



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VIII Número: 1 Artículo no.:12 Período: 1 de Septiembre al 31 de diciembre, 2020.

TÍTULO: La construcción del Yo narrativo: crónica de una intervención educativa de corte cualitativo.

AUTORES:

1. Dr. Francesco Panico.
2. Dr. Riccardo Pace.

RESUMEN: El artículo es la crónica de la aplicación de una metodología pedagógica de corte cualitativo en la clase optativa “Los tres tiempos de la novela” impartida en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Su forma, inspirada en las monografías etnográficas, intenta compartir al lector la experiencia de dos profesores de Letras y cinco alumnos de la Licenciatura en Estudios Literarios y de la Licenciatura en Letras Modernas, quienes compartieron, a lo largo de un semestre, un espacio de aprendizaje basado en una intervención educativa de corte estético. Dicha intervención encuentra su fundamentación en la metodología del Yo narrativo, caracterizada por cuatro principios axiomáticos y por el uso del género literario de la autoficción.

PALABRAS CLAVES: Intervención educativa, Estética, Narrativa, Autoficción, Escritura.

TITLE: The construction of the narrative self: chronicle of a qualitative educational intervention.

AUTHORS:

1. Dr. Francesco Panico.
2. Dr. Riccardo Pace.

ABSTRACT: The article is the chronicle of the application of a qualitative pedagogical methodology in the optional class "The three times of the novel" taught at the Faculty of Languages and Arts of the Autonomous University of Querétaro, Mexico. Its form, inspired by ethnographic monographs, attempts to share the experience of two Literature teachers and five students of the Bachelor of Literary Studies and the Bachelor of Modern Arts, who shared, over the course of a semester, a space for learning based on an aesthetic educational intervention. This intervention finds its foundation in the methodology of the narrative self, characterized by four axiomatic principles and by the use of the literary genre of self-fiction.

KEY WORDS: Educational intervention, Aesthetics, Narrative, Autofiction, Writing.

INTRODUCCIÓN.

El tema de qué métodos pedagógicos es preciso emplear para que los estudiantes de literatura aprendan los contenidos propios de sus perfiles curriculares es, a la fecha, muy debatido. Lo es por una razón general y por muchas otras particulares. La primera, de naturaleza esencialmente sociohistórica, fue muy bien caracterizada por John Freeman (2009) en un artículo publicado en el Wall Street Journal: Las maneras de escribir y de leer, en el mundo de las redes sociales y la comunicación ejemplificada, han cambiado por completo. Las pausas de reflexión ya no tienen cabida, puesto que han dejado de ser momentos de espera creativa para convertirse en lapsos prescindibles, e incluso molestos, acechados por la inmediatez de los estímulos comunicativos (Piglia, 2015).

La pantalla ha hecho de la lectura una práctica amorfa: los ojos saltan de un lugar a otro de la página electrónica, excitados por ventanas que se abren, letras que se encienden y alertas que nos intimidan. La escritura, por su lado, vive tiempos no menos complicados: la sintaxis, antes el mejor instrumento para pensar de manera ordenada aborrece ahora los puntos, las comas, los punto y comas, y cual Stephen Dedalus del orbe mediático, ensalza el flujo continuo del pensamiento, cuyas fuentes proceden de un abismo de información despersonalizada y acrítica (Carr, 2010). Es de subrayar, como hoy en día, los alumnos que emprenden estudios de literatura de nivel universitario, en su gran mayoría, no leen (Cassany, 2008). La vocación humanista, fundamento de todo esfuerzo literario, ha sido sacrificada en aras del “se estudia para conseguir un trabajo”, por lo que, en la idea de muchos, la literatura no sirve para nada, ya que no abona al futuro profesional y económico del individuo. A eso se añade la dificultad de actualizar el currículo del egresado en letras, muy centrado hoy en una formación técnica y mnemónica y poco en el ejercicio activo de la escritura (Argüelles, 2003). A raíz de ello, nuestras inquietudes nos llevan a una serie de interrogantes: ¿qué significa escribir y leer en una sociedad prácticamente iletrada? ¿Existirá aún, como muchos han provocativamente insinuado (Lipovetsky, 2006), un lugar para la literatura? ¿Qué le ha pasado a la formación humanista? ¿Qué futuro les espera a las carreras de literatura en nuestras universidades?

Lejos de querer convertirnos en enemigos del progreso tecnológico, lo que nos hace estar sobre ascuas es el presente y futuro de la literatura como forma de conocimiento. ¿Estamos preparados los hombres para renunciar a un saber que históricamente nos ha acercado a una comprensión creativa, autónoma y crítica de la realidad? Finalmente, escribir y leer, además de ser actos fundacionales de cualquier literatura, son, en sentido hermenéutico, praxis indispensables para la interpretación y la comprensión del gran texto del mundo (Gadamer, 2003).

