecer es el que más problemas trae. No por el criterio en sí, sino por mi experiencia de los últimos tiempos con el diario de escritura, cuaderno de notas, bitácora o como se le quiera llamar al texto que acompaña día a día la escritura de la obra. En uno de nuestros seminarios intersemestrales,

Roberto Burgos Cantor nos preguntó —palabras más, palabras menos— si no era mejor dejar que los estudiantes se concentraran en la escritura del trabajo final y que la reflexión que quedara del proceso fuese la bitácora de escritura. Todos, casi al unísono, dijimos que no, que era necesaria una reflexión. Con la experiencia, me he dado cuenta de que tal vez no era necesario dar ese NO rotundo.

Me explico, en los últimos acompañamientos, no sé si por sincronía de los estudiantes o por las mismas condiciones de la escritura, he encontrado que las reflexiones más acertadas, las conceptualizaciones más profundas, las exploraciones formales, los juegos del ritmo o las imágenes mejor logradas están en el diario, tal vez por la libertad que significa para ellos ese tipo de textos, tal vez porque cogen la idea al vuelo para que no se les escape, tal vez porque reflexionan *in situ* mientras escriben la obra. Lo cierto es que descubro en los diarios una fuente rica de experiencia del proceso. Esto me abre de nuevo la pregunta de Roberto y me mueve a pensar que, tal vez, mientras se está escribiendo, esa es la mejor manera de abordar la reflexión sobre la obra.

En mi experiencia, algunos estudiantes entran al ensayo con facilidad, hacen exploraciones formales que resultan tan estimulantes como la misma obra de creación. También hay casos en que la reflexión final resulta una carga tan pesada como empezar la obra. Muchas veces, les digo que la salida está en la bitácora, que la sigan y encontrarán el camino para su reflexión. Funciona, la mayoría de las veces funciona. Pero, sigo dudando, ¿y si mejor se estimula el trabajo de edición del diario y se juega como en *El diario* de Frida Kahlo o *Unos buenos zapatos y un cuaderno de notas* de Antón Chéjov? ¿O el mismo *Cuaderno de notas* de Leonardo Da Vinci? Claro, guardemos las proporciones. Pero cada vez más la idea me suena como recurso para hacer evidente el proceso de creación y dejar el ensayo para el doctorado, cuando se demanda mayor atención a la producción de nuevo conocimiento, a la conceptualización del proceso.

Es así como pienso yo el proceso de acompañamiento a los estudiantes en el trabajo de grado, pero también en cualquiera de los módulos de nuestros programas. Una ardua labor en equipo en la que se establezcan lazos de afiliación, se comprometa al ser del estudiante en la calificación, se fomente el desarrollo del pensamiento crítico en la toma de posición como padrino y ahijado y se revelen aspectos de la escritura propia que solo en el espejo del otro, de los otros, se hacen aún más visibles. Por tanto, en la creación literaria, al evaluar, no hemos llegado a la culminación del proceso. El hecho de que la evaluación esté integrada como uno de sus componentes esenciales evidencia que escribir no es una aventura solitaria, sino profundamente solidaria cuando estamos entre pares que padecen el placer de la escritura.

Bibliografía

- Bojunges, L. (1981). *El bolso amarillo*. Espasa-Calpe.
- Bornemann, E. (2011). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Alfaguara.
- Chéjov, A. (2005). *Unos buenos zapatos y un cuaderno de notas*. Alba Editorial.
- Da Vinci, L. (1995). *Cuaderno de notas*. Planeta de Agostini.
- Derrida, J. (1980). La loi du genre. En S. Weber (ed.), *Glyph 7*. The Johns Hopkins University Press.
- Kahlo, F. (1995). *El diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato*. Norma.
- Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Random House, Mondadori.

Carta de Roberto Burgos Cantor a Aleyda Gutiérrez Mavesoy

20 de junio de 2018

Querida Aleyda:

Debo agradecerte el espléndido ensayo con el cual respondiste a mi solicitud de reflexionar un poco sobre las diferencias entre la evaluación del *proceso* creativo y la evaluación del *resultado* creativo.

Es indudable que un signo de madurez del pensamiento aparece cuando se es capaz de partir de la experiencia personal para situarse ante los retos de la vida sin negarse a cuanto la reflexión agrega.

Recibo con entusiasmo la notable ambición que expresas, al establecer dentro del espacio de aprendizaje el “fortalecimiento del pensamiento crítico como escritor y como sujeto social”. En ello está algo fundamental que servirá para diferenciar la Creación Literaria, en la academia universitaria, de las búsquedas sin dirección de las experiencias informales. Es decir, la formación y el estímulo de esa conciencia del escritor que lo aleja de fórmulas y técnicas. Su sombra personal de Creador.

Dar cuenta de tu recorrido académico creativo desde el momento en el cual te preocupabas por establecer entre los estudiantes un nivel mínimo de conocimiento, hasta el instante de humildad iluminada en que el maestro acepta la singularidad de cada quien y lo que ello implica en la aventura estética. Para estudiante y maestro es una revelación singular que le hace ver, para siempre, que la obra que escribirá es única, y solo a ese autor le pertenece. Tal vez algo de esta comprensión esté, como corales

en crecimiento, en el fondo de “Pierre Menard autor del Quijote” de Jorge Luis Borges.

El aspecto anterior muestra una de las delicadas aproximaciones que el maestro de Creación Literaria debe tener.

Te asiste razón en la meditación que haces sobre “unos mínimos exigidos”.

Algo misterioso, y no siempre discernible, permanece en la decisión de quien acude a la academia para iniciar, resolver, poner a prueba, constatar, descartar, el sentimiento de una vocación que cree tener.

Allí veo que ese acogerse a la crueldad de la academia con sus pruebas, sus sistemas de evaluación, sus exigencias de varios tipos, solo encontraría equilibrio y compensación en la suerte de tener un maestro capaz de hacer menos pesados el tránsito del “oficio más solitario del mundo” a la secreta compulsión de una compañía externa.

Entonces, es notable el párrafo que dedicas a la medición de esfuerzos.

Más adelante te preguntaré un poco sobre las dificultades y los logros del sistema que utilizas de los padrinos. Eso me interesa.

La solución que encuentras para superar el objeto de evaluación, el producto, en los criterios establecidos por nuestros programas, abre posibilidades a un sistema de autoevaluación y coevaluación que pueden dar cuenta del proceso que se adelanta.

No hay duda, como bien lo afirmas, de que la labor del estudiante y del profesor acompañante es de “un continuo proceso de evaluación: tanto de lo que no funciona como de lo que sí, de lo que puede trabajarse o de lo que hay que desechar”.

La verdad es que el aparte que titulas “evaluar el proceso y no solo el resultado” me lleva a una cuestión que en un momento te confiaré.

Hasta ahora, lo que postula el título mencionado se ha venido intentando así, por lo menos en el programa de Maestría en Creación Literaria. Quien da cuenta del proceso es el profesor acompañante y quienes evalúan el resultado son los jurados.

Voy, entonces, a lo que anuncié confiarte: ¿será que estamos llegando al momento de establecer modalidades propias para que un estudiante de Creación Literaria pueda graduarse y liberarnos de la adopción de procedimientos de alguna manera óptimos para las ciencias duras y para las ciencias sociales?

Es decir, nos apegamos a la concepción originaria de los tres momentos de escritura con acompañamiento (Proceso, Obra de Creación I y Obra de Creación II) y dejamos un tiempo adicional prudencial al cual el estudiante y el maestro puedan acudir si hiciera falta para concluir el buen destino de la obra que se inició.

Suprimiríamos así los jurados y permitiríamos que ese otro jurado social, el que está en el mundo de la creación bajo la nominación de editores, lectores de editorial, concursos literarios, crítica, acojan, si a bien lo tienen, esa ópera prima.

Esta tentación la vamos a dejar para otra reflexión.

Aprecio el cuadro de evaluación que propones para acercarnos más a la evaluación del proceso.

Hay muchas cosas más, querida Aleyda, que suscita tu ensayo. Esperemos ir calentándolo con la participación de todos, en el próximo seminario intersemestral.

Con mi gratitud, va un abrazo.

Roberto Burgos Cantor



Sobre el proceso de evaluación de trabajos de grado

Liliana Moreno Muñoz

Si bien se establecen unos criterios generales para la evaluación de tesis, la concreción del ejercicio de evaluación no deja de ser, en mi caso, una acción que he realizado con bastantes dudas, sobre todo porque juzgar obras artísticas implica siempre un grado de subjetividad.

Entiendo la evaluación, en este contexto, como un ejercicio pedagógico, un diálogo con el estudiante a partir de una interpretación particular de su obra, cuyo proceso ha recibido un acompañamiento previo. Sin embargo, dicho diálogo no siempre se da cabalmente, bien porque los estudiantes llegan con la idea de “defender” su obra, bien porque los docentes llegan con un dictamen en mano. Dicha predisposición solo puede generar un ambiente en el que desfilan los juicios literarios sin generar más que malestares y desacuerdos.

Es importante que estudiantes y docentes podamos reconocer que, sobre la obra de arte, los puntos de vista siempre serán diversos y que el escritor,

sobre todo si ha tenido la posibilidad de pasar por un proceso académico, tendría que estar en capacidad de reconocer, no necesariamente acoger, esas diversas miradas.

Celebro, por otro lado, la posibilidad que se tiene de conversar sobre el proceso de creación de las obras. Dicho relato permite develar concepciones estéticas y dar cuenta del trabajo del estudiante, de otras fortalezas y debilidades sobre las cuales el diálogo siempre será nutritivo. Sin embargo, a veces, un relato del proceso de creación puede hacer énfasis en el esfuerzo y las penurias que pasó el estudiante-escritor, lo que genera la adhesión de los escuchas a valoraciones extraestéticas que pasan como estéticas, tanto más en el campo poético colombiano, plagado de anécdotas en las que se destaca más la figura doliente del poeta que la calidad de la obra.

Evaluación de obras literarias. Algunas percepciones

Joaquín Peña Gutiérrez

Lo que sigue, en todo, constituye el resultado de la experiencia como docente en la Especialización y en la Maestría. Se repite, corresponde a percepciones durante la experiencia docente, tal como funciona la docencia en el programa de Creación.

Falta de apropiación y uso suficientes

Lo que llevo a pensar es sumamente grave. Estos chicos y chicas cómo se van a graduar, a posgraduar si, uno, han pasado tan rápido sobre la *pentafonía narrativa* que apenas si han oído nombrar algunas cosas, desconocen otras del todo; y, dos, lo que conocen no lo manejan, no lo han convertido, su trabajo de escritura no lo ha convertido en elemento

integrado y necesario para la escritura. Lo complicado del pensamiento hace relación a varios cuestionamientos. ¿La disposición temporaria, la cantidad de tiempo dedicada a los contenidos que deben estudiarse en un bimestre y en el programa, es la apropiada? ¿Se pasa demasiado rápido sobre ellos? ¿La detención y regusto necesarios en los distintos aspectos (por ejemplo, el narrador, el punto de vista, caracterización de personajes, etc.) son los suficientes para que sus resonancias en los estudiantes creadores permitan obtener resultados aceptables, buenos y excelentes? ¿La cuestión es de tiempo? ¿El estudiante, con el orientador —supóngase que se estudian los estilos—, cuenta con el tiempo conveniente para conocer y hacerse al manejo del estilo directo, indirecto e indirecto libre? (Pocos han sido los estudiantes recibidos en Obra I y II a quienes no les embiste el concepto ni el dominio en la práctica del indirecto libre. Cómo puede ocurrir si es uno de los dispositivos aparentemente solo técnicos que va a establecer la diferencia y la distancia entre el realismo tradicional y la novela que le sucede y le cambia la cara y algo más. ¿La inmersión de la obra de Gabo y de la de Arnoldo Palacios —se piensa en particular en *Las estrellas son negras*—, en la literatura del siglo xx, no del xix, no se debe en buena medida a la incorporación del indirecto libre?) ¿Es posible que la disposición del trabajo, lo que se denomina la didáctica, no sea la adecuada? ¿Las personas encargadas de orientar el proceso actúan convencidas de las bondades del proyecto? ¿Se les cruza de vez en cuando la convicción de que la literatura no es enseñable? Recuérdese al respecto que el debate no se ha saldado ni se saldrá. ¿En qué medida los coordinadores escritores se meten en el proyecto tal como la Universidad lo ha establecido y en qué medida recurren a su expediente (a los procedimientos y demás que llevaron al orientador a ser escritor en el sentido de dominar la escritura creativa), valioso desde luego, puesto que le ha dado resultado y ha llegado, con él, a ser escritor reconocido?

¿Qué se puede hacer con las percepciones? Escribirlas y hacer preguntas alrededor de ellas.

También se piensa —para el caso corresponde a una levantada de hombro— que así ocurre con las especializaciones y maestrías en todas partes. Una luz repentina a instantánea que apareció un instante y desapareció. Cuánto hace que empezamos el bimestre y vea. Ya se terminó. Y tú verás —se mira al orientador— qué tanto posibilitas la iluminación. Tú verás —se mira al estudiante— qué tanto te ilumina esa luz en las ocho sesiones tan así.

El mal, tal vez, si hay alguno, se debe a una circunstancia que sobrepasa a la Universidad. O a la que la Universidad se acomoda. Cosas elementales. A qué se denomina “estudios posgraduales” o “de posgrado”: a aquellos que ocurren después del grado. Hasta aquí la Universidad no olvida la enseñanza del artesanado. Aprendiz, oficial y maestro. Una especie de escalera en la que no se puede saltar un travesaño. Cualquiera parroquiano sabe lo que le sucede a su carro cuando el chino encargado de desbaratar el motor, además, “lo arregla”. En la actualidad resulta que la universidad saca posgraduados sin haber sacado graduados. En particular no podemos entender esta escalera que no existe, aunque así existan las cosas. La universidad estableció, después de los posgrados, el pregrado. Que se sepa: ninguno de los egresados del pregrado, hasta el momento, ha ingresado a posgrados. Y ojalá que no lo haga. Tal vez se verían enfrentados a ver en términos reducidos lo que aprendieron en su carrera. Pero ya lo dijo la madre del buscón llamado don Pablos: “Esas cosas, hijo, aunque sean ciertas, no deben decirse”.

Asuntos varios

Primero, lo dicho hasta aquí, por supuesto, corresponde a una especie de generalización, aunque real; verdadera. Si se trata de discriminar, su agudización corresponde al curso —intermedio— de Especialización. Estos chicos llegaron al final y muestran otra cara. No tengo dudas. Sé que ya defendieron su proyecto de grado. Los chicos y chicas de la Maestría de los dos

últimos bimestres, Creación I y II, igualmente, en el momento tienen fijada fecha para sustentar sus trabajos de grado, libros de creación, dos novelas, dos libros de cuento. Con dos de ellos casi no trabajé. A veces sueño que no cumplí y que sus trabajos deben tener huecos que yo no pude ver, pero en donde se van a caer los jurados. Con los otros dos trabajé lo que hubiera podido trabajar con los cuatro si hubiera visto igual la exigencia.

Aquí, si existe alguna consideración, es que los cuatro, antes de entrar a cursar la Maestría, habían adquirido los referentes suficientes —en conocimiento y escritura—, de modo que pocos componentes —es una impresión— de la Maestría les eran novedosos del todo.

Otro componente. Saben que tienen un tutor, pero su posición no es la de estudiantes, sino de escritores. Saben, y lo ponen a prueba, que ellos son los creadores y quienes firman sus creaciones, y que la creación suya no es una invención cualquiera. No. Es un punto de vista que ellos como seres culturales hacen y proponen ante el mundo. Entonces, tú, como tutor, no puedes “dirigir”, conforme, de hecho, debiera ocurrir siempre. Yo no sé si el tutor sea una especie de papá o de árbitro que no está, aunque esté. Solo debe llegar antes y después de que la mano de ese escritor escriba y, sin embargo, estar con él; hacerle creer que lo acompaña, que no está solo. Hay, entonces, que dedicarle un tiempo. Si nuestro estudiante no necesitara de cosas como esta —la orientación—, pues no se matricularía y se acabó. Alguien puede decir: así ocurre con los escritores de verdad. No necesitan de estas carajadas, entre otras porque a escribir literatura no se enseña y chao. Se acabó.

Segundo, experiencias recientes, más o menos, indican ciertos desequilibrios. El tutor que no le gusta tal subgénero, pero le toca orientar al estudiante dentro de él: ¿este aspecto tan traumático para tutor y estudiante no se puede resolver por vía administrativa? Se sabe, por la vía académica resulta más que un desastre. ¿El tutor y el estudiante, los dos deberían

estar en condiciones, dadas por la institución, para cambiar de tutoriado, para cambiar de tutor? ¿Es posible que los estudiantes escojan a la persona que los va a orientar o perder en el trabajo de escritura final?

Tercero, hay otro caso complicado; los verdaderos chicharrones. Después de un proceso de año y medio, en ocasiones después de los dos años cumplidos, cómo es que se dejan avanzar las cosas de tal manera si el proyecto, la escritura, la concepción sobre ella, indican a las claras que por ahí no es la cosa o que por ahí no camina la literatura que se quiere sea escrita desde los programas de creación de la Central. Cómo llega a sustentación un proyecto-obra que no es un proyecto ni tiene escritura ni presentación de proyecto. Aquí no pongo reparo alguno acerca del estudiante. Es el tutor el responsable, el irresponsable de la atrocidad. ¿Es posible que el último tutor —el de Obra II— avale como trabajo final un trabajo que no se corresponde con lo establecido? No, decimos; pero ha ocurrido. Y sentimos que la responsabilidad es más del tutor que del estudiante.

Otra experiencia corresponde a la obra de un estudiante genio. Parece que era genio. Desde la primera sesión del primer bimestre. Y desde antes. Y así pasó durante toda la Maestría y, al final, presenta un libro de cuentos ingenuos, con una concepción limitada e inverosímil de la realidad. ¿Qué hacer aquí? Los elementos de la pentaфонía narrativa aparecen incorporados, hay fluidez, dominio lingüístico, de estructuras, en fin. Pero, más allá, en el bendito fondo, hay una concepción sobre la literatura, sobre la vida, que aparece en la obra literaria, con la que no se puede transigir. Otra vez vuelve la mula al trigo. Cómo es que se deja llegar a sustentación una obra de tal naturaleza. ¿Es posible, es necesario, dentro del proceso de formación, enterar bien tempranito a una persona así de que su literatura ya no queda bien ni en la Colonia española? Mire. Vaya y lea *El carnero* para que se entere un tanto cómo ocurrían las cosas allá. ¿Es saludable decírselo? Creemos que mucho. Del todo. Que hay que decírselo en las primeras etapas de cambio. Si se le dice, ¿la Universidad entonces está entrando a

irrespetar la concepción y la libertad de sus estudiantes sobre lo que debe ser la literatura? No. La Universidad, como institución enterada, tiene que saber cuál es el nivel de la literatura en el mundo actual y enterar de ello a sus usuarios, para decirlo de manera horrible. Así como alguien puede determinar unos rangos para indicar que una persona es normal, otro tanto es posible hacerlo para la literatura, aunque dentro de ese espectro esté la literatura de cualquier género y la buena, la excelente, la regular; inclusive la mala. Pero va. Está dentro del torrente. Pero hay otra que no cabe allí. Si corresponde a una obra de un estudiante nuestro, ¿cómo es que se le deja a ese estudiante y a esa obra continuar como si fuera legítima? Otra vez. ¿Respetamos la libertad del estudiante? Se transige con un error. Respeto es enterarlo de los desafueros, por la causa que sea, y mirar si cabe la posibilidad de un redireccionamiento. Al menos enterar al estudiante de su situación sobre la condición actual de las relaciones entre la literatura y la vida. Es dispendioso, pero es necesario entrar en explicaciones. Hay que coger el cuento e indicarle al autor punto por punto por qué el cuento no puede inscribirse dentro de unos parámetros normales de una literatura normal. Aquí, creemos, ya nos encontramos en un terreno que no tiene que ver con la libertad, con las formas particulares, individuales de concebir y escribir un cuento.

Releemos lo anterior y parece un caso ni siquiera de marcianos. Pero ha ocurrido en la Maestría de Creación Literaria de la Universidad Central, y nos parece que se convirtió en caso porque se dejó convertir en caso. No hubiera ocurrido si... En fin. Este caso nos parece excepcional. Una muestra de la diversidad de estados en que llegan los estudiantes a nuestros programas y ante los que la Universidad debe estar, digamos, alerta, para tratar y tratar de la mejor manera sin que se llegue, ojalá nunca, a la renuncia al programa o algo parecido por parte del estudiante.

No estoy seguro de si lo anterior, en todo o en parte, tiene que ver o no con la evaluación.

Evaluación de obras literarias. Impresiones

Andrea Vergara G.

Me piden que haga una reflexión sobre mi labor como profesora de los programas de posgrado de Creación Literaria de la Universidad Central. Lo primero que debo anotar es que mi concepción del profesor ha ido construyéndose motivada por mi experiencia como alumna de diversos profesores con los que generé o no empatías, motivadas por la forma en que concebían su labor como docentes y profesores, sino por el modo en que a través de su práctica dejaban traslucir cómo era para ellos ser o no un estudiante, aún más, en carreras o programas que han sido in-crustados por las catalogaciones y los imperios académicos dentro de las ciencias humanas, las artes y la filosofía. Todas esas disciplinas en nuestros últimos tiempos se empiezan a ver por los centros o núcleos de poder como infructuosos o fuera de lugar.

120

Volviendo a mi época como estudiante, de la cual no he podido superar la prueba máxima de la constancia y la resolución de etapas, es de ella que ha ido engordándose y nutriéndose mi labor pedagógica. Aunque preferiría no llamarla así, y empezar más bien por aclarar que lo que menos tengo en mente es el rol de profesor y estudiante que propone el espacio del salón de clases, o aula. Solo me pongo la vestimenta de profesor en el momento en que hago el programa y me siento en una mesa imaginaria en la que invito a aquellos profesores que he tenido y que me han marcado por sus lecturas y su bibliografía (este es uno de los puntos que más estimo de mis profesores, de aquellos de los que me siento discípula). Pero ni siquiera en ese momento estoy pensándome o asumiéndome como profesora o docente.

Es también en ese momento en que me siento más cómoda y feliz con el papel de estudiante, susurrándole al oído de ese proyecto de profesora lo que me gustaría a mí para su clase, esa que inscribiré para el siguiente

semestre y que tengo toda la emoción de matricular, bien sea por el nombre que la identifica o porque hace parte de unos requisitos ineludibles si quiero concluir el camino con un cartón y un título en mi haber. Después de que he tenido aquel desdoblamiento, mitad realidad y mitad deseo, como uno de mis más amados poetas, y tengo listo ese programa de asignatura que quisiera para mí y que en el fondo quiero para aquellos que compartirán conmigo las sesiones que durará el curso, paso a la siguiente fase. Me siento en la silla o pupitre donde aquel estudiante se sentará solo con el fin de tener la perspectiva o el punto de vista desde el cual él también me contemplará a mí, y lo que hago es, en ese justo momento, organizar el paisaje. Lo primero es borrar todo trazo que remita a una línea vertical en la que unos están más arriba o más abajo que otros. Para mí, el asunto se da en el intercambio de percepciones y de lectores que espero sean críticos y sagaces. Porque sí, por qué no decirlo, yo también, como guía (así lo prefiero) y compañía de ese viaje, quiero el reto que dibuja el ojo sagaz y curioso del lector impertinente, que le exige al texto como si estuviese fosilizado y canonizado, que le pregunta y le busca las grietas por las cuales pueda colar su mirada creativa.

Pasado el momento de la reconfiguración del paisaje, les pido a los rostros, las mentes y las almas de aquellos que me acompañarán, además de aquel lector impertinente, un escritor que tenga la capacidad de defender y, a la vez, de ser el más sañudo atacante de su propio texto.

Lo segundo y que brevemente quiero dejar en estas líneas es aquello que proviene de mi primera y única experiencia como jurado de un trabajo de grado en la Maestría y como jurado en un proyecto de creación de la Especialización. La primera grata impresión proviene del protocolo de la presentación de trabajos de grado. Me pareció que se traza un buen y muy a propósito espacio para que un candidato a un título de posgrado defienda su trabajo.

Para finalizar, y si lo que me piden es sugerencias o temas para articular el diálogo que tendremos en el transcurso del día, lo único que podría anotar es que mi mayor deseo es que el deseo se convierta en realidad deseada y deseable para todos y cada uno de los que conformamos este equipo. He escrito. Gracias.

Reflexiones sobre la evaluación de trabajos de creación literaria

Guillermo Molina Morales

Consideraciones preliminares sobre la evaluación

En las instituciones educativas, la evaluación tiene dos objetivos principales: la *certificación* (es decir, asegurar a la sociedad que el estudiante tiene cierta competencia en los dominios examinados) y la *formación* (la ayuda en el proceso de crecimiento intelectual del estudiante). Ambos objetivos han encontrado una cierta correspondencia con la llamada *evaluación sumativa* (realizada al final del curso para comprobar el aprendizaje) y la *evaluación formativa* (cuyo principal interés es detectar posibilidades de mejora en el estudiante cuando todavía no ha concluido su proceso). Por último, podemos distinguir entre *evaluación cuantitativa* (numérica y obligatoria en casi todas las universidades) y *cualitativa* (que debería ser siempre complementaria de la primera).

Mientras que la educación tradicional se ha inclinado hacia uno de estos dos polos (la evaluación sumativa y la cuantitativa), la pedagogía contemporánea prefiere pensar en una evaluación formativa y cualitativa que realmente sirva de ayuda al proceso de formación del estudiante. En este sentido, debe entenderse la *evaluación* como un recurso pedagógico, y no

(o no solamente) como un medio de control. De ahí su importancia. Y de ahí la necesidad de superar los prejuicios habituales en profesores y estudiantes, que son todavía más profundos en el caso de la creación literaria.

Los prejuicios en la evaluación de los trabajos creativos

Antes de seguir adelante con propuestas en torno a la evaluación, es importante desmentir los principales mitos y prejuicios en este campo. Solo estando seguros de la necesidad e importancia de la evaluación, podremos comprometernos en hacerlo mejor. Algunos de los prejuicios más peligrosos son los siguientes:

1. *“No se puede evaluar un trabajo personal de creación artística”*. Este mito deriva directamente de la idea romántica del creador como genio inspirado por las musas y, por lo tanto, por encima de cualquier reglamentación humana. Además, este mito se ha visto reforzado en las últimas décadas por cierta versión de la posmodernidad como imposibilidad de establecer juicios de valor. Sin embargo, cualquier lector experimentado es capaz de reconocer la superioridad de ciertas obras literarias sobre otras, tanto de forma intuitiva como de manera razonada. Existen trabajos creativos más logrados que otros y, por lo tanto, es posible ofrecer juicios de valor sobre ellos (eso sí, siempre consensuados y sin ridículas soberbias).
2. *“Esta obra me ha salido del alma y refleja mis sentimientos reales”*. Un problema habitual al que nos enfrentamos los profesores es la tendencia del estudiante de justificar una obra apelando al biografismo o a los sentimientos. En este caso, la respuesta es sencilla: no se evalúan ni las almas ni los sentimientos; se evalúan los textos escritos por sus méritos literarios, independientemente del autor y de su historia.
3. *“El estudiante me cae bien y se ha esforzado mucho”*. Este problema es, más bien, achacable a ciertos profesores, que confunden la evaluación

con un reparto de sonrisas. Precisamente, el profesor debe mostrar su interés por el estudiante a través del esfuerzo que supone una evaluación justa y formativa que vaya a ayudar realmente a la persona. Un 5 no ayuda al estudiante; una nota intermedia con un amplio comentario sobre los aspectos por mejorar y la forma de trabajar en ellos, sí puede hacerlo.

4. *“Las notas no son importantes”*. Es posible que las notas, entendidas como el número que el profesor asigna a final de semestre, no sean muy importantes en el proceso de formación del estudiante (aunque todos sabemos que estos números adquieren más importancia para el estudiante cuando son bajos...). Sin embargo, las notas no son la evaluación. Son, como mucho, una parte (y no la más relevante) de la evaluación. La evaluación es el conjunto de observaciones, positivas y negativas, que el profesor realiza al estudiante con el ánimo de ayudarlo a resolver debilidades y aumentar fortalezas.
5. *“La evaluación la realiza el profesor, y al final del semestre”*. Si entendemos la evaluación como una forma de ayudar al estudiante a mejorar su proceso, no tiene sentido que la evaluación tenga lugar exclusivamente al final del curso. En este caso, el estudiante no tiene la oportunidad de aplicar los comentarios en una segunda versión y, por lo tanto, serán de poca ayuda real. Por otro lado, si consideramos que los estudiantes (o, al menos, la mayoría de ellos) son lectores experimentados, podemos confiar en ellos para que sus opiniones dialoguen con los textos del estudiante, es decir, usar la coevaluación como una forma de multiplicar las potenciales ayudas para él.

La evaluación en las asignaturas de creación literaria

De lo dicho anteriormente, se deduce la necesidad de una evaluación que cumpla con las siguientes características: *evaluación que certifique* el dominio del estudiante (es una estafa, para el estudiante, la universidad y

la sociedad en su conjunto, certificar un nivel de posgrado en Creación Literaria a un estudiante que tiene dificultades para hacerse entender incluso en un simple correo electrónico); *evaluación formativa* (es decir, que realmente sirva de ayuda para el estudiante cuando todavía no ha terminado su proceso de crecimiento; por lo tanto, se recomienda al menos una evaluación a mitad de semestre con el objetivo de dar la oportunidad al estudiante de que mejore su producción y aplique algunas de las sugerencias ofrecidas); *evaluación cualitativa* (todos los profesores sabemos que tenemos que poner un número a final de semestre, pero lo principal no debe ser ese número, sino la retroalimentación detallada que ofrezcamos); *evaluación al texto* (y no al estudiante ni a su historia); recurso a la *coevaluación* (la cual ofrece, al menos, tres ventajas: aligerar la carga del docente, ofrecer diversos puntos de vista a la persona evaluada y ofrecer al coevaluador la posibilidad de reflexionar sobre los procesos creativos), y *evaluación justa y justificable*.

Quizás sea necesario resaltar este último punto: una evaluación justa y justificable solo es posible cuando se basa en criterios claros. Estos criterios deben comunicarse al evaluado *antes* de la evaluación (por ejemplo, en el programa del curso) y deben situarse por encima del propio profesor (en este sentido, el profesor sería como el juez que crea la ley pero que no está por encima de ella). En la medida de lo posible, estos criterios deberían establecerse *de forma democrática* (es decir, consensuados con los estudiantes) y, para una mayor claridad, suele recomendarse la elaboración de una *rejilla de evaluación*. En esta rejilla, debe quedar claro que *no se evalúan los textos por su calidad intrínseca*, sino que se evalúa el aprovechamiento del curso a través de la aplicación de lo aprendido en determinados trabajos formativos. Un ejemplo propio de rejilla de evaluación es el siguiente, propuesto para la asignatura Laboratorio de Géneros Literarios III:

4,5 a 5 puntos: alto

El estudiante demuestra una reflexión profunda sobre todos los recursos literarios estudiados en el curso y sobre la manera de aplicarlos en su trabajo personal. Siempre ilustra estas reflexiones con ejemplos acertados extraídos de sus propios textos, tanto los experimentales realizados en la clase como los realizados en otros contextos. Además, ofrece algunas citas o ejemplos de otros autores pertinentes para su caso personal. Las reflexiones están estructuradas en una poética muy clara y coherente.

4 a 4,5 puntos: intermedio-alto

El estudiante demuestra una reflexión profunda sobre algunos de los recursos literarios estudiados en el curso y sobre la manera de aplicarlos en su trabajo personal. Casi siempre ilustra estas reflexiones con ejemplos acertados, extraídos de sus propios textos. Además, puede ofrecer algunas citas o ejemplos de otros autores pertinentes para su caso personal. Hay una voluntad de estructurar la poética, aunque todavía falta trabajo para darle una forma totalmente clara y coherente.

3,5 a 4 puntos: intermedio

El estudiante demuestra una reflexión adecuada sobre algunos de los recursos literarios estudiados en el curso y sobre la manera de aplicarlos en su trabajo personal. Algunas veces ilustra estas reflexiones con ejemplos extraídos de sus propios textos. Además, puede ofrecer algunas citas o ejemplos de otros autores pertinentes para su caso personal. Hay una cierta voluntad de estructurar la poética, aunque todavía falta trabajo para darle una forma totalmente clara y coherente.

3 a 3,5 puntos: intermedio-bajo

El estudiante no demuestra una reflexión adecuada sobre los recursos literarios estudiados en el curso y sobre la manera de aplicarlos en su trabajo personal. Casi nunca ilustra estas reflexiones con ejemplos extraídos de

sus propios textos. Casi no ofrece citas o ejemplos de otros autores pertinentes para su caso personal. La poética no está bien estructurada.

2,5 a 3 puntos: bajo

El estudiante ha seguido las instrucciones de forma parcial o incompleta, de lo que resulta un trabajo insatisfactorio.

1,5 a 2,5 puntos: muy bajo

El estudiante no ha hecho la tarea o ha proyectado un texto completamente alejado de las instrucciones.

Como se habrá podido intuir en el ejemplo, el producto que se entrega es un portafolio que recoge las reflexiones y los trabajos realizados durante el curso. Este portafolio se entrega, en una primera versión, a mitad de curso, y es retroalimentado y evaluado por dos compañeros siguiendo esta misma rúbrica. La segunda versión, mejorada tras los comentarios de los compañeros (y por los comentarios del profesor a las versiones anteriores que, voluntariamente, ha podido enviar el estudiante), es retroalimentada y evaluada por el profesor al final del semestre. La retroalimentación es de dos tipos: puntual, señalada en comentarios al margen del texto, y global, con uno o dos párrafos generales acompañados de la nota numérica. Por supuesto, una evaluación de estas características requiere de tiempo por parte del profesor (se recomienda un punto medio que evite la excesiva sobrecarga laboral, pero también la pereza y la falta de compromiso).

La evaluación en los acompañantes de los trabajos de grado

A lo dicho anteriormente hay que añadir un tipo de evaluación del que todavía no habíamos hablado, pero que es especialmente significativo para los acompañantes del trabajo de grado (asignaturas como Proyecto de Creación, Obra de Creación, etc.). Se trata de la *evaluación diagnóstica*, es decir, la que se hace al principio del curso para detectar los puntos que

deben ser mejorados. Este tipo de evaluación es especialmente importante en los procesos de acompañamiento, porque sirve para establecer una línea de trabajo individualizado durante el curso. En esta evaluación se señalan las fortalezas detectadas en la versión que el estudiante ha entregado, así como los aspectos en los que el estudiante tendrá que dedicar un mayor esfuerzo, con el objetivo de orientar su desarrollo.

En otro ejemplo propio, una estudiante presentó en Obra de Creación unos poemas donde se reflejaba un buen manejo de la imagen, una escasa coherencia e intensidad, y una concepción muy anticuada de la poesía. En este caso, la evaluación diagnóstica aconsejó que la estudiante partiera de la selección de una sola imagen y de su desarrollo coherente a través del texto, que eliminara las ramificaciones que le hacían perder intensidad, y que trabajara una serie de lecturas contemporáneas que pudieran darle otra imagen de la poesía.

A partir de ahí, cada encuentro suponía una suerte de *evaluación formativa*, que señalaba los aspectos por mejorar en cada poema, tras lo cual la estudiante procedía a realizar una nueva versión. En este contexto, la evaluación final, con la nota correspondiente, tenía una importancia extremadamente inferior a las evaluaciones anteriores (aunque, de hecho, esta evaluación final fuera la única que figurara en su expediente y aportara un 60 % de la nota de su trabajo de grado).

La evaluación en los jurados de trabajos de grado

En el contexto de jurado de trabajo de grado, el tipo de evaluación es totalmente distinto. En este caso, tenemos que realizar una *evaluación sumativa*, cuyo principal objetivo es *certificar el dominio* de los procesos de creación por parte del estudiante, y no tanto contribuir a su formación, aunque este es un objetivo secundario muy deseable. En este caso, y solo en este, debemos basar nuestras consideraciones en los logros y falencias

de la obra presentada, y no tanto en los procesos de crecimiento que esa obra refleja.

Ahora bien, es importante saber bajo qué principio general estamos evaluando esa obra. En este sentido, es muy importante notar que *no se trata de un tipo de evaluación literaria como la realizada en un concurso o en una editorial*. Lo que aquí se evalúa, repetimos, es el dominio de los procesos de creación literaria, que puede ser alto, aun cuando el producto final no sea publicable o merecedor de un premio mediano de literatura (y, viceversa, una obra maestra podría no obtener una alta calificación, por ejemplo, porque el autor no sabe defenderla en la poética escrita y en el acto de sustentación).

En esta circunstancia, cobra una enorme importancia la explicitación de los criterios de evaluación (en el mismo sentido, sería muy recomendable completar una rejilla de evaluación que los concretara). En la actualidad, contamos con cinco criterios, con los cuales, según mi experiencia, un jurado puede manejarse bastante bien, aunque, repito, es aconsejable concretarlos más. Quizás no todos los jurados entendemos de la misma manera estos criterios, por lo que deberíamos avanzar más hacia su definición clara. Para ello, propongo las ideas que han guiado mis conceptos sobre estos cinco puntos:

1. *Formales (lenguaje y recursos expresivos)*. En este caso, valoro que la prosa utilizada se adecue al objetivo literario. Este objetivo no siempre requiere una escritura académica, pero es muy importante que las desviaciones de la norma estén justificadas. Es posible, por ejemplo, que la escritura de un protagonista infantil tenga faltas de ortografía, o que la reproducción de un monólogo interior se haga sin signos de puntuación. Por otro lado, una prosa académica puede lastrar seriamente un texto literario. Sin embargo, no todo vale, y no es admisible la aceptación de un trabajo con problemas de redacción que no sean

justificables (por ejemplo, he encontrado cuentos donde el lector no puede entender la historia simplemente porque el autor no ha sabido explicarla, a pesar de la ausencia de complejidad estética del texto).

2. *Relaciones o vínculos entre el proyecto, la obra y la reflexión sobre ellas.* Aquí el punto clave es la poética y, sobre todo, la coherencia entre la poética y el texto literario. Es muy importante que un estudiante de maestría sepa explicar de forma clara las decisiones estéticas que ha tomado (y no solo que esas decisiones sean acertadas). Es necesario exigir precisión técnica y no conformarse con un texto vacío sobre la importancia de la literatura o el biografismo de los cuentos.
3. *Aplicación de las estructuras narrativas, ensayísticas o poéticas.* Entiendo este punto como el aprovechamiento de recursos que colaboran en la transmisión del objetivo literario hacia el lector. Es decir, la puesta en práctica de las técnicas enseñadas en clase. Estas técnicas pueden ser macroestructurales, como la pentafonía narrativa, o microestructurales, como el uso del ritmo y la imagen. En algunos casos, este punto tercero se solapa con el primero (por ejemplo, el uso del ritmo tiene mucho que ver con los signos de puntuación).
4. *Estética de la obra.* En este punto podemos pensar en un plano “superior” de la obra. Ya no se trata de los recursos lingüísticos o de las estructuras narrativas, sino del mundo imaginativo que ha logrado crear el estudiante. Si el texto ofrece una visión del mundo plana, maniquea, superficial, etc., la nota de este cuarto punto debería ser baja (como, por ejemplo, en las películas de Hollywood o en las telenovelas promedio). Si, por el contrario, el texto del estudiante se abre a una multiplicidad de lecturas complejas, la puntuación será alta.
5. *Aportes para la creación literaria.* Ciertamente, no podemos esperar de los estudiantes una gran innovación literaria. Es más, en nuestra época no lo esperamos ni siquiera de los mejores escritores (ya quedaron lejos las distintas vanguardias). Sin embargo, es muy importante

que el estudiante haya sabido dialogar con su propio tiempo y que no se haya limitado a la reproducción mecánica de modelos superados (sonetos petrarquistas sobre el amor, por poner un ejemplo extremo). Además, es necesario que, de alguna manera, el estudiante tome algunos riesgos que hagan distinguir su texto, siquiera sutilmente, de los heredados por la tradición.