Animados por estas inquietudes, por ser literatos que encaran continuos desafíos pedagógicos, hemos decidido ensayar una metodología de enseñanza de la literatura que hemos llamado “la construcción del Yo narrativo”. El presente artículo pretende compartirle al lector la manera de cómo hemos resuelto concretarla en el día a día de nuestra práctica profesional.

DESARROLLO.

La metodología.

“La construcción del Yo narrativo” es una metodología basada en principios estéticos; es decir, la forma, entendida como arquitectura que organiza contenidos particulares (Bajtín, 2003), es nuestra preocupación principal. Ahora bien, ninguna disciplina, ni humanista ni científica, ignora el asunto de la forma; sin embargo, dentro del mundo académico, en el marco de la que Kuhn (2000) nombraba “la ciencia normal”, la Forma, más que un objeto de búsqueda, es una prescripción a la que el investigador debe someterse.

Las disciplinas, como muchos han observado (Morin, 1993; Bachelard, 1972), nacen históricamente en un entorno positivo, el de finales del siglo XIX, cuyos cánones se han conservado casi intactos hasta la fecha. Eso nos ha hecho creer que, para desentrañar los misterios que rodean a la humanidad, existe un único camino: seguimos creyendo, en suma, que a los asuntos del espíritu pueda aplicarse una razón puramente instrumental, la cual llegaría a objetivarlos a través de las herramientas que ella ha creado para potenciarse a sí misma (Rorty, 1995).

La ética de los últimos 150 años es el producto de esta creencia incondicional en el descubrimiento de una verdad absoluta (Putnam, 2012); no obstante, las más atrevidas tesis de la física y de la lógica del siglo pasado (Odifreddi, 2018) nos han sugerido otros caminos, nos conducimos aún como si creyésemos que la historia se ha acabado. En esto, la ciencia no ha sido muy diferente de la religión. La educación, en todos los niveles, ha padecido las consecuencias de esta fe inquebrantable, hecho

que ha provocado que el conocimiento se haya vuelto irremediabilmente dogmático, incluso en el campo de las letras y las artes.

Hoy en día, en la universidad, aún sufrimos las secuelas de esta situación: el profesor sigue siendo el centro de la enseñanza, el eje alrededor del cual gira la maquinaria del conocimiento, el responsable de educar de manera homogénea y estandarizada una masa amorfa de sujetos dispersos. En una situación difícil, como la que enfrentamos a diario los profesores, con clases atascadas de estudiantes (portadores de niveles de conocimiento y aprendizaje muy desiguales), presionados por la responsabilidad de sacar adelante a todos los alumnos respetando sus idiosincrasias y en un entorno de elevada cuanto superficial competencia, hemos resuelto cambiar el orden de los factores, otorgándole finalmente prioridad a la experiencia de aprendizaje. Para lograr este objetivo, precisábamos de una metodología que planteara un acceso horizontal a los recursos formativos, y para que esto se realizara necesitábamos a un estudiante dispuesto, con base en su propia historia de vida, a hacerse cargo de su formación al interior de un contexto en el que el docente funge más como un facilitador competente que como alguien que lo sabe todo (Serrano y Pons, 2008).

Estábamos perfectamente conscientes de que en el ámbito de la investigación educativa existen muchos campos del conocimiento y muchos estudios concretos que apuntan hacia ello (Camarena, 2012); sin embargo, como literatos, queríamos encontrar en nuestro horizonte una fuente de ideas plausibles para su aplicación pedagógica. No fue difícil encontrarla, no solo porque este camino ha sido transitado ya por otros ilustres colegas (Bruner, 2004), sino porque la misma naturaleza del quehacer literario apunta a una apropiación no dogmática del conocimiento y a una profundización acerca de las razones personales del porqué y del cómo queremos conocer el mundo.

La literatura, como nos enseña Bajtín (2003), es el producto estético de una sociedad y un contexto histórico determinados, cuyas voces, radicadas en la memoria del pasado y animadas por la expectativa del futuro, reproducen las distintas maneras con las que cada individuo interpreta su

situación existencial y las peculiaridades de su tiempo. De esto consigue, que ella es, de manera natural, un método de conocimiento, en cuanto es el sujeto el responsable de organizar los contenidos particulares a su alcance para que estos sean ordenados alrededor de una forma. Es ahí donde se encuentra la fuente de la creatividad, puesto que el aprendizaje duradero se da por conducto de la forma (Bateson, 1991).

Los contenidos, como consignan varios estudios al respecto (Díaz Barriga, 2006; Bain, 2004), se pierden casi por completo a lo largo de nuestro camino de aprendices. El alumno, en nuestra opinión, tenía entonces que trabajar el asunto de la forma, dado que los contenidos, notábamos, ya están a su disposición, y por ende, no es necesario ni recomendable que los reciba por entero de una fuente única, por cuanto autorizada y confiable, como el docente o el profesional en turno, pero ¿qué implica trabajar sobre la forma? y sobre todo: ¿cómo hacerlo para que el estudiante logre ejecutar las tareas sin la necesidad de entender de antemano los principios conceptuales los cuales animan esta ardua labor?

En el estudio de la literatura, no menos que en su práctica, hay un asunto que resulta para nosotros esencial, porque se revela en su doble faceta de problema estético, y a la vez, ético y psicológico: la autoría.

La pregunta (por cierto muy moderna) que tan a menudo nos hacemos los seres humanos acerca de quiénes somos tiene mucho que ver con ella, pero también el autor de una obra (y nos atreveríamos a decir, incluso, el lector), cuando se acerca el momento de la escritura (o de la lectura), debe plantearse una inquietud de esa naturaleza. El artista la resuelve, en la hipótesis de que lo logre, desdoblándose, multiplicando las expresiones de su variada personalidad, las cuales se ven de pronto convertidas en situaciones, objetos y personajes. El escritor, si quiere ser tal, debe aumentar el alcance de su conciencia (sabiendo que corre el riesgo de perderse en cualquier momento), hecho que lo obliga, una vez que se ha verificado esa apertura, a pensar en cómo domar y disciplinar los inevitables impulsos

dispersivos que la acompañan. La forma es el resultado de este esfuerzo, de esta tensión entre el orden y el desorden que marca nuestro modo de estar en el mundo. Eso implica que el ejercicio de la escritura, forjador de tramas e historias ficticias, sea, al mismo tiempo, un trabajo incesante del individuo creador sobre sí mismo. Es en ese punto donde el quehacer estético se torna una práctica de naturaleza psicológica e, incluso, ética (Eco, 1981). Esta consideración es la base pedagógica de nuestra metodología, en cuanto el sujeto, al crear e imaginar mundos y personajes que lo obligan a ensanchar los horizontes de su consciencia, está obligado a plantearse preguntas fundamentales acerca de lo humano y a resolver estas preguntas con las praxis propias de la literatura: la escritura y la lectura.

A partir de esa reflexión, hemos considerado oportuno referirnos a un ámbito de los estudios y las prácticas literarias hoy muy boga: la autoficción. La razón es muy sencilla: ella representa una extensión de la autobiografía, de la que se distancia por renunciar, en parte, al pacto referencial (Musitano, 2016); es decir, al acuerdo que se establece entre narrador y lector sobre la autenticidad de la historia referida. Contraviniendo a este pacto, cuya infracción, dicho sea de paso, se cumple también en la autobiografía, las barreras entre la realidad y la ficción se desdibujan, haciendo que los nombres coincidentes del autor y el personaje se pierdan, y al mismo tiempo, conserven su identidad. En la autoficción caemos en el juego de la paradoja, juego típicamente literario por el que los sentidos contradictorios presentes en una oración no exigen distinción. En este sentido, como enseguida se explicará, la autoficción se revela un instrumento pedagógico muy valioso.

La situación de concreción que sufre el yo autobiográfico lleva a que se logre fingir una continuidad sobre el flujo intermitente de la memoria y el recuerdo; por ello, la autobiografía es, en sí, ya una ficcionalización de la experiencia vivida, supuestamente real. Si por un lado la memoria es un ente discontinuo con el que todos, no solamente los escritores, luchamos, el recuerdo representa el esfuerzo de recentrar esa memoria en el presente con intención de proyectarla hacia el futuro.

La clarificación de las imágenes de la memoria en el recuerdo es un paso ulterior hacia la ficcionalización, ya que para realizarla debemos empeñarnos en precisar las imágenes, pero durante esta focalización, como apuntan algunos estudios de neurobiología (Baldassano et al., 2017), se superponen y confunden otras imágenes, las cuales no sabemos exactamente si proceden de nosotros, de una memoria arquetípica colectiva o, incluso, de la memoria de otras personas. Muchas de estas formas, como bien lo habían visto tanto Jung como Freud, están en nosotros, pero no todas están presentes a nuestra consciencia.

La autoficción, a diferencia de la autobiografía, renuncia a la distinción entre lo que pertenece o no a nuestra memoria. Ella prefiere trabajar sobre el recuerdo, sabiendo que éste es una suerte de vacío alrededor del que se disponen contenidos muy variados, convocados y organizados por el individuo como si fueran un todo coherente. Es así como la búsqueda de la forma coincide con la de nosotros mismos. Por último, queremos subrayar la importancia, que dentro de nuestra metodología, cobra el presente, en especial el presente de la escritura y la lectura. En efecto, es este el tiempo en el que se precisan estas actividades.