Reflexión final

Para finalizar, creo que en el próximo Seminario Intersemestral, a través del intercambio de ideas y experiencias, podemos establecer algunos mínimos comunes para la evaluación. No se trata de que todos hagamos siempre lo mismo, pero quizás podamos estar de acuerdo en los siguientes puntos:

1. La necesidad de establecer una evaluación formativa (no solamente sumativa a final de curso) y cualitativa (no limitada a una nota numérica)
2. La posibilidad de usar recursos como la evaluación diagnóstica, la coevaluación y el consenso democrático con los estudiantes sobre los métodos de evaluación
3. La recomendación de establecer rejillas de evaluación para cada curso, incluso el trabajo de grado
4. La necesidad de concretar de forma clara los cinco criterios de evaluación de los trabajos de grado
5. La oportunidad de motivarnos mutuamente para usar la evaluación como un recurso pedagógico eficaz y justo, que nos permita ayudar a nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, evitar las amenazas hacia la creación literaria como disciplina académica (entre otros, el poco valor o seriedad con que a veces se conciben estos estudios).

La evaluación como aprendizaje y autonomía

Aleyda Gutiérrez Mavesoy

Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada.

Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada.

PAULO FREIRE

Aprobar o reprobar ha sido la medida de la evaluación por mucho tiempo. En la educación básica se ha buscado eludir la ilusión de la calificación a través de la evaluación por logros, que pocos frutos ha dado porque no viene de la mano de un proceso de transformación de la mentalidad basada en la calificación. En la educación superior se sigue evaluando mediante la asignación de notas. Sin embargo, el problema no se limita al cuestionamiento de la calificación. Tal vez, el punto de partida sea sopesar las significaciones detrás de la denominación. Solo a manera de ejemplo, se la considera como medición del aprendizaje, recurso para determinar la continuidad o no en el sistema académico, valoración del conocimiento adquirido, entre las más usadas.

Es importante para mí señalar que, si bien estoy inmersa en un sistema gobernado por la calificación, para mí la evaluación apunta a hacer consciente el proceso de aprendizaje y alcanzar mayor autonomía en la valoración crítica de los textos, ya que se convierte, para mí, en una mediación entre el conocimiento propio, el de los estudiantes, el que propone el curso y los desarrollos alcanzados por cada uno de nosotros en cada uno de los ejercicios. El balance final hace parte del proceso mismo del curso y no es su producto. Todo ello lleva a pensar en la evaluación como un dispositivo

integrado al desarrollo mismo del curso, como una forma del discurrir de la pedagogía en la práctica desde el aprendizaje y la autonomía.

Bastante se ha señalado en nuestros programas considerar la evaluación como proceso y no como producto. Por ello, se plantea la necesidad de implementar distintas formas de la evaluación a los modos de ser de la evaluación en los cursos, tales como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del docente. Estimo que de esta forma se supera la calificación y se integra al proceso. No obstante, no es fácil; pareciera que se erigiera como el último bastión del profesor, el que aún conserva como su lugar de poder en un sistema que cada vez lo aparta más del eje gravitacional de la educación, centrada en el aprendizaje. Y justamente en ello radica para mí el mayor sesgo de la evaluación, su mito continuador en el ámbito de la calificación.

Tanto el estudiante como el profesor asumen “naturalmente” que el rol de “calificador” lo tiene el profesor, piensan como posible que los estudiantes valoren cualitativamente los trabajos de los compañeros, hasta los productos finales tal vez, pero la calificación definitiva está en manos del profesor, justamente porque es quien más sabe... Entonces, la evaluación sigue siendo una medición del conocimiento adquirido, del dominio de una práctica, o del aprendizaje de un modelo. Medición que está en manos de uno solo. Esto implica, para mí, seguir gobernado por una idea de jerarquía y no de interacción del conocimiento. Quien aprende es el estudiante, ¿y qué pasa con el profesor en el proceso? ¿Queda igual al finalizar un curso tras otro?

Empecemos por el estudiante. Muchas veces me he enfrentado al disgusto de los estudiantes porque sus compañeros les asignen una nota. O el caso contrario, les ponen una nota muy alta para evitar contrariedades con ellos, pero sin hacer realmente una evaluación. Igual sucede con su autoevaluación, algunos son muy exigentes consigo mismos y otros hacen

cálculos pensando en su nota. Muchos preferirían evitar el riesgo que significa pensar en cómo evaluar sus propios textos y los de los compañeros, dejarle la responsabilidad a quien siempre la ha tenido, el profesor. ¿Para qué cambiar lo que ha funcionado hasta ahora?

Como profesora, obrando de buena fe (asumo), consideraba importante hacer mediaciones entre el conocimiento esperado y el conocimiento esgrimido como prueba del aprendizaje. ¿Realmente es posible medir el aprendizaje? Solía partir del supuesto de que es posible a través de la evaluación de las prácticas que se llevan a cabo en cada una de las sesiones de las clases. Y fue buena fe, pero seguía instalada en el rol de calificadora. Al final, el proceso era evaluado por mí y determinaba con una nota cuánto habían aprendido mis estudiantes.

No obstante, he intentado evitar la subjetividad de mi punto de vista a partir del modelo pedagógico presentado por la Universidad. Según esta propuesta, hay tres instancias mediadoras de la evaluación: la competencia que se intenta desarrollar, las realizaciones que se buscan alcanzar y los eventos en los que se materializan las prácticas. A manera de ejemplo, supongamos que la competencia es la de “crear e interpretar el discurso literario en sus interacciones con los discursos teórico, crítico e histórico”. Entonces, una de las realizaciones posibles de esta competencia sería que “las acciones prácticas, escritura de textos literarios, dan lugar a reflexiones teóricas sobre el proceso de creación literaria”. El posible evento en el que se podría evidenciar estaría en el ejercicio o los ejercicios que harían parte de la explicación/aplicación del concepto de *sujeto* en el módulo de Composición Literaria (tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de las tres instancias mediadoras de la evaluación

Competencia específica	Realizaciones esperadas	Evento
	Las acciones prácticas, escritura de textos literarios, dan lugar a reflexiones teóricas sobre el proceso de creación literaria.	Taller: jugar con las formas del sujeto en la descripción de una partida de ajedrez en la Carrera Séptima con Calle 19.
Crear	Las acciones de reflexión teórica, escritura de textos críticos, se vinculan con acciones prácticas del proceso de creación literaria.	Ejercicio previo al taller: hacer la distinción entre autor, narrador y personaje en el cuento “El otro duelo” de Jorge Luis Borges.
	Las relaciones entre las categorías empleadas para ordenar y analizar el universo literario logran dar cuenta de reciprocidades y jerarquías dentro del campo de la creación literaria.	Análisis del juego de emulación entre el cuento de Jorge Luis Borges y el cuento propio.

Fuente: Programa de Asignatura Poéticas, 2018.

Como puede verse en la tabla 1, una competencia puede tener varias realizaciones y, a su vez, una misma realización puede desarrollar varios eventos que permiten la evaluación. La transversalidad de la propuesta hace pensar que hay una cierta coherencia entre lo que se propone a nivel conceptual, el aprendizaje que se quiere desarrollar y las prácticas en las que se hace posible el proceso de creación literaria. Unido a esta forma de concebir la cuestión, se encuentran los criterios mínimos para la evaluación de los textos, criterios que han sido formulados por los programas académicos de posgrados. Unos corresponden a los textos de reflexión (tabla 2) y otros a los de creación (tabla 3).

Tabla 2. Criterios mínimos para la evaluación de textos de reflexión literaria (informes, reseñas, resúmenes, comentarios, notas, ensayos, etc.)

Criterio
Uso adecuado del aspecto formal del lenguaje (puntuación, ortografía, gramática)
Coherencia estructural en la configuración global
Desarrollo adecuado del proceso argumentativo
Presencia de una voz dicente y no repetitiva
Manejo estético del lenguaje en la composición global

Fuente: Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria, 2018.

Tabla 3. Criterios mínimos para la evaluación de textos de creación literaria (poemas, cuentos, relatos breves, testimonios, novelas, etc.)

Criterio
Uso adecuado del aspecto formal del lenguaje (puntuación, ortografía, gramática) o suficientemente justificado para la transgresión de la norma
Coherencia estructural desde la lógica literaria
Dominio en el uso de los recursos literarios
Configuración de un estilo propio
Manejo estético del lenguaje en la composición global

Fuente: Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria, 2018.

Siguiendo la directriz de estos criterios, propuse la evaluación de los textos de los estudiantes con los recursos de la coevaluación y la autoevaluación, pero, como lo enfatice antes, el peso de la calificación caía sobre mí. Por supuesto, en las sesiones trabajaba con la valoración cualitativa de los compañeros sobre la base de los criterios planteados para cada tipo de textos y teniendo en cuenta lo esperado para cada evento específico. Me propuse cambiar la situación, quise mover a los estudiantes a dar una

nota a sus propios trabajos, tanto en cada ejercicio específico como en el portafolio final con las correcciones definitivas. Desde el semestre anterior, empecé a pedirles que también lo hicieran con los textos de sus compañeros. Como modelo para la evaluación, les propuse el esquema de la tabla 4.

Tabla 4. Rúbrica de autoevaluación y coevaluación

Criterio	Comentario	Valor
Uso adecuado del aspecto formal del lenguaje o suficientemente justificado para la transgresión de la norma		
Coherencia estructural desde la lógica literaria		
Dominio en el uso de los recursos literarios		
Configuración de un estilo propio		
Manejo estético del lenguaje en la composición global		
Total		

Fuente: adaptación del Proyecto Académico de Programa, Departamento de Creación Literaria, 2018.

No ha sido sencillo. Desplazarse del lugar del evaluado al del evaluador los ha chocado bastante, especialmente el hecho de considerarse responsables ya no solo de asignarse una nota a sí mismos, sino también una nota a sus compañeros y, sobre todo, si la regla está fijada en el hecho de que las tres notas tienen el mismo peso para la calificación definitiva. Tampoco ha sido sencillo para mí. Aceptar que estudiantes cuyos desarrollos no han sido los mejores se asignen una nota alta y otros que han logrado mejores textos lo hagan por debajo ha sido también para mí un aprendizaje: “No soy la dama de la justicia de la nota”, “Soy una más del proceso” y otros

mantras que me digo para quitarme el rol protagónico. Estoy convencida de que parte del aprendizaje de la creación literaria es también el hecho de aprehender a valorar críticamente los textos propios y los ajenos, a ponderar los aciertos y los logros, a descubrir las equivocaciones y las flaquezas, propias y ajenas, a revelar las fortalezas e innovaciones. Evaluar es también hacer consciente la escritura misma, es producto y productora del proceso de creación literaria.

CODA: en cuanto a la evaluación de las tesis, me queda la sensación de que aún me falta mucho por descifrar, mucho por aprender, ¿cómo pensar en el proceso y no dejar de lado el resultado?, ¿de qué manera se puede valorar el trabajo detrás del producto?, ¿qué es lo que estoy evaluando?, ¿es suficiente el modelo propuesto por el programa de Pregrado en Creación Literaria para dar cuenta de mi evaluación? Estas preguntas rondan mi cabeza y espero que tengamos algún tiempo para discutirlo y, así, a través del diálogo con los compañeros, poder encontrar algunas respuestas a esta difícilísima cuestión de cómo evaluar los trabajos de grado.

Capítulo 3

El laboratorio de géneros literarios

El laboratorio como dispositivo pedagógico

Aleyda Gutiérrez Mavesoy

En cierto sentido, el laboratorio guarda alguna similitud con el taller. Sin embargo, a diferencia del taller, en el cual siempre se trata de producir algo, en el laboratorio se pretende reproducir una experiencia o crearla.

El laboratorio es el dispositivo que vincula al estudiante con acciones de indagación, de experimentación y de simulación controlada. En el laboratorio también se pueden observar situaciones o hechos del mundo de la vida para analizar sus causas y sus efectos, en este caso, relacionados con la creación literaria en su diacronía o su sincronía dentro del proceso de la praxis creadora.

El laboratorio también puede dar lugar al ensayar. Se trata con ello de someter una materia, en este caso literaria, a determinadas condiciones y observar qué sucede, qué se produce, qué se altera. Con este procedimiento, es posible constatar los modos de operar en relación con condiciones similares establecidas para comprobar hipótesis y definir tendencias, recursos, técnicas, modelos o formas de la creación literaria.

Comparte con el dispositivo taller su condición de hacer. En el laboratorio también se realizan operaciones sobre unos materiales y en circunstancias específicas. Una consideración importante en relación con este dispositivo tiene que ver con la emergencia del error. Este es fundamental, pues, a partir de su irrupción, es posible el logro de una experiencia significativa.

El laboratorio puede asumir distintas formas, entre ellas el laboratorio demostrativo, basado en la simulación, y el laboratorio propiamente experimental.

Laboratorio demostrativo

Pretende aproximar al estudiante a una experiencia ya realizada en el marco de la construcción de una teoría, ya se trate de un fenómeno observado o de las variaciones introducidas en este bajo condiciones controladas, o de la comprobación de una hipótesis o de una tesis que forman parte de un cuerpo teórico aceptado por la comunidad literaria. Como dispositivo pedagógico, el laboratorio demostrativo se basa en la simulación y forma parte de la vinculación del estudiante con la herencia literaria que sustenta un conocimiento y con los procesos creadores que aseguran la rigurosidad de su construcción. En este sentido, puede considerarse que forma parte de las estrategias de ejemplificación.

Laboratorio experimental

Deriva su denominación del concepto de experimentación, heredado de las ciencias físicas, químicas y biológicas, pero que se puede aplicar en la praxis creadora como espacio para la experimentación con el lenguaje. En este contexto, la experimentación tiene que ver con una intervención activa sobre los objetos, en este caso, literarios. La intervención requiere de la creación de unas condiciones esenciales, la eliminación de factores obstáculo y la sujeción del objeto mediante el uso de distintos recursos,

a través de la producción artificial del fenómeno. Por ejemplo, la génesis de un género como la novela histórica en el contexto latinoamericano; la observación de las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la tendencia y la comprobación de su impacto en el campo de la novela latinoamericana. Además, la experimentación tiene como soporte la modelación de los fenómenos que son objeto de su estudio. El concepto de *experimentación* vincula instrumentos, materiales y procedimientos en función de la comprobación de una hipótesis o del desarrollo de un problema. Además de este concepto, se encuentra otra idea de experimentación vinculada con la idea de azar y con lo desconocido. Existen tres elementos esenciales que hacen posible este tipo de experimentación: a) una actitud, b) unos problemas experimentales y c) unos actos creadores. La actitud es una disposición hacia una experiencia; dicho en otros términos, es un modo de estar en el mundo, es un estilo de vida. Se puede decir que el estilo asumido es el que permite escoger y afirmar un modo de existencia. Asumir una actitud experimental consiste en colocarse en el margen entre lo que se desconoce y lo que se desea conocer. Y allí, entre lo desconocido y lo que se desea conocer, surge el problema experimental. Este es el que moviliza la experimentación.

La creación se constituye en un modo de encontrar una respuesta al problema experimental. El ejercicio creador se establece como un punto intensivo del proceso de experimentación; así, la experimentación se constituye en una fuerza vital: en ella se desdibujan las fronteras de lo instituido socialmente. Puede decirse, que es una aventura con lo desconocido y quien la asume no sabe de antemano que puede ocurrir. Desde esta perspectiva, experimentar es entonces preguntar por lo distinto, es pensar en lo impensado, es hacer visible lo invisible, en otros términos, es decir lo indecible. Está relacionada con la vida, pues se trata de movimientos de vida que la modifican a medida que esta se va haciendo, a través de los procesos de experimentación. Los trabajos de Kafka y de Castañeda son escrituras de experimentación.

Observaciones sobre los "laboratorios"

Guillermo Molina Morales

Definiciones y consecuencias

En el documento de Aleyda se establecen las diferencias entre laboratorio y taller, dos conceptos bastante cercanos. Sin embargo, creo que es necesaria una mayor claridad para que los profesores y estudiantes no tengan dudas, ya que resultan conceptos elusivos. Propongo las siguientes definiciones.

- *Seminario*: dispositivo pedagógico que se basa en la explicitación y debate sobre ideas de carácter teórico.
- *Taller*: dispositivo pedagógico de carácter práctico que está orientado hacia la realización o mejoramiento de un producto final.
- *Laboratorio*: dispositivo pedagógico de carácter práctico que está orientado hacia el proceso experimental libre, es decir, no se pretende crear un producto literario, sino jugar con el lenguaje para descubrir nuevas formas de significar.

De estas definiciones se extrae como consecuencia lógica la metodología de *evaluación*: en un seminario-taller, la evaluación se debe basar en la aplicación de las ideas teóricas sobre los productos literarios finales. En un laboratorio, la evaluación se debe basar en un portafolio que recoja las experiencias creativas y las reflexiones derivadas de ellas.

Otra consecuencia práctica es que los laboratorios, al centrarse más sobre el lenguaje que sobre el producto final, pueden funcionar mejor sin la limitación de un *género* específico, aunque el profesor pueda utilizar ejemplos derivados de su especialidad genérica. Tal y como se explica en el párrafo anterior, el objetivo final de un laboratorio no debería ser la creación de

un relato de género negro o de un poema (esto sería más propio de un seminario-taller), sino la pura experimentación con la materia, el lenguaje. La cuestión de los géneros debería dejarse para las electivas: proponerse dos asignaturas basadas en sendos géneros (por ejemplo: poesía y novela negra). Esto, además, sería más adecuado para los estudiantes que el actual sistema, donde solo se ofrece una asignatura, en este caso Borges, que además tiene un marcado enfoque teórico y no guarda relación con la fase final de la obra de creación en que los estudiantes están involucrados.

Propuesta organizativa

Ya que el marco de los géneros no parece el más adecuado para experimentar con la materia lingüística, propongo una nueva organización de los tres laboratorios, para lo cual tomo la división que explicita Aleyda entre laboratorio demostrativo y laboratorio experimental.

Laboratorio I. El programa estaría basado en experiencias congruentes con el marco del laboratorio demostrativo, es decir, se recrearían experiencias literarias para comprobar hipótesis que, normalmente, están aceptadas por la comunidad literaria. En el siguiente punto ofreceré ejemplos.

Laboratorio II. Se pasa aquí a las prácticas propias del laboratorio experimental, es decir, se trata de manipular el lenguaje. En este caso, la materia prima, el lenguaje con el que se deberá experimentar, será el generado por la tradición, es decir, el de autores consolidados. En el siguiente punto ofrezco un ejemplo basado en Neruda.

Laboratorio III. Como en el anterior, se trata de un laboratorio experimental, pero en este caso, ya que estamos en el último semestre y los estudiantes deben estar elaborando la obra final, se propone tomar como punto de partida las composiciones literarias de los propios estudiantes. En el punto siguiente se presentará un ejemplo.

Ejemplos de actividades propias de laboratorio

Laboratorio I

Una de las ideas más importantes en los manuales sobre creación literaria¹ es la necesidad de visualizar las emociones, en lugar de expresarlas de manera directa. Por poner un ejemplo clásico, funciona mejor crear un ambiente de terror a través de una tormenta que explicar directamente que el personaje estaba aterrado. Este suele ser uno de los principales problemas de los estudiantes en cualquier género, incluso en ocasiones no terminan de confiar en esta idea. Lo que se propondría aquí no es la explicación o el debate de la idea, sino la experimentación con varios tipos de textos que expresen de forma visible o abstracta las emociones. Se puede proceder de la misma manera con el lenguaje considerado “poético”.

Un ejemplo claro de este tipo de ejercicios, ya experimentado en la clase, consiste en ofrecer un texto contemporáneo distorsionado por el profesor, quien ha manipulado el original para cambiar las referencias concretas y urbanas por otras de carácter más abstracto y tradicional. Los estudiantes deben explicitar qué les disuena del texto y cambiarlo por palabras más efectivas. Finalmente, extraerían la conclusión teórica de la que se partía. Un ejemplo de texto manipulado es este poema de Pablo García Casado llamado “Dixán”:

por qué se secará tan melancólica la ropa por qué persisten
las manchas de aromas perfumados y de tus labios
si el tiempo borra las manchas de una vez por todas

por qué la aspereza de las prendas la sequedad de su tacto
si pienso en tus manos en tu modo –¡oh, yo no sé!– de decirme
que por culpa del amor siento esta explosión aguda en el corazón

¹ Ahora mismo se me vienen a la cabeza: Eduardo García (*Escribir un poema*), Benjamín Prado (*Siete maneras de decir manzana*) y Pere Ballart (*El contorno del poema*).

preguntas tristes que tornan como todos los anuncios de detergente
y es que no encuentro mejor brisa que tus manos
en esos mágicos bares desnudos de la noche...

Laboratorio II

Como hemos dicho anteriormente, se trata de experimentar a partir de textos ajenos, de escritores consolidados. Aquí propongo uno de los ejercicios ideados por mí que más aceptación ha tenido en las clases. Se trata de partir de un poema de Pablo Neruda, “Walking around”, al que se le han eliminado algunas palabras clave referidas a imágenes o metáforas, que era el tema de la clase en cuestión. Los estudiantes tienen que completar esos huecos para proponer nuevas soluciones. Posteriormente, se comparten las diferentes palabras escritas por los estudiantes y se intenta establecer cuáles funcionan mejor en el contexto del poema, y por qué. Además, se compara su trabajo con la “solución” que da Neruda a ese problema.

145

Walking around

SUCEDE que me canso de ser hombre.

Sucedo que entro en las sastrerías y en los cines
marchito, impenetrable, como un cisne de fieltro
navegando en un agua de origen y ceniza.

El olor de las peluquerías me hace llorar a gritos.

Sólo quiero un descanso de piedras o de _____ (1),

sólo quiero no ver establecimientos ni jardines,
ni mercaderías, ni anteojos, ni _____ (2).

Sin embargo sería delicioso

asustar a un notario con un _____ (3)

o dar muerte a una monja con un golpe de _____ (4).

Sería bello
ir por las calles con un cuchillo _____ (5)
y dando gritos hasta morir de frío.

No quiero seguir siendo raíz en las tinieblas,
vacilante, extendido, tiritando de _____ (6),
hacia abajo, en las tripas mojadas de la tierra,
absorbiendo y pensando, comiendo cada día.

Por eso el día lunes arde como el _____ (7)
cuando me ve llegar con mi cara de _____ (8),
y aúlla en su transcurso como una _____ (9) herida,
y da pasos de sangre caliente hacia la noche.

Y me empuja a ciertos rincones, a ciertas casas húmedas,
a hospitales donde los huesos _____ (10),
a ciertas zapaterías con olor a vinagre,
a calles espantosas como _____ (11).

Hay pájaros de color de _____ (12) y horribles intestinos
colgando de las puertas de las casas que odio,
hay dentaduras olvidadas en una _____ (13),
hay espejos
que debieran haber llorado de vergüenza y espanto,
hay paraguas en todas partes, y venenos, y _____ (14).

Yo paseo con calma, con ojos, con _____ (15),
con furia, con olvido,
paso, cruzo oficinas y tiendas de _____ (16),
y patios donde hay ropas colgadas de un alambre:
calzoncillos, toallas y camisas que lloran
lentas lágrimas sucias.

Laboratorio III

Como se dijo anteriormente, se trata aquí de experimentar partiendo de los textos de los propios estudiantes. Esto se puede entender de dos maneras: por un lado, el estudiante trabaja con un fragmento de su propia obra final; por otro lado, un estudiante puede trabajar con un fragmento de otro compañero. Un ejemplo de esto último es proponer a cada estudiante que reescriba un fragmento de otro compañero adoptando su propio estilo o punto de vista personal. Otro ejemplo de la primera variante es que el estudiante reescriba un texto propio, adoptando, por ejemplo, un punto de vista donde el protagonista sea heroificado o ridiculizado, o que lo reescriba sin poder usar puntos o adoptando la forma del monólogo interior, etc.

Variaciones del concepto de intensidad como método de creación literaria

María Paz Guerrero

147

Introducción

Nos interesa pensar las condiciones de posibilidad de una didáctica de la creación literaria para trabajar la escritura en tanto producción de lenguaje. Nuestra propuesta es un método de trabajo que permita la investigación del concepto de intensidad para la construcción de un texto. Hemos venido desarrollando este proceso de la mano del pensamiento de Gilles Deleuze, que reutilizamos, de manera práctica, en la clase. En su libro *Lógica del sentido*, Deleuze (s. f.) propone que los personajes de la obra *Le souffleur* de Pierre Klossowski son intensidades:

Pero Roberte designa, en sí misma, una “intensidad” [...]. Todas las “designaciones se derrumban y son ‘denunciadas’ para dar lugar al copioso sistema de intensidades. Desde este momento, la pareja Octave-Roberte remite a una pura diferencia de intensidad en el pensamiento: los nombres de Octave y de Roberte han dejado de designar cosas para expresar intensidades puras, elevaciones y caídas”. (p. 205)

Podemos notar que la intensidad no pertenece al sujeto ni al objeto; tiene que ver con la manera en que los flujos entran en contacto produciendo “elevaciones” y “caídas” que no se pueden detener ni fijar.

De esta manera, nos preguntamos: ¿cómo construir un proceso de creación en el que desaparecen las “designaciones” y se da paso a la escritura como “sistema copioso de intensidades”? El devenir nos permite trabajar el desarrollo de los textos, como lo explica Deleuze en su texto “De la superioridad de la literatura angloamericana”: “escribir es devenir, pero no devenir escritor, sino devenir otra cosa” (Deleuze & Parnet, 1980, p. 52). Este concepto nos lleva al movimiento de la siguiente manera: “en las líneas de fuga tan solo puede haber una cosa: experimentación-vida” (p. 57).

Así pues, el lenguaje se carga de un tipo de intensidad manifestada en ritmos e imágenes que, a su vez, pueden contener el problema del personaje o las estructuras no predeterminadas —llamadas *líneas de fuga*— de un texto. En suma, son prácticas de escritura que permiten una investigación-creación de múltiples lógicas poéticas.

En una primera instancia, definiremos el concepto de intensidad; luego, propondremos ejemplos de trabajo con tres intensidades (afear, delirar y neutralizar), y, finalmente, expondremos cómo se puede abordar una clase de escritura a partir de preguntas que potencian la identificación de un tipo de intensidad para un texto, ejercicios en los que aparecen sus posibles devenires y prácticas de escucha de resonancia.

Los mazazos de Van Gogh

En su ensayo *Van Gogh o el suicidado de la sociedad*, Antonin Artaud comenta el último cuadro pintado por el holandés: *Campo de trigo con cuervos*. Aunque el poeta no utiliza ese término, el análisis que hace de la pintura nos permite entender cómo aparece la intensidad en una obra de arte. En este texto, Artaud expone su visión del arte como un lenguaje que captura la vida. De hecho, en la medida en que lo hace, nos muestra que la vida es una suma de fuerzas en tensión.

Según Artaud (1983), los cuervos que aparecen en el cuadro son escritura: “Van Gogh es pintor porque recolectó de la naturaleza [...] la terrible presión elemental de apóstrofes, tildes, comas, guiones, y después de él ya no puede concebirse que las apariencias naturales no estén constituidas por ellos” (p. 40). Para Artaud, el arte es una escritura. Este ensayo puede ser leído como su poética. En este caso habla de un cuadro figurativo, en el que reconoce elementos concretos:

 Un trigal inclinado bajo el viento y por encima las alas de un solo pájaro, en forma de coma, ¿cuál es el pintor que no siendo estrictamente pintor hubiera podido tener, al igual que Van Gogh, la audacia de acometer un tema de tan desarmante simplicidad? (1983, p. 41)

Es importante partir de la noción de *simplicidad* porque se trata de un trigal donde, sin embargo, aparece el lenguaje: un pájaro “en forma de coma”. El poeta, en efecto, busca este tipo de trazo en su escritura. Ahora bien, en ese tema tan concreto añade:

 No, no hay fantasmas en los cuadros de Van Gogh, no hay drama ni sujeto y yo diría que ni siquiera objeto, pues el motivo mismo ¿qué es? [...]

Es naturaleza pura y desnuda, vista tal como se revela cuando sabemos aproximárnosle al máximo. (Artaud, 1983, p. 41)

No hay fantasmas porque no hay secretos, ocultamientos o símbolos, no hay drama porque no está centrado en contar hechos. Además, si no hay sujeto tampoco hay objeto que pueda ser definido:

Hacía mucho tiempo que la pintura lineal pura me enloquecía cuando descubrí a Van Gogh, que no pintaba líneas o formas, sino cosas de la naturaleza inerte como agitadas por convulsiones. E inertes. (Artaud, 1983, p. 25)

No importan las formas ni el contorno, sino “las convulsiones” que lo atraviesan. Artaud no está hablando de pintura abstracta, por lo que la aparición de la “agitación” de la naturaleza no implica la pérdida del referente:

150

Ahora bien, son mazazos, realmente mazazos lo que Van Gogh aplica sin cesar a

todas las formas de la naturaleza y a los objetos.

Cardados por el punzón de Van Gogh,

los paisajes exhiben su carne hostil,

la rabia de sus entrañas reventadas,

que por lo demás, no se sabe qué fuerza insólita está metamorfoseando. (1983, p. 25)

Algo se “exhibe”, se “metamorfosea” a la vez que no para, atraviesa las cosas y está relacionado con la emoción, “la rabia de sus entrañas”.

Pero no es el yo emocional ni el de las pequeñas anécdotas. Es la apertura del yo hacia la conmoción, el desbordamiento del yo hacia un excedente, un afuera que se transmuta en algo que no se puede definir, pero sí expresar:

 ¿Y de cuántos codeos reprimidos, choques oculares tomados del natural, parpadeos tomados del tema, las corrientes luminosas de las fuerzas que trabajan la realidad han tenido que derribar la barrera antes de ser por fin refrenados, y como *izados* hasta la tela, y aceptados? (Artaud, 1983, p. 40)

Las fuerzas de lo real derriban barreras por medio de “codeos”, “choques oculares”, “parpadeos” hasta que son “izadas” en la tela. Escribir, entonces, también es capturar un flujo que opera en lo real.

En este punto, queremos relacionar las “convulsiones” que Artaud ve en los cuadros de Van Gogh con las “fluctuaciones de intensidad” que nos propone Gilles Deleuze (s. f.): “pero ¿qué es el otro que forma el afuera respecto de ese dentro que creemos ser?, todo se reduce a un solo discurso, o sea, a fluctuaciones de intensidad que responden al pensamiento de cada uno y de nadie” (p. 32). Podríamos pensar, en consecuencia, que Artaud capta en los cuadros de Van Gogh de qué manera el lenguaje pictórico es traspasado por las fuerzas tal y como lo propone Deleuze: “un puro expresado” que se manifiesta en el “cardado” de los trazos del pintor.

En el concepto de intensidad, la lógica binaria se suspende, no hay un afuera que se diferencie de un adentro. Deleuze propone una teoría del sentido que no pertenece al significante, no es posesión del sujeto y tampoco designa. El sentido —como intensidad— atraviesa las cosas, lo traspasa todo y permea el lenguaje de tal manera que lo carga de una fuerza que lo convierte en otra cosa:

 Al mismo tiempo que los cuerpos pierden su unidad, y el yo su identidad, el lenguaje pierde su función de designación (su manera particular de integridad) para descubrir un valor puramente expresivo o, como dice Klossowski, “emocional”: no respecto a alguien que se expresa y que se emocionaría, sino respecto a un puro expresado, pura emoción o puro “espíritu”: el sentido como singularidad preindividual, intensidad que vuelve sobre sí misma a través de los demás. (Deleuze, s. f., p. 211)

El lenguaje encarna la intensidad cuando “los cuerpos pierden su unidad”, “el yo su identidad” y “el lenguaje pierde su función de designación”.

La aparición de la “intensidad que vuelve” —es decir, que fluye— es una “singularidad preindividual”. El concepto de singularidad tiene que ver con la desapropiación del yo, con la pérdida de la “unidad” y la “identidad”. Cuando escribimos buscamos la singularidad en cada gesto, es decir, lo único que es extraño, lo propio desapropiado, el balbuceo de lo propio. Lo singular no es lo mío, porque mi “yo” me ubica, me detiene, me remite a un sentimentalismo conocido, a un pensamiento moralizante que determina un orden que asfixia lo vivo. Así, la despersonalización —el fin del yo creador que define su escritura y prefigura sus textos— es un proceso necesario para que las “fluctuaciones de intensidad” de los cuerpos aparezcan.

Para convertir el concepto en una praxis, debemos saber cómo nombrarlo:

 Todos los cuerpos son causas unos para otros, los unos en relación con los otros, pero ¿de qué? Son causas de ciertas cosas, de una naturaleza completamente diferente. Estos efectos no son cuerpos, sino “incorporales” estrictamente hablando [...]. No son cosas o estados de cosas, sino acontecimientos [...]. No son sustantivos ni adjetivos, sino verbos. No son agentes ni pacientes, sino resultados de acciones y de pasiones [...]. No son presentes vivos, sino infinitivos. (Deleuze, s. f., p. 9)

Los cuerpos, según Deleuze, no son “cosas” fijas, por lo que no pueden ser sustantivos; tampoco son “estados”, instantes que cambian en el tiempo, por lo que no pueden ser adjetivos. Tampoco son presentes vivos porque tendrían que estar encarnados en un sujeto. Por eso, la intensidad se nombra en infinitivo, como acontecimiento que opera en constante transformación:

 En cambio, Van Gogh, que se hizo asar una mano, nunca tuvo miedo de la guerra para vivir, es decir, para arrancar el hecho de vivir a la idea de existir, y por supuesto todo puede existir sin tomarse el trabajo de ser, y todo puede ser sin tomarse el trabajo de irradiar y rutilar, como Van Gogh el frenético. (Artaud, 1983, p. 48)

Notemos que en esta cita se emplean dos infinitivos: *irradiar* y *rutilar*, que, además, se relacionan con la experiencia de *vivir* y se refieren, según Artaud, a *todo*. Así, lo vivo acontece en los cuadros de Van Gogh en infinitivo, como fuerza.

153

De esta manera, queremos pensar un método de creación a partir de tres intensidades: *afear*, *delirar* y *neutralizar*, que nos permitirían poner en práctica la noción de literatura como producción de un lenguaje en tanto cuerpo que se llena de flujos, se vacía, muta y no se detiene.

Afear, delirar, neutralizar

Nuestro primer ejercicio es una lectura de la poética de Charles Baudelaire y la expresión de su estética de la fealdad en *Las flores del mal* (1998). En su poema “Una carroña”, propone estos versos sobre el animal en descomposición: “Las moscas bordoneaban sobre aquel vientre pútrido” (p. 75), donde se expone la fealdad. Luego, las imágenes se van abriendo: “Y el cielo contemplaba la osamenta magnífica / expandirse como una

flor” (p. 75) hacia la belleza de lo feo, con una mirada que descubre la otredad, el más allá de la “osamenta”. Y culmina en este tipo de imagen: “Todo aquello bajaba, subía cual olas, / o desprendíase crujiendo; / dijérase que el cuerpo, lleno de un soplo vago, / multiplicábase viviendo” (p. 76), en la que el objeto adquiere movimiento, sonido e incluso se abre a la multiplicidad.

En este poema podemos rastrear la operación de la intensidad “afear” mediante la búsqueda de lo grotesco del cuerpo que se va a investigar. Lo interesante es que esta indagación lleva a lo deforme y, en esa medida, transforma el sustantivo *carroña* por medio de la desproporción, incluso con imágenes donde se refunde el referente. Para escribir es importante romper la idea de que somos sujetos que definimos objetos. Es posible quedarse en lo real deformado y pleno de elementos sensibles:

Creo que Gauguin pensaba que el artista debe buscar el símbolo, el mito, agrandar las cosas de la vida hasta el mito, mientras que Van Gogh pensaba que hay que saber deducir el mito de las cosas más pedestres de la vida.

Por mi parte, pienso que estaba jodidamente en lo cierto.

Pues la realidad es terriblemente superior a cualquier historia, a cualquier fábula, a cualquier divinidad, a cualquier superrealidad. (Artaud, 1983, p. 28)

Un punto de partida puede ser “afear” el recuerdo de infancia más admirable que se tenga. La infancia, en este caso, nos permite trabajar la memoria como escenario de despersonalización del yo, al tiempo que nos ubica en el yo. ¿Por qué partir de la infancia?, para redescubrir, con este ejercicio, un territorio conocido e identificar lo singular. Se puede afear las flores hasta volver monstruoso el amor, es necesario viciar el erotismo para que aparezca lo animal, hay que manchar los atardeceres para descubrir su violencia, estropear el mar para que, como en *El barco ebrio* de Rimbaud, suene como un enfermo de asma.

La siguiente práctica de escritura tiene que ver con “delirar”:

 Cuando estoy enfermo es porque estoy embrujado, y no puedo considerarme enfermo si no admito, por otra parte, que alguien tiene interés en arrebatarme la salud y se aprovecha de mi salud.

También Van Gogh creía estar embrujado y lo decía.

Y personalmente no me cabe duda de que lo estaba, y un día diré por dónde y cómo. (Artaud, 1983, p. 34)

Cabe resaltar que estar embrujado es la causa de la enfermedad. Artaud no es el único en experimentarlo, ya que, como lo dice en el texto, Van Gogh también. Si bien anota que Van Gogh “creía” —y con esto deja lugar a la duda y a la noción de que el embrujamiento es un asunto de fe—, después afirma que no le cabe duda de que sí lo estaba. De modo que ya son dos los embrujados. En las cartas que el poeta escribió desde el psiquiátrico de Rodez en Francia, acusa a los médicos de no comprender que su desequilibrio psíquico se debe a que hay espíritus malignos que lo han invadido. De la misma manera que con Baudelaire captamos el movimiento del “afear”, con Artaud aceptamos la experiencia de la brujería como una parte coherente y organizada de lo real. Así entendemos que delirar es encontrar la lógica del espíritu propio.

Después de haber leído las cartas de Artaud, podemos formular la pregunta: ¿cómo es su espíritu? Si bien vuelven al lugar del *yo*, la pregunta los ubica en una situación de despersonalización. Deben buscar una otredad en el *sí mismo* con las posibilidades que les ofrece el *yo* y delirar. En este ejercicio hay que dejarse poseer.

Otra manera de acceder a la intensidad es a partir del dibujo del espíritu. Dibujar, usar la hoja para rayar, es una manera de liberar un tipo de fuerza que antecede al lenguaje que nombra lo real. La línea es una huella, la

aparición de una forma (desdibujada). Esto se pone en evidencia en los dibujos que Artaud hacía en sus cuadernos: figuras chamánicas con penachos y rayas tan fuertes que parece que fueran a perforar la página. Estos dibujos son una forma de escritura como las pinceladas de Van Gogh. Se escribe en el despliegue de la línea como impulso del trazo.

Lo anterior nos remite a la obra del pintor norteamericano Cy Twombly (1928-2011), en cuyos cuadros de formatos enormes hay trazos de líneas, rayones, tachaduras que parecen caligrafías de colegio sin que lleguen a delimitar letras. En estos trazos se puede ver la intensidad, como la vio Artaud en la pintura del holandés. Los ejercicios son entrenamientos de construcción de analogías. Así, se puede trabajar un personaje cuyo conflicto tenga que ver con uno de los cuadros. Es importante que la pregunta produzca desconcierto e incluso la sensación de no saber cómo hacer el ejercicio. Hay un problema por resolver: de qué manera poner en relación las líneas del cuadro con una representación de la historia. Entonces, la construcción del personaje estaría atravesada por un proceso de analogías a partir de las cuales se busca la intensidad.

Otra de las posibilidades que ofrece el “delirar” es la búsqueda de unas causas que tengan efectos sobre los objetos, es decir, de un orden. Esta intensidad permite trabajar las tramas, las estructuras de los textos. Deleuze y Parnet (1980) nos proponen una manera de comprender esto a partir del devenir:

Es muy posible que escribir tenga una relación esencial con las líneas de fuga. Escribir es trazar líneas de fuga que no son imaginarias, y que uno debe forzosamente seguir porque la escritura nos compromete con ellas, en realidad nos embarca. Escribir es devenir, pero no devenir escritor, sino devenir otra cosa. (p. 52)

Delirar como una manera de ingresar en otro orden dictado por una línea de fuga, que hace que el texto avance y se multiplique, no como un trazado predeterminado, sino como una manera en que muta la intensidad. Dentro del “delirar” aparecen líneas de fuga dictadas por otras intensidades que ponen en movimiento el texto de esta manera:

 Hay devenires-moro, devenires-indio en la escritura que no consisten en hablar como pielroja o como moro. Hay devenires animales que no consisten en imitar el animal, en “hacer” el animal, por la misma razón que la música de Mozart no imita los pájaros aunque esté impregnada de un devenir-pájaro. El capitán Achab tiene un devenir-ballena que no es imitación. Lawrence y el devenir-tortuga en sus admirables poemas.
 (Deleuze & Parnet, 1980, p. 53)

Así se pierde la identidad y se abre el texto al lenguaje. Una línea de fuga puede estar contenida en un objeto del texto o en una imagen y proponer un cambio en la acción del personaje, un final fragmentado, una trama paralela, un tipo de estructura en un poema. Supongamos un texto que trate de un crimen o un relato de ciencia ficción. Por lo general, los elementos anodinos (una caja de fósforos, un cinturón) contienen la singularidad del devenir y no el asunto central del relato.

Hacer delirar el texto es encontrar el cuerpo que dicta una nueva intensidad como línea de fuga. Por ejemplo, aparece un pájaro en un ejercicio que puede trazar un devenir-pájaro. Se busca, entonces, la intensidad de ese elemento: ¿canturrear, aletear? Pensar en devenir pone en movimiento el texto —tal vez el personaje emigre—, pero debemos saber cómo se despliega esa línea de fuga, de ahí que en este ejemplo el lenguaje pueda aletear, pero ¿de qué manera?, ¿lenta, en grupo, solitaria?

El afeer se puede volver una nueva fórmula. Poder delirar es un reto, ya que no sabemos devenir; sabemos, en cambio, definir. Todo texto que

contiene un exceso de sentimentalismo o lugares comunes en el tratamiento de las emociones puede trabajarse con la intensidad *neutralizar*. Artaud (1983) habla de lo prenatal:

No hay fantasmas en los cuadros de Van Gogh, no hay visiones ni alucinaciones. Solo la tórrida verdad de un sol de las dos de la tarde.

Una lenta pesadilla genésica poco a poco elucidada.

Sin pesadilla y sin consecuencias.

Pero allí está el sufrimiento de lo prenatal. (p. 41)

No hay visiones ni alucinaciones porque pintar, o escribir en nuestro caso, no tiene que ver con buscar maneras de evadirse. No hay que moldear nada, se trata más bien de encontrar la “tórrida verdad” como capacidad de comunicarse con lo que es, de manera vital. Dejar que el acontecimiento aparezca en la medida en que nos atrevemos a abrir los proyectos definidos, como, por ejemplo, escribir un libro de cuentos sobre la violencia de género, hacia los flujos *reverberar, aullar, morder, derrumbar, correr*.

Neutralizar tiene que ver con la manera en que el silencio aparece en el poema *Un golpe de dados jamás abolirá el azar* de Mallarmé. La forma visual de este poema atravesado de espacios en blanco propone una manera de escribir con un lenguaje que se expande en el espacio de la página y se multiplica en su sintaxis. Se trata de la escritura del silencio. Además, la enunciación que evita cualquier uso de la primera persona no alcanza a decir aquello que quiere nombrar; en este caso, la idea: “Cae / la pluma / rítmica suspensa de lo siniestro / sepultarse / en las espumas originales / no ha mucho de donde sobresaltó su delirio hasta una cima / marchitada / por la neutralidad del abismo” (Mallarmé, 2009, p. 235).

Tenemos tal necesidad de adornar, concluir y definir cada texto, que este poema nos desarma. Así, neutralizar tiene que ver con asumir lo prenatal de la manera como se expone en *Un golpe de dados*. Acá, el sentido está abierto y rodea en permanencia el asunto que no alcanza a ser dicho: “la neutralidad del abismo”. Trabajar con “el sufrimiento de lo prenatal” es encontrar el punto cero, aquello que no tiene sujeto ni objeto, con algo que antecede estas categorías. Entonces, para no concluir se puede abrir el relato, para no adornar se puede callar. No decirlo todo: solemos explicar las imágenes poéticas. Podemos no narrar la tortura, dejar espacios en blanco dentro de la trama.

La intensidad *neutralizar* trabaja con los pronombres personales para proponer el uso del *uno* porque no es la primera persona quien dice: “brotando si negado y cerrado cuando aparecido / en fin / por alguna profusión derramada en rareza” (Mallarmé, 2009, p. 235). La lengua se abre, eclosiona: el *uno* lleva al lenguaje, no al *yo* emocional o al *yo* que conoce y comprende el mundo. Llegar al *uno* es acceder al silencio donde podemos escuchar el ritmo “brotando” como la necesidad de organizar la frase a partir de golpes. El *uno* permite no querer decir nada, babear el lenguaje, para que la frase se extienda como una mancha, como un jugo que se riega en la mesa de un almuerzo familiar muy tensionante.

La clase-meseta

Partimos de una pregunta poética, abierta, desconcertante, que puede remitir a lo personal: la relación en la infancia con la escritura. Luego de la puesta en común de esa primera fase de escritura, identificamos una palabra, una imagen que nos permite construir ejercicios personalizados para que cada quien investigue su lenguaje. Se proponen intensidades en verbos en infinitivo: fragmentar, cortar, ampliar, exceder, callar, tronar, brincar, balancear. Estas intensidades se despliegan en líneas de fuga que avanzan como ritmos que van componiendo la estructura.

La escucha de resonancia con el texto durante la puesta en común capta palabras que resuenan por su diferencia, porque se apartan del orden del texto, elementos concretos que permiten ir a lo material y, a partir de ahí, enunciar una intensidad. Por ejemplo, en un ejercicio de ensayo que manifiesta la sensación de soledad en el acto de escribir, aparece sin causa alguna un martillo de manera tangencial, en una oración aislada. El escucha deja de lado las imágenes que constituyen el tema central y anota *martillo* como palabra detonadora de una investigación del lenguaje. El silencio, la introspección o la melancolía, si nos atenemos a este ejemplo, nos llevan a un territorio de lugar común. De esta manera se interviene el texto con la intensidad *martillar*. Este trabajo pone el martillar como ritmo, de modo que el tema del texto, la soledad de la escritura, se desarrolla con un ritmo de golpe sostenido. El *martillo* es el objeto que el escritor investiga con la intensidad *martillar*, es decir, más acá de la representación, tal vez incluso hacia una pérdida del referente, pero siempre quedándose en lo sensible, en las posibilidades de movimiento, contorno y superficie, tacto, del objeto. La intensidad *martillar* es el tipo de respiración que le imprime a su frase: el ritmo que aparece en su primer escrito con la palabra *martillo*. En la segunda entrega se trabajan las posibles líneas de fuga con que le darían una estructura al texto: devenir-bombillo, devenir-silla. En un tercer escrito se despliegan las líneas de fuga, lo que permite narrar en la tensión entre el conocimiento y la ignorancia de lo que va a ser producido.

Cuando notamos que entre el primer y el segundo borrador no aparece la singularidad, debemos intervenir el proceso con un elemento de azar. Crear una interrupción a nivel de lenguaje. Un ejercicio que puede funcionar es hacer listas de palabras, por ejemplo, una lista de los objetos que utiliza en las mañanas, ya que, si bien es parte de los rituales que el estudiante conoce (sus actividades), la forma en que debe construir la respuesta (una lista) lo pone en una situación de extrañeza frente al lenguaje. Allí podremos seguir investigando la singularidad del estudiante para proponerle sus propias líneas de fuga: ¿en esta lista aparece un devenir-animal,

un devenir-objeto de cocina que llevaría a un delirio sonoro, es decir, un devenir-sonido de aspiradora?

Los ejercicios de intervención aparecen a partir de los textos propuestos en clase. Suele suceder que un estudiante afirma en clase que no puede hacer el ejercicio, entonces se puede interrumpir el proceso y decirles que escriban a partir de la negatividad: ¿para qué no sirvo? Esta pregunta los lleva a trabajar desde la negación que, de hecho, moviliza un lenguaje más intensivo. Cuando los estudiantes ponen en común el ejercicio, se les pide que escuchen algo en particular como, por ejemplo, qué respiración tiene el texto. Todo apunta a una práctica de producción de imágenes.

La escucha de resonancia permite identificar objetos (un reloj que no anda, una cuchara), imágenes (un cuerpo dormido en la playa frente al mar a las doce del día), ritmos (una fragmentación de las oraciones con puntos muy seguidos), escenas (una madre no le responde a su hijo cuando este le pregunta adónde va), que se transforman en intensidades: detener, arder, parar, callar. La clase es un laboratorio en expansión gracias a la singularidad de cada estudiante que alimenta el texto común que se escribe.

En caso de que la entrada a la escritura suceda a partir de una escena concreta, hay que intervenirla con ejercicios de azar. Se puede proceder de la misma manera que expusimos en el ejemplo del texto sobre la soledad y la escritura. En una historia se busca el objeto que permite construir la intensidad: un pañuelo que el personaje usa se puede volver un elemento fundamental cuando el protagonista lo aprieta mientras corre a buscar a su amante, la fuerza del relato emerge. La escena gira en torno al objeto y así la emoción queda neutralizada. Con el personaje se puede buscar el *delirar*: dentro del orden de la historia, se investigan las grietas que revelan el desconcierto en el destino del personaje. El narrador traza un devenir que no se atiene a la representación de lo que quiere significar —por

ejemplo, el robo del tesoro—, sino más bien del misterio que acontece en esa otredad del lenguaje: una maleza (objeto anodino) que se convierte en intensidad *invadir*. Entonces, el robo del tesoro tiene una intensidad *invadir* y una planta (la maleza) que contiene la fuerza del relato.

Así es como en las clases ocurre una praxis de lenguaje o una *meseta*, según el término empleado por Deleuze (2002) en su texto “¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos?”: “Bateson llama *mesetas* a regiones de intensidad continua, que están constituidas de tal manera que no se dejan interrumpir por un final exterior, ni tampoco tienden hacia un punto culminante” (p. 163). La clase es un pliegue, un valle, un horizonte donde el estudiante explora el lenguaje. La pregunta que detona la escritura tiene como propósito impulsar la aparición de la intensidad: “Escribir no tiene otra función: ser un flujo que se conjuga con otros flujos —todos los devenires del mundo—. Un flujo es algo intensivo, instantáneo y mutante”. (Deleuze & Parnet, 1980, p. 59). La tensión es todo lo que busca el maestro. Los estudiantes no saben que ignora la respuesta y él tampoco les dice. No les da instrucciones ni pasos, mucho menos métodos. Es un juego. Todos escriben, entonces, con la duda: hay algo que no se sabe. El maestro espera mientras ellos escriben, potencia su deseo. Lo hace girar, como una rueda. El espacio-meseta se pone a rodar en tanto no hay respuesta fija y solo hay posibilidad. La meseta, por tanto, es el deseo puesto en marcha a partir de una pregunta hecha por un maestro que desconoce la respuesta. Así, el maestro deja al descubierto su ignorancia como deseo que se vuelve motor de la práctica de sus estudiantes.

Conclusión

La clase es un espacio donde se trazan métodos para delirar. El trabajo con las intensidades nos permite intervenir en el proceso del estudiante que preñaja su escritura para que aparezca el objeto que le permita trabajar

el lenguaje. Quien todavía está en el lugar común puede afear. También puede hacer planas, crear listas, repetir hasta el cansancio la misma escena. El estudiante atrapado en el hermetismo debe trabajar con un objeto de la cotidianidad, ir a lo más básico, al cepillo de dientes o la lavadora y, parado ahí, delirar, devenir crema de dientes. Cada estudiante adquiere sus propios métodos y se nutre de los de otros. La clase también es un espacio para neutralizar dentro del texto, para ser exactos con la palabra, quitar y llegar al silencio. Escribir en clase se convierte en un espacio de investigación en donde todo muta, donde la singularidad de cada estudiante propone y abre los pliegues posibles de la escritura. Es necesario escuchar a los demás, hablar con los otros, comentar sus ejercicios, construir una comunidad, un laboratorio de creación donde el yo creador se abre a la experiencia.

Bibliografía

- Artaud, A. (1983). *Van Gogh: el suicidado de la sociedad*. Fundamentos.
- Artaud, A. (2002). *El pesa-nervios*. Visor
- Baudelaire, C. (1998). *Las flores del mal*. Losada.
- Deleuze, G. (s. f). *Lógica del sentido*. Escuela de Filosofía Universidad AR-CIS. <http://bit.ly/2MWWqgq>
- Deleuze, G. (2002). ¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos? En G. Deleuze & F. Guattari, *Mil mesetas* (pp. 155-171). Pre-Textos.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). De la superioridad de la literatura angloamericana. En *Diálogos* (pp. 43-86). Pre-Textos.
- Mallarmé, S. (2009). *Antología*. Visor.

La creación literaria como producción de lenguaje

Comentario al texto de María Paz Guerrero

Liliana Moreno Acevedo

Se me ha invitado a comentar estas “Variaciones en torno al concepto de intensidad como método de creación literaria” y quisiera empezar por decir que, con esa petición, me han dado la oportunidad de pensar sobre una forma de trabajar que conozco desde 2017, cuando tuve la oportunidad de asistir a los cursos de Narrativas II, en la Especialización en Creación Narrativa, y Poesía Francesa, en el pregrado, ambos orientados por María Paz con la perspectiva que nos propone en su ensayo. Aclaro, entonces, que los comentarios presentados a continuación se refieren al texto que acabamos de conocer, pero también a mi experiencia como conejillo de indias de esta propuesta didáctica.

164

Del ensayo de María Paz destaco, en primer lugar, que a una reflexión de alto vuelo teórico sobre la creación literaria se suma una propuesta de praxis, virtud que, para realzar su valor, también puede enunciarse en sentido inverso: el ensayo presenta una propuesta didáctica fundamentada en un marco teórico en el que están inscritos de manera consistente una serie de conceptos que permiten entender su alcance y su potencial estético y pedagógico. Hacer el esfuerzo de vincular la teoría a la praxis alrededor de los procesos de formación en creación literaria es, pues, lo primero que destaco de este texto.

En segundo lugar, y en lo que me detendré un poco más, destaco el concepto de *creación*. María Paz se propone “pensar las condiciones de posibilidad de una didáctica de la creación literaria para trabajar la escritura en tanto producción de lenguaje”. Y aquí hay un elemento clave para la comprensión de la propuesta: no hablamos de la creación literaria como producción de textos literarios; antes que producir cuentos, poemas o

cualquier otro artefacto literario, lo que producimos es un lenguaje, mientras que la forma es el resultado de la investigación. En ese sentido, las anécdotas, personajes, atmósferas, estructuras narrativas, voces poéticas, campos semánticos, etc., serían subproductos derivados de ese lenguaje que se produce; proceden de él al mismo tiempo que lo constituyen.

Pensar la creación literaria como producción de lenguaje está, sin duda, en sintonía con la idea de Blanchot (1991) de que “para escribir [...] es preciso destruir el lenguaje tal como es y realizarlo de otra forma” (p. 30). Este planteamiento, mucho más cercano a la poesía que a la narrativa, tiene un gran supuesto detrás: no puede haber narrativa literaria sin poesía. Con narrativa literaria me refiero al tipo de narración —ficcional o no— orientada por una intención estética. En el ensayo de María Paz hay una preocupación implícita y es, justamente, que muchas veces detrás de la escritura de nuestros estudiantes no existe o se deja de lado esa intención estética; hay más afán por producir artefactos literarios, que por investigar poéticamente la realidad.

Lo anterior ocurre, en parte, porque se entiende la creación literaria como producción de textos y no como producción de lenguaje, lo cual lleva a que, como señala María Paz, la escritura se construya a partir de designaciones. Pero ¿qué son las designaciones? “Designar”, nos dice el Diccionario de la Lengua Española, es “señalar o destinar a alguien o algo para determinado fin” y también: “denominar, indicar”. Ambas acepciones nos llevan al verbo fijar: asignar algo (una función, un nombre) a un ente (algo o alguien).

Una escritura basada en designaciones sería aquella en la que se conoce de antemano —o mejor, se ha preestablecido— la identidad de los seres que habitan el mundo del relato —o del poema—, las situaciones y circunstancias en las que se hallan inmersos e incluso la estructura que tendrá el texto resultante. Esta predeterminación es posible no solo porque quien

escribe conoce las técnicas y lógicas de los géneros literarios, sino también, y sobre todo, porque se halla inmerso en una cultura, está expuesto a los discursos hegemónicos de su tiempo y, por tanto, es dueño —o esclavo, según como se vea— de una ideología que le hace naturalizar, como si fueran universales y neutrales, conceptos que en realidad tienen una carga política y moral. Quien así escribe da forma a algo que ya sabe o cree saber, no investiga a través de la forma, que es lo que caracteriza el pensamiento artístico. Como resultado, los textos aparecen llenos de lugares comunes y estructuras prefabricadas que, como dice Deleuze, desactivan las fuerzas creadoras.

De ahí que la autora se pregunte “¿cómo construir un proceso de creación en el que desaparezcan las designaciones?”, ¿cómo construir un proceso de creación basado en la investigación poética y no en todos los supuestos y creencias que tenemos sobre el mundo y sobre la escritura misma? Frente a esa escritura basada en designaciones, María Paz nos propone un método de creación literaria basado en el concepto deleuziano de “fluctuaciones de intensidad”, método que desde luego busca “trabajar la escritura en tanto producción de lenguaje”.

Para Deleuze (s. f.), “todos los cuerpos son causas unos para otros [...] de ciertas cosas” (p. 9). Hay una serie de flujos que operan en lo real. La intensidad “tiene que ver con la manera como los flujos entran en contacto produciendo efectos [...] que no se pueden detener ni fijar”. El acto de escribir es, en sí mismo, “un flujo que se conjuga con otros flujos”, un flujo que busca capturar los flujos que operan en lo real.

Todas las designaciones se basan en una fundamental que es la del yo. Por eso, para poder capturar los flujos que operan en lo real, debe ocurrir un proceso de despersonalización, que no es otra cosa que el abandono de las certezas sobre nosotros mismos inscritas por la ideología y la cultura. Abandonar el yo biográfico en pos de la honestidad que tantas veces se

ha dicho debe caracterizar a la literatura. En últimas, se trata del abandono de las designaciones que fijan en nuestras cabezas una visión de mundo determinada, que impide captar los flujos de lo real, capturar la vida. Para ponerlo en palabras de Deleuze y Parnet (1980):

Hay todo un sistema social que podríamos llamar sistema pared blanca-agujero negro. Siempre estamos prendidos con alfileres en la pared de las significaciones dominantes, hundidos en el agujero de nuestra subjetividad, en el agujero negro de nuestro querido Yo. Pared en la que se inscriben todas las determinaciones objetivas que nos fijan, que nos cuadrícula, que nos identifican y nos obligan a reconocer; agujero en el que habitamos con nuestra conciencia, nuestros sentimientos, nuestras pasiones, nuestros secretitos demasiado conocidos y nuestro deseo de darlos a conocer. (p. 55)

Despersonalizar es emprender una búsqueda de la otredad en sí mismo, sabiendo que el yo es algo inestable porque fluye, como todo lo demás, y, en ese sentido, no se puede definir ni etiquetar. Si le hacemos caso a Artaud, el yo que creemos ser debe ser estallado; todas esas capas de ideología y pensamiento que llamamos identidad deben ser desmontadas hasta que quede solo el cuerpo, lo neutral —cuerpo sin órganos— que permite acercarse a lo real y capturar sus flujos. Pero, ¿cómo hacerlo? ¿Cómo, si la identidad está en la base de la forma en que nos relacionamos con el mundo? ¿Cómo, si las pocas certezas que tenemos son, las más de las veces, el sustrato de nuestra escritura?

El proceso no es, no puede ser, racional, pues es el racionalismo inscrito en nuestra cultura lo que nos impulsa a designar, a fijar lo que por naturaleza fluye. Pero romper con el racional no es fácil, porque implica apelar a un yo silvestre que ha sido domesticado, amordazado, un yo que es vida fluyendo en medio de la vida, un yo despersonalizado que es puro abismo: sin moral, sin causalidad.

Parece obvio, pero es necesario decir que la despersonalización no puede ocurrir por un acto de mera voluntad, pues buscar romper con el racional a partir de una decisión racional sería contradictorio. ¿Cómo podría ser entonces? María Paz nos propone el trabajo con flujos de intensidades como método. A riesgo de simplificarlo y encorsetarlo, quiero resumirlo aquí para poder comentar sus implicaciones en la creación literaria.

El punto de partida es una pregunta que detone la escritura —la autora menciona el trabajo con recuerdos de la niñez, y el ejemplo no es gratuito, en la niñez somos más silvestres—. En esos primeros textos hay un montón de designaciones, de esas certezas con las que observamos el yo, pero eso no importa. En la puesta en común de los textos, los participantes, no solo quien escribió el texto, tratan de encontrar imágenes u objetos *anómalos*, es decir, elementos aparentemente desligados de todo lo demás o que dan una fuerza especial a lo que está escrito. Esta fuerza proviene, nos dicen Deleuze y Parnet (1980), del hecho de que lo “anómalo está siempre en la frontera, en el límite de una multiplicidad” (p. 52); forma parte de algo, pero ya lo está haciendo pasar a ser otra cosa, lo hace devenir: “escribir es devenir, pero no devenir escritor sino devenir otra cosa” (p. 52).

Luego de identificar el elemento anómalo, quien escribe investiga ese objeto o imagen para encontrar en él las fluctuaciones de intensidad, esos flujos de los que hablábamos, que están relacionadas con el elemento anómalo. En uno de los ejemplos citados por María Paz, se identifica como elemento anómalo un pájaro sobre el cual, en busca de las intensidades, quien escribe se pregunta dónde reside su fuerza, ¿en el canto?, ¿en el aleteo?, ¿en el gorgojeo? La intuición ayuda a descubrir ese aspecto en donde reside la fuerza, digamos que sea el gorgojeo lo que nos interesa, y comenzamos a trabajar el texto desde esa intensidad: gorgogear. Las fluctuaciones de intensidad se denominan con verbos en infinitivo para poderlos poner al servicio de la producción de lenguaje. El texto adquiere esa respiración, ese ritmo. El texto gorgogea.

Creo haber encontrado un ejemplo de esta forma de escritura en *Los estratos*, novela de Juan Cárdenas (2013) en la que el narrador nos dice muy al comienzo:

No sé por qué suena tan serio lo que digo si solo quiero hablar un poco. Me gustaría que esto no sonara así. Me gustaría decirlo de otro modo, pero uno dice las cosas como puede y no como le gustaría. Una vez conocí a un tipo que se pasaba las horas afilando palitos con un cuchillo oxidado. No hacía nada con los palitos, no los esculpía. Solo les iba quitando capas. Las virutas se acomodaban en el suelo. Luego tiraba los palitos. Así me gustaría decir las cosas. (p. 13)

Y lo cierto es que así dice las cosas a lo largo de la novela. Esa imagen —el cuchillo oxidado que afila los palitos hasta convertirlos en virutas— es la que termina dándole la respiración al texto. Quien escribe deviene “cuchillo oxidado afilando palitos”. La narración en esta novela —que avanza con frases cortas y secas, siempre en presente— sugiere una intensidad: desbastar.

El texto que se produce —las imágenes, los ritmos, la estructura— es manifestación de un lenguaje cargado de la intensidad con la que se trabaja; esto es lo que quiere decir “trabajar la escritura en tanto producción de lenguaje”. Entender la escritura como el acto de “capturar un flujo que opera en lo real” plantea entonces un acercamiento a “lo real” desde la investigación poética. Esto implica que, como en todo proceso de investigación, en el punto de partida no se conoce lo que se va a encontrar, es la escritura misma, ese proceso de producción de lenguaje, lo que lleva a un nuevo conocimiento. La fuerza de esta idea radica en la posibilidad de desautomatizar al lenguaje de su uso social y literario.

Por ello, nada puede ser prefijado. La estructura final del texto, por ejemplo, es determinada por las líneas de fuga que la escritura misma impone

en la medida en que se avanza en la investigación a partir de las fluctuaciones de intensidad. La historia misma puede ser totalmente fragmentaria o carecer de final. Como dice María Paz, aquí hay una abolición del “yo creador que define su escritura y prefigura sus textos”, porque esa prefiguración implicaría designación y esta invoca la inmovilidad, todo lo contrario, a fluir; “no es posible que aparezcan los flujos de intensidad cuando el texto ha sido prefigurado”.

Lo dicho aquí puede ser polémico. Nos empeñamos —y hablo en primera persona— en pedirles a los estudiantes que definan en sus relatos el conflicto, el tipo de narrador, la estructura narrativa, etc. La insistencia misma en que se trabajen los textos desde modos predeterminados —cuento, novela, poesía, ensayo— está en el centro del cuestionamiento implícito que hay en este ensayo. Desde luego, lo que se cuestiona no es la necesidad de que los estudiantes conozcan esos modos y los mecanismos bajo los cuales operan, sino que no se entienda que la forma, el lenguaje que se produce, es al mismo tiempo proceso de la creación y su resultado.

El planteamiento es polémico porque invita a *desterritorializar*, a desprendernos de la pared de significaciones predominantes a la que estamos clavados con alfileres para poder conectarnos con la vida, con lo vivo de lo que hacemos parte. Esta búsqueda de la creación literaria como producción de lenguaje es estética en tanto que exploración artística y filosófica, en la medida en que dicha exploración tiene profundas connotaciones éticas y políticas. Esto es, que todo proceso de creación como proceso de producción de lenguaje lleva a una nueva forma de ver aquello sobre lo cual se escribe.

Referencias

- Blanchot, M. (1991). La literatura y el derecho a la muerte. En *De Kafka a Kafka*. Fondo de Cultura Económica.

Cárdenas, J. (2013). *Los estratos*. Periférica.

Deleuze, G. (s. f.). Segunda serie de paradojas, de los efectos de superficie. En *Lógica del sentido* (pp. 9-14). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <https://bit.ly/2ypq2aP>

Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). De la superioridad de la literatura angloamericana. En *Diálogos* (pp. 43-86). Pre-Textos.

Cervantes en el laboratorio de la creación literaria: una experiencia didáctica

Gernot Kamecke

En el primer bimestre de 2016 recibí una invitación de la prestigiosa Universidad Central de Bogotá, expresada amablemente por los maestros Roberto Burgos Cantor y Adriana Rodríguez Peña, para dictar unas clases de creación literaria basadas en la lectura de *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes. La acepté con alegría, después de unas consideraciones con Alejandra Jaramillo Morales —directora del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia, donde también enseña creación literaria—, que me convenció de la evidencia, artística, científica y didáctica de tal proyecto en el contexto académico colombiano.

En las universidades alemanas, la creación literaria no se enseña. Los pocos profesores de literatura que son escritores escriben bajo seudónimos. Al lado de la teoría y las grandes ideas de cómo y por qué un texto literario se ha escrito, la misma práctica de la escritura parece no tener importancia científica. El acto de escribir literatura es considerado una sabiduría privada, resultado tal vez de una convicción romántica —todavía vigente en

Alemania y en Francia— de que el escritor literario es una persona genial y que la genialidad no necesita enseñanza técnica.

Dictando este curso en Bogotá, entendí que poseemos un vicio raro en los departamentos de filología románica en Berlín o París: el de pensar un texto literario principalmente como hecho histórico, un objeto analizable cuando el acto de escritura ya ha pasado. El presente y, más aún, el futuro de la creación literaria, o bien pertenece a una idea mitológica, una suerte de tabú, o bien se integra al discurso de la crisis que padece la vieja Europa. Se dice que de todos modos ya no se escribe buena literatura, o que, si es el caso, lo sabremos en unos decenios, cuando el acto presente se habrá convertido en hecho histórico. Con respecto a este punto —de confiar menos en el valor de un canon que en la fuerza de un acto presente—, los colegas latinoamericanos nos adelantaron ya de lejos.

Conocí a Colombia como un país literario en auge y movido por grandes expectativas. Los jóvenes que se lanzan a la literatura —de prosa, de poesía y de teatro— son numerosos, más allá de quienes asisten a las universidades especializadas en formar los escritores futuros. Se atarean para liberar espacios conceptuales y crear campos de práctica literaria afuera de la sombra recaudadora y un poco asfixiante que dejó en la literatura colombiana el gran Gabriel García Márquez. Llama la atención cómo, en los últimos años, la escritura literaria ganó un capital simbólico importante, en Bogotá, Medellín, Cali, Cartagena, Barranquilla y otros centros culturales de Colombia. Me encontré también con que existe una multitud de instituciones que mueven los actos y los hechos literarios: las ferias, las competencias, los premios, las becas, las redes sociales y hasta el trabajo memorial para la superación de la reciente historia violenta se traslada por el ‘medio de la literatura’. En este contexto, las universidades y, en particular, la Universidad Central, forman parte de un momento literario vigoroso que en los departamentos filológicos de Europa tal vez llamaremos en algunos años la “literatura colombiana contemporánea”.

Encontré en clase a una docena de estudiantes, motivados y orientados ya hacia una posible carrera literaria esperada impacientemente. Estos chicos y chicas demostraron ser representantes modélicos de la nueva juventud intelectual, nacida poco antes del siglo XXI, que aprendió a saber ya todo en teoría, gracias a su conexión con el mundo a través de los medios múltiples de internet. Al mismo tiempo, todos tenían ideas muy claras sobre por qué escribir literatura, la mayoría, comprometida en causas sociales y políticas contemporáneas de Colombia. Me dijeron que tenían que escoger un Laboratorio —así se llamaba el tipo de clase— y que habían escogido el del *Quijote*, porque sonaba raro o porque era el único con enfoque en la prosa. De verdad, sabían muy poco sobre la época de Cervantes. Algunos habían leído el texto en la escuela, pero tenían recuerdos de algo viejo y poco comprensible, sin utilidad aparente para sus propios proyectos de escritura.

Por este motivo, sentí la necesidad de insistir en la explicación del contexto histórico del *Quijote*, desarrollando la idea de que el texto representa el origen conceptual de la novela moderna en Europa y América. La vida movida y aventurera de Cervantes —el soldado en Lepanto, el cautivo en Argel, el recaudador en Andalucía— les fascinó, en cierta medida, pero la filosofía de su prosa, influyente en el sistema discursivo del Siglo de Oro español, no menos fascinante y riquísimo en ideas éticas, teológicas y científicas, no parecía interesarles, salvo si algún asunto particular parecía comparable de alguna manera con la época actual.

Los estudiantes defendieron su postura pragmática, utilitarista, con honestidad. Quisieron ser recompensados por la tarea laboriosa de leer detalladamente las viejas salidas de Don Quijote y Sancho Panza. Así pactamos para poder entrar en las cuestiones técnicas de una carroza cuyo nombre sigue designando curiosamente la novela más emblemática de la lengua española y, tal vez, la más conocida del mundo. Trabajamos las instancias narrativas, la focalización de los actantes, la función de los cuentos

intercalados, la construcción antagonica de los protagonistas, el estilo de los lenguajes utilizados y, como tema recurrente, la dialéctica extraordinaria que crea el texto de Cervantes entre los recursos mitológicos y las fuentes historiográficas.

Aprendiendo en cada curso, como el “maestro ignorante” de Jacques Rancière, sobre el contenido de la disciplina desde los mismos discípulos, la necesidad de adaptar la situación académica poco habitual generó finalmente una idea didáctica que podría justificar la experiencia con efecto retroactivo. De hecho, la exigencia pragmática de los estudiantes —de querer aprender solo lo que sirva para la práctica— condujo a un énfasis en las cuestiones trascendentales y transhistóricas de la obra de Cervantes. En este punto pueden cruzarse los intereses de la filología y la creación literaria. ¿Qué es lo que queda del *Quijote* para un lector de hoy? ¿En qué consiste la verdad artística de la obra? ¿Cómo comprender su valor universal en cuanto acontecimiento y referencia para generaciones de novelistas y teóricos de la novela hasta hoy?

Estas preguntas acompañaron los ejercicios prácticos, realizados por los estudiantes al final de cada clase, de transferir los asuntos históricos, áureos, a preocupaciones del tiempo presente. Los resultados fueron fascinantes. La tarea de convertir el *Quijote* en un objeto o un protagonista de un cuento, a la manera del “Pierre Menard” de Borges, nos llevó a pequeños universos literarios de gran variedad, en el que se presentaron situaciones personales intensas, hogares violentos, vidas en la cárcel, escenas de suicidio, redes de violencia policiaca o sesiones en gabinetes de psicoanalistas. La tarea de crear el marco de una ficción histórica, jugando con la mitología caballerescas, nos condujo a lugares imaginarios inspirados por el mito de Atlántida, el triángulo de las Bermudas, los campos etruscos o un estado virtual antes de la “programación informática” de las vidas humanas. Aquí se presentaron amores entre dioses, ceremonias indígenas, peleas de animales o angustias humanas en situaciones políticas

complicadas, desde la dictadura argentina y la violencia colombiana hasta los atentados del 11 de septiembre de 2001.

La fantasía, la imaginación y la voluntad de escribir son los elementos que nadie puede enseñar. Estaban allí, vigorosamente, a partir de un impulso de base. Faltaba todavía un poco la canalización de estas fuerzas. Ahí, seguramente, el modelo de Cervantes sirvió en el sentido técnico, para organizar constelaciones narrativas, crear situaciones de tensión, repartir el discurso directo en conformidad con el carácter de los protagonistas, afinar el lenguaje de las descripciones, manejar la distribución de las informaciones entre los protagonistas y el lector, etc. Al mismo tiempo —lo descubrí con la práctica—, esta manera particular de trabajar el texto puede repercutir también en la “ciencia” cervantista. Los esbozos de cuentos y novelas que escribieron los estudiantes en su Laboratorio contestaron, en efecto, a unas preguntas fundamentales —sobre la significación de la técnica, el estado de la justicia, la fuerza de la imaginación, la desviación de la locura, la sexualidad de hombres y mujeres— que se le siguen haciendo al *Quijote* desde una perspectiva contemporánea.

Es probable que la creación literaria como disciplina por mucho tiempo no tuviere derecho de entrar en la ciudad académica europea. En cuanto didáctica, no obstante, tal vez ya ha llegado de manera clandestina. La perspectiva práctica puede recuperarse por la teoría en la medida en que focaliza un aspecto trascendental de Cervantes, pues, al lado de la compatibilidad aparente de su libro con la cultura universal —desde el cómic franco-belga hasta el cine japonés—, es también (como Rebelais, Quevedo, Torres, Faulkner, Proust, Joyce y Broch) un escritor para escritores.

El laboratorio y su guía

Roberto Rubiano Vargas

El aprendizaje que ofrece un espacio de escritura creativa se parece mucho al compartir, a la actividad de comparar experiencias de quienes vienen a aprender y de quienes cumplen el papel de enseñar. Personalmente, creo que el aula de clase para un escritor no es más que otra forma de su actividad creativa, una en la que se ciñe a principios pedagógicos, por supuesto.

En la escritura no hay caminos que lleven a un solo final. El escritor es un profesional que nunca se retira, que descubre cosas hasta el último día de su vida. Eso es algo que sabía muy bien Roberto Burgos. Su *Guía para laboratorios de géneros literarios*, que nos dejó y que utilizamos por primera vez durante el bimestre de 2019, es una expresión de este proceso continuo en el que nos encontramos. En ella propone algunas reflexiones que por naturaleza son abiertas o sujetas a ser superadas por la experiencia de cada estudiante.

Durante ese primer bimestre desarrollé el Laboratorio de Géneros Literarios I, en el que sugerí a los estudiantes experimentar con los diversos aspectos de la creación narrativa, dándole una mirada a la caja de herramientas de Mario Vargas Llosa. Los textos escogidos para este laboratorio fueron uno de los cuentos iniciales del autor peruano, su novela corta *Los cachorros* y tres de sus novelas (*La ciudad y los perros*, *La casa verde* y *La fiesta del chivo*). También se trabajó con la conferencia *Historia oculta de una novela*, donde el autor cuenta los entresijos de la creación de *La casa verde*. La *Guía para laboratorios de géneros literarios* fue un buen complemento para este programa, pues me sugirió algunos ejercicios que adapté a las necesidades del grupo con el que estaba trabajando.

Básicamente, consideré el laboratorio como un proceso en ocho sesiones en las que avanzamos en la comprensión de los diversos momentos que conlleva la creación: pactos narrativos, personajes en el cuento y la novela, voces del relato, verosimilitud, lenguajes contemporáneos, pensar como autor y qué dicen los otros autores. La guía fue el instrumento que acompañó esta reflexión sugiriendo ejercicios para ilustrar los temas.

Aunque este no era un espacio de taller, era obvio que ya todos los estudiantes habían iniciado la escritura de sus proyectos, así que comenzamos a mirar sus primeras páginas a medida que desarrollábamos los temas. Algunos de ellos hicieron muchos cambios en su obra sobre la marcha.

Sin embargo, también hubo ejercicios meramente ilustrativos de los problemas que encuentra un autor. Por ejemplo, durante la sesión dedicada al personaje, creamos perfiles de sus caracteres principales. Luego, cuando reflexionamos sobre el diálogo, realizamos un ejercicio en el que cada estudiante tomaba su personaje, escogía el de otro estudiante y los ponía a dialogar entre ellos en un escenario particular. El objetivo era propiciar el entendimiento de que el diálogo no es informativo ni una manera de contar a dos voces lo que podría decir un narrador, sino que existe una dinámica entre personajes que se debe respetar. Atendiendo también a la guía creada por el profesor Roberto Burgos, hicimos un ejercicio de puntuación que permitió recordar conocimientos y responder dudas.