Escribimos y leemos a partir del presente. Por esta sencilla razón, la escritura y la lectura abonan a la formación de un Yo siempre circunstancial; es decir, implicado en la trama del presente pensado y vivido (Ricoeur, 1996), y en nuestro caso, escrito. El Yo narrativo es, en la autobiografía como en la autoficción, el producto incidental del acto de escribir (y, si volteamos el espejo, también de leer); por ello, a través de este ejercicio, podemos llegar a conocernos mejor porque experimentamos la génesis de un personaje a la vez igual y diferente: nosotros mismos.

La praxis del Yo narrativo nos ofrece la oportunidad de organizar los contenidos de nuestra existencia alrededor de una forma cuya construcción es responsabilidad de nosotros. Es de subrayar como estos contenidos (pese a que cobran un aspecto único en la vida de cada individuo) no pertenecen solamente a nosotros, sino son parte de una trama histórica y social (dialogizada) que compartimos con los de

nuestra especie (Morin, 1993). El conocimiento se da en y por la relación. Es evidente, entonces, como la literatura sea portadora de una epistemología tan legítima como la de cualquier otra modalidad de objetivación del mundo, porque es capaz de abordar a la vez cuestiones estéticas como éticas con relación al conocimiento. Entre ellas, la de la responsabilidad del sujeto, quien convirtiéndose en creador, ya no puede ceder tan fácilmente la responsabilidad de su formación a un sistema del que apenas sería un engranaje.

Nuestra metodología, como consecuencia de lo anteriormente dicho, sostiene su práctica pedagógica sobre la base de cuatro axiomas: a) el conocimiento tiene un carácter abierto y situado; b) ética y estética coinciden en el terreno de la forma; c) la realidad y la ficción son ámbitos especulares; d) la existencia tiene un carácter dialógico.

Método y procedimiento.

El ejercicio que proponemos es de naturaleza etnográfica. Dos son las razones de ello: una técnica, la primera; de oportunidad, la segunda: 1. Como literatos no estábamos preparados por un estudio de tipo sociológico que contemplara el uso de muestras concretas y criterios cuantitativos de selección y análisis. Al igual que en la antropología interpretativa, por la especial importancia (de raigambre cuasi-literaria) que esta ciencia otorga a la relación especular y problemática entre el sujeto conocedor y el objeto conocido (Geertz, 1997), nos planteamos la exigencia de un conocimiento como experiencia (no como duda a resolver), en el marco del cual lo que surge de la praxis de indagación no siempre es explicable en términos exactos.

Dentro de la interpretación, parte del conocimiento se mantiene en una franja oscura, la cual es más preciso explorar con aproximaciones metafóricas, de tipo literario, que querer develar con los instrumentos, aunque válidos, de la medición. Este es, posiblemente, el límite mayor de nuestra investigación, y al mismo tiempo, su mejor cualidad, en cuanto nuestra procedencia de un ámbito no

especializado de estudios con respeto al de la educación, y más en general, de las ciencias sociales, nos ha permitido arrojar una visión distinta sobre ciertos problemas que todos los profesores, prescindiendo de nuestro sector disciplinario, vivimos cotidianamente en nuestras clases. 2. Lo anterior nos brindaba la oportunidad de experimentar. ¿Y qué mejor ocasión de hacerlo, pensamos, si no acudiendo a un género que, por su misma naturaleza, se encuentra entre lo académico y lo literario: la crónica? Ella nos habría introducido en lo cualitativo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003), mientras que la antropología interpretativa nos habría ofrecido el instrumento para ejecutarla: la descripción densa (Geertz, 1987).

En el transcurso de nuestra intervención, nuestros mejores aliados tenían que ser, entonces, una libreta de campo, y cosa más difícil de conseguir, una actitud completamente abierta ante el objeto de estudio que se esforzara por colocar entre paréntesis cualquier tipo de prejuicio. Nuestros mejores aliados en este proceso fueron por un lado el diario de campo (que, como veremos enseguida, extendimos también a los estudiantes), y por el otro, la suspensión del juicio. Como ámbito de trabajo elegimos, a lo largo de un semestre, la optativa de “Los tres tiempos de la novela” en la que se inscribieron 5 alumnos de todos los semestres de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro (esto para contar con un ámbito transversal, no sesgado, de intervención).

Procedimos inicialmente con un diagnóstico fundamentado en tres renglones: 1. qué obras de literatura conocían; 2. si podían narrar alguna trama de obras conocidas; 3. si podían escribir por sí solos una historia. Los resultados, en un inicio, nos preocuparon, pues muy pocos entre nuestros alumnos sabían concebir una lógica narrativa básica: sus relatos eran desordenados, incoherentes y carentes por completo del principio esencial de la verisimilitud; además, les costaba muchísimo escribir sobre ellos mismos, lo que se reflejaba en una falta de comprensión de sus entornos de vida. Sirva el siguiente texto de ejemplo: “Nací en el mes 19 de octubre del año 2000. Mi infancia fue bastante buena como la de todos los niños sanos, porque mi barrio, allá por Rancho Largo, era bonito,