Finalmente, cerré el laboratorio con un ejercicio de decálogo literario. Una vez hicieron su propio decálogo, seleccionamos en grupo los aspectos que habían quedado más o menos claros. De ahí surgió un decálogo del laboratorio que resumió las conversaciones, conjeturas y discusiones de las ocho semanas. Es probable que un laboratorio con los mismos temas y distintos estudiantes produzca un decálogo diferente. En todo caso, durante estas ocho sesiones de trabajo, la *Guía para laboratorios de géneros literarios* nos propuso caminos y nos permitió reafirmar y refrescar ideas.

La puerta entreabierta

Una conversación imaginaria con el maestro Roberto Burgos Cantor sobre la *Guía para laboratorios de géneros literarios*

Juliana Muñoz Toro

Querido Roberto,

Así como la puerta de su oficina siempre estuvo abierta para compartir un café y una charla, no encuentro extraño que exista cualquier otra puerta en la que usted esté detrás, leyendo un libro y comiendo pastel de manzana, y que esa puerta esté abierta para que entremos a conversar con usted cuando algo nos esté dando vueltas.

En la *Guía para laboratorios de géneros literarios* que usted dejó preparada, encuentro una primera distinción que fue vital para mi clase: el taller versus el laboratorio. Usted comenta al respecto: “a diferencia de este dispositivo (taller) que trata de producir algo, en el laboratorio se pretende reproducir una experiencia o crearla”. Esta “simulación controlada” del laboratorio, ya libre del tener que producir algo, les dio a los estudiantes una libertad para crear sin más expectativa que la del ensayo. El miedo al error, maestro Burgos, nos vuelve muchas veces a los escritores un poco cobardes, y empezamos a perder esa emoción por contar distinto, por jugar con la forma para que, después del recreo, volvamos a la real esencia de lo que se quiere decir.

Fue así que, movidos por la emoción del riesgo, algunos estudiantes me entregaron versiones de sus textos en géneros como microrrelato, ensayo, poesía, cuento para niños y hasta cómic. Si bien cada escrito necesitaría más tiempo y trabajo para considerarse terminado, siento que encontramos ideas entre estos jóvenes que seguro a usted también se le hubieran

hecho estimulantes. Por ejemplo, uno de ellos entregó un cómic que estuvo planeando durante semanas con su pareja, un ilustrador. No solo involucró a otra persona en su ensayo, sino que se atrevió a contar de una manera más eficiente una historia que había nacido meses atrás en la clase de poesía.

Quiero comentarle la forma en la que estructuré la clase para dar pie a estos resultados y cómo los experimentos que usted propuso en su guía fueron vitales para que los estudiantes le teman cada vez menos a la “hoja en blanco”. O que le sigan temiendo (esa emoción es importante), pero que eso no los deje estancados en sus procesos creativos.

La clase tuvo tres momentos: discusión del tema del día a partir de lecturas “recetadas” según el género (porque hay que “leer siempre”, como decía usted, pues “la lectura para el escritor de ficción permite descubrir a los interlocutores”²), ejercicio en clase basado casi siempre en los experimentos propuestos en la Guía y discusión de textos que los estudiantes trabajaron en sus casas de acuerdo al género visto esa semana. El programa incluyó temas como autoficción, microrrelato, crónica, poesía como juego, ensayo, novela gráfica y literatura infantil (que usted, maestro, siempre apoyó y que incluso pensó en abrir un eje académico para este género).

En el caso de la literatura infantil, hay un reto con el que siempre me encuentro y es despojar a la audiencia del prejuicio de que es una literatura menor o simple. Una excelente manera para que los estudiantes se animaran a escribir sin pensar si escribían o no para niños fue proponerles un relato basado en su propia memoria, así como usted lo indica: “escribir un texto de un hecho significativo de la vida, en la infancia, adolescencia o en la mayor edad”. La infancia, tal vez por ser la época más lejana y nostálgica,

² Revista *La Calda* (2018).

funcionó muy bien para que surgieran historias de separaciones, de la vida rural o reinventiones modernas de cuentos de hadas.

En la sesión dedicada a la crónica y la no ficción, fue importante partir de un ejercicio que no necesariamente incluyera la rigurosidad periodística, pero sí ese elemento de realidad y mirada personal que hace de este género uno muy atractivo. En este sentido tomamos el siguiente experimento: “Escribir sobre la vida cotidiana, la calle, el transporte, ir a cine, conversar con el tendero, etc.”.

De esta forma, cada semana había un experimento, como usted le llama, que impulsara la escritura sin más expectativa que la escritura misma. ¿Acaso hay algo más importante para un escritor? Usted lo decía: “Escribo todos los días. La disciplina es agradecida. Hay días de sequía y de abismo, pero eso no permite la excusa de no escribir” (Tatis, 2018).

Entiendo esa escritura también no solo como del “producto final”, sino la que se consigna en las libretas de apuntes. Comparto con usted esa filosofía de creer en cada idea como una idea vital para una historia, una idea que tal vez hoy apenas sea una célula en un laboratorio, pero que con ponerla en el papel ya se marca un camino tal vez más largo y trascendental. Las libretas de apuntes son un claro ejemplo de laboratorio de géneros: no hay expectativa, no hay escrito terminado, solo una serie de intentos, pruebas, fracasos y hallazgos. Como usted bien escribió en la Guía: “sé bien, después de tantos años dedicados a la escritura, que una historia puede llegarte de repente, y si no tienes el instrumento para aferrarla, para esbozarla al menos, puede alejarse con la misma facilidad con la que llegó”.

Siento que el arte de experimentar permitió a los estudiantes acercarse, desde distintos caminos, a una mirada propia, a una forma de contar que los sacaba de su zona de confort y les permitía volverse a descubrir como

autores. Hablamos en clase muchas veces del estilo y cómo en el proceso de cada quién la meta, si es que había una, era encontrar ese estilo para, seguramente, volverlo a abandonar. Por eso encontré tan interesante su cita de Carver: “Cada gran escritor, incluso cada escritor muy bueno, rehace el mundo de acuerdo a sus especificaciones. Esto de lo que estoy hablando se relaciona con el estilo, pero no solo es el estilo [...] el escritor que tiene una manera especial de ver las cosas y que le da una expresión artística a esa manera, ese escritor va a durar”.

Al final del bimestre, les pedí a los estudiantes una reflexión sobre sus encuentros y desencuentros en el Laboratorio de Géneros Literarios, a fin de abrir esta conversación:

Quise aprovechar esta clase para jugar con el lenguaje. Romper las estructuras que en mi mente estaban como únicas posibles y aceptadas, hasta hace muy poco. Esta experimentación me llevó a un cambio radical en mi proyecto de grado porque me sentí mejor, porque me sentí más yo. Me vi reflejada en el papel tal cual me veo todas las mañanas en el espejo. (M. G.)

Pude acercarme a autores que no había leído, a formas de escribir que no conocía y a estrategias o dispositivos de escritura nuevos para mí [...]. Esta variedad de textos le brinda a mi imaginación y de paso a mi escritura, múltiples posibilidades, además de que alientan a búsquedas propias, no solo como estudiante, sino también como docente. (S. G.)

Algunas de estas ideas fueron callejones sin salida, otras el primer bloque para construir proyectos más grandes, pero el valor de todas ellas fue la experimentación, y la reflexión de lo que cada una puede darle a mi novela y a lo que seguirá. (P. A.)

Cada uno de los ejercicios de experimentación propuestos en este laboratorio de géneros literarios me impuso retos que me permitieron salir de cierta zona de confort en la que me hallaba. (V. B.)

Contar con una historia y ensayar cuál es el modo más adecuado para poder transmitirla, es uno de los principios básicos que he podido apreciar [...] Cada género literario posee su riqueza, cada uno tiene sus posibilidades y limitaciones, y tener consciencia de esta realidad me permite ir delimitando mis necesidades y decisiones con respecto a lo que deseo contar, y cómo deseo hacerlo [...] Cada una de las experimentaciones me ayudó a hacerme más consciente de obsesiones personales y posibilidades estéticas para encausarlas. (G. G.)

Considero que vernos invitados (convidados, forzados, obligados, seducidos) a escribir cada semana nos adentra en una dinámica muy sensible de pensar como escritores [...] Personalmente sentí que pude experimentar y jugar con voces e imágenes a las que no ponía demasiada atención. (A. P.)

En el proceso creativo debería existir esta capacidad del error y del errar, de pasar por diferentes etapas, de ir construyendo no solo un estilo, sino también dudar de ese estilo, contrarrestarle, contradecirlo: ser capaces y permitirse la prueba, el cambio. La duda permite la transformación, la búsqueda, la posibilidad de quebrar los propios límites del lenguaje que se ha ido construyendo, el quiebre de nuestros mecanismos definidos y de nuestras certezas. (N. P.)

Verá, maestro, con la alegría con que yo lo veo, que estamos en el escenario propicio para que los jóvenes escritores se emocionen con la escritura, la pongan a prueba, se exijan más y que también se cuestionen y no le teman a fallar. Irán, iremos, descubriendo que el aprendizaje de un escritor no tiene fin, así como sus letras tampoco lo tienen.

Seguirá, entonces, la puerta entreabierta para que se enciendan las conversaciones sobre los libros y sus mundos posibles, donde nuestras palabras habitan en el infinito.

Con aprecio y admiración,

Juliana.

Referencias

Revista La Caída. (2018, 16 de octubre). “La novela es como una aventura de incertidumbre”: Burgos Cantor. *El Tiempo*. <http://bit.ly/2lwLuvO>

Tatis, G. (2018, 27 de julio). Roberto Burgos Cantor, maestro de novela. *El Universal*. <http://bit.ly/2X8g1th>

Capítulo 4

Artes, ciencias y conocimiento

La imagen del mundo

Camilo Calderón Sánchez

Habitamos un mundo extraño. Siempre inusual, siempre cambiante, siempre inasible. Aun así, sentimos la necesidad de comprenderlo, necesitamos darle forma, hacer de él un espacio estructurado, verificable, legible, darle sentido a nuestros sentidos y a nuestro intelecto para comprender.

184

Podemos considerar el amplio espectro de la actividad creativa humana como una multiplicidad de vías en pos de responder a esa experiencia fundamental. Hemos desarrollado técnicas y configurado instrumentaciones, hemos transformado el panorama primigenio de ese mundo y hemos domesticado nuestros sentidos para recabar información y configurar conocimiento. Le hemos dado forma a la “razón” articulando conceptos y también hemos admirado y perseguido la elusiva belleza en el crisol de nuestra sensibilidad y nuestras emociones.

Finalmente, a esas vías les hemos puesto muchos nombres: ciencia, filosofía, arte, religión, y con el paso del tiempo, bajo la bóveda de su propia denominación, muchas veces han llegado a referirse exclusivamente a sí mismas y a verse a sí mismas como un fin por mérito propio, aislándose y excluyéndose mutuamente. A lo largo de esta reflexión, vamos a preguntarnos principalmente por los bordes, por los intersticios, y procuraremos

rescatar una pregunta final sobre la creatividad misma y su construir conocimiento y sentido a través de un espectro policromático de actividades y procesos.

Saberse en casa

De manera general, el físico teórico y colaborador de Einstein, David Bohm, denomina *asimilación* a los procesos anteriormente mencionados y los entiende como parte de las necesidades primarias de la existencia del ser humano. En palabras suyas, un proceso de asimilación consistiría en “establecer una totalidad de relaciones armoniosamente ordenadas” (Bohm, 2002, p. 65). En sus orígenes, la *ciencia* no se habría ocupado solamente de los aspectos prácticos inherentes a las necesidades físicas humanas, pues cobijaba también la necesidad psicológica de comprender el universo y asimilarlo, para poder sentirse *en casa*. Los relatos míticos originales reunirían ciencia y religión a una vez para responder a este propósito. Por su parte, el arte permitió assimilar los aspectos perceptivos inmediatos de la experiencia dentro de una estructura general de armonía y belleza. Según Bohm (2002),

está claro que el modo en que el ser humano percibe con sus sentidos ayuda a hacer de él lo que es, hablando en términos psicológicos. El artista no tuvo solo que observar la naturaleza con cierta objetividad que se podía considerar el germen de la actitud “científica” [...], sino que también tuv[o] una sensibilidad inusual a la belleza de las formas y estructuras naturales. (p. 66)

Esto conduce también, finalmente, a la configuración de un espacio físico que pudo assimilar en una estructura perceptual y sensible armoniosa, compartida y verificable por otros.

Dichas reflexiones hunden sus raíces en lo que el mencionado autor comprende como la “razón profunda” de la creatividad humana, más profunda que aquello que solemos llamar mera “sed de conocimiento”, más allá de la misma “emoción ante lo desconocido” y mucho, mucho más allá de lo que el ámbito académico actual comprende como “epistemología”. En ese sustrato profundo, ciencia, arte y religión se hermanan en ese fin de común de permitirnos “sentirnos en casa”.

Es posible que reparar justamente en dicha *casa* ilumine la reflexión que estamos desarrollando. ¿Correspondería en esta metáfora “la casa” al mundo *real*, a esa realidad objetiva que procuramos aprehender o se trata, por el contrario, de algo más, de una *imagen del mundo*, es decir, una *representación*?

Si fuera este el caso, sin duda sería tan pertinente hallar las raíces comunes a todo camino de conocimiento, como muy sucintamente empezamos a esbozarlo más arriba, así como determinar las particularidades de cada uno y los modelos que intrínsecamente configuran, y, así, comprender su espacio inherente, sus mecanismos de representación, sus límites y todo aquello que su haz de luz preserva en la sombra. De conseguirlo, podríamos, asimismo, comprender que los modelos hegemónicos de configuración del conocimiento en los marcos académicos no son más que herencia de una tradición cultural y que una comprensión de mayor riqueza de la experiencia humana puede, y debería, incluir de forma sincrónica todas estas vías y sus posibles confluencias y cooperaciones.



Anónimo, *Grabado Flammarion*, 1888 (dominio público).

La imagen del mundo

Hemos identificado la actividad humana con procesos de asimilación y estos, a su vez, con la adquisición de conocimiento. Pero, ¿conocimiento de qué?

De la realidad, por supuesto...

Pero, ¿cuál realidad?

Ambas cuestiones parecen tan irresolubles como tautológicas.

El punto de partida, en un intento por resolverlas, puede ser considerar la presencia de

- La realidad, y
- Una mente capaz de representarla

Por tanto, podemos concluir que cualquier conocimiento es una representación de la realidad.

En el caso de la ciencia, podríamos definir su quehacer particular a partir de tres principios que caracterizan, según el físico catalán Jorge Wagensberg (1998), el eje central de su práctica: el método científico:

1. El principio de *objetivación*
2. El principio de *inteligibilidad*
3. El principio *dialéctico*

El principio de *objetivación* implica la separabilidad entre la mente y la materia, entre la entidad creadora de conocimiento y la entidad objeto de conocimiento, entre sujeto y objeto, entre observador y observado, entre pensador y pensamiento.

Dicho en palabras más sencillas, este principio busca excluir al *yo* de la configuración del conocimiento.

El principio de *inteligibilidad* presupone que la naturaleza puede ser entendida, que el mundo es inteligible. A los ojos de la ciencia, si un proyecto de investigación fracasa, si no obtenemos el conocimiento buscado, la responsabilidad es del investigador y nada indica que deba dejar de intentarse.

Es interesante considerar aquí que la ciencia es la única forma de conocimiento que declara la aceptación de este principio, mientras otras incluso invitan a adoptar el principio opuesto: *que existen ininteligibilidades, que existe el misterio*.

El principio *dialéctico* se resuelve en el diálogo creación-aplicación, es decir, entre la formulación de conocimientos que tienden a lo particular desde un marco teórico universal, y la formulación de conocimientos que aspira a la universalidad a partir de lo particular. Es decir, el primero requiere de la ininteligibilidad para operar mientras el segundo solo puede operar mientras todo (en su ámbito de acción) sea inteligible. En la dialéctica, entre ambos se verifica el progreso científico.

En otras palabras, este principio confronta la presunta verdad científica con el fragmento de realidad que quiere comprender, en busca de posibles contradicciones. Es decir, la ciencia tiende a *suprimir el error*, mientras este es, a su vez, el motor que le permite avanzar.

Recorridos estos principios a vuelo de pájaro, lo primero que parece saltar a la vista es que, por definición, son restrictivos, todos ellos implican principalmente renuncias, por lo que cabría preguntarse por su razón de ser, es decir, la ganancia en virtud del sacrificio.

Con la objetividad la ciencia gana universalidad, con la inteligibilidad la ciencia gana capacidad de anticipación respecto a la incertidumbre, y con la dialéctica la ciencia gana capacidad de cambio.

El sacrificio, sin embargo, el gran sacrificio, es *la mente creadora*. La ganancia: universalidad, anticipación y cambio.

Sin embargo, ¿qué hay de ella?, ¿qué hay de la mente que observa, interpreta y configura?, ¿qué de la experiencia subjetiva del mundo, del cual la

misma es parte? Diversos autores han identificado el origen de este desarraigo con la era copernicana, aquella terrible revolución que nos hizo unas criaturas más, en un mundo más de un sistema planetario cualquiera en un universo inconmensurable que parece comportarse como la maquinaria de un reloj, indiferente a nuestras experiencias y anhelos¹.

Cabría preguntarnos también, entonces, si hay *algo* en ese conocimiento del mundo que nos estamos perdiendo en esta vía de renunciadas y si reivindicar al sujeto con sus emociones, incertidumbres y tropiezos pueda aportarnos algo nuevo, algo diferente.

Aquí abrimos la puerta al arte, hacia el arte. Si producir conocimiento es crear una imagen de la complejidad, hacerla *inteligible*, entonces dicha representación solo puede ser la expresión del diálogo entre la imagen y el espectro de complejidad que pretende abarcar. Wagensberg (2009) lo expresa muy bellamente de esta forma:

190

Los pedazos de realidad que pretende comprender la ciencia son de muy baja complejidad: partículas, átomos, moléculas, cristales, reacciones, células, planetas, galaxias... Los pedazos de realidad que pretende comprender el arte son de muy alta complejidad e incluyen, entre otros, la mente humana. En otras palabras: en ciencia, el sujeto de conocimiento (la mente humana) es mucho más complejo que cualquiera de los objetos que pretende comprender; en arte, en cambio, objeto y sujeto de conocimiento alcanzan con frecuencia una complejidad parecida. [...] Es la situación límite de un rincón del mundo intentando comprenderse a sí mismo. (p. 20)

¹ Es interesante considerar aquí cómo la ciencia misma se ha abierto a nuevos paradigmas que ponen en tela de juicio los principios antiguos. Al menos a partir de Heisenberg y Einstein no podemos dejar de contemplar al sujeto como presencia activa en la construcción de la realidad, y debemos cuestionar la constancia de principios universales. Por otra parte, el premio nobel de química Ilya Prigogine, en una lectura renovada de las leyes fundamentales de la termodinámica, contempla la entropía y la tendencia al caos como modelo creador en la naturaleza.

La complejidad, como han demostrado teorías recientes, cuanto más alta sea, más difícilmente cuantificable, mensurable y verificable resulta, pero a todas luces no por ello se hace inexistente. La actividad artística, y en ella la creación como motor de procesos cognoscitivos, puede integrar la subjetividad al plano de representación de la experiencia del mundo, puede reparar en lo aparentemente superfluo y elevarlo a la categoría de signo, y, al desembarazarse del ideal de “progreso”, puede contener el “error” y transmutarlo como reconfigurador de sentido y puente de metáforas y transposiciones.

El principio creador

Acoger la subjetividad no significa, como podría parecer, simplemente un relajamiento de los parámetros de un método, sino toda una resignificación de la noción misma de “realidad” y de los procesos perceptivos y mentales que la configuran.

Al respecto, es célebre el diálogo imaginado por Demócrito entre los sentidos que perciben y la razón que conceptualiza y ordena:

Intelecto: Convenimos que el color, lo dulce y lo amargo existen. En realidad, únicamente átomos y el vacío.

Sentidos: Pobre intelecto, eres un desgraciado. Te hemos proporcionado pruebas de ti mismo, ¿y ahora quieres derrotarnos? Tu victoria es tu ruina.
(Wilzcek, 2016, p. 127)

Este corto pasaje, significativo por encarnar las raíces del idealismo, que desdén la existencia misma de una realidad objetiva y enuncia su configuración en la percepción del sujeto, también pone de manifiesto el aparente antagonismo entre el constructo teórico y las experiencias sensibles. Ciertamente es que comprendemos que todo cuanto existe se compone de complejas interacciones entre partículas y fuerzas fundamentales que

escapan al alcance de nuestra visión, pero también lo es que nuestros sentidos siguen hablando a nuestro cerebro de colores, sabores y aromas, de la misma manera que cotidianamente el modelo heliocéntrico parece verse confrontado por el hecho de que seguimos viendo el sol alzarse sobre el horizonte al amanecer y ponerse al final del día.

En la escultura *El crítico ve*, del artista estadounidense Jasper Johns, la boca como símbolo de la palabra y esta, a su vez, del pensamiento lógico-verbal ocupa el lugar de los ojos en unos anteojos y, con ello, la verificación a través de los sentidos, empleando el lenguaje simbólico y metafórico del arte para cuestionar el mismo tema presente en el diálogo de Demócrito.

Ante este eventual advenimiento de diversos modelos de realidad en fricción, el pensamiento poético propio del quehacer artístico es invocado nuevamente a abrir un nuevo plano que permita su coexistencia sincrónica. El escritor argentino Jorge Luis Borges (2011), en el prólogo a la antología de su obra poética, aborda el mismo asunto y propone esta salida a través del arte:

El sabor de la manzana (declara Berkeley) está en el contacto de la fruta con el paladar, no en la fruta misma; análogamente (diría yo) la poesía está en el comercio del poema con el lector, no en la serie de símbolos que registran las páginas de un libro. Lo esencial es el hecho estético, el *thrill*, la modificación física que suscita cada lectura. [...] La literatura impone su magia por artificios; el lector acaba por reconocerlos y desdeñarlos; de ahí la constante necesidad de mínimas o máximas variaciones, que pueden recuperar un pasado o prefigurar un porvenir. (p. 11)

El arte abraza el vínculo inextricable entre sujeto y objeto, usa como materia prima el misterio y la incertidumbre y no aspira a darle respuesta, opera en el vínculo empático que se establece con el otro a través de la obra; el autor anuncia su presencia e invoca los potenciales poéticos e intuitivos del receptor-espectador en la búsqueda de la respuesta.

El arte, ligado estrechamente a operaciones de sentido y sensación, puede operar como un motor a una nueva conciencia que renueve las percepciones y abra puertas de acceso a nuevas realidades. La intuición y la imaginación, más que la razón, son los vehículos que facilitan este recorrido.

Emplear el “error” como detonante de juegos de sentido que alertan la conciencia del espectador sobre su capacidad de configurar significados es también la estrategia de Marcel Duchamp en su obra *Fresh widow*. “Error” lingüístico al enunciar el objeto presentado (*fresh window* o ‘ventana fresca’, nombre en inglés del modelo de ventana, y el título de la obra que traduciría ‘viuda fresca’), vinculándolo simbólicamente con el color negro, que evita el paso de la luz. Esto conduce también el objeto al “error”, pues niega su funcionalidad y lo dispone como elemento de contemplación poética, con lo que abre un enigma e invita a la especulación sobre sus potenciales interpretaciones.

También Jasper Johns, una vez más, hace uso del error como estrategia para hacer reparar al observador sobre sus rutinas perceptivas y las vías adoptadas de interpretación de la realidad. En su obra *False start* (o ‘Salida en falso’) hace uso del fenómeno conocido como efecto Stroop, el cual básicamente plantea la interferencia en el proceso interpretativo cuando palabra y cualidad perceptiva difieren en aquello que enuncian (por ejemplo, al preguntar a un observador por el color que se le está mostrando cuando se le presenta la palabra “rojo” acompañada de un color azul).

La discontinuidad entre *logos* e imagen puede ser albergada por el arte y convertida en herramienta para cuestionar al sujeto sobre aquello que ve.

Gilles Deleuze y Félix Guattari, en su obra *¿Qué es la filosofía?*, meditan sobre los procesos creativos en filosofía, en ciencia y en arte, y llegan a conclusiones similares. Entre otras, consideran que la materia del quehacer artístico está íntimamente ligada a sensaciones, percepciones y estímulos

emocionales a través de la empatía con el *otro*, y que ellos son su vehículo de conocimiento, mientras en filosofía son los conceptos y en ciencia la formulación de funciones. También sostienen, sin embargo, que el arte está llamado a empujar sus fronteras habituales para explorar nuevas instancias de sensación y percepciones renovadas:

La obra de arte es un ser de sensación. [...] El artista crea bloques de perceptos y de afectos, pero la única ley de la creación consiste en que el compuesto se sostenga por sí mismo. [...] Es lo más difícil. Se requiere a veces una gran dosis de inverosimilitud geométrica, de imperfección física, de anomalía orgánica, desde la perspectiva de un modelo supuesto, desde la perspectiva de las percepciones y las afecciones experimentadas, pero estos errores sublimes acceden a la necesidad del arte si son los medios de sostenerse en pie (o sentado, o tumbado). Hay una posibilidad pictórica que nada tiene que ver con la posibilidad física, y que confiere a las posturas más acrobáticas la fuerza de sostenerse en pie. (Deleuze & Guattari, 1991, p. 165)

No suele ser fácil para nosotros abrir la puerta a la incertidumbre. Posiblemente uno de los más curiosos intentos por domesticar el terreno húmedo, orgánico e impredecible de la poesía ha sido el del matemático George David Birkhoff, quien en 1930 confeccionó la fórmula:

$$O = aa + 2r + 2m - 2ae - 2ce$$

Gracias a la cual aspiraba, en el más puro (y ortodoxo) espíritu científico, dominar y predecir el proceso de composición poética, donde variables como la *aa* representan la aliteración y la asonancia; *r*, la rima; *m*, la musicalidad, etc. (Thompson, 2018). Más allá del debate sobre la dudosa calidad artística de cualquier poema producto de dicha ecuación, es un hecho que ella, o cualquiera que se le parezca, jamás habría podido anticipar cualquier composición de E. E. Cummings, por ejemplo. De hecho,

Volvamos al inicio de la charla, el problema de la asimilación, el problema de necesitar sentirnos en “casa”, origen de toda aventura por el conocimiento. Conocer también es reducir la incertidumbre y potenciar la certeza.

Nuestro cuerpo siente malestar ante la incertidumbre.

Querer evadir la incertidumbre nos conduce a reafirmar nuestras creencias y a desarrollar sesgos cognitivos, por lo que la *creatividad* necesariamente, y en contradicción, nace en la tierra fértil de la incertidumbre, donde surgen preguntas que renuevan nuestras percepciones. En el caso particular del arte, estas preguntas difieren de la pregunta inductiva del científico tradicional, es decir, aquella que orienta un proceso y la expectativa de un resultado esperado.

Esta duda nos arroja fuera del lugar conocido, del espacio diseñado por nuestras asunciones basadas en nuestras experiencias previas. Debemos reconocer que lo que entendemos como real no es más que un constructo basado en el significado que hemos atribuido a nuestras experiencias pasadas.

El arte abraza la incertidumbre, muchas veces es más importante no saber que saber. San Juan de la Cruz (s. f.) lo expresó así: “Para llegar a donde no eres has de ir por donde no eres”.

Abrir el espectro de lo que consideramos real o posible amplía las fronteras de nuestro *campo de posibilidad* (Lotto, 2017), y nuestra capacidad de transformar el mundo, de transformar nuestra realidad, aspira de vuelta a lo infinito.

Eso es crear. Conocer es crear, crear una nueva realidad basada en nuevos principios y nuevas fronteras.

Una nueva tierra

Aún nos queda una cuestión por zanjar. Hemos enumerado las características y virtudes de *investigar* en ciencia, de *crear* en arte, y nos hemos aproximado a sus posibles permutaciones. Hemos también tratado de dilucidar la necesidad de cada actividad humana productora de conocimiento de reafirmarse en su particularidad, en su campo de operación propio, pero también nos hemos preguntado por sus posibles maneras de cooperar, aquello que en el ámbito académico hoy en día conocemos como *interdiscipliniedad*, *multidiscipliniedad* y *transdiscipliniedad*. La pintoresca anécdota de Birkhoff, antes citada, es posiblemente el más inocente de los múltiples ejemplos en los cuales la hegemonía de un marco de pensamiento se impone sobre otros. Pero son muchos los casos en los que los paradigmas académicos, políticos o utilitarios de la sociedad del consumo privilegian solo uno de estos modelos.

En el mismo ensayo anteriormente citado, David Bohm describe de esta manera los síntomas en la sociedad actual de esta escisión de las facultades creadoras y, como consecuencia, su aparente deslizamiento a un conformismo con el *statu quo*:

En los tiempos modernos las funciones de la ciencia, el arte y la religión se han fragmentado y vuelto confusas. La ciencia se ha desarrollado de una forma sin precedentes en el campo técnico, pero parece haberse apartado por completo de la función de ayuda al ser humano para asimilar el universo en el plano psicológico, para que pudiera sentirse como en casa en un mundo que comprendiera. [...] Igualmente, muchos artistas no muestran estar demasiado preocupados por el interés científico de ver el hecho, tanto si nos gusta como si no, más bien parece que muchos de ellos se han inclinado a aceptar la visión del momento, que contempla las relaciones humanas y la forma en que se expresan en nuestra cultura

como un campo que puede ser manipulado a voluntad para fomentar placer, entusiasmo, entretenimiento, alejándose de las cuestiones factuales, lógicas y coherentes vitales para el científico. (Bohm, 2002, p. 67)

¿Por qué se produce este fenómeno?, ¿es sencillamente una desviación o hay algo intrínseco, inherente a sus maneras de operar que haya conducido, por una parte, a la separación de caminos y, por otra, a la aparente atrofia de sus objetivos y productos?

¿Cuál es el camino? ¿Cómo se encuentran estas disciplinas, diversas en sus modos, pero con la posibilidad aún latente de comulgar en su finalidad última?

El filósofo y matemático Nelson Goodman (2005) propone una bella respuesta: “Sensibilizar la cognición y hacer cognitiva la sensación” (p. 24).

198

Esto es, integrar los procesos técnicos, la instrumentación y el desarrollo del progreso del conocimiento objetivo a nuestra experiencia subjetiva del mundo, y reivindicar la subjetividad y las experiencias sensibles como vías válidas de conocimiento. Podemos invocar aquí la antigua imagen del bicéfalo dios romano Jano, con sus dos cabezas que apuntan en direcciones opuestas en sincronía, o a Duchamp, con su puerta que se abre a la vez en múltiples direcciones y ofrece siempre un camino alternativo cuando uno de ellos aparece inaccesible.

Es momento de recordar que las divisiones epistemológicas no son más que una fantasía de la mente racional ordenadora, pero nuestro pensamiento y, más aún, nuestras experiencias suceden en un continuo donde las diferentes vías de aproximación, de sentir, de intuir y de preguntarse se orquestan en función de un saber más amplio.

En palabras de Deleuze y Guattari (1991):

Si los objetos mentales de la filosofía, del arte y de la ciencia tuvieran un lugar, éste estaría en lo más profundo de las hendiduras sinápticas, en los hitos, en los intervalos y los entretiempos de un cerebro inobjetivable, allí donde penetrar para buscarlos sería crear. (p. 210)

Estamos en un momento, entonces, que llama a la complejidad, a la hibridación, a la construcción transversal del saber que estimule una relación creativa, renovada e integrada con el mundo.

Referencias

- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Kairós.
- Borges, J. L. (2011). *Poesía completa*. Penguin Random House.
- De la Cruz, S. J. (s. f.). *Subida al monte Carmelo*. Editorial Apostolado Mariano (original publicado en 1618).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Goodman, N. (2005). *Maneras de hacer mundos*. Visor.
- Lotto, B. (2017). *Deviate. The science of seeing differently*. Hachette Books.
- Thompson, D. (2018). *Hit makers*. Penguin Books.
- Wagensberg, J. (1998). *Ideas para la imaginación impura*. Tusquets.
- Wagensberg, J. (2009). *Yo, lo superfluo y el error*. Tusquets.
- Wilzcek, F. (2016). *A beautiful question: finding nature's deep design*. Penguin Random House.

Filosofía y literatura: un campo para la comprensión hermenéutica

Nancy Malaver

Lo que une el pensamiento y la poesía es la metáfora. En la filosofía se llama concepto lo que en la poesía se llama metáfora. El pensamiento toma sus conceptos de lo visible para designar lo invivible. [...] Todo pensamiento "traslada", es metafórico.

HANNAH ARENDT, 2006

La literatura sería para siempre incomprensible si no viniese a configurar lo que aparece ya en la acción humana.

PAUL RICOEUR, 1985

200

En los acercamientos a la configuración de estos dos campos del conocimiento, la filosofía y la literatura, no se puede desconocer la singularidad de la raíz epistemológica que los sustenta, pero también los intersticios que posibilitan un tejido desde su propia complejidad como un todo, así como un movimiento pendular, entre uno y otro. La filosofía aprehende y explica la realidad a través de conceptos; es decir, logra conceptualizar las múltiples realidades, derivadas en fenómenos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, etcétera, que son, en sí mismos, dinámicos. Por ello, el concepto contenido en el lenguaje que expresa su propio devenir implica también transformación, renovación, de acuerdo con las necesidades explicativas, que en su mutación histórica se convierte en formas de comunicación de los fenómenos del mundo de la vida.

En este camino, la filosofía nos conduce a la comprensión del horizonte de sentido y significación de lo que son las cosas como una forma de captar, en la complejidad de lo real, el carácter de lo diverso. La literatura, en la

especificidad de su lenguaje y sin pretensiones de verdad, da cuenta de lo singular de la experiencia humana; un cruce entre la tragedia y la plenitud de la existencia que, capturado por la “imaginación creadora”, en el acto de la escritura como elevación poética, nos enfrenta al yo-otros para proyectar, entre sombras y reflejos, la dimensión de su ser más universal. También, entonces, la experiencia humana se concibe y asume como base para captar emociones, sentimientos; para encontrar sentidos, significar, configurar, crear y recrear, de manera compleja, la pluralidad de lo humano expresada en el mundo de la vida.

Literatura y filosofía tienen como herramienta fundamental el lenguaje que deviene proceso escritural resultante del ejercicio del pensamiento. Una mirada filosófica que, de manera poética, expresa, en formas elaboradas, la potencia para la acción del comprender. Por otro lado, está el acto de la creación como búsqueda de las condiciones de posibilidad tanto para el discurso filosófico como para las formas del narrar que, en el acto de creación en la literatura, abren espacios para que aparezca lo inexistente, de formas provocadoras que desde la imaginación revelan, en nuevas presencias, lo hasta ahora ausente. Por ello, se resalta la importancia de observar las proximidades de la creación literaria y de la filosofía en clave poética.

La filosofía tiene como objeto de estudio el conocimiento en todas sus formas, y, desde diferentes perspectivas epistemológicas, ontológicas, fenomenológicas, se acerca reflexivamente a problemas fundamentales de la existencia humana, la mente, el pensamiento, la verdad, la moral, la belleza, la existencia, el ser, el lenguaje, entre otros. Lo que la hace posible está vinculado al acto del pensar, al pensamiento en sí mismo entendido como movimiento de la mente. Es la capacidad de interrogarse, de ponerse en camino en la búsqueda a partir de lo ausente, en la presencia de la carencia y en el deseo expresado en la aspiración a develar tanto el significado como el sentido de las cosas, aspiración esta que se revela en el acto del aparecer.

Es así, entonces, como la filosofía adquiere su sentido más profundo que expresa los asombros del pensar. Hannah Arendt (2002), en *La vida del espíritu*, cita a Heidegger para observar el sentido de la metáfora “tempestad del pensamiento” en el texto alemán *Was heiss Denken?*:

[Durante toda su vida y hasta la muerte] Sócrates no hizo otra cosa que colocarse en la corriente de este viento [el pensamiento] y mantenerse ahí, por eso es el pensador más puro de Occidente; por eso no escribió nada. Pues quien comienza a escribir, a partir del pensamiento debe semejarse inevitablemente a quienes buscan refugio cuando azota un viento demasiado fuerte [...]. Todos los pensadores posteriores a Sócrates, al margen de su grandeza, fueron refugiados. El pensamiento se convirtió en literatura. (p. 168)

Para clarificar el problema de la filosofía y la literatura como acto de creación es impronta necesaria acercarse al pensamiento del filósofo francés Gilles Deleuze, quien nació en París en 1925 y se suicidó en la misma ciudad en 1995. El autor expresa su tragedia más humana desde una poética que podría definirse como la de la *imposibilidad*, en la cual sus premisas conceptuales y su condición ontológica se cruzan con la experiencia de la presencia de la muerte que lo lleva al campo de la enunciación, “cuando el cuerpo, enfermo, ya no es capaz de reiterar la vitalidad de los encuentros, una antigua tarea grita su urgencia: la de *concebir la propia muerte* y afirmar alguna potencia en un lance final” (Orlandi, 2006).

Deleuze, autor (entre otras obras) de *El AntiEdipo* (1972), *Mil mesetas* (1980) y dos grandes y distintos movimientos de la serie *Capitalismo y esquizofrenia*, en *¿Qué es la filosofía?* (1991), nos plantea que la tarea del filósofo, más allá de la contemplación del ser, de la reflexión sobre este o el problema comunicativo, el consenso, etcétera, es la de crear conceptos que se constituyan en el sustrato que le es propio al pensamiento. De esta manera, la relación del filósofo con los conceptos es la de la creación; por

ello, considera Deleuze que el pensamiento filosófico, junto con el arte y la ciencia, son tres vías fundamentales para el pensar. El concepto es, por lo tanto, lo que hace posible el movimiento del pensamiento, lo que pone en acción el pensamiento. También para el filósofo, el encuentro con el mundo, desde la experiencia del sentir, es un catalizador del pensamiento; así como el pensamiento requiere algo (la ciencia, el arte, la filosofía) que lo fuerce a pensar, la sensibilidad también provoca al pensamiento. En este sentido, la filosofía y el arte (literatura) abrevan de la misma fuente: del pensamiento.

La filosofía es el arte de inventar los propios conceptos, de crear nuevos conceptos de los cuales tenemos necesidad para pensar nuestro mundo y nuestra vida. Desde este punto de vista, los conceptos tienen velocidades y lentitudes, movimientos, dinámicas que se extienden o se contraen a través del texto: ellos no remiten a personajes, sino que son ellos los propios personajes, personajes rítmicos que se completan o se separan, se confrontan y se estrechan como luchadores o como enamorados. (Deleuze & Guattari, 1991, p. 45)

Es interesante resaltar la condición estética y poética que implica la creación de conceptos en el campo de la filosofía y que, de hecho, nos acerca a la creación en el campo de la literatura. Los conceptos son, entonces, vistos como personajes que, con sus especificidades, actúan como cuerpos vivos, pero que en la relación con otros devienen siempre posibilidad en el pensamiento para la comprensión del ser y el hacer como flujo permanente, como expresión de la complejidad y posibilidad que le es propia al mundo fenoménico.

En ello, justamente, encontramos “la diferencia que en tanto diferencia en sí misma ejerce la función de reunir”. La filosofía y la literatura. La creación de personajes en la literatura implica un reconocimiento de ese movimiento, de esas “tensiones, velocidades que se extienden o se contraen”

y que logran en los mecanismos propios del lenguaje y de los procesos del acto de la creación narrativa, hacer-aparecer en escena todo su potencial, su condición de posibilidad que entraña la complejidad y profundidad de la condición humana. Desde la ficción en su dimensión poética, es en la literatura que se trama la vida como acción-acontecimiento. La condición ontológica del hombre se despliega como categoría narrativa que, en la escritura, forja la huella de lo vivido. Entonces, la escritura sobreviene para la aprehensión del acontecer, que en su espacio de transfiguración devela un yo experiencial al que se puede dotar de profundidad filosófica, de una elevación existencial como fuerza de la conciencia estética.

En el marco de la literatura latinoamericana, la gran obra borgiana es expresión de ese devenir entre lo uno y lo otro, un corpus literario cuyo palimpsesto revela la profundidad filosófica. Sus caminos: Heráclito, Berkeley, Hume, Tomás de Aquino, Schopenhauer, entre otros. Sus problemas ficcionales y lenguajes metafóricos: libros infinitos, laberintos, senderos que se bifurcan, pliegues y repliegues del tiempo, anacronismos, duplicaciones que expanden la narración al infinito, mundos posibles. Categorías espacio-temporales que se mueven entre la necesidad y el azar, configuran de manera fundante el territorio de la creación literaria para el asombro y la perplejidad que nos deja el mundo de lo posible y que logra ser-siendo en el marco de lo conceptualizado. Borges es ese ojo del artista que podemos reconocer en lo expresado por Thomas Mann acerca del reino de lo mitológico, del juego del carnaval y de sus máscaras:

El ojo del artista tiene una forma mítica de ver la vida; por tanto, debemos aproximarnos al reino mitológico —el mundo de los dioses y los demonios, el carnaval de sus máscaras y el curioso juego “del como si” en el que el festival de los mitos vivos anula todas las leyes del tiempo, permitiendo a los muertos volver a la vida y que el “érase una vez” se convierta en el presente actual— y mirarlo por primera vez con los ojos de un artista.

[...]

En otras palabras, ha habido un cambio de punto de vista: de la lógica de la esfera secular normal, donde las cosas se entienden como diferentes las unas de las otras, a una esfera teatral o de juego, donde se aceptan por lo que se experimenta que son y la lógica es la de “hacer creer”, “como si”. (Campbell, 2017, p. 50)

El arte es entonces un acto creativo capaz de rebasar el mundo de lo dado, el mundo de lo fenoménico en estado puro, para convertirse en el espacio de múltiples representaciones que, desde la sensibilidad como potencia, configuran el mundo de lo posible. Un mundo que rompe con las lógicas de la verdad para experimentar con la fuerza mítica de los orígenes, que se convierte en presencia desde las profundas búsquedas de lo humano por comprender la vida, la muerte, el tiempo, el vacío existencial, etcétera, como fuerzas para la acción del *yo*, que no es *yo* pero que se sitúa en el mundo y actualiza su presente. Condición ontológica que, en la imaginación y los juegos del lenguaje, como poder de mediación, prepara en el juego del misterio, del deslizamiento hacia lo posible, el “hacer creer” o el “como si”, que conjura el acto de creación. Es la “imaginación creadora” la que produce la metáfora, la que amplía los horizontes del juego entre lo visible e invisible como fulguración en la libertad del acto poético.

205

¿Podríamos, entonces, pensar la supuesta verdad que busca el acto del conocer y las posibilidades de la fabulación como un campo de fuerzas que exploran lo real y lo posible? ¿La creación como campo estético pierde su sentido y significado cuando se acerca o aleja de la verdad de lo real?

Es aquí, entonces, el momento indicado para aplicar esta parábola budista:

[...] se asemeja al insensato tumulto de la vieja parábola budista de los “ciegos y el elefante”. Los ciegos que palpan la cabeza del animal dicen:

“un elefante es como una pileta de agua”; los que palpan sus orejas: “es como un soplillo”; los que palpan los colmillos: “no, realmente es como un arado” y los que palpan la trompa: “es como una azada”. Otros le tocan el vientre: cómo, gritan, “es igual que un arcón”. Los que le tocan las patas arguyen que es como unos pilares; los que su recto, como un mortero; los que su miembro, como el mazo de un mortero; los demás, tocando la cola, gritan: “Un elefante es como un abanico”. [...] Y todos exclamando: “esto es un elefante, eso no es un elefante”. Y, por tanto, la horda de herejes, monjes, brahmanes y ascetas peregrinos, tolerantes con la herejía, regocijándose en la herejía confiando en la seguridad de sus especulaciones heréticas, están ciegos. (Campbell, 2017, p. 32)

A la luz de la pregunta por el arte, George Gadamer, filósofo alemán, fundador de la hermenéutica y autor de la obra *Verdad y método*, entre otras, cuestiona el problema de la verdad como referente constitutivo del mundo fenomenológico basado en el modelo científico tecnológico de la ciencia, así como en las expresiones del humanismo que estos mismos desarrollos epistemológicos habían creado, expresados en un monismo fundante de las verdades absolutas. Es por ello que, para la comprensión de la historia, la filosofía y el arte, es preciso reconocer las formas de legitimación y pretensiones de verdad a partir de las experiencias que se insertan en el mundo vital del hombre. Gadamer (1975) reconoce, entonces, la racionalidad pluralista de las interpretaciones que fundamentará su ontología hermenéutica, ya que para este filósofo no hay hechos, solamente interpretaciones que conducen a la construcción de una racionalidad objetiva a la que pertenecen las subjetividades. El conocimiento y su verdad responden al conjunto de las experiencias hermenéuticas. Por esta razón, el auténtico ser de la obra de arte no procede de la intencionalidad del autor, sino de lo que ella misma alcanza a decir en un presente intemporal que sobrepasa cualquier limitación histórica, y que, en cuanto que dice algo como actual y contemporáneo, nos pone en el horizonte de la comprensión para integrarla a la autocomprensión de uno mismo como

afectación. Pues la experiencia estética se convertirá en rememoración, en reactualización participativa, “todo encuentro con el lenguaje del arte es un encuentro con el acontecer inconcluso y es, a su vez, parte de ese acontecer” (Gadamer, 1975, p. 98).

En este escenario, el valor del lenguaje poético se expresa como potencia, como “intuición luminosa” que posibilita llegar a los asuntos verdaderamente importantes de la reflexión, más allá de los límites consagrados a una única verdad. En ello, da apertura a las exploraciones-relaciones entre el pensamiento filosófico y el lenguaje como condiciones de otras racionalidades que permitan llegar a las profundidades del espíritu humano. En el campo del lenguaje, Gadamer (1975) presta atención al lenguaje de las analogías y las metáforas como una ruptura en la idea de que “la filosofía debe elaborar un sistema de signos que no dependa de la polivalencia metafórica del lenguaje natural ni del plurilingüismo de las naciones modernas, sino que alcance la univocidad y la precisión de la matemática” (p. 103).

Gadamer se interesa por la verdad desde la experiencia de la obra de arte, experiencia fundada desde una fenomenología que despliega la vivencia estética para potenciar el campo de las interpretaciones. Se configura entonces, para este autor, el paradigma de la racionalidad de la obra de arte como campo estético en el que se revela, como acción creadora, el juego de las múltiples interpretaciones; por tanto, la subjetividad debe estar al cuidado del arte, pues como expresión estética configura uno de los modos en que la verdad acontece como asunto que pertenece más al arte que a la filosofía.

El arte es entonces interpretación plural y forma de acción comunicativa que trabaja con múltiples imágenes estéticas y fusión de horizontes, perspectivas y modos de comprender-aprehender el mundo de la vida, producto del poder creador de la imaginación. Por otra parte, Gadamer (1975) observa el lenguaje como el medio universal a través del cual es

posible la comprensión, es el elemento que permite superar la experiencia individual que implica extrañeza frente a otras experiencias del mundo de la vida. Es en el lenguaje en el que se afirma la finitud de sentido, pero precisamente en esa finitud se configura el acto creador que expresa la multiplicidad del sentido por desplegar. El lenguaje se revela como potencia para dar cuenta de lo comprendido en el marco de una racionalidad que devela las diferencias de la alteridad y la pluralidad para ampliar las posibilidades no agotadas de lo no dicho, de lo no pensado en los lenguajes y en las obras de arte; para redescubrir la experiencia estética como experiencia de verdad, pues todo acto de interpretación como experiencia de verdad es el que impele la transformación de lo humano. “El comprender forma parte del encuentro con la obra de arte, de manera que esta pertenencia solo podrá ser iluminada partiendo del modo de ser de la obra de arte” (Gadamer, 1975, p. 142).

Comprender, entonces, tiene un sentido ontológico, ya que es el ámbito en el que se desdobra la experiencia y se da el acto de revelación que permite desocultar lo ocultado para configurar el sentido como acontecimiento. En el comprender es que las formas del conocimiento y de la verdad hermenéutica se revelan como apertura para el campo de nuestra experiencia que nos dirige hacia la autocomprensión; es decir, hacia la comprensión del sí mismo:

 Toda autocomprensión se realiza en algo distinto, que entonces se vuelve comprensible, lo cual incluye (comprender) la unidad y la mismidad de eso otro (como otro). En cuanto que en el mundo nos encontramos con la obra de arte y en cada obra de arte nos encontramos con un mundo, este no es un universo extraño al que nos hubiera proyectado momentáneamente un encantamiento. Por el contrario, en él aprendemos a conocernos a nosotros mismos, y esto quiere decir que superamos (*aufheben*) en la continuidad de nuestro *Dasein* la discontinuidad y el puntualismo de la vivencia. (Gadamer, 1975, p. 150)

La filosofía y el arte —por supuesto entre ellas, la literatura— se constituyen en formas estéticas en las que la potencialidad del lenguaje nos interpela desde lo comunicado como construcción dialógica, para configurar el carácter lingüístico de la experiencia de la comprensión del mundo y de la vida como juego que potencia las diferencias, la alteridad y la pluralidad, y como condiciones ontológicas abiertas al espacio de lo posible, en las que la verdad tome el rumbo de una exploración estética. Es decir, como formas de transitar por los caminos de la creación impelidos por la acción del pensamiento, de un pensar poético en el que la metáfora, la imaginación, el juego y la comprensión de la otredad posibiliten una estética de la existencia impulsada por la experiencia, para la posibilidad de la transformación del sujeto como acto de libertad.

El acto de narrar lo acontecido en la experiencia humana nos vincula con la metáfora en el sentido en que Aristóteles (1974) expresaba en su poética: “hacer buenas metáforas es percibir lo semejante” (p. 1459^a, 4-8). Aun cuando estas experiencias estén alejadas, distanciadas, se acercan en el acto de la narración como imaginación creadora, para una ontología de la comprensión.

Esta ontología implica un juego complejo entre “inmanencia” y “trascendencia” siempre infinito, que, en una permanente trama de posibilidades de sentido, transfigura las formas del aparecer, de deseos y de palabras tejidos en el mundo de la vida, como potencia de ser “como” siempre “otro”, en sus posibilidades que le son más propias, y en una aspiración fenomenológica *acotencial*, es decir, capaz de acontecimientos.

Dos autores, Pessoa, cuya escritura esta signada por el desasosiego, y Jankélévitch, filósofo del instante de la “efectividad surgiente”, nos revelan su experiencia poética de este acontecimiento:

“En todo momento puede arribar lo que nos cambia completamente”,
Pessoa.

[...]

“No se dice del acontecimiento ni que es ni que no es, sino solamente que arriba o que sobreviene, es decir, aparece, nace y muere en el mismo instante [...]. Este suceso más fulgurante que el relámpago, más centelleante y parpadeante que el destello, viene siempre en suplemento del ser”, Jankélévitch. (Romano, 2012)

Al hilo de la comprensión como problema ontológico, podemos reconocer la mirada que la filósofa alemana Hannah Arendt (2000) le da a la narración como forma de inserción real en el acontecer del mundo, ligada a su propia experiencia histórica como experiencia viva, que es capaz de elevar poéticamente como discurso literario en sus procesos escriturales. Para la autora, es por vía de la facultad de la imaginación como podemos llegar a comprender el peso de los acontecimientos, que tienen necesariamente que ser comunicables. Una pregunta, fuerza de su pensamiento, es por la tarea de cómo narrar lo ocurrido, que se asocia a sus reflexiones filosóficas acerca del totalitarismo y del genocidio como hecho sin precedentes, con sus formas de muerte sistemática, expresión de la modernidad. Estos asuntos requieren desde su novedad de una “nueva narrativa”.

Pues para el mundo y en el mundo, solo permanece lo que se puede comunicar. Lo incommunicado, lo incommunicable, eso que no se contó a nadie y no dejó huella en nadie, lo que por ninguna vía penetra en la conciencia de los tiempos y, carente de significado, se hunde en el oscuro caos del olvido, está condenado a repetirse; y se repite, pues aunque haya ocurrido de verdad, no encontró en la realidad un refugio estable. (Arendt, 2000, p. 145)

En virtud de lo anterior, se observa, como anota Cristina Sánchez Muñoz (2003), su trabajo escritural, en el marco de una narración vinculada a relatos biográficos, hechos históricos y referencias literarias como campo explicativo y como soporte de sus reflexiones para dar cuenta de las emociones que configuran el sentido de lo humano. Son sus caminos, Hermann Melville, Dostoievski, Kafka, Isak Dinesen, Joseph Conrad, Primo Levi, Agamben, Benjamin, Jaspers, Heidegger, entre otros, que muestran ese devenir entre filosofía y literatura para la comprensión de los acontecimientos, de las vidas humanas y de las fuerzas históricas insertas en ellos, desde unas narrativas ontológicas que, en palabras de Hannah Arendt, constituyen el horizonte de los asuntos humanos en un sentido fenomenológico.

En este camino, la metáfora, a la que consideraba Benjamin el don más importante del lenguaje, para Arendt, se convierte en fuerza de un pensar poético que nos transfiere al espacio de la comprensión: “pescador de perlas”, “tiempos de oscuridad”, “metáfora de la luz”, quedan aquí insertas en el campo de lo cognitivo, ya que la metáfora nos comunica de una forma develada algo acerca del mundo. Es importante reconocer el valor de la metáfora en la narración para la comprensión. Según Sánchez Muñoz (2003), “la función de la metáfora sería saltar entonces, saltar el abismo que existe entre las actividades mentales interiores e invisibles y el mundo de los fenómenos constituyendo el hilo a través del cual el espíritu se vincula al mundo” (p. 66).

Referencias

Arendt, H. (2000). *Rahel Varnhagen, vida de una mujer judía*. Lumen.

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.

Arendt, H. (2006). *Diario filosófico* (cuaderno xxvii). Herder.

- Aristóteles. (1974). *La poética* (V. García Yebra, trad.). Gredos.
- Campbell, J. (2017). *Las máscaras de Dios. Mitología primitiva* (vol. i). Atalanta.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qué es la filosofía*. Anagrama.
- Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método*. Editorial Casa del Libro.
- Orlandi, L. (2006). La filosofía de Deleuze. *Reflexiones Marginales*. <https://bit.ly/3j3kbdA>
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Romano, C. (2012). *El acontecimiento y el mundo*. Ediciones Sígueme.
- Sánchez Muñoz, C. (2003). *Hannah Arendt. El espacio de la política*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Pneuma y *gramma*, las hermanas separadas

Fricción corpórea entre lenguaje y procesos de creación a la luz opaca de un giro corporal

Nathali Buenaventura Granados*

Este texto corresponde a la conversación desarrollada en el marco del Seminario Creación e Investigación: Retos e Imbricaciones, llevado a cabo por el Departamento de Creación Literaria de la Universidad Central en julio de 2019. Tuve la feliz oportunidad de participar de este encuentro y aquí quedan consignadas las memorias de lo allí expresado. Cabe resaltar que, según lo enunciado en el título del evento, las disertaciones aquí expuestas corresponderían más a las *imbricaciones*. El ejercicio que propongo pretende transitar un conjunto de referentes vinculados a través de una *imbricación*, que pretendo sea corpórea; ello significaría que estoy rastreando una de las rutas posibles por las que el cuerpo hace su aparición en los discursos contemporáneos sobre creación, con las paradojas, limitaciones, sinsentidos y carencias de sentido que hacen parte de los cambios de paradigmas. No trataré de demostrar si hay o no, efectivamente, un giro corporal, sino de observar el cambio metodológico que podría darse en los abordajes de la creación. Aunque la idea de *creación* despliega una amplísima variedad de prácticas, disciplinas, lenguajes y acervos históricos, aquí pretendo circundar aspectos relacionados con la escritura creativa-procesual, aquella creación escrita que versa sobre los procesos creativos mismos. Me refiero con esto a los documentos que producen, articulan y resguardan las reflexiones metodológicas, filosóficas e ideológicas que prestan compañía y caudal a procesos de creación, es decir, a la creación de *discursos*. ¿Es posible aplicar una noción de cuerpo sobre las maneras que tenemos de acuñar las reflexiones de la creación? ¿El

* Profesora de planta del Departamento de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana.

cuerpo es una temática sobre la cual es posible escribir o es un modo en sí de abordar la escritura? ¿Las prácticas artísticas que han venido colocando al cuerpo en un lugar protagónico del pensamiento, pueden proponer modos de construcción de discurso?

Desde hace algún tiempo, escuchamos de manera recurrente que se están obrando cambios significativos en nuestra aproximación a la creación. La noción misma de creación ha tomado una fuerza inusitada, a la vez que han surgido nuevos cuestionamientos sobre su pertinencia y uso en la historia. En medio de los debates y los giros en los discursos, es posible identificar un sentir común que deja ver la necesidad de recobrar un lugar dentro de la creación y una manera de nombrar ese lugar. También se empieza a escuchar con recurrencia la expresión “giro corporal”, que parece reunir diversos clamores, señalamientos y reflexiones multidisciplinares que colocan el asunto del cuerpo en el corazón de las conversaciones de pensadores, artistas y pedagogos del arte, por nombrar algunas categorías. Vale la pena dar continuidad a esa conversación, sumando antecedentes, rumores, recuerdos e imágenes que nos permitan empezar a identificar qué podemos entender entonces por “giro corporal” y qué supuestos cambios están siendo propuestos, y en el mejor de los casos, obrados en la experiencia y la creación artística.

1. El cuerpo es como la niebla

Vivian y Cyril, los personajes de *La decadencia de la mentira*, que Wilde crea para librar un debate en torno a una supuesta superioridad del romanticismo sobre el realismo, tocan un punto que podría servirnos para construir sentido en el uso de la categoría “giro corporal”. Vivian, quien defiende la perspectiva romántica, le asegura a Cyril que la *niebla* no existía en Londres antes de los impresionistas. Estupefacto, Cyril inquiera acerca del disparatado dicho. El argumento de Vivian apunta hacia el poder de

creación de realidad propio de las imágenes: la niebla no existía, porque *nadie la veía*; estaba allí desde hace millones de años, pero se hizo una realidad simbólica, poética y estética cuando los impresionistas la *hicieron visible*, una sustancia cultural, que, con el tiempo, vino a ser parte de la identidad de un conjunto de épocas. Ahora bien, si se nos permite pensar que podemos cambiar momentáneamente la palabra *niebla* por la palabra *cuerpo*, y la mención a los impresionistas por una mención a los movimientos culturales de nuestro tiempo, podemos aventurarnos a afirmar que un fenómeno que siempre *ha estado ahí*, en tanto fenómeno natural, físico, biológico, concreto, que, sin embargo, no había sido visto, como Wilde dice de la niebla, es, en nuestro escenario, el *cuerpo*. De este modo, podríamos decir que *el cuerpo no existía antes del giro corporal*. Inmediatamente, hemos de volver sobre estas palabras para dudar profundamente de ellas: ¿no existía?, ¿cómo, dónde, para quién, desde y hasta cuándo?, ¿qué tan veraz es hablar de —tal— “giro corporal”? Son preguntas que podrían espentarse en este momento.

Admitimos también que *cuerpo* es un fenómeno que puede ser tratado como concepto, únicamente de manera operativa, pues, precisamente, el giro corporal supone que el aparato epistemológico se sacude de sus longevos y largos cimientos para *girar*. Gira con el cuerpo y gira hacia el cuerpo, es decir, hacia una realidad magnificada que se presenta como un algo que se resiste a ser conocido, que implica la creación de nuevos instrumentos de conocimiento, de tal forma que *cuerpo* no es tanto un concepto como una forma de aparición, de acuerdo con el esfuerzo por superar la oposición estructural entre esencias y apariencias de la filosofía kantiana. Las oposiciones interesan mucho a esta presentación, sobre todo cuando vienen en pares. La separación de la realidad en dúos o pares opuestos es fundacional en nuestro modo de abordar el conocimiento. Lo que quisiera proponer a continuación es observar, en concreto, si en un proceso de creación escritural, la tortícolis que dejaría en el cuello de la cultura un “giro corporal”, nos permite concebir y abordar de nuevas

maneras, la experiencia de la creación, o al menos algunos aspectos de esta.

2. Las hermanas separadas

He llamado a esta intervención por el nombre de dos palabras que resuenan femeninas, de tal modo que las he llamado “hermanas”, transgenerizando la expresión utilizada por Antonie Compagnon (2015), “hermanos disgustados”, para trazar un recorrido por duplas de conceptos opuestos. Es justamente la obra de Compagnon sobre la que comienzo a deslizarme, partiendo de su propio sendero genealógico, buscando ampliar sus ramificaciones, recopilando aquí algunos de los nombres dados a los conceptos que propenden por separar la realidad y su representación en sistemas binarios, sistemas de separación, oposición, dualidad o polaridad. A partir de ello, quisiera desembocar en el asunto de los procesos creativos. Si a través de esta conferencia logramos ver con un poco de claridad la reiteración de las disyuntivas en la representación del pensamiento, le preguntaremos al cuerpo, si él mismo, concebido como una insurrección vital, meta y poslingüística, puede obrar (la pregunta es por las obras del cuerpo) y pernoctar, hechos sobre la escritura.

La genealogía la hace Compagnon, nosotros solo empujamos uno que otro vector en su campo de fuerzas. En *El demonio de la teoría, literatura y sentido común* (2015) reaparece la pregunta por la separación entre el autor y su lenguaje. Señala Compagnon (2015):²

² La belleza y relevancia del trabajo de Compagnon está en parte relacionada con este trabajo de genealogías de los sistemas de representación del pensamiento inscritos en el capítulo de su obra dedicado a la figura del “autor”. Reconocernos en dilucidaciones tan antiguas y a la vez admitimos, como lo propone el autor, la necesidad de mirar la crítica con “sentido común”, es decir, a través de la formulación de preguntas esenciales que devuelvan a los discursos y sus lides un lugar y sentido en la praxis concreta de la creación.

Platón pone de relieve que la escritura dista del habla como el habla
dista del pensamiento

DIANOIA-LOGOS

Aristóteles determina un principio de separación entre la historia
y su expresión

MYTHOS-LEXIS

La tradición teórica distingue la búsqueda de las ideas
y su expresión en palabras

INVENTIO-ELOCUTIO

La tradición retórica hace diferenciaciones entre

INTENTIO-ACTIO

VOLUNTAS-SCRIPTUM

DIANOIA-RETHON

Tales bifurcaciones reflejan las distinciones esenciales de la filosofía, de la religión, y suponen un conflicto permanente entre la experiencia de un autor, su autoría misma y el rumbo de tal autoría en el mundo. Ahora quisiera traer una última disyuntiva recogida en la genealogía de Compagnon (2015): San Pablo toma las parejas retóricas y las reemplaza por una pareja que San Agustín va a apropiarse a su vez en su reflexión sobre la escritura sacra:

PNEUMA-GRAMMA

Pneuma, 'espíritu', y *gramma*, 'letra'. Ahora bien, aquí podemos apoyarnos en la distinción estructural que hilvana los siglos de pensamiento en Occidente: la separación del cuerpo del alma. En efecto, San Agustín, de acuerdo con la ruta que nos traza Compagnon, privilegia la lectura "espiritual", *pneumática*, por encima de la lectura "carnal", *grammática*. Un texto, por consiguiente, tendría una forma material, corpórea, y un contenido espiritual, sublimado e inmaterial. El conflicto es, por supuesto, que el cuerpo

queda solo de uno de los lados de la escisión y, por defecto, en oposición al lado donde reside el espíritu. La modernidad occidental mantendrá esta ruptura separando el cuerpo de la razón, colocando el ámbito de lo carnal en el borde entre cordura y locura. Hasta este punto, solo hemos seguido muy de cerca el trazado de Compagnon y no hemos ido más allá de la tradición ya conocida por todos nosotros. El peso de estos siglos de acunamiento y reforzamiento de una concepción de la realidad basada en sistemas disyuntivos es el peso que va a *girar*, como consecuencia de un acto corpóreo; es decir, es la materia que el cuerpo va a poner a girar, y no es poca cosa. “Giro corporal”, correspondería pues, a una serie de enunciacines y preguntas de índole fenomenológica, artística y política sobre las dimensiones, potencias y lugares que ocupa el cuerpo en la existencia y su representación, en la creación de pensamiento y sentido estructural de la vida, por ende, en sus hechos. De allí sus discursos.

Aquí apenas esbozamos el asunto. Propongo una búsqueda por imágenes que generen orientaciones, provocaciones, posibilidades sobre la incidencia del cuerpo en los procesos de escritura que habitamos. Podría preguntarse ahora: ¿qué clase de escritura? Antes preguntémosnos: ¿qué clase de cuerpo?

3. Historia del poeta italiano

En una oportunidad, escuché a un poeta de origen italiano contar su experiencia con otro poeta indio en la ciudad de Veranese. El místico brahmánico le dijo: “En tu lengua, en tu mundo, tú dices: ‘Yo tomo el vino’. En mi lengua, en mi mundo, no existe una estructura para crear una sentencia como esa”. El poeta italiano le preguntó, a su vez, cómo se construye una frase para nombrar la misma acción, a saber, un sujeto que toma vino. El poeta indio le dijo: “En mi lengua se diría: ‘El vino entra en mí’”. Estuve impactada por esta historia mucho tiempo, creía que en ella había un señalamiento importante, un *giro*. Imaginemos la acción de tomar un vaso

con vino como un acto teatral, neutro. Nosotros vemos al sujeto dar inicio a la acción, está enseñoreado sobre el vino. En la formulación sánskrita, hay un desplazamiento del sujeto; “lo otro” adquiere una nueva dignidad, es obrada una vivificación en la materia inerte del vino, que deja de ser inanimada para cobrar un *corpus*, una presencia viva. Parece sanearse esa pesadumbre que Dylan Thomas clama cuando dice:

 El hombre de día o por la noche el viento

Tumbaron las mieses, partieron el júbilo de la uva. (Thomas, 2010, p. 111)³

Ahora bien, permitámonos nuevamente una carambola para afirmar que, si “el vino entra en mí”, el *pneuma* entra en mi *gramma*.

No podemos acabar con los sistemas disyuntivos. Los necesitamos, aún resguardan orientaciones importantes para pensar la realidad. Los contrastes, las negaciones, las tensiones, las polaridades, hacen parte aún de los caudales vitales de nuestros discursos. Sin embargo, podemos juntar el vino con la boca en una concepción donde lo corpóreo y lo espiritual se penetren mutuamente, siendo obrado un *hermanamiento* entre los principios separados. Tal sería una suerte de visión fenomenológica que se formula a sí misma a través de sistemas conjuntivos, en vez de sistemas disyuntivos. Un sistema conjuntivo es aquel en donde la experiencia resiste su escisión entre lo esencial y lo aparente. Se manifiesta a través de una amalgama fenomenal, *aparece* en un cuerpo que está en todas partes, tiene su lugar por doquier. Esto quiere decir que el cuerpo ya no está de un lado del sistema, sino que es el sistema mismo que todo lo permite, que todo lo ensancha y posibilita. Tal y como lo dice Thomas (2010) nuevamente:

³ Las cartas de Dylan estaban acompañadas de algunos de sus poemas más hermosos, entre los cuales, el que ofrezco.

Antaño en este vino la sangre de verano

Golpeaba en la carne que adornaba la viña

Antaño en este pan

La avena se alegraba en el viento [...]. (p. 111)

A esta concepción del cuerpo como el “golpe de la carne” que junta el vino con las bocas y la avena con el viento, llamaremos aquí *fricción*. Una fricción estructurante y metodológica en el proceso de creación escritural, que junta el cuerpo del autor con el del lector y el del autor consigo mismo; es decir, permitirse en el acto escritural ser cuerpo y, a su vez, otorgarle un cuerpo al lector, saber que será un cuerpo quien empuñará el texto para su lectura, y que quien lee también sepa que fue un cuerpo quien escribió. El lugar donde cae el lenguaje, el lugar anhelado por las palabras, lo sabe Kafka, lo propone Lyotard, siempre ha sido el cuerpo. El lenguaje ha corrido tras el cuerpo, busca, en palabras de Lyotard, hacerlo sucumbir. Nuestra perspectiva de cuerpo aplicada a la escritura sería una que afirma que el cuerpo es la fuente del lenguaje, que este no es otra cosa que una emanación cutánea de un estado temporal y extremadamente complejo, del cual el pensamiento es un órgano medular. Ese es el cuerpo que se nos presenta hoy. Inconmensurable. Si el cuerpo pasa de ser un contenedor de pensamiento a ser pensamiento en sí, su fricción con el lenguaje fricciona, a su vez, el cuerpo del lector, que, en su ser lector, reescribe y transforma los discursos y las palabras. Proust censura el egoísmo del autor que solo piensa en “su lector” cuando le dedica un prólogo, cuando, en realidad, la literatura está sembrada de imágenes incompletas que se llenan de sentido cuando un lector coloca en la narración un color, un rostro, un aroma, una luz, una voz, una emoción, una singularidad de su propio cuerpo en la obra literaria, que se transforma a través de las palabras de su autor. Es esta empatía invisible, que viene del cuerpo y va hacia el cuerpo, lo que llamo *fricción corpórea*, una forma de ser tocado por el mundo tocándolo a él.

Emprender el acto escritural con esta comprensión ganada sería, precisamente, algo parecido a un giro corporal en un proceso de creación.

4. El lector es la voz del cuerpo

Decía hace un momento que las distinciones duales no son necesariamente un enemigo de una fenomenología del cuerpo, pues lo que está separado puede reunirse y cambiar súbitamente en una instancia de la creación. Hay una pareja de hermanos mellizos acuñados por Adriana Cavarero (2015), que muestran, a su vez, la belleza que hay en la separación de principios cuando su separación trae consigo el camino a su propio reencuentro. Cavarero se dirige a la filosofía a presentar una querrela: la expulsión del cuerpo del ámbito ideal del *logos*. ¿Acaso no es una garganta de carnes, pieles y tripas la que hace sonar la palabra en el mundo? Entonces, ¿por qué no hay un lugar para el cuerpo en la filosofía occidental?

RUAH-GOL

221

Dos vocablos hebreos que subyacen en la noción fundacional de la palabra *voz*. La primera, *ruah*, es el aliento vivo de Dios, respirado en la boca de Adán. “El mismo aliento divino que fue exhalado en el caos antes de nombrar los elementos que fluyeron de tal aliento” (Cavarero, 2015). *Gol* indica el efecto acústico, el sonido “del viento y las tormentas y, sobre todo, el trueno” (2015). Cuando un cuerpo habla, genera las dos dimensiones de la voz, la palabra hablada sopla en el mundo el lenguaje de un autor, que musitó por lo bajo las palabras de su obra mientras la creaba. Me pregunto si una escritura dada dentro de este giro hacia el cuerpo no provocaría en el cuerpo del lector, a su vez, una restauración de su voz en el mundo, es decir, un retorno de la figura cálida y desaparecida que Benjamin llama como cantando, “el narrador”. Cuando Proust reclama una resistencia del lector por preservar su experiencia, también le pide al autor que conciba su escritura como parte de un gran “libro interior” que

es escrito incesablemente por la urdimbre de murmullos, notas, gestos, tiempos, sonidos, afectos y demás actos de lectura que su obra genera en el mundo. *Pneuma* y *gramma*, las hermanas separadas, no son otra cosa que lector y autor, dos partes de un solo cuerpo cuya voz no estamos oyendo lo suficiente a razón de varios aspectos, entre ellos, la pobreza en la pedagogía de lectura que se brinda actualmente, la dureza con que la teoría literaria ha separado lo que Compagnon llama “la persona psicológica”, es decir, la intención del autor, de su obra misma, y la dificultad para trazar y seguir los millares de movimientos y rastros que la escritura deja en el mundo a través de los lectores.

Recuperar la *vox*, vocablo latino que Cavarero propone para restituir el cuerpo dentro de la palabra griega *logos*, pasa por ser *ruah* y *gol*, al momento de concebir lo escritural y lo corpóreo. *Ruah*, aliento, empaña el mundo, y *gol*, sonido, lo fricciona, lo esculpe. ¿Tiene la palabra hablada un lugar en el proceso de creación escrito? Cada uno de nosotros podría decir algo al respecto. Cuando veo a mis estudiantes escribir, veo que se autoinducen a un silencio que, lejos de generar la imagen de una alta concentración o una seriedad aplicada al trabajo, me produce la imagen de una gran soledad y aislamiento creativos. *Shwermut* (soledad creativa), que Steiner denunciaba sobre el ejercicio del pensamiento. Sobre los mundos creativos de un escritor, tenemos a veces muy poca información o a veces demasiada, pero siempre hay una belleza especial (una conciencia) cuando sobreviven archivos sonoros de su voz leyendo sus propias palabras. Tan bello como las palabras que Ovidio dedica a su propio libro en los *Tristia*.

Pequeño librito (y no te desprecio por ello), sin mí iras a la ciudad de Roma, ¡Ay de mí!, a donde a tu dueño no le está permitido ir. Ve, pero sin adornos, cual conviene a un desterrado: viste infeliz, el atuendo adecuado a esta desdichada circunstancia. Que no te envuelvan los arándanos con su color rojizo, ya que ese color no se aviene muy bien con los momentos de tristeza; ni se escriba tu título con nimio, ni se embellezcan tus hojas

de papiro con aceite de cedro, ni lleves blancos discos en una negra portada. Queden esos adornos para los libritos felices; por tu parte, no debes olvidar mi triste condición. Que ni siquiera alisen tus cantos con frágil piedra pómez, a fin de que aparezcas hirsuto, con las melenas desgrefiadas. No te avergüences de los borrones: el que los vea pensará que han sido hechos con mis propias lágrimas. (Ovidio, 2006)⁴

Los delirantes estudios de Marshall McLuhan sobre la oralidad y la escritura lo llevaron a asegurar que en el medioevo no existía la “lectura mental”, que necesariamente la lectura era siempre en “voz alta”. Es una idea muy llamativa, difícil de creer a primera vista. Antes de la imprenta occidental había una relación con la palabra escrita fuertemente anudada a la velocidad y tesitura de la voz humana. La voz era la portadora de las palabras escritas. La modernidad trae una constelación de tecnologías y prótesis para el cuerpo que hacen de la voz un instrumento obsoleto, demasiado lento para la cantidad de literatura y pensamiento escrito que serían producidos. El cuerpo se queda atrás, pierde la carrera y, en su lugar, queda una primera versión de la técnica americana de lectura veloz: la lectura mental. Aquí estamos de nuevo en el corazón de los sistemas binarios de oposición, pensamiento no es igual a cuerpo como voz no es igual a palabra.

A mis estudiantes de escritura les digo siempre: no pierdan de vista que su lector tiene un cuerpo; que ese cuerpo, a su vez, no ha de ser el mismo cuerpo de un lector del siglo XVIII o XIX en Europa; que su lector probablemente estará cansado, agobiado o atravesado por una emoción cuando su texto llegue a sus manos; que su lector probablemente, tal vez, no quiera leer. ¿Ignorarlo? ¿Hacer todo más fácil para él? ¿Escribir sencillo? ¿Escribir corto? ¿Escribir ligero? No. Por el contrario, dejar en la escritura, con el

⁴ Los *Tristia* fueron reeditados y publicados en la bellísima colección Señal que Cabalgamos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Los poemas que Ovidio escribió en su viaje de exilio de Roma están en el número 72 del año 5.º de la colección.

mayor de los ímpetus, las improntas del cuerpo de quien escribe, cada pequeña o gran intensidad, toda la riqueza y multiplicidad posibles, junto con la complejidad y el rigor que ello implica. El lector, al ser un cuerpo,

es susceptible de ser friccionado, rozado por otro cuerpo. *Tu vino ha entrado en mí, tu gramma ha entrado en mi pneuma, tu dianoa ha creado mi rethon, tu voluntas ha sido mi actio*, y así hasta que se complete y se consuma el giro corporal.

El lector es *gol*, el autor es *ruah*.

Referencias

Cavarero, A. (2015). *For more than one voice. Toward a philosophy of vocal expression*. Stanford Press.

Compagnon, A. (2015). *El demonio de la teoría, literatura y sentido común*. Acantilado.

Ovidio. (2006). *Tristes*. Colección Señal que Cabalgamos. Universidad Nacional de Colombia.

Thomas, D. (2010). Este pan que yo parto fue alguna vez avena... *Revista Biblioteca de México*, 115-116. 111.

El lugar de la pregunta

Vicenta Victoria Gómez

En este escrito deseo compartir algunos de los aspectos, o mejor, preguntas, que surgen desde el ejercicio conversacional con uno de mis colegas más cercanos⁵. El motivo de conversación desde el cual se desprenden ciertas preguntas que serán compartidas en este espacio se ubica en la investigación “Lugares comunes: intervenciones en el espacio público desde las prácticas cotidianas”. El objetivo inicial de dicha investigación fue determinar cómo las personas desde sus propias decisiones transforman su espacio a través de elementos que pueden considerarse de carácter artístico. Esta última frase me sitúa en el lugar de quien, con sus conceptos, busca resignificar el fenómeno que intenta comprender, lo impregna y lo señala desde los entendidos a la luz del ámbito artístico. Pero, ¿estaba realmente comprendiendo el objeto de mi interés? Ahora bien, ¿a dicho “fenómeno” no le competiría tal vez ser revisado desde otras disciplinas de estudio como la sociología o la antropología? ¿Por qué yo, como artista y desde el campo del arte, deseo aproximarme a ello? De aquí se desprende una pregunta fundamental: ¿qué es Arte para mí? —con A mayúscula—.

Es entonces cuando cambia la manera de configurar la pregunta para poder establecer el objetivo de la investigación: ¿cómo aquello que me encuentro me hace repensar lo que comprendo como arte? En palabras de Jean-Luc Nancy (2011), “cuando voy a la cosa, la cosa viene hacia mí”. Cambia el lugar de observación y antes de “juzgar”, generar postulados o afirmar mis creencias o ideas preconcebidas respecto al fenómeno, exige que vaya a su encuentro a través de la luz de la experiencia. Se abre la posibilidad de que aquello, motivo de mi interés, me resignifique a mí, que la transformación se dé en mí, por medio de su estudio.

⁵ Camilo Calderón es maestro en Artes Plásticas egresado de la Universidad Nacional de Colombia y director del Taller 301. Sus investigaciones se dirigen a comprender los procesos cognitivos y de creatividad en nosotros, los seres humanos.

Para poner un ejemplo del tipo de “fenómeno” que me interesa, hablaré de una práctica que la mayoría de nosotros hemos observado en aceras, parques y glorietas, “lugares comunes”: la recuperación de llantas, transformadas en mobiliario. Algunas veces toman la forma de juegos infantiles, otras de macetas o de aves.