no había basura en el suelo, la gente no gritaba y no había nada de música que te rompiera los oídos como hoy sucede tan seguido, por lo menos en la vecindad donde vivo ahora que estoy en la universidad. Con las chicas siempre me fue bastante bien, porque mis padres me educaron como se debe, como verdadero caballero, y a ellas les gustaba que yo fuera tan gentil; sin embargo, me empezó a interesar la literatura no sé exactamente si a los 14 o a los 15 años, porque antes no leía, y me acuerdo que agarré un libro un día que mi madre me llevó con el dentista porque me dolía demasiado una muela; que por cierto me curaron entre gritos y dolor, y mientras esperaba agarré este libro que decía, porque la portada se veía linda, era la portada de un comics sobre las aventuras de El Santo, me acuerdo todavía que decía El enmascarado de plata, y más abajo un semanario atómico. Y lo empecé a leer.”.

Cuando leímos eso, tuvimos la sensación de encontrarnos ante una carta escrita por Candelaria a su Jorge en El principio del Placer, la novelita corta de José Emilio Pacheco. No sabíamos si llorar, reír, o más bien, desear que el estilo le fuera inspirado al escribiente por algún genio literario que quisiera experimentar una frontera formal alternativa en literatura, tal vez el mismo espíritu renacido y burlón del gran Pacheco. Desde luego, había muchachos que se encontraban en un nivel más avanzado en cuanto a redacción y comprensión del texto, sin embargo nuestro desafío era el de trabajar con todos, para que nadie, pese a las inevitables diferencias individuales, que siempre existen, quedara rezagado. Teníamos entonces que intervenir sobre, al menos, tres directrices:

1. Mejorar la coherencia en el despliegue del pensamiento a través de ejercicios de escritura que involucrasen aspectos sintácticos y gramaticales.
2. Situar el conocimiento de la historia de la novela barroca, moderna y contemporánea (como nos marcaba la clase).

3. Desarrollar la capacidad de contar un relato, primero de manera oral y luego de forma escrita, utilizando criterios estéticos derivados del trabajo sobre las obras literarias elegidas como referentes bibliográficos del curso.

La manera para lograr la satisfacción del segundo punto, según nuestra metodología (la apropiación de los contenidos se da a través del trabajo sobre la forma), debía proceder necesariamente del ejercicio creativo de escritura contenido en el tercer punto, el cual, de paso, era esencial también para alcanzar el objetivo del primero. En suma, todo en uno, para que la intervención no se volviera fragmentaria y, al contrario, abonara a la integralidad de la formación del estudiante. La idea central que compartimos inicialmente con los alumnos fue la siguiente: en nuestro interior, sin que seamos conscientes de ello, llevamos un texto desordenado e incoherente, un flujo de imágenes, recuerdos y estados de ánimo que aún andan dispersos. Les hicimos notar que esa técnica era muy parecida a la que utilizaran, aunque con diferentes matices, Freud y Jung en sus respectivas praxis psicoanalíticas a inicios del siglo XX, y para sentar mejor la idea, les dimos como tarea la lectura de algunas partes de *La Consciencia de Zeno*, del italiano Italo Svevo, una novela en donde el narrador, Zeno Cosimi, se plantea escribir unas memorias para demostrarle a su psicoanalista que todas sus juicios “científicos” sobre su personalidad son una patraña.

Posteriormente, durante una semana, desarrollamos un ejercicio colectivo de reflexión sobre la lectura, cuya evidencia debía plasmarse en la escritura de un incipit en el que cada alumno tenía que verter, a la manera del narrador de aquella obra, las consideraciones personales que lo habían llevado a redactar, bajo la presión de su analista, una obra autobiográfica. Los objetivos de este ejercicio eran dos: lograr que los alumnos se sumergieran en una situación ficticia, de la que sin embargo podían extraer alguna que otra verdad, y mostrarles como de la escritura podían surgir ciertas reflexiones sobre su propia vida a las que jamás habían prestado atención.

A raíz de este ejercicio observamos, que con respecto a la más simple secuencialidad narrativa, el orden de su escritura mejoraba, y por ende, con el objetivo de que estas reflexiones y experiencias tuvieran una manera regular de desahogarse y fijarse en algo concreto, les propusimos mantener actualizado, a lo largo de todo el semestre, un diario personal de creación, mismo que utilizarían después como fuente de contenidos narrativos en su trabajo final: la redacción de una historia de carácter autoficcional.

Después de este preámbulo, que sirvió para echar los cimientos programáticos del curso y también para profundizar el diagnóstico inicial, optamos por dividir el semestre en cuatro etapas:

1. Exposición de los fundamentos de la narración y de las posibilidades formales con las que se cuenta para relatar una historia.
2. La cuestión del narrador: a saber, del sujeto (o sujetos) que se encargan de referir la historia.
3. Escritura autobiográfica y escritura de autoficción.
4. Escrito final y autoevaluación.