Aquí la pregunta muda, ya no es “¿por qué dichas acciones pueden ser consideradas como artísticas?”, sino que me traslada a otro lugar: “¿por qué se originan dichos elementos?”. En este punto hallo otro componente que me es fundamental: el *objeto*, que aparece como un “índice”. Si bien para la *plástica social* lo que importa es el contexto, más allá del objeto artístico, es precisamente el *objeto* el lugar de partida para este proyecto, porque me significa y revela posibles operaciones a través de las cuales se produce y, aun más relevante, un *quién* las produce.

Surgen preguntas como: ¿por qué un sujeto interviene un espacio?, ¿por qué toma una llanta y la transforma en maceta? Pueden parecer preguntas obvias y quizá podríamos dar una respuesta *a priori*; sin embargo, en su raíz más profunda, guarda una idea potencial: “la voluntad estética”. Encontramos un sujeto que actúa en su entorno, lo “embellece” y, al hacerlo, tal acción le produce una sensación de bienestar. La “voluntad” tendrá que ver, entonces, con un *acto de decisión*, el acto de ejercer su libertad en el espacio.

Pero ¿quien produce estas “intervenciones” es consciente de su operar? Joseph Beuys, en entrevista con Kate Horsefield, comenta:

 En el pasado, estaba la autoridad especial del sumo sacerdote, [...] del poder del Estado, y ahora ha llegado el momento de un mundo creado por los seres humanos, el de la creatividad de los seres humanos; pero esto sólo será posible si la gente empieza a darse cuenta del poder que tiene en sus manos, que empieza con el carácter moldeador del pensamiento.
 (Klüser, 2006, p. 68)

Desde la plástica social y otras disciplinas como el trabajo social o la sociología, se aboga por dar lugar a un término que permita nombrar el trabajo realizado desde estas disciplinas con la comunidad: *empoderamiento*. Con dicha actividad buscan que los sujetos sean capaces de reconocer su propio poder personal, su potencial de creación y transformación para crear redes de trabajo colaborativo. Podemos reconocer el trabajo colectivo que agrupa a un conjunto de personas en busca de un bienestar común y de los cuales tenemos ejemplos cercanos en la ciudad a través de corporaciones, juntas de acción comunal y colectivos, entre otros, mas no profundizo aquí. El lugar de interés se ubica en un intersticio en el cual se produce una acción de un solo sujeto que encuentra eco en su comunidad.

Me interesa el individuo, qué lo lleva a proceder y a su propio reconocimiento. Para Rudolf Steiner, “cada sistema de vida pone orden en el mundo, y cada uno contribuye al sustento del todo en el curso de su paso de la vida a la muerte” (Antliff, 2014, p. 18). Hallo un “yo extendido”, es decir que el individuo, desde el accionar en su entorno, comparte un sistema de creencias en el cual involucra a los otros.

227

Pero ¿hasta dónde es posible la extensión del individuo? Comienzan a darse implicaciones de tipo ético, de responsabilidad. ¿Cómo evaluar que aquello considerado “bello” o “apropiado” por parte del sujeto que actúa lo sea de igual forma para los otros?, ¿realmente se da un bienestar común a través de la forma en la que se interviene el espacio?

La mayoría de las intervenciones localizadas responden fuera de un código de policía o en oposición a unas normas establecidas, lo que deja vislumbrar una autonomía para operar en un *territorio* específico.

Aquí la definición de *territorio* ofrece una mirada de pertenencia con el territorio; en este sentido, también existe una respuesta: en zonas populares,

de mayor vulnerabilidad o ausencia gubernamental, el índice de “intervenciones” aumenta. Esto va de la mano con los lugares de origen de las personas que llegan a crear comunidades, donde, si alguien poseía un terreno en el cual labraba, cultivaba y recogía, y que respondía a ser “su tierra”, dicha experiencia ampliaba, a su vez, el sentido de pertenencia al espacio que llegaba, apropiándolo con elementos que lo dejan saber como suyo⁶.

Regreso al objeto que me lleva a pensar en un “alguien”, un alguien que reclama la afirmación de su existencia por medio de la “intervención” que con forma de objeto descubro. Existe una necesidad fundamental de significar el “estar ahí”. El “dispositivo” o la intervención no se ubican para ser desapercibidas; exigen una ampliación de la percepción de los otros a quienes pretende llegar, es decir, posee una intención. Ahora bien, este dispositivo, índice de un acto de decisión, ¿no es otra cosa que un “acto creativo”? Steiner comprende la creatividad como “una actividad realizada por individuos que son plenamente conscientes de sus intenciones” (Antliff, 2014, p. 18).

Se produce una movilización en doble vía: una que, al comprender el espacio en que se habita, genera una necesidad de respuesta a partir de la activación del *yo* como un sujeto extendido y que se sabe allí al operar en el espacio, al *reconfigurarlo*.

La otra movilización sucede en tanto que invita a los otros a través de su experiencia a reconocerse o no en él, a repensarse.

A propósito, Shelley Sacks, en el prólogo del libro *What is art? Conversations with Joseph Beuys* (Harlan, 2004), analiza el término *estética*: “[...] que remonta a sus orígenes como lo contrario de *anestésico* o adormecimiento.

⁶ Un ejemplo de apropiación del espacio sucede en la localidad de San Cristóbal, en donde la mayoría de la población está constituida por migrantes del departamento de Boyacá hacia la década de 1950.

Desde esta perspectiva, la estética viene a significar *ser vivificado*" (p. ix). Esto implicaría que la experiencia estética sería aquello que activa la percepción.

Continúa Sacks: "Así que esta superación del entumecimiento a la *vivacidad del ser* pueden comprometerlo a uno hacer de uno internamente activo y movilizar la imaginación de las personas" (Harlan, 2004, p. x). Cabe anotar que, aunque el objeto me signifique la existencia de un sujeto, probablemente dicho elemento se origina ante una necesidad del individuo, en estrecha relación con el medio en el que se desenvuelve. ¿Qué sucede cuando la operación de intervención deviene de un organismo exógeno al lugar del habitar?

Revisemos un ejemplo: "Habitarte" es un programa de la alcaldía de Enrique Peñalosa, en conjunto con la Secretaría de Hábitat del Distrito, que inició en el año 2017. Tiene como propósito recuperar las zonas periféricas de la ciudad de Bogotá como Ciudad Bolívar, San Cristóbal, El Consuelo, Usme, Suba, entre otras, pintando las fachadas de las viviendas ubicadas en estos sectores, mientras se desarrollan talleres básicos de albañilería para que sean sus habitantes quienes pongan el color.

En estas intervenciones, es cierto que los residentes podrían no querer, por ejemplo, su fachada amarilla, pero es consecuencia de la "planificación" del mural y no queda más remedio que aceptar tal condición, mientras que su deseo podría ser una fachada blanca. ¿Qué representa para esta comunidad que sea bajo la decisión de la Alcaldía que sus predios sean "mejorados" pintando sus muros externos? ¿Qué alcance tiene tal mejora para sus habitantes? ¿Se han respetado los procesos de memoria, pensamiento y construcción colectiva de los habitantes del lugar? ¿Se sienten los habitantes identificados con el proyecto Habitarte?

Un caso similar, pero que nace desde el seno de la comunidad, es la propuesta Cuadras Armónicas del Colectivo ArtoArte, realizado entre los años 2014 y 2015 también en la localidad de San Cristóbal. La propuesta tenía como

pilar la interacción, participación y decisión de los “vecinos de la cuadra”. Eran sus historias las que eran contadas sobre las fachadas a modo de mural, y era por petición del propietario de los muros que el proyecto llegaba a operar. ArtoArte generaba una estrategia del “deseo”; es decir, cada mural que concluían era recibido por la comunidad, y cada miembro decidía (o no), anhelaba (o no) cubrir los muros de sus casas con sus propias narraciones, mediadas por los colores que el colectivo señalaba:

Pero nos interesa, más allá de buscar un purismo estético o una acción meramente decorativa, reflexionar *por medio de estos lenguajes estéticos* sobre asuntos que nos tocan a todos: la memoria histórica barrial, la flora y fauna de los Cerros Orientales de Bogotá, el acceso al arte y la generación de una cultura de reconciliación y no violencia. (Colectivo ArtoArte, 2014)

¿Qué tanto se implica al público usuario en acciones que tienen que ver con sus lugares de memoria en los que viven diariamente?

Ser ajeno es algo con lo que hay que tener cuidado, es algo en lo que insisto en nombrar cuando las acciones provienen del espacio del taller “Lugares comunes: intervenciones en el espacio en el público”⁷. Precisamente desde este taller se ha dado el encuentro con intervenciones que suceden en unas prácticas cotidianas. El taller se desarrolla desde un interés por un lugar en particular y una inquietud que conecte a quien habita tal espacio. Es relevante el hecho de la experiencia del lugar para comprender el *sentido* que puede subyacer en él. En esta nueva forma de abrazar el espacio, se agudizan los sentidos en procura de atender a sus posibles demandas, a las demandas internas que puedan tener sus pobladores o quien lo aborda como individuo en potencia de accionar a través de un dispositivo (que

⁷ Taller que he coordinado y construido desde el año 2015 en la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

no es una bomba, sino una propuesta de intervención). Allí el miedo interno por ir hacia lo desconocido es superado y cada participante se redescubre como alguien capaz de transformar su realidad. En el ejercicio de reconocer y ver cómo actúan mis estudiantes bajo la bandera de un "hacer artístico", ha sido posible vislumbrar otros dispositivos "comunes", índices de fuerzas internas que reclaman una presencia.

Presencia posee una escultura en bronce que se alza sobre un pedestal en vertical sobre nuestras miradas. *Presencia* que busca recordarnos un quién, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué, que muchas veces pasamos de largo y evitamos detenernos para callar las preguntas que nos acusan. El monumento, con su propósito de conmemorar, se hunde en el mar del olvido que construimos a su alrededor. ¿Acaso da cuenta de nuestro "adormecimiento" ante la lectura del símbolo?

Presencia también posee la escultura *Mariposa*, de Edgar Negret. Es *monumental*, respecto a su escala en el espacio en el que se despliega, mas no en el sentido de recoger una memoria colectiva, como lo hiciera el monumento.

¿Qué es entonces lo que me señala? La reafirmación y presencia del individuo a través de su obra. Recordemos que con la modernidad se insiste en la idea de un autor, de la configuración de un estilo que me permite identificarlo. La *Mariposa* pareciera que se hubiese posado de manera fortuita en la plaza de San Victorino y genera la pregunta por su relación con el espacio y el sentido de su emplazamiento allí. La escultura, ubicada en el año 2000 y que hiciera parte del plan de recuperación de la entonces primera alcaldía de Peñalosa, ha contado ya con varias restauraciones, y deja entrever *cómo* actúan las personas ante dicha escultura. Aparece de nuevo la pregunta por la percepción de los sujetos y los modos en que se relacionan con sus entornos, el *cómo* los piensan.

Mientras una placa en un monumento es claramente visible e indica de quién es la representación, por quién fue realizada y principalmente qué representa, en la escultura instalada en el espacio público es posible observar la firma de un autor o distinguir un *estilo* que permita reconocer a su hacedor. En los dispositivos que emergen como pequeños gestos, no hay firma alguna a pesar de que me indican a un “alguien”. Son gestos que funcionan como espejos en tanto posibilitan el reconocimiento de los otros y la multiplicación del evento, la posibilidad de sucederse y dar apertura a otros actos creativos.

Por último, me permito relacionar una *práctica cotidiana*, que para unos es inexistente, para otros es una necesidad obligada en su rutina diaria y para algunos un medio por el cual percibir la realidad y sin la cual el motor de investigación que he compartido con ustedes no hubiese tenido lugar: el caminar, el andar la ciudad, el respirarla, el escucharla, el observarla, tocarla... Para Michael de Certeau (2000), “el andar afirma, sospecha, arriesga, transgrede, respeta las trayectorias que *habla*”. Caminando se llega a las cosas; es lo que me ha permitido descubrir los gestos que emergen en la ciudad como *pistas* de existencias que han recobrado su poder de actuar. Se amplía la noción del caminar en tanto me permite reconocer y pensar el espacio que habito, *movilizarme*. Y de nuevo, como afirma Beuys, “[...] equiparar la creatividad artística con las fuerzas generalizadas del ‘movimiento’ conduce, en última instancia, a una nueva definición de arte” (Antliff, 2014, p. 20).

¿Qué recojo luego de haberles participado de mis más profundas inquietudes en el proceso de construcción para la investigación en la que actualmente me hallo? Se revela ante mí la necesidad puntual de analizar el lugar desde el cual se gestan las preguntas. No hablo aquí de posturas premodernas, modernas, posmodernas o de la *modernidad líquida*, sino de la apertura de la percepción en tanto proceso cognitivo y creativo que solo es posible cuando me ubico como un sujeto que se interrelaciona con su *lugar de habitar*.

Me remito a un breve ejemplo desde otra disciplina para dar espacio a un paralelo que me permita situar el lugar de enunciación desde el cual he trazado el proceso expuesto: en el psicoanálisis, la apertura del yo como sujeto, para salir de sí mismo y observarse, es lo que le posibilita acceder al análisis de aquello que subyace en el inconsciente. Ahora bien, contrario a ello, considero que, para la experiencia que planteo, el lugar de enunciación es desde quien está inmerso en el espacio físico que encuentro como potencia de acción del individuo con su entorno, a través de acciones que devienen en un intercambio, a la vez que señalan un horizonte más amplio y rebasan la frontera de lo inmediato.

Referencias

Antliff, A. (2014). *Joseph Beuys*. Phaidon.

Colectivo ArtoArte. (2014, 19 de marzo). ¿Qué es Cuadras Armónicas?. <https://bit.ly/2G5tCuz>

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.

Harlan, V. (2004). *What is Art? Conversations with Joseph Beuys*. Clairview Books.

Klüser, B. (2006). *Ensayos y entrevistas, Joseph Beuys*. Síntesis.

Nancy, J.-L. (2011, 14-18 de noviembre). La couleur pense par elle-même. En *Coloquio Internacional 'Vers Nancy'*. Valencia, España.

Capítulo 5

Investigación y creación

La investigación como una forma de creación: entre la lógica racional y la imaginación creadora

Aleyda Gutiérrez Mavesoy

El conflicto entre "las dos culturas" [la cultura científica y la cultura artístico-literaria] es en realidad un espejismo, un fenómeno temporal nacido en un periodo de profundo y extenso cambio histórico. Lo que estamos presenciando no es tanto un conflicto de culturas cuanto la creación de un nuevo (y potencialmente unitario) tipo de sensibilidad.

SUSAN SONTAG, 2007

234

En el mundo académico se han dado largos debates en torno a la relación entre investigación científica y creación artística. En el ámbito de la educación superior, hemos fijado algunos supuestos sobre dicha relación que corresponden más a prejuicios que a consideraciones factuales de lo que cada proceso provee en la producción de nuevo conocimiento. Esto se debe quizás, entre muchas razones, a que se suele pensar la relación en términos de dicotomías, caras opuestas de la indagación por el saber. Una es la cara de la racionalidad; otra, la de la intuición; como si una y otra estuvieran en estado puro en cada proceso: la racionalidad del lado de la investigación científica, la intuición del lado de la creación artística. No estoy tan segura de la validez de estas oposiciones. Me parece que la investigación requiere de una porción enorme de intuición no solo para

adelantarse en las inferencias sobre los fenómenos y los acontecimientos humanos, sociales y naturales, sino también para su propio desarrollo; así como la creación requiere de mucho ejercicio racional frente a los descubrimientos que la intuición le va proporcionando sobre el mundo, el yo, los otros y el arte detrás del hacer.

Sobre este prejuicio dicotómico me gustaría trabajar en aras de alcanzar una propuesta alternativa. En el mundo académico, hemos situado la investigación científica como el espacio por excelencia para la generación de nuevo conocimiento y la creación artística en el lugar de la producción de un tipo de experiencia que “cultiva” las sensibilidades. Esta división entre uno y otro tipo de saber conlleva también el problema de separar las artes del mundo de la vida práctica. Se valora el conocimiento científico como la vía por excelencia para el desarrollo de las sociedades y las artes en el plano de la vida íntima. Por ello, desde las artes se ha indagado con profundidad sobre la manera en que la creación es investigación y, por tanto, constituye nuevo conocimiento también sobre la vida práctica.

Disertaciones valiosas han contribuido a construir las vías de investigación que pueden encontrarse en la producción artística. Yo misma, en escritos anteriores, he intentado demostrar que tanto una como la otra se valen de procesos similares de indagación para la producción de nuevo conocimiento. En este punto de mis reflexiones, dudo de esta vía, pues no estoy segura de que la manera de equilibrar la balanza en favor de la creación dentro del mundo académico universitario sea esta. Me gustaría, en lugar de ello, invertir la cuestión y dirigir la pregunta hacia el otro extremo de la relación: ¿qué de creación hay en la investigación?, ¿qué papel podrían jugar la imaginación y la intuición en los procesos de recolección, análisis e interpretación de los resultados en los procesos de investigación? Esta podría ser una línea de reflexión para hallar una salida a la separación entre investigación científica y creación artística.

Una posibilidad para la disolución de la dicotomía podría ser partir de la reflexión sobre cómo la hemos naturalizado. Muchas veces confundimos un juicio del sentido común con una verdad comprobada por el lento proceso de asimilación que hacemos de una situación de uso como constante futura. Así funciona la naturalización, mediante ella hacemos universal un principio de interpretación: construimos en nuestro imaginario verdades que, lejos de ser absolutas, corresponden a interpretaciones posibles de los fenómenos del mundo. Por esto, no somos conscientes de las múltiples naturalizaciones que hemos acumulado en nuestro haber, porque es la manera más sencilla de adaptarnos al entorno social. Como lo plantea Pierre Bourdieu (1988):

El mundo práctico que se constituye en la relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o caminos a seguir, y de objetos dotados de un “carácter teleológico permanente” como dice Husserl, útiles o institucionales; pues las regularidades propias de una condición arbitraria (en el sentido de Saussure o Mauss) tienden a aparecer como necesarias, naturales incluso, debido a que están en el origen de los principios (*schémes*) de percepción y apreciación a través de los que son aprehendidas. (pp. 93-94)

El campo de la ciencia no está exento de esta forma de asimilar el mundo. Damos por hecho que la investigación científica produce nuevo conocimiento sobre la base del método científico. Dicho método se sustenta en la posibilidad de verificación, sea mediante la experimentación o la explicación causal. La posibilidad de demostrar una hipótesis cimienta el valor que se le ha dado en el campo académico a la aplicación de la lógica racional. Pero ¿qué significa demostrar? ¿Seguir una serie de pasos hasta encontrar un patrón de regularidad que permitan comprobar o no una hipótesis? ¿De dónde surgen estas hipótesis, sino de la posibilidad de adelantarse a los posibles comportamientos de los fenómenos? ¿Qué

mueve esa posibilidad sino la imaginación? Einstein zanja la dicotomía de una manera clara:

La ciencia, como algo existente y completo, es la cosa más objetiva que el hombre conoce. Pero, la ciencia en su hechura, como un que propósito a cumplir, es tan subjetiva y tan condicionada psicológicamente como cualquier otra rama del esfuerzo humano. (Einstein citado en Bernal, 1989, p. 40)

La idea de que la investigación, en el sentido clásico, no tiene nada que ver con la imaginación creadora es una apreciación errónea de todo el proceso, como sostiene Bunge (1967): “solo cree que la ciencia es pobre en concepto y en imágenes, y que la investigación científica carece de poesía, quien tiene pobres informaciones acerca de la vida de la ciencia” (p. 68). Desde las artes hemos insistido en una validación a fuerza de la manera en que desde el campo artístico se produce nuevo conocimiento. ¿Qué sucedería si dejamos de intentar demostrar la validez de este tipo de conocimiento y, en cambio, nos preguntamos qué de creación hay en toda investigación? Planteemos ahora una alternativa: la investigación como modo de producción de nuevo conocimiento va más allá del uso exclusivo de la lógica racional y, por tanto, requiere de la imaginación creadora para adelantar salidas a problemas, prefigurar teorías y establecer explicaciones que se transformen en leyes.

La omnipresencia del valor del “método científico” nos ha llevado a ignorar la intervención necesaria de la imaginación en los procesos de innovación y generación de conocimiento, es decir, en el momento en que la ciencia es descubrimiento. ¿En realidad, el conocimiento nuevo solo es posible cuando se sigue un procedimiento racional inductivo o deductivo? Vayamos un poco más allá, ¿la producción de nuevo conocimiento no parte de una perspectiva teórica que se aplica para la realización de inferencias

sobre posibles recurrencias, regularidades, constantes que muevan al establecimiento de una ley o una teoría? ¿No es la inferencia una forma de anticipación, una manera de especular, es decir, de imaginar?

La creación como forma de pensar

Desde la psicología se plantea que en el acto creativo conviven las pulsiones destructiva y constructiva. Siguiendo la línea de los griegos, en el ser humano hay una mutua implicación entre eros y tánatos en los procesos de creación, una pulsión hacia la vida y, al mismo tiempo, una pulsión hacia la muerte. El instinto, con sus impulsos, trabaja entre las atracciones-rechazos, las necesidades y los deseos para reproducir y derribar, procrear y erradicar imágenes (acústicas, visuales, lingüísticas, táctiles, olfativas y gustativas) que configuran el mundo. En la creación ocurre, necesariamente, una destrucción de lo anterior para dar espacio a lo nuevo. Sin embargo, esta destrucción no es anulación, sino otra manera de que lo previo exista en lo nuevo. La capacidad creadora libera tanto libido (impulso amoroso) como tánatos (impulso destructivo) para crear algo nuevo y distinto. La transformación que acontece en el proceso modifica lo existente, plasma de distintas formas lo ya dado a partir de integraciones o sensopercepciones que no siempre obedecen al desarrollo consciente de las intenciones (Sánchez, 2003).

Si retomamos la idea de Einstein sobre la ciencia en su hechura, podemos comprender que en el proceso de investigación se requiere no solo capacidad racional, sino también imaginación para generar hipótesis que permitan llegar a la dimensión empírica y lógica-analítica necesaria para la demostración. Así pues, en el proceso de elaboración de hipótesis (descubrimiento) no siempre se alcanza una inferencia de manera racional, a veces, son representaciones, vivencias y fantasías que están en el inconsciente de forma latente, pero que se actualizan en el proceso de un modo no consciente. Por ello, se crean espacios y objetos, se llenan vacíos y se

integran funciones en circunstancias no necesariamente controladas. La creación no es un atributo exclusivo de las artes, también se aplica en el campo de la investigación en tanto:

La creatividad es el equivalente cultural del proceso de cambios genéticos que dan como resultado la evolución biológica. En la evolución cultural no hay mecanismos equivalentes a los genes y cromosomas. Por tanto, una nueva idea o invención no se transmite automáticamente a la siguiente generación. Las instrucciones de cómo usar el fuego, o la rueda, o la energía atómica, no quedan introducidas en el sistema nervioso de los niños nacidos tras tales descubrimientos. Cada niño tiene que volver a aprenderlas desde el principio. Lo que sí es análogo a los genes en la evolución de la cultura son los memes, o unidades de información que debemos aprender si se quiere que la cultura continúe. Lenguas, números, teorías, canciones, recetas, leyes y valores son, todos ellos, memes que transmitimos a nuestros hijos para que se recuerden. Es esto, los memes, los que una persona creativa cambia; y si un número suficiente de las personas pertinentes consideran el cambio una mejora, éste pasará a formar parte de la cultura. (Sánchez, 2003, p. 251)

De cierto modo, el concepto de *memes* nos permite comprender que hay un cúmulo insondable de conocimiento sobre el mundo que ya se encuentra en el haber de la cultura. La clave para innovar es determinar lo que es importante guardar y recordar, no simplemente olvidar los datos que consideramos inservibles. Sería necesario usar el razonamiento y la imaginación para conservar en la memoria solo los datos más importantes. La base de todo proceso creativo, científico o artístico es la curiosidad, los niños destruyen sus juguetes para descubrir cómo funcionan, la etapa del “porqué” que tanto desquicia a los padres es profundamente creadora. Al crecer se va perdiendo poco a poco el deseo de interrogar el mundo hasta el punto de que en la escuela la ciencia se torna un saber acabado que debe acumularse: una lista de eventos, experiencias, datos, leyes

y teorías que se memorizan y se reproducen en exámenes que eliminan toda posibilidad de búsqueda y anulan el espíritu de innovación. Al contrario, para que surja la ciencia es necesario que se fomente la curiosidad movida por la imaginación y la pregunta constante al mundo para dar lugar a razonamientos que busquen comprender y explicar. Así se cultiva el pensamiento científico.

Nos hemos desviado un poco debido a la pasión por el tema de la educación. Volviendo a la cuestión principal, la ciencia como discurso se construye sobre la base de dos elementos o dimensiones fundamentales: la empírica, desde la comprobación y el experimento, y la lógica-analítica, desde la demostración por la argumentación causal. En el discurso de la ciencia se busca justificar la interpretación de la realidad en la forma de una estructura racional y coherente. Gerald Holton (1998) afirma que ambas dimensiones son espacios aplicados en la ciencia como producto, pero, para comprender la ciencia como proceso (surgimiento de las teorías y la génesis de los conceptos), es necesaria una tercera dimensión a la que denomina *temática*, la cual corresponde a los juicios previos, las intuiciones y las ideas (memes que ha acumulado el individuo) que sirven como guías del proceso de creación científica. Podemos concluir, entonces, que el razonamiento y la imaginación son componentes indispensables de todo proceso creador, sea en la ciencia o en las artes.

La investigación como proceso social

Thomas Kuhn considera que la ciencia construye modelos de interpretación del mundo a través de paradigmas históricos. Para demostrar su planteamiento, Kuhn propuso el concepto de *ciencia normal*, que "significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior" (Kuhn, 1994, p. 33). Entonces, el conocimiento surge por procedimientos

acumulativos en los que se intenta resolver problemas e incógnitas sobre el mundo desde el interior de un paradigma:

Una investigación histórica profunda de una especialidad dada, en un momento dado, revela un conjunto de ilustraciones recurrentes y casi normalizadas de diversas teorías en sus aplicaciones conceptuales, instrumentales y de observación. Esos son los paradigmas de la comunidad revelados en sus libros de texto, sus conferencias y sus ejercicios de laboratorio. (Kuhn, 1992, p. 80)

El paradigma sería una perspectiva teórica que fundamenta los procedimientos y permite recurrir a técnicas propias aplicadas cuyos elementos han sido previamente establecidos con reglas dominantes entre los miembros de la comunidad científica que la sustenta. Este concepto puede ser útil para comprender que la ciencia opera desde su *hacer*, su *ser* y los *procedimientos adecuados* para su práctica en circunstancias específicas; es decir, está mediada por el momento histórico en el que se configura un paradigma. De la misma manera, el conocimiento es aceptado por la comunidad de expertos cuando la novedad que propone se ajusta a las reglas en juego, los procedimientos, las teorías y sus aplicaciones prácticas. Esto abre la posibilidad de que el conocimiento nuevo transgreda el sistema y, cuando esto pasa, sucede una “revolución científica”.

Podemos ver, entonces, que quien hace ciencia no está exento de encontrar en el campo de trabajo la mediación entre el paradigma en el que se inscribe y una subjetividad que constituye el andamiaje de sus creencias y la validez de sus ideas, procesos o productos creados. El paradigma permite determinar que lo propuesto es realmente novedoso para la comunidad y no caer en el relativismo subjetivo de aceptar que cualquier objeto puede ser considerado innovación. El paradigma libera de los límites que pueda traer el rasgo subjetivo de quien investiga, pero no lo anula. Lo que lo neutraliza es la confirmación social como requisito indispensable para

que los planteamientos, procesos, procedimientos u objetos sean considerados como innovadores —que constituyan algo verdaderamente nuevo— y valorados como dignos de ser agregados al campo del conocimiento académico: “un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (Kuhn, 1992, p. 271)¹.

Ahora bien, ¿cómo suceden las revoluciones científicas si no es desestabilizando el sistema que rige el comportamiento dentro de un paradigma? El proceso de descubrimiento no es igual al de su establecimiento como conocimiento científico (discurso científico). Ya hemos dicho que una revolución, en términos de Kuhn, propone un estado nuevo del campo, pues cualquier idea, obra o distribución aceptada por la comunidad científica (espacio de los expertos) indica que el campo existente cambia para transformarse en otro con nuevas reglas, nuevos supuestos y nuevos procedimientos para regir el sistema simbólico del campo. Por tanto, el proceso de descubrimiento es el nicho de las revoluciones científicas. El proceso de elaboración del discurso científico es el momento de la ciencia normal. Todo esto nos lleva a corroborar que la investigación funciona como un proceso social, no solo por el producto que genera (conocimiento científico), sino también porque en él interviene el ámbito en que se desarrolla (comunidad científica), el campo en que tiene lugar (paradigma que domina la disciplina) y la persona que realiza la investigación (individuo o grupo).

Ya hemos dicho que el concepto de paradigma alude al sistema de reglas y procedimientos que sostienen un modelo de ciencia. Si consideramos el campo no solo como disciplina, sino también ligado al paradigma que

¹ Este concepto puede aplicarse también en el campo de las artes, no solo en el de la ciencia, pues una tendencia o movimiento artístico se consolida y se renueva a través de las obras que la sustentan o la transforman. Como mi propuesta es indagar lo que hay de creación en la investigación, solo quiero mencionarlo en este espacio.

la domina en el momento de producirse la investigación, el carácter histórico de la investigación y la creación se hace evidente. Podríamos descubrir, con ello, relaciones importantes entre una y otra. Es precisamente la interacción entre ambas lo que hace de la ciencia un proceso. Por otra parte, un paradigma ejerce su poder —funciona o se activa— gracias a la existencia de un *ámbito*, entendido como el ente regulador del acceso al campo. En el ámbito se sustentan las determinaciones sobre si una idea, un producto o un objeto se deben incluir o no en el campo. El ámbito está conformado por expertos: agentes conocedores y moderadores de las reglas y procedimientos que se ajustan a la perspectiva que propone el paradigma. Por último, la *persona* es la encargada de activar el sistema en tanto hace uso de las reglas, los procedimientos que le competen, y conoce el sistema que gobierna el campo de investigación específico. La innovación tiene lugar cuando la persona propone una idea nueva, una nueva distribución o un objeto nuevo, haciendo uso de los símbolos que rigen un campo particular, y esta novedad es aceptada en el ámbito correspondiente a dicho campo:

No es un rasgo personal de “creatividad” lo que determina si una persona será creativa. Lo que cuenta es si la novedad que produce es aceptada con vistas a ser incluida en el campo. La creatividad está constituida conjuntamente por la interacción entre campo, ámbito y persona, el rasgo de creatividad personal puede ayudar a generar la novedad que modifique dicho campo, pero no es una condición suficiente ni necesaria para ello. Una persona no puede ser creativa en un campo en el que no ha sido iniciada. La creatividad solo se puede manifestar en campos y ámbitos existentes. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 47)

Para comprender el papel de la creación en la ciencia como proceso, habría que plantearse la cuestión de la imaginación creadora más allá de la idea de la “persona creativa”, o alejarse de la asimilación de la creación como una cuestión individual de “creatividad”, ya que ninguna revolución,

científica o artística, puede ser aceptada sin la evaluación del ámbito (comunidad de expertos) y sin su reconocimiento como innovación que cambia o establece un nuevo paradigma. Vamos a valernos de los planteamientos de Gastón Bachelard sobre la imaginación creadora para cerrar la línea de exploración que hemos venido desarrollando a lo largo de este texto.

La imaginación creadora en la ciencia

La creación es un acto transformador que hace patente en el mundo disponible la aparición de una nueva posibilidad, de un ser distinto. Esta aparición recuerda los mitos y dogmas religiosos en los que se atribuye a una deidad la capacidad creadora, de la que los seres humanos participan por gracia o conquista. El Génesis hebreo, el Popol Vuh maya, el Prometeo encadenado y otros mitos creadores dan constancia de eso. Pero, ¿puede decirse que “creamos” algo nuevo, que poseemos tal poder? Tal vez por ello el término ha tenido tantas reticencias en el campo de la ciencia. Se duda de la capacidad de “crear” como si fuese el mismo acto de creación que se atribuye a los dioses en el pensamiento mítico religioso. En los campos de la ciencia y las artes, nos referimos a la creación como una forma de producir nuevo conocimiento. De ahí que sean infundadas las prevenciones que ponen en entredicho la novedad que comporta el acto creador. Al poder de la imaginación creadora para brindar diferentes caminos de exploración —otras vías de aplicación de los procedimientos, alternativas para aplicar y subvertir las teorías— no se le puede desligar del acto de razonamiento que lleva a la elaboración del discurso científico, porque uno y otro son indisolubles en el establecimiento de un nuevo conocimiento.

Si bien es cierto que el proceso de descubrimiento es diferente del proceso de elaboración del discurso que lo sustenta, esto no impide preguntarnos cómo tiene lugar la imaginación creadora en la ciencia. Gastón Bachelard (2000) nos recuerda que el discurso de la ciencia se rige bajo la lógica

causal que implica en sí misma una idea de progreso, pues “exige que la nueva idea se integre en un cuerpo de ideas experimentadas, aunque ese cuerpo se someta, a causa de la nueva idea, a una elaboración profunda, como sucede en el caso de todas las revoluciones de la ciencia contemporánea” (p. 7). Para Bachelard, el discurso de la ciencia supone un estado inicial de las cosas, “un pasado” que enmarca el estado actual del objeto de estudio y que, a su vez, permitiría su inclusión en un contínuum de significaciones y relaciones que llevarían a explicar dicho objeto como producto de ese estado inicial. En ello residiría su novedad, en el modo como incurSIONA en ese contínuum para generar conocimiento nuevo.

En oposición a la ciencia, Bachelard (2000) considera que “la filosofía de la poesía debe reconocer que al acto poético no tiene pasado, que no tiene al menos un pasado próximo, remontándose al cual se podría seguir su preparación y su advenimiento” (p. 7). Desde su perspectiva, lo que diferencia a la ciencia de la poesía es que el acto poético no obedece a una lógica causal, no sucede como una incursión en ese “contínuum de significaciones”, pues no busca generar nuevo conocimiento, sino hacer vívida una experiencia. Sin lugar a dudas, esto es así, pero no resulta del todo excluyente el papel de la imaginación del campo de la ciencia:

La imaginación, en sus acciones vivas, nos desprende a la vez del pasado y de la realidad. Se abre en el porvenir, a la función de lo real, instruida por el pasado, tal como la desprende la psicología clásica, hay que unir una función de lo irreal igualmente positiva, como nos hemos esforzado en establecerla en las obras anteriores. Una invalidez de la función de lo irreal entorpece el psiquismo productor. ¿Cómo prever sin imaginar? (Bachelard, 2000, p. 21)

Definirla de esta manera la hace valiosa también para la ciencia. Podríamos extender la pregunta final y relacionarla: ¿cómo inferir, lanzar hipótesis y especular sin imaginar? Solo al superar la dicotomía imaginar-razonar

integrando la función de lo irreal a la función de lo real; es decir, superar el supuesto de que la ciencia está por el camino del razonamiento y la creación por el sendero de las artes. La imaginación creadora se ubica en el borde de los límites que impone un paradigma, lleva al extremo las imágenes que constituyen un objeto, una situación o un procedimiento para descubrir posibilidades de ser de dicho objeto, situación o procedimiento:

El carácter anormal de la imagen no quiere decir que esté artificialmente fabricada. La imaginación es la facultad más natural que existe. Sin duda, las imágenes que vamos a examinar no podrían inscribirse en una psicología del proyecto, aunque fuese de un proyecto imaginario. Todo proyecto es una contextura de imágenes y de pensamientos que supone un anticipo de la realidad. No tenemos, por lo tanto, que considerarlo en una doctrina de la imaginación pura. (Bachelard, 2000, p. 195)

De esta manera, podemos superar la dicotomía entre investigación científica y creación artística: ambas son formas de producir conocimiento sobre la vida práctica y ambas recurren al uso del razonamiento y la imaginación en los procesos de producción de nuevo conocimiento. La investigación científica como descubrimiento (la ciencia en su hechura) requiere tanto de la imaginación creadora como lo hace la creación artística; solo en la elaboración del discurso científico se distancia de ella al hacer que predomine el componente empírico y la lógica analítica en la construcción del conocimiento como producto. Este conocimiento solo puede vincularse al campo de la ciencia cuando es aceptado por la comunidad científica que lo avala, de ahí que sea un producto tan social como el artístico. Por ende, la imaginación creadora mueve de manera similar los procesos artísticos y los científicos, en tanto desestabiliza los supuestos que rigen un campo para generar esa contextura de imágenes y pensamientos que supone un anticipo de la realidad, lo cual se denomina *conocimiento científico* en la investigación y *obra artística* en la creación.

Bibliografía

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, J. (1989). *La ciencia en la historia*. Nueva Imagen.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bunge, M. (1967). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Universidad de Chile.
<https://bit.ly/3kMdm0v>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Guzmán, R. (2004). El papel de la imaginación científica: la revolución de la física en los inicios del siglo xx. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 17, 99-113.
- Holton, G. (1998). *La imaginación científica*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, R. (1991). *Presentación de la teoría crítica de la sociedad*. Argumentos.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1994). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Altaya.
- Sánchez, G. (2003). *Creación, arte y psiquis*. Academia Nacional de Medicina.

La creación como investigación: aportes para la reflexión desde la experiencia en la Universidad Central

Aleyda Gutiérrez Mavesoy y Adriana Rodríguez Peña

¿Vigencia de un debate?: antecedentes de la cuestión

La formación en creación literaria empezó en Colombia con los talleres de creación² entre los años sesenta y ochenta. Pasarían más de 25 años para que surgieran los primeros programas universitarios dedicados a la formación en escritura creativa y creación literaria. ¿Qué ha hecho tan lenta la inclusión de la creación literaria en el campo de la formación en artes? En el campo cultural —y no solo académico— desde el siglo XIX se ha pensado la formación en artes plásticas, música, danza y otras artes afines, pero solo bien entrado el siglo XX y a través de la educación no formal que representan los talleres se empezó a pensar la formación en literatura. ¿Por qué esta resistencia? Es posible que esté asociada a la imagen del escritor como demiurgo, el hacedor de mundos que desconoce el proceso que le llevó a la construcción de dichos mundos, una idea que el romanticismo ha sabido instalar no solo en el imaginario popular, sino también en el artístico.

Sin detenernos en las particularidades de los programas de pregrado y posgrado existentes en la actualidad³, podemos afirmar que, en general,

² Con la ayuda de Roberto Burgos Ojeda, Eutiquio Leal fundó en 1962 el primer taller de Escritura Creativa en la Universidad de Cartagena. Isaías Peña creó el Taller de Escritores de la Universidad Central (TEUC) en 1981.

³ Los programas universitarios en Escritura Creativa y Creación Literaria creados en el país son: la Maestría en Escritura Creativa (2007) de la Universidad Nacional de Colombia; la Especialización en Creación Narrativa (2008), el Pregrado en Creación Literaria (2010) y la Maestría en Creación Literaria (2013) de la Universidad Central; la Maestría en Escritura Creativa (2015) de la Universidad EAFIT, y la Maestría en Escritura Creativa (2017) del Instituto Caro y Cuervo.

todos buscan ahondar en el conocimiento de las potencialidades que la formación ofrece en torno al lenguaje y el desarrollo de las competencias estéticas para la creación de diferentes tipos de textos en distintos géneros. Además, se dedican a la producción de contenidos, la discusión sobre la labor del escritor y los procesos que atañen a la creación. En síntesis, su objetivo es pensar la formación de profesionales de la escritura, sea de ficción o no ficción. Es posible que esta idea de “profesionalización” o “especialización” sea el origen de tanta resistencia a la formación en creación literaria.

Con la llegada de estos programas a la academia —que se sumaron a los de artes plásticas, música, teatro, artes vivas y diseño ya existentes—, el debate en las universidades sobre la investigación en las artes ha generado múltiples cuestionamientos: ¿qué clase de conocimiento construye la investigación artística?, ¿qué es la investigación artística?, ¿no es el arte en sí mismo el producto de una investigación?, ¿no es la creación en sí misma una forma de investigar?, ¿no es el acto de escritura profundamente creador? La reflexión que proponemos empieza por definir algunos aspectos centrales de la relación investigación-creación en el campo de las artes. Posteriormente, reflexionamos sobre la delimitación de la creación como producción de conocimiento nuevo y, finalmente, presentamos la experiencia de los programas de Creación Literaria de la Universidad Central.

Para Henk Borgdorff (2010), las formas de producción de conocimiento en las artes se distinguen de otras formas de investigación porque contienen elementos tanto de filosofía, epistemología y metodología como de políticas y estrategias docentes. Lo esencial en la reflexión sobre esta forma de investigación es pensar “si existe un fenómeno como la investigación en las artes, según el cual la producción artística es en sí misma una parte fundamental del proceso de investigación, y la obra de arte es, en parte, el resultado de la investigación” (Borgdorff, 2010, p. 25). Asimismo, es importante preguntar: “¿en qué se diferencia la investigación artística de

la llamada investigación académica o científica?” (Borgdorff, 2010, p. 29). Estas consideraciones son sustanciales en la comprensión de la investigación artística y tal vez puedan ayudar a configurar los desafíos centrales del debate, ya que, al considerar el proceso de investigación como parte constitutiva de la investigación artística y producción de la obra, se modifican y amplían los protocolos de la investigación de las ciencias sociales y humanas.

Otro aspecto importante es la nominalización de las formas de investigación en las artes: investigación creación o investigación artística. La perspectiva de los discursos homologadores en el campo de la educación artística, según Rubén López (2015), ha equiparado la noción de educación artística con la idea de investigación a los procesos de creación, que incluyen la búsqueda de información y reflexión sobre la creación en el campo sonoro, visual y corporal, ya que para ellos “la experiencia artística es en sí misma una experiencia cognoscitiva” (López, 2015). Se ha denominado investigación artística a una actividad específica “cuyo objetivo no se agota en el conocimiento generado por la obra en sí misma, sino que implica la reflexión crítica sobre diferentes elementos de la práctica artística, como el proceso creativo, los hábitos y rutinas de estudio, las influencias teóricas y prácticas, etc.” (López & San Cristóbal, 2014, p. 39). Podemos entonces concluir que la investigación artística se refiere al proceso de creación de la obra y la reflexión crítica sobre esta.

Por su parte, la perspectiva de los discursos hegemónicos desarrollados por las instituciones establece diferencias entre investigación artística, creación artística e investigación científica o académica, para señalar que comparten prácticas de investigación “que articulan aspectos, momentos y tareas, se destacan por su actividad promotora de la investigación artística y que generan gran cantidad de discursos, libros, artículos, etc.” (López, 2015).

Esto nos permite profundizar en la comprensión de las formas de construcción de conocimiento de la investigación artística. La investigación científica no se puede homologar a la investigación artística, pues esta no solo da cuenta de la enciclopedia, las influencias teórico-prácticas y la conciencia de creación en su condición de azar y misterio, sino también de la reflexión crítica sobre la práctica artística. Según Chantal Maillard (2014), se trata de que “no consintamos por más tiempo el dictado presuntuoso e impersonal del científico: en toda teoría está su observador” (p. 379), se trata de “hacer virtud de la apariencia: aparezca el autor en lo escrito, el científico en su teoría y se relativice así el dictado, para no mentir tanto” (Maillard, 2014, p. 37).

Ahora bien, antes de continuar es necesario precisar qué se entiende por creación literaria. La etimología del término obedece a una distinción conceptual básica: mientras en el mundo anglosajón suele ser común el uso de la expresión *creative writing* (escritura creativa) para referirse a la escritura de obras literarias, en la corriente europea se prefiere la denominación *creación literaria*. En el mundo hispano predomina el uso europeo debido, por un lado, a la tradición latina, y por otro, a que el término *escritura creativa* puede ser polivalente. En el ámbito académico, esta construcción hace referencia, en primer lugar, al trabajo pedagógico de los maestros para que los estudiantes adquieran competencias en el dominio de la lengua. En segundo lugar, alude a las formas en que se produce el discurso con predominio de la función estética propio de la publicidad, el periodismo y disciplinas afines. En tercer lugar, se refiere al empleo que de la discursividad literaria hacen las ciencias para explicar fenómenos sociales o naturales. Finalmente, en la psicología se ha distinguido entre el conocimiento producto del pensamiento lógico matemático y el producido por el pensamiento narrativo. Por todo lo anterior, utilizar el término *escritura creativa* implica un problema evidente: la polivalencia conceptual del vocablo. Por esta razón, preferimos en nuestro medio el uso común en el mundo académico de la expresión *creación literaria* para delimitar,

aclarar y especificar el tipo de discurso literario con fines primordialmente estéticos.

Al aproximarnos a la complejidad de las formas de investigación en las artes, es urgente pensar el acto de creación y los procesos de la experiencia creadora, los métodos y las prácticas. Si llevamos estos elementos al campo específico de la creación literaria —como un campo de estudio reciente en el ámbito universitario que se ha venido consolidando en el país—, es oportuno examinar cómo se entiende la investigación en creación literaria, qué áreas del trabajo en creación literaria se podrían denominar investigación y cuáles son las condiciones de legitimidad del conocimiento que produce la creación.

La creación literaria como investigación

252

¿Qué significa crear en el campo literario? La respuesta obvia es hacer surgir lo nuevo a partir de lo ya existente. Si seguimos la idea de la literatura como biblioteca universal (“un libro remite a otro libro”, escribiría Mallarmé), podríamos extender la imagen y considerar que la obra literaria se inscribe en la literatura como creación: sobre las bases de la biblioteca surge el texto que le falta a la biblioteca, pero que no la completa, en tanto siempre queda vigente el espacio vacío para la nueva obra. Esta conciencia de finitud y parcialidad lleva al acto de crear por caminos diferentes a los del discurso científico, no pretende llegar a la verdad, sino que al explorar apunta a su potencia de ser verdad. A esta potencia suele denominarse verosimilitud y el imaginario popular asimila a la mentira. Ese es el problema fundamental de la creación literaria: equiparar ficción a una cara opuesta o negativa. La verdad es siempre verdad y la ficción o es mentira o es falsedad. Cualquiera de las dos opciones la saca de plano del campo de conocimiento.

Se establece, de este modo, la dicotomía discurso científico=verdad/discurso literario=verosimilitud. Esta idea “similar a la verdad” evoca la mimesis aristotélica: la búsqueda de la forma que permite alcanzar la perfección de la naturaleza por imitación. Para los griegos en tiempo de Aristóteles, la naturaleza es perfecta, el fin esencial del arte sería alcanzar dicha perfección. Desde esta perspectiva, verdad y verosimilitud son caminos que conducen por vías distintas al conocimiento. La una intenta explicar desde las constantes, la otra desde las posibilidades. Bastante se ha dicho ya sobre el discurso científico como expresión de lo que es y el literario de lo que puede ser.

Esta indefinición de la creación literaria ha sido al mismo tiempo su poder y su condena. Es su poder porque va más allá de la verdad del discurso científico para abrir el abanico de las pequeñas verdades de los discursos sociales en el texto artístico. Esta puesta en diálogo de los discursos de primer grado transforma la creación en un lenguaje de segundo grado. Es su condena porque en la indefinición, como potencia, multiplica la posibilidad de las significaciones de lo real. Al escapar de las constantes y provocar la connotación se le excluye del campo del conocimiento académico, que por definición pugna por la denotación, y se le instala en el campo de la sensibilidad (espacio de las emociones, lugar de las indeterminaciones), al que suele asociarse con el saber producto de la experiencia en la vida práctica.

La intuición ha sido abanderada de la creación. Junto al concepto de creación=ficción=verosimilitud, se piensa el acto creador como un proceso guiado por la intuición. Por diversas razones que no vienen al caso, algunos artistas insisten en esta indefinición de su quehacer, ese “no sé qué” que hace surgir la obra. La intuición, como capacidad más allá de la razón, escapa a las explicaciones lógicas causales. La intuición, como ejercicio de la imaginación, es uno de los motores de la creación literaria. Todo esto es cierto, pero no es lo único. El lenguaje verbal, por su misma condición,

limita y al tiempo potencia la creación al poner en juego la intuición de la mano de la racionalización para mover el proceso creador.

Justamente porque el acto de escribir es ficcional, en tanto activa el lenguaje verbal, no es racional. El problema es que, por esa misma condición, tampoco es irracional. Llegados a este punto, podríamos considerar que la forma de pensar la intuición es la mayor dificultad para entender lo que sucede con los procesos de creación. En ella se juega toda la historia personal del sujeto que escribe, su percepción y valoración del mundo, pero también su enciclopedia personal de las artes y del campo literario. La combinación de estos componentes en el texto literario es lo que denominamos *proceso de creación*. Este proceso no es totalmente intuitivo ni cien por ciento racional; podemos aceptar que a medio camino de uno y otro (ni irracional, ni racional) se instaura lo no-racional como vía para la intuición y la razón en el proceso de creación.

254

La reflexión que se propone tiene en cuenta el ejercicio de formalización y puesta en marcha de los programas dedicados a la formación de profesionales de pregrado y posgrado en Creación Literaria, desarrollados por el Departamento de Creación Literaria de la Universidad Central durante los últimos diez años. Las ideas sobre la creación literaria, los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos, y las preguntas sobre la investigación que produce la creación literaria evidencian una ampliación de la visión objetivista del método científico y señalan algunas de las definiciones académicas fundamentales que han permitido la configuración de estos programas:

Los programas en Creación Literaria de la Universidad Central pretenden “distinguirse del marco de la cultura científica que trata la obra literaria desde una visión pretendidamente objetivista, para centrarse en el acto de la creación desde una visión estética”. (Universidad Central, 2017, p. 15)

En la ciencia de la literatura o estudios literarios convergen la teoría de la literatura, la crítica, la historiografía, la historia literaria y la literatura comparada. Los distintos paradigmas del siglo xx han abordado el estudio de la obra literaria desde un enfoque científico al tomar prestado de otras ciencias los procesos metodológicos y perspectivas teóricas. La investigación literaria ha centrado su quehacer en “la teoría, la crítica y la historia, y ha abandonado la labor literaria del creador por ‘carecer de ese modelo sistemático’ de búsqueda al que se ha denominado ‘método científico’ y porque su orientación no se enfoca hacia la explicación de los hechos, sino hacia su resignificación en la escritura”. (Universidad Central, 2017, p. 23)

Sin embargo, esto no significa que para construir un programa de creación literaria le damos la espalda a los estudios literarios. Uno de nuestros propósitos centrales es circunscribir la creación literaria a los estudios literarios. Las perspectivas teóricas en las que se basa nuestra propuesta entienden la creación literaria

desde la teoría literaria (estética de la recepción, la intertextualidad, el dialogismo y la palabra, la distinción entre *lisibli* y *scriptible*), los estudios culturales (la desintegración, la deconstrucción y diseminación), la psicología (el inconsciente como parte de las redes externas del sujeto hablante), la historia (como la versión de la ficción narrativa, la metáfora del juego) la filosofía (la fenomenología, el acontecimiento, la hermenéutica, la intencionalidad, etc.) o cualquiera de las disciplinas que dialogan con la obra de creación literaria. (Universidad Central, 2017, p. 25)

Esta mirada interdisciplinaria favorece la configuración y consolidación del campo de la creación literaria como objeto de estudio, así como las diversas posibilidades de investigación del sujeto creador. Más que clasificar o valorar las obras terminadas, nos interesa entender los movimientos creadores en tensión hacia el texto por crear, hacia el texto inexistente. Esto implica indagar “cómo desde la praxis y/o desde la teoría, una determinada estética,

una visión del mundo, en un género literario, se moviliza para aportar una diferencia respecto a lo ya sabido” (Universidad Central, 2017, p. 37).

Las líneas de investigación que apoyan los programas de formación en creación literaria se enfocan en la investigación de la “praxis creadora” o investigación de la “creación literaria”, que implica un proceso de investigación y creación. Se concibe el ejercicio de creación literaria como posibilidad de indagación sobre la forma en que el lenguaje se hace literatura. Para escribir es necesario destruir el lenguaje y rehacerlo de otra forma, entrar en el mundo en el que lleva a cabo su obra de transformación y negación. La praxis creadora se convierte, entonces, en una propuesta de la investigación que tiene sus propias preocupaciones sobre el lenguaje, la literatura y la cultura.

Borgdorff (2010) distingue tres formas de investigación en las artes con base en las diferencias establecidas por Christopher Frayling. En principio, la investigación *sobre las artes* tiene como objeto de estudio la práctica artística para establecer conclusiones válidas sobre la práctica desde una distancia teórica. Esto supone una separación entre el investigador y el objeto de investigación, pues las características de este “tipo de investigación y del acercamiento teórico a las mismas son la ‘reflexión’ y la ‘interpretación’” (Borgdorff, 2010, p. 9). Por su parte, en la investigación *para las artes* el propósito es instrumental en tanto busca conocer las herramientas que “se necesitan para y durante el proceso creativo o para el producto artístico final” (Borgdorff, 2010, p. 9). Finalmente, la investigación *en las artes* no acepta “la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que esta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación” (Borgdorff, 2010, p. 10).

Con base en la categorización de Borgdorff (2010), establecemos la caracterización de las formas de investigación en creación literaria como

investigación sobre la creación e investigación en la creación literaria. Ambas están en una relación de mutua implicación, ya que la investigación “se enfoca en los procesos de escritura, en cómo se escribe el texto, y no en el producto finalizado”⁴. Esta concepción se sustenta en una actitud activa y vigilante que se pregunta por las “continuas transformaciones del arte literario, en función de la obra por crear”. De manera que la creación de una nueva obra se engendra en el conocimiento y rastreo de

los recursos de la creación literaria en cualquiera de sus géneros, a partir de obras y autores paradigmáticos de los diversos periodos de la tradición literaria universal, con el objetivo no solamente de desarmar y entender los “mecanismos de relojería de las obras y sus transformaciones respecto a obras anteriores, sino de concebir, a partir de este proceso, la nueva obra, la obra que se distancia de lo anterior, el llamado *texto inexistente*”.

Todo escritor necesita antepasados, asegura Elías Canetti, para explicar cómo la fuerza y la vitalidad de los antepasados despierta al escritor o al lector. De este modo, el conocimiento de la herencia literaria, de la tradición y de las reflexiones sobre el arte, la literatura y la creación —desde el punto de vista de los escritores— se imbrican en esta forma de investigación.

La creación literaria sitúa esta forma de investigación en un contexto actual, una realidad que descubre la relación permanente entre el arte y el mundo social, según Jacques Rancière en *La división de lo sensible: estética y política* (2002)⁵, en tanto que sus universos están configurados como

⁴ Estas ideas hacen parte del documento de investigación del Departamento de Creación Literaria, 2018.

⁵ En esta obra, el autor plantea que “volvemos a encontrar aquí la otra cuestión que se refiere a la relación entre literalidad e historicidad. Los enunciados políticos o literarios tienen efecto sobre lo real. Definen modos de palabra o de acción, pero también regímenes de intensidad sensible. Trazan planos de lo visible, trayectorias entre lo visible y lo decible, relaciones entre modos del ser, modos del hacer y modos del decir. Definen

sus representaciones artísticas. En el proceso de creación, la relación entre poiesis (creación) y mimesis (imitación de la naturaleza) es el paso de la potencia (no-ser) a su concreción (ser), está mediado por la mimesis (lo real posible) y su interacción hace surgir la diégesis (ficción) o discurso artístico. De ahí que todo proceso artístico requiera del trabajo con el denominado *mundo de las cosas*, pero también con el *mundo de las obras*. Dicho trabajo puede ser contemplado como tensión constante entre forma y sustancia, búsqueda de renovación, continuidad o ruptura con los discursos artísticos precedentes, y diálogo con el mundo social y cultural en el que se inscribe la obra.

De esta manera, la tensión entre el contexto actual y la producción de la obra puede ser analizada desde dos perspectivas: el punto de vista de la formación de los creadores y la mirada de la investigación sobre el proceso de creación o la creación misma, pues toda obra construye mundos posibles (en su sincronía, a partir del diálogo con el mundo exterior de la obra, el lector o el público de su tiempo y, en su diacronía, en relación con la herencia literaria, el gran público, la recepción crítica o el canon).

La construcción del campo de estudio

Desde sus comienzos, el Departamento de Creación Literaria se propuso encontrar un camino que acogiera toda la innovación y originalidad que suscita la creación literaria sin menoscabo de la rigurosidad y profundidad reflexiva de la investigación literaria. Para que esto fuese posible establecimos una estrecha relación entre investigación literaria y creación literaria,

variaciones de las intensidades sensibles, de las percepciones y capacidades de los cuerpos. Se apoderan así de los seres humanos corrientes, ahondan distancias, abren derivaciones, modifican las maneras, las velocidades y los trayectos que les permiten adherirse a una condición, reaccionan a situaciones, reconocen sus imágenes. Reconfiguran el mapa de lo sensible, mediante una difuminación de la funcionalidad de los gestos y los ritmos adaptados a los ciclos naturales de la producción, la reproducción y la sumisión" (Rancière, 2002, p. 14).

ambas como formas de producción de conocimiento científico y artístico, respectivamente. Hasta el momento, hemos podido concluir que en ambos casos se obtiene la generación de nuevo conocimiento, lo que varía de uno a otro no es necesariamente la ruta que se sigue, sino lo alcanzado al finalizar dichos procesos. En el caso de la investigación artística, el producto es un texto literario (poesía, narrativa, ensayo, híbridos, performáticos); en el caso de la investigación literaria, el resultado es un texto crítico, histórico o teórico.

Siguiendo este planteamiento, consideramos que existen dos rutas para la investigación en creación literaria: la investigación *sobre* la creación y la investigación *en* creación o creación propiamente dicha. En el primer caso, estamos hablando de investigación literaria, que puede abordarse como la convención del proceso indica. Para este camino proponemos también dos vías. Una es inductiva y parte de un estudio del arte, sigue el planteamiento de un proyecto, avanza en su desarrollo y culmina con un informe final en forma de artículo científico o ensayo crítico. La otra es deductiva, pues con base en la experticia del investigador se propone directamente la elaboración de un proyecto de investigación como punto de partida que permita profundizar en el análisis del estado del arte como parte del desarrollo de la investigación y culmina también con un informe final en forma de artículo científico o ensayo crítico. La tabla 1 presenta una síntesis del proceso.

Tabla 1. Modelos de investigación en creación literaria

Primera ruta: modelo inductivo	Segunda ruta: modelo deductivo
a. Indagación crítica	Proyecto de investigación
b. Proyecto de investigación	
Informe final: ensayo crítico o artículo científico	Informe final: ensayo crítico o artículo científico

Fuente: elaboración propia.

En la segunda ruta, el proceso puede ser abordado por dos vías. En primer lugar, desde el modelo inductivo, en el que se parte de la indagación crítica, se desarrolla un proyecto de creación y se culmina con el texto literario. En segundo lugar, a partir de la experticia del creador, se puede proponer la elaboración de un proyecto de creación que continúa con la escritura del texto literario al tiempo que se reflexiona sobre la forma de construirlo. En este caso, se sigue el modelo abductivo, en tanto la oscilación del todo a las partes y de las partes al todo puede explicar la constante indagación que implica este modo de creación literaria: por un lado, la escritura misma del texto literario y, por el otro, la reflexión sobre la forma de construirlo. Ese ir y venir entre la reflexión y la acción puede equipararse al juego abductivo de construir y reconstruir hipótesis a lo largo de la investigación (tabla 2).

Tabla 2. Subrutas del modelo deductivo

Primera ruta: inductiva	Segunda ruta: abductiva
a. Indagación crítica	Proyecto de creación
b. Propuesta de creación	
Texto literario	Texto literario Diario de escritura

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en nuestros programas académicos hemos optado por fortalecer la segunda vía, la de investigación en creación, entendida como nuestra manera de aplicar la formación en investigación, ya que la opción de grado para el Pregrado y la Maestría en Creación Literaria que tenemos hasta el momento es la producción de un texto artístico (ensayo, novela, poesía, híbrido o performático). Sin embargo, en el procedimiento seguimos el modelo inductivo, los estudiantes parten de la indagación crítica, elaboran el proyecto y culminan con la obra literaria.

En el caso del Pregrado, a lo largo de la carrera existe una línea de profundización de crear denominada *proyecto integrado*. Desde esta línea, en el ciclo básico se parte del conocimiento y dominio del lenguaje, de las formas literarias y su uso estético. En el ciclo de formación para la creación, experimentan con las formas de composición, poética, ensayística y narrativa para desembocar en el proyecto de creación que dialoga con el seminario de profundización. El proyecto integrado culmina con la obra literaria como opción de grado (tabla 3).

Tabla 3. Propuesta de programa para pregrado

		Ciclo de formación básica				
Proyecto integrado	Conocer	Orígenes y desarrollo del español				
	Crear	Taller de gramática	Laboratorio de lenguaje	Taller de signos lingüísticos	Taller de formas literarias	
		Ciclo de formación para la creación				
Proyecto integrado	Conocer				Seminario de profundización	Obra literaria
	Crear	Composición narrativa	Composición poética	Composición ensayística	Proyecto de creación	(opción de grado)

Fuente: elaboración propia.

En la Maestría, el proceso de formación en creación literaria también se asume desde el modelo inductivo: se parte de la indagación crítica y se culmina con la obra literaria. La idea es hacer un acompañamiento integrado desde la búsqueda inicial hasta el texto literario. Para ello, se realizan exploraciones iniciales que permitan la delimitación de una propuesta de creación y, luego, se concreta en un proyecto de creación desarrollado en tres momentos: Proceso de Creación (primeros adelantos de la obra), Obra I (primer borrador de la obra) y Obra II (reescritura y reflexión final). La tabla 4 sintetiza esta propuesta.

Tabla 4. Propuesta de programa para maestría

Línea de creación: proyecto integrado				
Propuesta literaria	Proyecto de Creación	Proceso de Creación	Obra I	Obra II

Fuente: elaboración propia.

Como cierre, nos gustaría plantear la dificultad que representa para los programas de creación literaria (escrituras creativas) la tensión entre investigación y creación en el contexto actual, en la que no se reconoce el lugar de la creación en el campo de los estudios literarios y las artes en general. Nos hemos planteado el reto de fortalecer la creación literaria como otra forma de estudios literarios (hasta ahora centrados en la historia, teoría, crítica y pedagogía de la literatura) sobre la base de que nuestro campo de acción genera conocimiento sobre la literatura desde otros ámbitos.

Consideramos que el aporte de los nuevos programas a los estudios literarios enriquece el objeto de estudio en lugar de restarle validez académica. Nuestra apuesta es por la consolidación de la creación como investigación artística. Esto supone una intervención social, puesto que crea y desarrolla un nicho de estudios que no existía en el país.

Un ejemplo del vacío de la creación en el campo literario es la creación literaria. En los estudios literarios se consideran tres disciplinas básicas: la historia, la teoría y la crítica. La pedagogía de la literatura no se considera una disciplina y la creación literaria atraviesa una situación similar. El problema se agrava cuando tampoco se le vincula con las otras artes, tal vez por una falsa idea anquilosada según la cual la creación literaria es un proceso cien por ciento "intuitivo". Por ello, la creación literaria es invisible en la plataforma Scienti de Colciencias, que registra a los investigadores y los grupos de investigación del país. Si revisamos el campo en el que deberían registrarse nuestras actividades, la opción evidente sería "Humanidades" (figura 1).

Figura 1. Selección de gran área de conocimiento.

En esta pantalla puede seleccionar el área de conocimiento que desea asociar. Recuerde que para seleccionar una área menor (Especialidad), debe haber escogido una área mayor (área); así sucesivamente. Al terminar haga clic en *Añadir* y luego en *Cerrar*.

Si desea agilizar el procedimiento, escriba el nombre del área de conocimiento y haga clic en *Buscar*. El proceso anterior desplegará las áreas de conocimiento existentes con el criterio ingresado.

Seleccione un área de conocimiento

Gran Área:	✓ -- Seleccione un área de conocimiento --
Área:	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias Agrícolas Ciencias Médicas y de la Salud Ciencias Naturales Ciencias Sociales Humanidades Ingeniería y Tecnología
Especialidad:	
Búsqueda:	
	<input type="button" value="Buscar"/> <input type="button" value="Añadir Cerrar"/>

Fuente: Scienti - Colciencias.

Hasta el “Gran Área” todo va bien; el problema empieza en el espacio del “Área”. ¿En dónde ubicarnos?, ¿“Arte” o “Idiomas y Literatura”? Ni siquiera existe un espacio para los estudios literarios, indisolublemente ligados a los idiomas. Y no hay nada despectivo en esta apreciación, es solo la constancia de asimilar la literatura como instrumento de la enseñanza. Pero eso es otra cuestión. Digamos que se nos presenta la paradoja de elección (figura 2).

263

Figura 2. Selección de área de conocimiento.

En esta pantalla puede seleccionar el área de conocimiento que desea asociar. Recuerde que para seleccionar una área menor (Especialidad), debe haber escogido una área mayor (área); así sucesivamente. Al terminar haga clic en *Añadir* y luego en *Cerrar*.

Si desea agilizar el procedimiento, escriba el nombre del área de conocimiento y haga clic en *Buscar*. El proceso anterior desplegará las áreas de conocimiento existentes con el criterio ingresado.

Seleccione un área de conocimiento

Gran Área:	Humanidades
Área:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ -- Seleccione un área de conocimiento -- Arte Historia y Arqueología Idiomas y Literatura Otras historias Otras Humanidades
Especialidad:	
Búsqueda:	
	<input type="button" value="error"/>

Fuente: Scienti - Colciencias.

Supongamos que elegimos la opción de “Arte”. Al intentar seleccionar una “Especialidad”, nos damos cuenta de que no está Creación Literaria ni Escrituras Creativas. ¿Todavía se parte del prejuicio de que la escritura de textos literarios no es un arte y, por lo tanto, no aparece tampoco en esta área? Según Colciencias, parece que no (figura 3).

Figura 3. Selección de especialidad.

En esta pantalla puede seleccionar el área de conocimiento que desea asociar. Recuerde que para seleccionar una área menor (Especialidad), debe haber escogido una área mayor (área); así sucesivamente. Al terminar haga clic en *Añadir* y luego en *Cerrar*.

Si desea agilizar el procedimiento, escriba el nombre del área de conocimiento y haga clic en *Buscar*. El proceso anterior desplegará las áreas de conocimiento existentes con el criterio ingresado.

Seleccione un área de conocimiento

Gran Área:

Área:

Especialidad:

- Arquitectura y Urbanismo
- Artes audiovisuales
- Artes plásticas y visuales
- Danza o Artes danzarias
- Diseño
- Música y musicología
- Otras artes
- Teatro, dramaturgia o artes escénicas

Búsqueda:

Fuente: Scienti - Colciencias.

Solo nos queda la opción de “Idiomas y Literatura”, afortunadamente se puede agregar en “Estudios Literarios”, dentro de las especialidades de esta área. Así lo hacemos porque consideramos necesario que se acepte la creación literaria al lado de la teoría, la crítica y la historia literaria. Solemos inscribir la producción en y sobre creación literaria. El inconveniente grave es que aún no se acepta en este campo como una de sus formas. Esta es una de las principales problemáticas de la creación literaria, se le excluye de los campos de los estudios literarios y las artes.

Entonces, ¿qué es la creación literaria?, ¿cuál es su lugar dentro de los estudios literarios?, ¿no es un arte?

A este lugar incómodo de la creación literaria hay que sumar la camisa de fuerza que significa la clasificación de los productos de la investigación artística. Muchas investigaciones en el campo culminan con la publicación de un libro de cuentos, una novela o un libro de ensayo. No pueden ser ubicadas como libro resultado de investigación, que según la reglamentación de Colciencias es:

Una publicación original e inédita, cuyo contenido es el resultado de un proceso de investigación; que —previo a su publicación— ha sido evaluado por parte de dos pares académicos; que ha sido seleccionada por sus cualidades científicas como una obra que hace aportes significativos al conocimiento en su área y da cuenta de una investigación completamente desarrollada y concluida. Además, esta publicación ha pasado por procedimientos editoriales que garantizan su normalización bibliográfica y su disponibilidad.

OJO, En esta definición de libro resultado de investigación no están contemplados las siguientes publicaciones, aun en el caso de que hayan pasado por un proceso de evaluación por pares académicos, resúmenes, estados del arte; presentación de hallazgos de investigaciones no concluidas; libros de texto; libros de apoyo pedagógico; libros de enseñanza de idiomas; entrevistas; manuales; cartillas; ensayos; memorias de eventos; libros de poesía y novelas; ni traducciones. (Universidad del Rosario, 2018, p. 6)

Es preocupante el vacío en el que queda la creación literaria dentro de la investigación. Necesitamos generar un espacio dentro de los estudios literarios para las investigaciones sobre la creación literaria, los procesos, las obras, los recursos desde el punto de vista del escritor para la producción específica en nuestro campo, como debería ser (figura 4).

Figura 4. Propuesta en el área de Idiomas y Literatura.

En esta pantalla puede seleccionar el área de conocimiento que desea asociar. Recuerde que para seleccionar una área menor (Especialidad), debe haber escogido una área mayor (área); así sucesivamente. Al terminar haga clic en *Añadir* y luego en *Cerrar*.

Si desea agilizar el procedimiento, escriba el nombre del área de conocimiento y haga clic en *Buscar*. El proceso anterior desplegará las áreas de conocimiento existentes con el criterio ingresado.

Seleccione un área de conocimiento

Gran Área:

Área:

Especialidad:

Búsqueda:

- Estudios Generales del Lenguaje
- Estudios Literarios
- Idiomas Específicos
- Lingüística
- Literatura Específica
- Teoría Literaria
- Creación Literaria

errar

Fuente: Scienti - Colciencias.

Sin embargo, también debería haber un lugar en el campo del arte, pues el mismo problema de desconocimiento ocurre en el caso de la producción artística de la creación literaria. Cuando se intenta agregar un producto artístico como novela, libro de cuentos, libro de poesía, de ensayo o cualquiera de los géneros literarios, no es posible hacerlo porque las categorías que se proponen no se ajustan a los formatos de la creación literaria, que suelen ser textos escritos y no eventos (figura 5).

Figura 5. Caracterización de las obras artísticas.

Obra o producto

A continuación ingrese los datos de la Obra o producto. Recuerde que los campos marcados con asterisco (*) son obligatorios.
Recomendación: Verifique la información diligenciada antes de pulsar la opción "Guardar".
 Pulse el enlace "[Regresar](#)" para volver al listado de las Obras o productos

Naturaleza de la obra
 Las obras pueden ser de naturaleza permanente, procesual o efímera. Esta naturaleza está definida en el anexo 4 del documento conceptual del reconocimiento y medición de grupos de investigación y reconocimiento de investigadores.
[Consultar documento](#)

Disciplina o ámbito de origen (*)
 Seleccione una área de conocimiento [▼]

Nombre de la obra (*)

Fecha de creación (*)
 Seleccione [▼] Enero [▼]

Técnica o formato

Título del proyecto o Investigación (*) (Si el proyecto no se encuentra en el listado haga clic [aquí](#))
 Seleccione un proyecto [▼]

Instancia de valoración de la obra

Nombre del espacio o evento (*)

Tipo del espacio o evento (*)
 Seleccione uno [▼]

Entidad convocante 1 (*)
 [Seleccionar](#)

Fecha de presentación (*)

Entidad convocante 2
 [Seleccionar](#)

Año de creación espacio/evento (*)
 Seleccione [▼]

Ámbito (*)
 Seleccione uno [▼]

Distinción obtenida (*)
 Seleccione uno [▼]

Mecanismo de selección (*)
 Seleccione uno [▼]

Dirección web

A continuación encontrará el listado de los documentos a adjuntar.

- Documento soporte o catálogo publicado por la Instancia de valoración
 Examinar... No se ha seleccionado ningún archivo.

Fuente: Scienti - Colciencias.

Como puede verse en la ilustración, las categorías corresponden más al tipo de obra efímera (musical, dramática, etcétera), cuyo registro es difícil de validar si no es a través de elementos como "Técnica o formato" y "Nombre del espacio del evento". No estamos negando la importancia de este espacio de registro de la "Producción en artes, arquitectura y diseño", pero también es preciso pensar el lugar de la creación literaria en el campo de las artes y la necesidad de generar categorías propias de esta especialidad. Así como es urgente abrir un espacio para la Creación Literaria dentro de las especialidades del Arte (figura 6).

Figura 6. Propuesta en el área de Arte.

En esta pantalla puede seleccionar el área de conocimiento que desea asociar. Recuerde que para seleccionar una área menor(Especialidad), debe haber escogido una área mayor(área); así sucesivamente. Al terminar haga clic en *Añadir* y luego en *Cerrar*.

Si desea agilizar el procedimiento, escriba el nombre del área de conocimiento y haga clic en *Buscar*. El proceso anterior desplegará las áreas de conocimiento existentes con el criterio ingresado.

Seleccione un área de conocimiento

Gran Área:

Área:

Especialidad:

Búsqueda:

- Arquitectura y Urbanismo
- Artes audiovisuales
- Artes plásticas y visuales
- Danza o Artes danczarias
- Diseño
- Música y musicología
- Otras artes
- Teatro, dramaturgia o artes escénicas
- Creación Literaria

Para que esto sea posible, desde nuestra concepción es necesario que se valide la creación como una de las formas posibles de investigación, es decir, como un *campo de estudio* cuyo objeto es el proceso de escritura de textos literarios y que desde la tradición literaria europea se le ha denominado *creación literaria*. Es tiempo de aceptar que existe una relación dinámica entre creación e investigación que enriquece las investigaciones en general y la creación literaria en particular y que preferimos nombrar *investigación artística*.

Referencias

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon, Revista de Ciencia e la Danza*, 13, 25-46.

- López, R. (2015). Educar para la investigación-creación: áreas de trabajo, tipos de conocimiento y problemas de implementación. *A contra-tiempo. Revista de Música en la Cultura*. <http://bit.ly/31t2TOY>.
- López, R. & San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Conalculta.
- Maillard, C. (2014). El misterioso soporte de la impresiones. En G. Schwartz y V. Bermúdez (eds.), # *Nodos*. Next Door Publishers.
- Rancièrè, J. (2002). *La división de lo sensible: estética y política*. Editorial Salamanca.
- Universidad Central. (2017). *Documento de campo de estudio de los programas de Creación Literaria*. Universidad Central.
- Universidad del Rosario. (2018). *Guías de revisión libros resultado de investigación y capítulos en libros resultado de investigación*. Universidad del Rosario.

Investigación en la creación: acerca de la escritura de tres novelas sobre las víctimas del conflicto colombiano

Óscar Godoy Barbosa

El propósito de estas notas es reflexionar sobre los procesos de investigación que llevaron a la composición de la novela *Once días de noviembre* (2015), la novela *Te acuerdas del mar* (2019), todavía inédita, y una novela sin título escrita en un primer borrador, que en conjunto compondrán una trilogía con la que pretendo propiciar una mirada sobre las víctimas de las violencias colombianas de los últimos 60 años.

Por la obvia razón de que para un escritor resulta difícil hablar en detalle sobre obras aún no publicadas o en proceso, el texto se concentrará principalmente en la experiencia de *Once días de noviembre*, una novela que ya encontró sus lectores, aunque también se incluirán algunos planteamientos generales sobre las otras dos.

270

Once días de noviembre: génesis y primeras definiciones

La novela empezó a gestarse por una situación del azar: en una circunstancia fortuita escuché la historia de un hombre a quien, tras sobrevivir a la toma del Palacio de Justicia, los médicos le recomendaron salir un tiempo de Bogotá para empezar a sanar sus heridas. Este hombre decidió viajar a Armero, donde tenía familia, y allí murió. No escuché nada más, pero de inmediato supe que en ese hombre perseguido por la muerte se encontraba el tema de una novela.

De todos son conocidos los dos hechos ocurridos en aquel mes de noviembre de 1985: la masacre del Palacio de Justicia, en pleno centro de Bogotá, como resultado de una toma por parte del grupo guerrillero M-19 y una “contratoma” por parte de las fuerzas militares, y justo una semana

después, la avalancha provocada por la erupción y el deshielo del cráter Arenas del Volcán Nevado del Ruiz, que arrasó con la población de Armero y causó la muerte a más de 25 000 personas.

Dada mi inexperiencia en este tipo de proyectos (mis dos novelas anteriores se ocupaban de historias muy íntimas en las que el contexto social e histórico solo aparecía de manera tangencial), una pregunta se me planteó como esencial para empezar: ¿cuál sería la estrategia más adecuada para trasladar estos hechos a la ficción?

La herencia literaria me ofrecía diversas estrategias, pero concluí que se reducían básicamente a dos. La primera consistía en construir una parodia o un mundo paralelo donde pudieran ocurrir los hechos y otorgarle al lector la tarea de establecer la conexión entre estos y el referente real. Dentro de esta tradición se inscriben distopías como *1984*, de George Orwell, que retrata de manera feroz las sociedades totalitarias, y la parodia *Los relámpagos de agosto*, de Jorge Ibagüengoitia, sobre los hechos de la Revolución mexicana. En Colombia podría citar *Los ejércitos*, de Evelio José Rosero, una rica alegoría de las violencias colombianas ubicada en un pueblo y un tiempo sin referentes reales.

La segunda estrategia la encontraba en diversas novelas: *Guerra y paz*, de León Tolstói, por ejemplo, ubica su trama en el contexto de la invasión napoleónica a Rusia a comienzos del siglo XIX. *La guerra del fin del mundo*, de Mario Vargas Llosa, es la recreación de una violenta rebelión popular, de inspiración religiosa, acontecida en el *sertão* brasilero durante el siglo XIX. *Adiós a las armas*, de Ernest Hemingway, retrata varios episodios bélicos ocurridos en el frente italiano durante la Primera Guerra Mundial. *¿Dónde estabas, Adán?*, de Heinrich Böll, relata la vida de un soldado alemán en el frente ruso durante la Segunda Guerra Mundial. *El tambor de hojalata*, de Günter Grass, tiene como trasfondo el ascenso y la caída de la Alemania nazi. En la literatura colombiana existen ejemplos como *El eskimal* y la

mariposa, de Nahum Montt, cuya trama explora tras bambalinas el asesinato de dos candidatos presidenciales (Carlos Pizarro y Bernardo Jaramillo) en 1990, y *El año del sol negro*, de Daniel Ferreira, que relata en detalle la Batalla de Palonegro, ocurrida en los primeros meses de la llamada Guerra de los Mil Días (1899-1902).