La totalidad de las secciones apenas mencionadas debía contar con su aparato teórico, sus instrumentos y sus ejercicios. Veámoslas en detalle:

Exposición de los fundamentos de la narración.

El ejercicio sobre la novela de Svevo resultó muy útil para hacer comprender al estudiante, al menos en la práctica, la importancia que nuestra historia individual guarda para cualquier aspiración de creación y, por consiguiente, de comprensión. Escribamos o no una autobiografía, siempre estaremos hablando de nuestra propia historia, ora de lo que conocemos de manera consciente y reflexiva, ora de lo que sabemos sin saber que lo sabemos. Es por ello, por lo que el psicoanálisis se acercó tanto a la literatura, porque lo que sabemos en cuanto individuos sólo es la punta de un iceberg de un conocimiento que nos rebasa ampliamente, tanto si procedemos hacia las profundidades del

subconsciente, como si nos dirigimos rumbo los misterios de nuestra historia arquetípica, ya sea como hombres partícipes de cierta cultura que como seres humanos pertenecientes a una especie. Este argumento, además, es el que se encuentra en la base del dialogismo, por el cual la historia, metaforizando su descripción, es una suerte de gran novela escrita por un autor misterioso. Debido a ello, todos, más o menos metafóricamente, resultamos ser personajes, quienes buscamos la manera de marcar nuestro camino a lo largo de la trama de esa gran historia.

La intención que teníamos durante este primer momento era hacer entrar a los estudiantes en una especie de trama construida por nosotros los profesores, como si todo lo que hicieran en y para la clase tuviera un origen y un sentido ficcionales; es decir, la estética no sólo tenía que representar uno de los argumentos a tratar en el curso, sino debía ser la arquitectura que soportara la experiencia de aprendizaje.

Asentado este acuerdo, en primer lugar teníamos que entrenar la praxis de la escritura con algunos ejercicios paradigmáticos. No podemos, por el exiguo espacio con el que contamos aquí, describirlos todos, y por consiguiente, solo nos remitiremos a uno: los alumnos debían cerrar los ojos y observar las imágenes que se atravesaban sobre el fondo negro de sus párpados. En un primer momento, solo tenían que quedarse mirando, pero, poco a poco, debían introducir en la visión un leve elemento de voluntad, intentando ahora domar el caos que animaba su espectro figurativo. Al final, tras abrir los ojos, tenían que ponerse a escribir. Una alumna, terminado el ejercicio, nos compartió eso: “Líneas doradas, moviéndose como relucientes serpientes en agua, se comían mutuamente. Luego, todo se desvanecía como si un sueño se hubiese terminado tras el sobresalto del soñante, y se estrellaron contra el telón negro del fondo los rostros coloreados, pero medio borrosos, de mi mamá y mi hermanita. Sentí, de repente, un olor a flores de plástico, pues cuando era niña, a mis padres les encantaba llenar la casa con estos lirios y girasoles que no marchitaban nunca, y que a mí me disgustaban porque, ahora entiendo, olían a petróleo”.

No hace falta decir, que quien escribió esto fue de nuestras mejores estudiantes, porque no solo había captado el sentido del ejercicio, cuidando de paso la sintaxis y la gramática, sino había logrado transmitir una sensación proustiana, digna de una descripción en busca del tiempo perdido. Había trabajado sobre el tiempo de la memoria, actualizando el pasado en el presente, y había sacado de esta operación una comprensión nueva. Estábamos muy contentos y satisfechos, además, porque veíamos que los demás compañeros habían llevado a cabo el ejercicio con un compromiso dictado por la curiosidad de descubrir qué era lo que iba a salir de esa práctica. Las cosas parecían ponerse interesantes. Tras otros ejercicios de escritura, contando ya con un acervo suficientemente amplio de material, procedimos con un ejemplo en torno a cómo tratar el espinoso problema de la narración, de su coherencia y verosimilitud, y de su estrecha relación con la vida personal del autor.

Ahora teníamos que crear pequeñas historias, no solo escribir acerca de ciertas sensaciones o recuerdos. El ejemplo al que nos referimos era éste: pongamos el caso que quisiéramos escribir un cuento. Lo que pretendemos hacer es escribir uno acerca de la luz; es decir, el tema es la luz. ¿Por qué la luz? Porque, digamos, cuando fui por primera vez al lugar donde he decidido ambientar mi historia, por ejemplo Tequisquiapan, la luz era tan intensa y creaba tantos contrastes de claroscuros que sentía que el de la luz tenía que ser necesariamente el argumento alrededor del que giraba toda mi historia.

Todo, desde los personajes hasta las situaciones debía reflejar esta idea de luz. Ahora, ¿en qué tiempo se desarrollarán los eventos? El hoy, pues el que cuenta, imaginemos, está escribiendo un diario. Es un restaurador de murales, y se encuentra en la ciudad para trabajar en una antigua pintura de la parroquia de Santa María de la Asunción, que, desde hace algún tiempo, está mostrando signos de deterioro. La escritura del diario la emprende porque quiere mantener vivas sus ideas y sus sensaciones al trabajar con la obra en cuestión, como si las páginas le sirvieran de bitácora de trabajo, pero pronto, supongamos, se da cuenta de que la historia consignada en el mural lo remonta a un

momento de su pasado del que había dejado de tener memoria o, quizás, que procedía de un tiempo que no estaba completamente seguro de haber vivido.

A partir de ahí, a través de la intimidad a la que lo introduce la escritura, descubre una relación particular con Tequisquiapan que pasaba por el mural y por la recuperación, en el presente del diario, de un pasado algo misterioso. A continuación dijimos a los alumnos que, para terminar esta primera parte del curso, tenían que escribir, al menos, una parte del diario de este narrador, intentando respetar la idea estética que inspiraba el cuento, es decir, la luz y, de ahí, inventando una trama que explotara la relación entre el mural de la iglesia y la biografía del personaje principal.

Los resultados fueron muy diferentes, desde luego, aunque todos habían logrado montar una historia que respetara el principio de verisimilitud entre los hechos narrados y el por qué éstos ocurrían. En suma, todo estaba justificado, pese a que algunos se atrevieran incluso, como ya nos habíamos imaginado, a escribir una trama de ciencia-ficción. Algunas eran, además, muy divertidas: hubo quien se imaginó que el restaurador fuera la reencarnación de alguien representado en el cuadro; otro, en cambio, optó por su caída en la locura debido a un veneno que se encontraba, desde hace siglos, en la mezcla de la pintura de las paredes. Otro estudiante conjeturó que, teniendo el protagonista que visitar el pueblo y sus cercanías para proceder correctamente con la reparación del mural (un mural que exhibía toda la historia del lugar), su diario termina siendo una especie de historia desautorizada, y por ello muy interesante porque escrita por un forastero, del pueblo de Tequisquiapan, que abonaba incluso a revelar la vocación viñera del municipio.

Hubo un alumno, además, que inspirado en un paso de El nombre de la rosa de Umberto Eco, algunos de cuyos capítulos figuraban en nuestra lista de textos a consultar, trazó una imagen divertida del restaurador donde éste, tras haber pasado una noche de desvelo, al día siguiente, atontado y con los sentidos a medias, ve la pintura cobrar movimiento y encenderse de colores espeluznantes ante sus ojos trastornados: “Jorge estaba ahí, montado en su escalerita de madera, una pierna arriba, doblada,

y la otra abajo, estirada. El fresco, una anunciación en estilo canónico que se remontaba a principios del XIX, ahora le entrega la imagen de una virgen que volaba de un lado a otro del cuadro, intentando escaparse de aquel angelito inoportuno y extrañamente rubio (pese a que estamos en nuestro querido y mestizo México), quien la correteaba para decirle que, sin mancha alguna, ella iba a ser la Madonna, la gran dama del mundo, la madre de la creación. Veía a estas alitas desbandarse por todos lados, negras cuando pasaban por la sombra, cegadoras cuando tocaban un rayo de luz, y creía ver hasta el fondo de aquella escena que no se esperaba, pero que sus sentidos se esforzaban tanto en consignarle, una multitud de diablillos cornudos, quienes parecían burlarse más de su lamentable estado que del zanganeo desesperado del pobre Miguelito”.

Al final, nos reconfortó ver que los objetivos de esta primera sección habían sido logrados; además, habíamos descubierto que, pese a que (como era normal) subsistieran aun muchas limitaciones, todos habían sacado provecho, a la vez estético y heurístico, de la experiencia.

La cuestión del narrador.

Los alumnos iniciaban a ser más ordenados y estaban entendiendo, en la práctica, los difíciles conceptos de coherencia y equilibrio en la estructuración de sus creaciones. Les hicimos notar que la apropiación del conocimiento procede de la misma manera, pero que para mejorar nuestro entendimiento sobre cómo eso sucede, debíamos encarar el problema del narrador, es decir, de quién o quiénes refieren la historia.