Un elemento común a estas obras es el esfuerzo de sus autores por hacer sentir al lector la crudeza de los acontecimientos históricos, sin perder de vista el entramado en el que palpitan sus personajes. Los referentes reales de la Historia (con mayúsculas) están allí con nombre propio y refuerzan la creación de atmósfera, el tono narrativo y la verosimilitud de los acontecimientos que determinan la suerte de los personajes.

El recorrido anterior inclinó la balanza de mi proyecto a favor de esta última tradición literaria. Los dos hechos históricos que me proponía abordar tenían tal peso en la historia reciente del país que cualquier acercamiento a ellos desde la parodia corría el riesgo de caricaturizarlos y restarles potencia ante el lector. Además, concluí que esta novela podía ser también un aporte a la memoria sobre unos hechos que las nuevas generaciones de colombianos ignoran.

Acerca de la investigación en las artes

Antes de referir el proceso de la novela que con las decisiones anteriores ya empezaba a gestarse, conviene hacer un paréntesis que nos permitirá ubicar el trabajo de investigación y creación que se llevó a cabo.

En su ensayo “El debate sobre la investigación en las artes” (2005), el investigador holandés Henk Borgdorff de la Amsterdam School of the Arts, al realizar una síntesis de las diversas ponencias que se presentaron durante un ciclo de conferencias realizado en el otoño de 2005 en varias universidades europeas acerca de la relación entre investigación y arte, acoge una

distinción que parece sintetizar el debate: la que existe entre la investigación *sobre* las artes, la investigación *para* las artes y la investigación *en* las artes.

La primera, anota, “se refiere a investigaciones que se proponen extraer conclusiones válidas sobre la práctica artística desde una distancia teórica [...] Dicha distancia implica una separación fundamental entre el investigador y el objeto de investigación”. Es decir que en esta primera aproximación estaríamos frente al investigador que interviene sobre un corpus de obras ya existente, oficio que en nuestro campo podríamos relacionar con el del crítico o el investigador literario.

En la segunda, la investigación *para* las artes, “el arte no es tanto objeto de investigación sino su objetivo [...] La investigación entrega, por así decirlo, las herramientas y el conocimiento de los materiales que se necesitan durante el proceso creativo o para el producto final”. Se trata, en síntesis, de una perspectiva “instrumental”, en la que se concibe el proceso de investigación como el que hace posible acopiar los insumos indispensables para la posterior composición de la obra artística.

La investigación *en* las artes “no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que esta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación”. Más adelante, Borgdorff (2010) afirma algo esencial: “podemos hablar de investigación en las artes solo cuando la práctica artística ofrece una contribución intencionada y original a aquello que ya conocemos y entendemos”, lo que podría relacionarse con la praxis no imitativa de la que habla el maestro Isaías Peña Gutiérrez. Se trataría de una perspectiva “de la acción”, en la que el sujeto creador es al mismo tiempo sujeto investigador: el artista investiga al crear, y al crear, investiga, y este proceso se articula con el objeto artístico que resulta de él.

Traigo a colación este texto de Borgdorff, que discutimos cuando en el entonces Departamento de Humanidades y Letras realizábamos las primeras exploraciones sobre estos temas, porque con esas tres perspectivas nos puso en el centro de las discusiones que entonces se estaban dando y que siguen siendo de gran pertinencia para lo que hoy nos ocupa en los programas de arte de la Universidad Central. Con esta ubicación, regresemos a la novela.

Investigación *para* la creación

Teniendo en cuenta que la trama de *Once días de noviembre* estaría “controlada” por dos hechos históricos tan conocidos (Palacio de Justicia y Armero), surgió la primera exigencia concreta de investigación: se hizo indispensable reunir la mayor cantidad de información posible sobre lo ocurrido, para apuntalar la verosimilitud del relato y evitar al máximo las inconsistencias que hicieran tambalear la ficción. Un trabajo que, en un principio, parecía favorecido por la gran cantidad de informes, comisiones de la verdad, reportajes televisivos, crónicas, documentales, testimonios, estudios científicos sobre la erupción del Ruiz, entre otros materiales publicados durante estos años.

Pero esta labor pronto se llenó de nubarrones. Según la fuente que se consultara y el grado de intromisión de la censura, asuntos tan básicos como la entrada de los tanques al palacio, la ubicación de los rehenes, el inicio del incendio, la muerte de los magistrados del cuarto piso y el asalto final del ejército quedaban ubicados en muy diferentes momentos y sus detalles variaban a veces de manera significativa.

En un momento dado, en el colmo de la incertidumbre, el creador debió imponerse sobre el investigador: concluí que la ficción tendría el encargo de llenar los vacíos de información y corregir las inconsistencias que encontraba en las fuentes documentales. Sin perder de vista los hechos

reales, pero con una cierta autonomía (no olvidemos que aún hoy existen muchos vacíos en la información sobre lo que realmente ocurrió en el Palacio de Justicia) que es privilegio del creador.

En varios momentos, la consulta de fuentes tuvo efectos directos sobre la escritura. Un ejemplo: tras largas jornadas en internet ubiqué un informe de un noticiero de televisión que se emitió antes de que empezara a operar la censura. El informe tenía dos componentes: un camarógrafo logró entrar al Palacio al día siguiente de los hechos y luego el periodista entrevistó a algunos sobrevivientes en el hospital, antes de que las fuerzas de seguridad hablaran con ellos. El primer componente me dio algo que no había podido ubicar desde la distancia (me encontraba en El Paso, Texas): un plano del interior del Palacio. Hasta ese momento había construido las escenas de adentro con base en testimonios y me había hecho una idea mental de cómo estaban distribuidos los pasillos, las oficinas y los baños, que son escenarios claves de la novela. Observar aquellas imágenes me obligó a reescribir casi 50 páginas de la obra, pues mi imagen mental las había ubicado contra el patio interior del Palacio, en lugar de hacia afuera, separadas de la calle por un foso y el muro exterior. Por otra parte, la entrevista con un sobreviviente me dio una escena que quedó textual en la novela: cuando los últimos rehenes salían, debían deslizarse, como si se tratara de un tobogán, sobre los cadáveres que cubrían por completo las escaleras.

Otro ejemplo: un informe elaborado por expertos vulcanólogos norteamericanos me mostró la cronología exacta de la erupción del Volcán Nevado del Ruiz: a qué hora fue el primer estallido, cómo se produjo el deshielo, a qué velocidad viajó la avalancha, qué altura llegó a tener y cómo alcanzó Armero fueron datos que pude recoger fielmente en esa parte de la novela.

Para retomar a Borgdorff, podría decirse que esta labor investigativa se desarrolló, durante esta etapa del proceso, en la perspectiva instrumental de investigar para crear, aunque luego pasó a ubicarse en la de investigar

en la creación, pues la escritura fue planteando exigencias de investigación que fue necesario resolver a medida que avanzaba.

Investigación en la creación

La investigación histórica fue un insumo de mucha utilidad, pero aún faltaba componer la novela. La gran pregunta siguiente se centraba en la órbita del creador: ¿qué entidades de la ficción, qué personajes, líneas dramáticas y voces narrativas soportarían la ficción?

Un impulso inicial, al pensar sobre los personajes, fue acudir a los referentes reales obvios, es decir, los magistrados sobrevivientes a la toma, el presidente Belisario Betancur, los líderes guerrilleros detrás de la toma y los mandos militares, incluso el alcalde de Armero, que bien pudo estar cerca del Palacio una semana antes.

276

Sin embargo, al poco tiempo de asumir este camino concluí que estos personajes me impondrían camisas de fuerza que limitaban enormemente la construcción de sujetos literarios; además, ninguno hacía posible el tránsito entre el Palacio y Armero. Lo anterior llevó a establecer una segunda premisa de trabajo: mis protagonistas tenían que ser personajes sin notoriedad pública, desvinculados de los centros del poder, pero además debían encontrarse en una posición que les permitiera presenciar los dos hechos desde adentro.

El libro *Noches de humo*, de la periodista colombiana Olga Behar, que recoge el testimonio de la única guerrillera sobreviviente del Palacio de Justicia, me aportó en ese momento una información de suma importancia para la novela: un grupo de civiles, atrapados dentro del edificio en calidad de rehenes, soportó las terribles condiciones de la toma en uno de los baños del tercer piso del edificio y logró escapar con vida instantes antes del asalto final del ejército.

De inmediato, tuve claro que mi personaje tenía que ser uno de aquellos civiles, con quien me podría mover más libremente en el territorio de la ficción. Este sobreviviente me brindaría la posibilidad de explorar la perspectiva que me interesaba: la de la víctima, el ser humano común atrapado en circunstancias que no controla. La víctima no está cargada ideológicamente (no demasiado, al menos) y se encuentra en una posición desde la que puede juzgar con igual dureza, simpatía o compasión a quienes lo pusieron en esa situación, tanto de un lado como del otro. No sería (no puede serlo) neutral, pero tampoco sería benigno con quienes propician el absurdo de la violencia a su alrededor. La víctima, además, es un ser humano como cualquier otro, con su escala de grises en todos los órdenes de la vida.

Con estas premisas básicas fue cobrando vida el magistrado auxiliar Guillermo Devia, 60 años, pensionado dos meses antes en la Corte Suprema de Justicia, quien se ha puesto una cita para almorzar con su antiguo jefe y resulta atrapado en la toma guerrillera. Este hombre tiene tres anclas emocionales muy fuertes: la primera es Sara, su madre de 83 años, que lo crió sola y es la persona a quien debe todo lo que es. Ella vive en Armero y se niega a abandonar el pueblo, a pesar de las advertencias de avalancha que a diario se escuchan en los medios de comunicación. La segunda es Guillermo (Guillo), de 29 años, hijo de su primer matrimonio con quien tiene una relación compleja de culpa-amor por haberlo abandonado cuando apenas era un adolescente. Guillo, quien culpa a Guillermo de la separación y la muerte de su madre, se autoexilió en Europa desde hace 11 años y lleva una vida que el padre desconoce por completo. La tercera ancla emocional la componen Leila, su segunda esposa, y Carolina, su hija de 14 años. Esposa e hija componen su universo afectivo actual y con ellas comparte una vida familiar plena.

Encontrar las voces narrativas que permitieran desarrollar esta trama me planteó no pocas dificultades. En un principio consideré valerme de un

narrador omnisciente que pudiera captar el gran plano general de los hechos al tiempo con el drama de los personajes, es decir, pasar de lo general a lo particular desde una misma voz que todo lo sabe. Pero a poco de avanzar concluí que esta voz imprimía un mismo registro narrativo a la Historia (con mayúsculas) y a la ficción: creaba desbalances entre una y otra, le restaba verosimilitud al relato y su punto de vista generaba cierta superficialidad, afectación y falta de intensidad al conjunto.

La estrategia antagónica demostró ser mucho más atractiva: plantear la novela desde lo particular a lo general, es decir, construir el cuadro completo a partir de la suma de subjetividades de sus personajes, tendría efectos positivos sobre el manejo de la tensión (un personaje que no lo sabe todo involucra al lector en el deseo de querer desentrañar lo que ocurre), la intensidad (el avance del enfrentamiento bélico y de la avalancha y sus repercusiones sobre quienes los padecen), una mayor profundización en la dimensión humana del drama y sus protagonistas, y la posibilidad de enjuiciar los hechos desde la visceralidad de quien los padece en carne propia.

Desde esta perspectiva, la voz narrativa que primero trabajé fue la del magistrado Guillermo Devia. Tras diversos intentos opté por un narrador externo focalizado en él, que no conoce más allá de lo que el propio Guillermo percibe con sus sentidos, o conoce o infiere al interactuar con otros pero es capaz de contar sus procesos mentales internos. ¿Por qué no optar por un narrador en primera persona? Básicamente porque, en su situación, Guillermo podría encontrarse en situaciones de inconsciencia o dolor extremo desde las que no lograría mantenerse atento a los hechos. El narrador externo y focalizado, en cambio, no lo pierde de vista y tiene la capacidad de seguir adelante aun en esos estados.

La misma estrategia de llegar al todo desde sus partes me encaminó al desarrollo de otras voces narrativas que complementarían y contrastarían

la de Guillermo, pues de lo contrario se corría el riesgo de contar una historia demasiado encerrada en sí misma, sin una dimensión más amplia de los hechos. Fue en esta búsqueda que cobró importancia el personaje de Guillermo hijo (Guillo), quien desde Europa me proporcionaba una visión externa, mediada por los medios de comunicación franceses (recordemos que internet no existía en 1985) e intensificada por sus sentimientos encontrados respecto a su padre y el desarraigo de su vida de autoexiliado. Este personaje, de hecho, tras ser considerado al principio como un componente más del drama de Guillermo, empezó a crecer, evolucionar y convertirse en un personaje esencial para la novela. Saber a su padre en peligro genera en él una conmoción interior, un cuestionamiento de su pasado y su presente, que lo empuja en direcciones no esperadas. Este redimensionamiento de Guillo me brindó la posibilidad de narrar su odisea en Europa, en un capítulo de transición entre el Palacio y Armero, e incluso de dejar abierto un futuro, un después para las dos tragedias. La voz narrativa de Guillo, tras diversos intentos, se consolidó como un discurso en primera persona, aunque por momento parece dirigido a un narratorio (imaginario, como Eloyse, o real, como sus amigos de rumba), en una combinación que capta los estados emocionales y los procesos mentales de quien habla, e incluso intenta reflejar las alteraciones generadas por estímulos externos como el consumo de drogas.

Un segundo personaje que también cobró vida propia con el avance de la escritura fue Camila, muchacha que comparte angustias con Guillermo en el Palacio. Este personaje no tiene voz narrativa propia (la conocemos desde el punto de vista de Guillermo), pero pasó a convertirse en la representación de una realidad que todavía hoy le duele a muchos colombianos: la de los desaparecidos del Palacio de Justicia. Lo mismo ocurrió con los demás personajes de la trama que se fueron consolidando en el proceso de escritura: Juliana, la hermana menor de Guillo; Eloyse, el amor perdido de Guillo; Sara, la mamá de Guillermo; los funcionarios del Palacio de Justicia y los amigos de rumba de Guillo, entre otros.

El juego de los registros

La primera versión de la novela, estructurada con base en la alternancia de voces entre Guillermo y Guillo, me dejó con la sensación de que algo faltaba: las limitaciones impuestas a las voces narrativas impedían que se lograra pintar, en toda su dimensión, el cuadro completo del Palacio y la avalancha de Armero, que en ese punto se me presentaba como una exigencia de la novela. La voz de Guillo, que tenía entre sus propósitos brindar un punto de vista exterior y más global, no resultaba suficiente por la distancia y la interferencia de unos medios de comunicación con limitado acceso a las fuentes de información. Esto resultaba aún más crítico en lo concerniente a Armero, pues Guillo al llegar a Bogotá no tiene ninguna conciencia de lo que está a punto de ocurrir con el volcán.

Por esto empezó a abrirse paso la posibilidad de incluir otros registros adicionales, que permitieran ampliar la perspectiva sobre los acontecimientos. Sin embargo, como en momentos anteriores del proceso, los intentos iniciales no fueron los más afortunados: utilizar la voz de un periodista que estuviera cubriendo las noticias, de un testigo ubicado en el vecindario, o retornar al narrador omnisciente total, entre otras posibilidades consideradas, probaron ser recursos fáciles, como sacados del sombrero, que dispersaban el núcleo dramático ya muy sólido establecido entre padre e hijo.

La solución me la dio un ejercicio de clase (con el profesor José de Piérola) en el que debíamos explorar los procesos de conciencia que pudiera tener un objeto inanimado: en mi tarea, pensando en la novela, me concentré en lo que podría sentir y pensar un tanque de guerra que es conducido a la Plaza de Bolívar y encara la batalla en el Palacio de Justicia.

Este ejercicio me abrió todo un panorama de búsqueda y experimentación. A partir de allí empecé a construir diversos registros centrados en objetos y sujetos desconectados del núcleo principal de la novela, pero

complementarios en la medida en que agregan nuevas perspectivas sobre los hechos. Ninguno de estos registros (la ciudad, las balas, el tanque de guerra, el incendio, las cenizas del volcán, un barrido sobre las emisoras de radio, un campesino que escucha el paso de la avalancha, etc.) conoce más allá de su percepción inmediata y no está en capacidad de entender el todo, pero la suma de los mismos permite al lector armar el cuadro completo.

¿Y cómo vincular todos estos registros a la novela sin que sonaran artificiosos o falsos? Aunque en mi cabeza estaba claro que los había escrito Manu, el compañero de rumba de Guillo en Europa, que estudia un Doctorado en Literatura y aspira a ser escritor, esto no lo concreté con más claridad hasta la segunda edición de la novela con Ediciones Desde Abajo (2017). Allí, una nota de pie de página explica que los “Apuntes de Manu” fueron rescatados de un disco duro, muchos años después de la tragedia.

Otras decisiones de la composición

281

La decisión de escribir los hechos del Palacio y de Armero en tiempo presente, con una pretensión casi de tiempo real, surgió durante el proceso de escritura del primer borrador y encuentra su justificación en el manejo de la tensión y el fundamento mismo de la trama: si se escribieran desde un futuro, a manera de evocación de los hechos, esto implicaría que los personajes y las voces narradoras ya saben lo que ocurrió y están en posición de contarlos y valorarlos en retrospectiva. La escritura en presente, con un claro indicador temporal (fechas y horas que marcan el avance de cada capítulo), ubica al lector en la misma posición de los narradores: saben lo que ocurre en cada momento, pero no lo que vendrá a continuación. De esta manera se establece la incertidumbre, ese querer saber que mantiene la atención en el relato, y, además, se intensifica el impacto de cada nuevo acontecimiento sobre los personajes.

Este juego temporal tiene una “vuelta de tuerca” adicional en la primera parte: la diferencia horaria entre Guillermo y Guillo (seis horas entre Marsella y Bogotá) y la estrecha ventana de información que constituyen los noticieros de televisión franceses en sus horarios normales de emisión.

El manejo del tiempo en el capítulo de transición también conserva la intención de un presente en tiempo real, en la polifonía de diálogos que se intercalan con cada bloque narrativo, aunque no se encuentra claramente establecido, pues se supone que esta sección abarca un periodo de varios días. Por otra parte, los bloques narrativos en los que Guillo cuenta a sus amigos su odisea por Europa son contados también desde un presente (la fiesta de despedida en la Cueva del Séptimo), pero refieren acontecimientos ocurridos años o meses atrás. Finalmente, el quinto capítulo de la novela es referido por Guillo desde un momento posterior a las dos tragedias, desde el cual le es posible consolidar la mirada de conjunto con que se cierra la novela.

282

Con este manejo de los tiempos, la versión final de la novela adquirió una estructura de cierta simetría: tres capítulos (primero, segundo y cuarto) armados mediante la fragmentación de las voces narrativas de Guillermo y Guillo, sumadas a los otros registros de la ciudad, los ruidos y las cosas, en tiempo real, y dos capítulos (el tercero y el quinto) en los que predomina la voz de Guillo refiriendo acontecimientos anteriores.

Podría seguir adelante con más detalles del proceso de escritura de esta novela, pero creo que es suficiente para ilustrar la manera en que el proceso de escritura fue planteando problemas y encontrando soluciones, en una dinámica que no se detuvo hasta el punto final, y aún después de él, pues la novela tuvo diversas revisiones y ajustes hasta su segunda edición.

Te acuerdas del mar y la novela sin título

El punto de partida de estas dos novelas, aquello que “disparó” la ficción, se produjo también, como en *Once días de noviembre*, en situaciones fortuitas. *Te acuerdas del mar* nació en una conversación que tuvimos una vez en la oficina del Departamento de Creación Literaria con la hija de un comandante guerrillero asesinado sobre un proyecto que no prosperó. Recordando anécdotas de su pasado, ella contó que siempre que se encontraba con antiguos militantes desmovilizados se burlaba de ellos, pues sentía que en sus hábitos seguían viviendo en la clandestinidad. “Desmovilízate”, les decía, y ellos agachaban la cabeza.

La novela aún sin título nació en una reunión en la que reencontré a un viejo amigo, tras muchos años, y noté sus gestos nerviosos, su forma esquivada de responder los saludos y su despedida precipitada. Alguien me explicó lo que ocurría: por cosas del azar, se había convertido en el intermediario de un secuestro, una experiencia para la que no estaba preparado y que lo tenía al borde del colapso.

La investigación documental, en ambas novelas, no fue tan exhaustiva como la de *Once días*. Aunque sí fue necesario indagar, en el primer caso, sobre lo ocurrido con los desmovilizados, la forma en que muchos fueron y siguen siendo asesinados, las condiciones del país aterrorizado por los grupos paramilitares, y las idas y venidas de los procesos de paz. En esta novela, además, debí investigar sobre el estatuto de seguridad del gobierno Turbay, las particularidades de la guerrilla urbana y la violencia liberal-conservadora de mediados del siglo xx, pues algunas acciones del relato tienen lugar en esos contextos.

En el segundo caso, la investigación trató de identificar el fenómeno del secuestro, las formas de operar de las bandas de secuestradores, la voz de las víctimas y el papel de los intermediarios, entre muchos otros

elementos. Para construir el contexto, numerosas lecturas me ayudaron para recrear ese país con el ruido de fondo de la guerra contra la extradición, los carros-bomba, el asesinato de periodistas, jueces y líderes políticos, y el exterminio de la Unión Patriótica.

No voy a entrar en detalles sobre la manera en que se definieron argumentos, estructuras narrativas, narradores y personajes de estas dos novelas, pues no es de buen agüero contar estas cosas antes de que las obras salgan publicadas, pero basta mencionar que en ambos casos la pregunta inicial del proceso creativo fue una que con frecuencia se hacen los escritores que intentan ponerse en el lugar de sus personajes: “¿y qué pasaría si...?”. Obviamente, los dos procesos también estuvieron llenos de exploraciones, experimentaciones, búsquedas, errores y hallazgos, como ocurre siempre que asumimos la creación de una nueva obra.

El maestro Roberto Burgos Cantor lo expresó muy bien en uno de nuestros últimos “diálogos de escalera” (en la última etapa de su vida, varias veces nos encontramos en la escalera del Departamento y tuvimos unas cortas y entrañables conversaciones que no olvido): “la gente suele decirme que qué maravilla haber publicado la novela, o ganado el premio, o lo que sea, pero no se imagina el lío tan complicado en el que me encuentro cuando termino una novela: ¡ahora me toca pensar en la siguiente!”.

Apuntes finales

Como puede inferirse de lo escrito hasta aquí, y como lo saben muy bien quienes se mueven en este territorio, la escritura de una novela es un proceso complejo que entraña diversas formas de investigación.

Para esta trilogía, la fase de documentación, de búsqueda de fuentes que permitieran consolidar la verosimilitud de cada relato, podría ubicarse en lo que Borgdorff denomina *investigación para la creación*, en tanto aportó

el soporte sobre el cual se construyó cada ficción. Esta fase también incluyó lo que en los proyectos que acompañamos en pregrado y posgrado consideramos esencial: la lectura de obras literarias y autores de la tradición universal que proporcionaron luces y referentes para enfrentar la escritura de la nueva obra.

Al escribir intentamos pasar de un material borroso (la idea, las nociones iniciales) a lo nítido, la obra terminada. En ese camino, procedemos por ensayo y error, experimentamos, desechamos lo que no resultó, intentamos de nuevo, barajamos de otra manera las variables, exprimimos el lenguaje al máximo de sus posibilidades, recreamos sensaciones, sentimientos, tensiones de la naturaleza humana, hasta poco a poco llegar a la versión deseada. Es decir, estaríamos en lo que Borgdorff denomina *investigación en la creación*, esa que busca sacar el máximo partido de los materiales a disposición (el lenguaje, el tema, los recursos narrativos) en el proceso mismo de escritura para conducir a la nueva obra.

El problema es, si lo pensamos desde los parámetros de Colciencias, que esta forma de *investigación en el arte* no resulta sistematizable. Si un grupo de escritores se propusiera escribir sobre un mismo tema en las mismas coordenadas históricas, culturales y sociales, con los mismos personajes, no hay ninguna posibilidad de que una de las obras resultara igual a otra. Se trata, entonces, de una investigación que se mueve en los terrenos resbaladizos de la subjetividad. Pero esa es, justamente, la discusión que vale la pena tener.

Referencias

- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon, Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 25-46.
- Godoy, O. (2017). *Once días de noviembre*. Desde Abajo.
- Peña, I. (2013). *El universo de la creación narrativa*. El Huaco.

Teoría y ficción. Tres categorías en la investigación-creación

Alejandra Jaramillo Morales

Quiero hablarles de tres categorías de la investigación-creación que han marcado el camino de mi escritura y que puede ser interesante compartir con ustedes. No propongo un método para seguir y no creo que la creación tenga métodos establecidos o métodos que uno pueda replicar. Por el contrario, creo que la creación es un diálogo permanente de transformaciones, de nuevas búsquedas, de nuevas invenciones. En esas modulaciones nunca atrapables como un método único, radica la necesidad de este tipo de conversaciones. Porque la tarea de conversar entre creadores o, mejor dicho, entre investigadores de la creación, es develar múltiples maneras de desarrollar la investigación-creación. Compartir las preguntas y soluciones que nos hemos hecho a lo largo de los procesos de creación puede ser iluminador para los procesos que uno está adelantando. Entonces, basada en mi propia experiencia, quiero proponerles las siguientes tres categorías de investigación creación: 1) investigación-creación de pensamiento, 2) investigación-creación estética e 3) investigación-creación de mundos.

Pensemos en la primera categoría, investigación-creación de pensamiento. Las personas creadoras, en el caso mío, que escriben, están llamadas a conversar con todas las maneras de pensar del ser humano. No solo las maneras históricas en que el pensamiento se ha transformado, sino también los lenguajes que dan cuenta de las transformaciones del pensamiento. De esta manera, creo que un creador se alimenta profundamente del diálogo con las teorías, con la filosofía, con la historia, con los conocimientos humanos de diversas procedencias, más allá de las occidentales, como las tradiciones indígenas, las tradiciones orientales, entre otras.

Así, lo que propongo en esta primera categoría es que, como escritora, permanentemente debo estar aproximándome al conocimiento, descubriendo nuevas versiones, pensándome las preguntas del conocimiento humano. Qué conocimientos hay sobre la sociedad en la que vivo, sobre las sociedades previas a la mía, y qué preguntas hay sobre lo que será la sociedad del futuro. Como creadora, veo necesario leer sobre temas como el poder, la identidad, la sexualidad y el género, temas del orden social y cómo se transforman las sociedades a lo largo de la historia. Debemos estar en busca de esos conocimientos que pueden convertirse en la base de nuestras preguntas y que posteriormente alimentarán la creación.

Puede haber dos caminos de la investigación-creación de pensamiento. De un lado, que todo lo leído a lo largo de la vida alimente nuestras preguntas o, del otro lado, que, cuando uno vaya a empezar un proyecto de un texto, busque las teorías que conversen con la idea inicial que uno tiene. En esta línea, me parece importantísimo resaltar que hay mucha gente que todavía sigue creyendo que las personas que estudian literatura o teorías literarias pierden la capacidad creativa. Por el contrario, creo que todas las teorías posibles, todo el diálogo con el conocimiento humano, son una forma de afianzar la capacidad creativa. Que entre más conocimiento tiene una persona en diferentes áreas del saber, más capacidades va a tener en su creación, porque su diálogo con la realidad va a ser más nutrido, más complejo, mucho más rico.

La segunda categoría, la investigación-creación estética. Como creadores y creadoras estamos permanentemente buscando maneras de contar. El mundo de la vida entrega temas y esos temas empiezan a palpitar dentro de cada creador hasta que llega el momento en que descubre una manera de contarlos. Descubrir ese “cómo” requiere una actitud investigativa constante, porque la tarea es estar viendo las formas en que se expresa la vida y las formas en que los diversos lenguajes que tenemos al alcance logran narrarla. Es decir, descubrir la manera en que lo estético

puede permitir que uno construya un texto está relacionado con hacer una observación permanente de las formas en que se cuenta la realidad. En efecto, de ver televisión, cine y leer, por supuesto, la lectura es el alimento principal del escritor porque allí uno encuentra la mayor cantidad de posibilidades estéticas que luego se van a materializar en las apuestas estéticas de su propio texto. Es una tarea constante investigar dentro de la literatura, del cine, del arte, de la poesía, en la realidad misma, en la oralidad; ver las maneras en que el mundo se expresa, y de ahí descubrir las formas en que estéticamente podemos traducirlo.

La tercera categoría que les propongo es la investigación-creación de mundos. Es bien sabido que se dice que la literatura tiene la magia de que cada lector o lectora puede reinventar el mundo que lee. Es decir, a diferencia del cine o de la fotografía o de otras artes que son de imagen, la literatura permite que la mente humana imagine el mundo que se le está contando. Eso es cierto, evidentemente cada vez que leemos un libro nos hacemos imágenes distintas, reconstruimos de una manera diferente el universo de lo leído. Sin embargo, yo quiero hacer énfasis en esto: toda persona que está haciendo una creación literaria está creando un mundo en el que van a vivir los personajes, los lectores y, por supuesto, también quien escribe. Es decir, cuando uno empieza a imaginarse una historia, está imaginando un mundo, pasado, presente o futuro; un mundo que se construye para que moremos todos los actores de la creación. Entonces, propongo que el sentido principal de la creación es que ese lector entre y sienta el mundo que el escritor ha inventado. Que lo viva como un espacio de riqueza y vitalidad y así le haga creer en lo que está sucediendo. No es un problema de creer por mimesis con la realidad, es creerle al mundo de la creación. Lograr este cometido implica un trabajo investigativo muy fuerte porque, cada vez que uno tiene una historia en la cabeza que quiere contar, van a aparecer muchísimas preguntas sobre cómo es la realidad en la que viven esos personajes, cómo es ese mundo que necesita crear para que moremos en él.

Doy un ejemplo rápido. Digamos que voy a escribir una novela sobre un médico que sufre de un ataque de pánico en medio de una cirugía. ¿Cuántas preguntas debo hacerme para ser capaz de crear ese personaje y su mundo? No es lo mismo un médico que trabaja en una universidad en Estados Unidos que uno que trabaja en Etiopía o en Bogotá. No es lo mismo un médico que lleva 30 años operando que uno que está empezando. No es lo mismo un médico que tiene una visión del mundo humanista que uno que no la tiene. Es decir, el mundo de ese médico debe ser creado con precisión y requiere de investigación.

Como les decía al comienzo, no les planteo todo esto para proponerlo como un método, sino para mostrar un ejemplo de algún camino que yo normalmente sigo con mis textos. En la misma línea de mostrar mi propio camino, quiero darles ejemplos de estas tres categorías de las que les he hablado en el último proyecto que realicé. Una novela de la que acabo de completar el primer borrador.

Yo me había propuesto escribir una novela sobre una mujer muisca y una española en la Santafé de principios del siglo xvii. Frente a la idea de la investigación-creación de pensamiento, la idea surge de las lecturas de años sobre el desencuentro entre España y América. Teorías decoloniales, la visión de autores y autoras latinoamericanos sobre el sistema mundo colonial, la manera en que se pudieron ejercer los poderes y las barbaridades que se perpetraron en América. Estas lecturas que había empezado a hacer hacía más de veinte años y que había utilizado en muchas clases en años anteriores significaron la aparición de preguntas que forjaron la idea de la novela. Ese universo teórico, en una escritora como yo, quedó resonando y, en esa resonancia, a mí me parecía muy importante contar una historia donde estuvieran esas dos mujeres. Una historia que permitiera ver la incomunicabilidad de los dos mundos. Las heridas coloniales.

En el segundo caso, en la investigación-creación de lo estético, evidentemente marca mi decisión y mi creación la lectura de muchos años. Lecturas sobre la manera en que se ha contado la Colonia, el encuentro entre españoles e indígenas. Tenía un reto: cómo construir la voz de la indígena, cómo construir la voz de una mujer española y qué debía hacer con esas voces. Y tomé una decisión. Decidí que quería un narrador que pudiera hablar desde los dos mundos. Una tercera persona que narrara desde la perspectiva de las dos mujeres. Luego, entendí que lo que buscaba era una voz que mostrara la imposibilidad de la síntesis, una misma voz que muestra el desencuentro. Una voz que funde en mí misma los dos lados irreconciliables de las culturas que me anteceden. Luego, había otro montón de elementos estéticos que iban surgiendo. Por ejemplo, yo quería escribir un texto que no fuera barroco, que no tuviera un lenguaje barroco, y lamento decir que no fue posible. Porque la realidad que yo contaba tenía algo que me exigía cierto nivel de barroquismo; por ejemplo, toda la elucubración religiosa de la española me llevaba a unas formas de contar que me exigían cierto barroquismo. Yo quería un lenguaje sencillo, directo y, aunque lo mantuve, algo del mundo que recreaba me exigía crear imágenes que no pertenecerían a un lenguaje minimalista como el que yo quería.

Había otra decisión estética que luego se traduce en el tercer punto que ahora veremos, pero que está relacionada con el deseo que yo tenía de que estos personajes inventados por mí se inscribieran en una realidad histórica. Entonces, lo que hago es investigar la historia del comienzo del siglo xvii y hacer que los personajes que rodean a las protagonistas sean históricos. Un trasfondo histórico donde se veían los años de mayor crecimiento colonial, la llegada del primer presidente de la Real Audiencia, que, además, ya era de capa y espada y le da un giro importante a la historia de la ciudad de Santafé. También, los últimos estertores de los indígenas muiscas que trataron de liberarse de los españoles y otros muchos temas.

Pasemos entonces al tercer tema. La investigación-creación de un mundo. Cómo era la creación del mundo para hacer esa novela. Había muchísimas preguntas. Eran dos mundos totalmente desconocidos para mí. La indígena, una mujer formada espiritualmente de una manera que yo casi no puedo ni entender. La española, una mujer formada para monja en una tradición católica de final del Medioevo y comienzos del Renacimiento, para mí también bastante incomprensible. Las dos habitaban mundos que yo no entendía y que quería comprender. Y ahí empiezan a surgir las preguntas que me llevan a hacer la investigación-creación del mundo. Primero había que entender cómo era la ciudad. De esto, entonces, tuve que llegar a la creación de un mapa, porque no existen mapas de ese momento todavía, y crear el mapa que me permitía explicar esa ciudad. Luego, las guerras de poder que se daban dentro de esa ciudad, que fueron fundamentales para mí. Entender que había una pugna entre el poder de la Corona, que ha llegado con la primera llegada de los españoles, y la fundación de la ciudad, intensificada con los controles que se reflejan en los visitantes y en la Real Audiencia. El poder religioso también creaba tensiones. Entonces, yo necesitaba entender las reglas de juego de esa sociedad. Luego, tuve que entender cómo era la ciudad materialmente. Debía entender elementos del clima, debía entender elementos del mundo de cada una de esas mujeres. Es decir, para tratar de construir este mundo, por supuesto, me gasté varios años y necesitaba leer desde textos de economía colonial como textos de la época. Leer manuscritos, archivos sobre los diferentes personajes históricos; entender el funcionamiento del trabajo en la ciudad; cuáles eran las relaciones que tenían con los indígenas, en qué momento estaban los indígenas frente a la capacidad de vivir y de habitar esta ciudad. Descubrir que había muchas cosas que de joven había aprendido y eran falsas y que las nuevas lecturas contemporáneas han mostrado que eran muy diferentes a como creíamos. Para ese momento, creíamos que ya no había casi indígenas muiscas y resulta que la ciudad tenía un número de 10000 indígenas por 1000 habitantes españoles o personas que habían llegado de otros lugares. Pero la cuestión principal

a la que quiero llegar con el tema de la creación de un mundo desde la creación es esta: crear un mundo no es tener la información, sino hacerlo habitable para quien escribe, para los personajes y para los lectores. Yo puedo sentarme a contarles a ustedes con muchísimo detalle todos los hallazgos sobre la ciudad en la época. Podría pasar muchas horas, ya he hecho cursos sobre esto, y contarles todo lo que hemos encontrado en la investigación que venimos adelantando en colaboración con un profesor alemán y con unos estudiantes que han trabajado con nosotros sobre la primera mitad del siglo xvii en Santafé. Pero, en el momento en que me enfrento a crear una novela, ya no puedo hacerlo de esa manera. Esta es la maravilla de la creación del mundo literario, es hacerlo visible, comprensible. Ser capaz de caminar por esa ciudad, ver las montañas e imaginar la Santafé de la época. No puedo hacer de la novela un ensayo sobre la ciudad. No. La tarea de la creación es hacer que los personajes, los lectores y yo misma vivamos en esa ciudad. Yo logré vivir a mi manera, desde mi intuición, Bacatá y Santafé, que a mi manera de ver son dos ciudades distintas. Yo amanecí, caminé, transité por esa ciudad, y quiero que mis lectores, así como los personajes, puedan vivir en esa ciudad. Pero vivirla como una realidad, no como información que necesita ser contada. Esa es la diferencia de entender un mundo, crear un ensayo donde uno explica cómo era el mundo histórico o vivir el palpitar de esa realidad. Esto es difícilísimo y es quizás uno de los elementos más fascinantes de crear. Sentir que uno habita constantemente en un mundo que no existe porque es el mundo de la creación que uno mismo ha intuido, ha inventado, ha recreado. Cierro entonces diciendo que todos estos niveles de investigación, la investigación más teórica, la investigación estética y la investigación de lo particular del mundo en el que habita la creación, enriquecen profundamente la tarea de la escritura. No escribimos solos. Escribimos acompañados de ese universo que creamos para hacer que otros vivan esa realidad que estamos reinventando.



La preparación editorial de *La creación literaria en la Universidad Central* estuvo a cargo de la Coordinación Editorial de la Universidad Central.

Se utilizaron en su composición fuentes Rotis Sans Serif Std y Cronos Pro. Se publicó en diciembre de 2021, en la ciudad de Bogotá, D.C., Colombia.

La creación literaria

en la Universidad Central

Este libro presenta las reflexiones y experiencias compartidas por los profesores y escritores de los programas de Creación Literaria entre 2016 y 2020 durante sus Seminarios de Profesores, encuentros anuales en que plantean las incógnitas, los hallazgos y los retos de habitar entre dos ámbitos en principio tan distantes como la creación artística y la metodología de la formación y la investigación académicas.

Con aportes muy diversos, que van desde la presentación de experiencias innovadoras hasta cartas cruzadas y reflexiones e interrogantes en voz alta, el libro se organiza en cinco capítulos: el primero está dedicado a la enseñanza de la escritura literaria; el segundo a la evaluación de obras de creación literaria en el ámbito del aula; el tercero se concentra en un dispositivo pedagógico traído del campo de las ciencias para la experimentación: el laboratorio de géneros literarios; el cuarto reúne reflexiones sobre la relación entre las artes, las ciencias y el conocimiento, tema fundamental para los programas de creación literaria en la universidad; y el quinto capítulo se enfoca más específicamente en la relación entre el ejercicio de la investigación y el ejercicio de la creación.

“El presente libro es de algún modo un acto de celebración de este diálogo permanente que se lleva a cabo, en los seminarios y los espacios formativos de nuestros programas, entre el pensamiento teórico y la praxis creadora, entre la razón práctica y la imaginación visionaria, entre el mundo de la utilidad y el conocimiento sensible. Su propósito no es otro que el de seguir consolidando el puente ya transitable entre los dos ámbitos de la experiencia humana en los que se desenvuelve la creación literaria en la Universidad Central.”

LIBERTAD GARZÓN HURTADO, editora