Trabajamos entonces la diferencia entre el autor y el narrador, refiriéndonos en un principio, a las tesis que sobre el tema, manifestaron tanto Foucault (1999) como Barthes (1987). Para el primero, imperan dos ámbitos del discurso: el autor-función, en el recinto de las letras y las humanidades, para el que es necesario manifestarse ante el lector como un sujeto específico; y el autor de las obras científicas, cuya individualización no es tan importante en cuanto su propósito se centra en la

dilucidación del objeto de estudio. Este segundo tipo es recordado, más que por sus obras específicas, por ciertas ideas o descubrimientos, que a partir de él, han contribuido a la difusión de una escuela o, en menor medida, de una corriente de pensamiento. La posición de Foucault nos plantea un tema fascinante, y a la vez, muy escurridizo, incluso peligroso, sobre todo para la ciencia: la cuestión de la autoría, en la actividad científica, representa aún un tema del que nadie desea hablar, pues la creación textual no ha sido jamás considerada como una cuestión narratológica, es decir, como la forma de contar una historia, sino siempre como una cuestión epistemológica, a saber, como algo que remite a la manera de evitar, que el punto de vista subjetivo contamine la pulcritud de los hechos objetivos. Por otro lado, Barthes encara el asunto distinguiendo el “autor” del “escritor”: aquél ejecuta una función, desempeñando una suerte de papel sacerdotal; éste una actividad, pareciéndose más a un amanuense medieval. Para el primero, escribir es un verbo intransitivo, en cuanto se coloca en el espacio de la meta-escritura, mientras que para el segundo es un verbo transitivo, pues escribe algo. El lenguaje, para éste, sostiene una praxis, mientras que, para aquél, la constituye. La pregunta que une a ambas reflexiones es, en el fondo, una: ¿De qué manera el autor se manifiesta en el texto? Esta es la pregunta que colocamos los profesores en el centro de esta segunda etapa de aprendizaje, en cuanto tiene que ver con el asunto, para nosotros central, de la identidad textual; es decir, del Yo narrativo.

Poco a poco fuimos asentando que lo que delata el autor de una obra es su estilo, o sea, la manera que él ocupa para contar las cosas, sea esta manifiesta a su consciencia u oculta. En el estilo se encuentran ambas voces: la de la conciencia, que intenta vigilar la forma, y la de la “inconsciencia”, que quiere librarse de las ataduras de la identidad vigilante, quizá demasiado segura de sí misma. Retomando a Barthes, es en la distancia entre el pensar cómo y el hacer donde se fragua el estilo, mientras que en Foucault, el estilo se manifiesta en el espacio entre la función autorial relacionada con el sujeto y aquella vinculada con el objeto.

Como primer paso rumbo a la búsqueda concreta de este estilo, propusimos entonces un ejercicio bastante sencillo, de tipo performativo: el modelo sobre el que íbamos a trabajar era el del teatro griego: necesitábamos de un escenario, sobre el que se desempeñaran los actores, de un público, que participara emocionalmente a la representación, y un coro, que, desde el interior de la ficción, interpretara el papel de quien observa y juzga las vicisitudes de las que es testigo. Así que teníamos tres planos de la representación: el de los actores, completamente performativo, el del coro, a medio camino entre la función del actor y la del espectador, el de los espectadores, solamente contemplativo. Antes de iniciar, recuperamos un paso del Paraíso de la Divina Comedia de Dante, donde el poeta describe a Dios como una mancha húmeda que queda aún sobre la superficie de una roca tras el lento derretirse de un montoncillo de nieve.

Empezamos el ejercicio, y conforme íbamos desplegándolo, nos dábamos cuenta de que pese a que el guion de los actores, del coro y de los espectadores era totalmente libre, empezaba a insinuarse, sin que nadie lo llamara voluntariamente a colación, un sentido, a saber, una “mancha húmeda” que queda sobre la superficie de la representación conforme ésta iba llegando a su fin. Todos nos sorprendimos, pues un poco como en el jazz, donde la improvisación se mueve por encima de una estructura básica previamente concordada, la forma se dejaba ver por sí sola, sin que nadie la tuviera que disponer. Al mismo tiempo, notábamos como el espacio de la representación ocupado por los actores, no sólo se ampliaba, como era menester, hacia el coro (quien, con sus comentarios, influía tanto sobre el escenario como sobre la platea), sino también hacia los espectadores, quienes ahora iniciaban a participar activamente a la ficción.

La experiencia nos hizo ver dos cosas: que la forma y el sentido no necesariamente dependen de una voluntad que lo controla y lo dispone todo; y que los papeles inicialmente asignados (o que nos asignamos) al interior de una situación, comienzan paulatinamente a extraviar los límites que se les han impuestos e inician a crear su propia versión de la visión; es decir, su propia historia. En pocas

palabras, dentro de ciertos escenarios (no solamente ficcionales), todos nos volvemos personajes, cada uno de los cuales tiene todo el derecho de contar la historia como más le place.

Asentado eso, pasamos a otros ejercicios, el más representativo de los cuales fue este: a partir de una trama conocida, que en el caso específico fue la del cuento de Leroux La habitación amarilla, cada uno de los alumnos tenía que contar la historia a partir de un punto de vista diferente. La trama es bastante sencilla: En una habitación cerrada se comete un crimen. Todos, en la casa, alcanzan a escuchar los ruidos que proceden del cuarto en donde se está cometiendo la transgresión: gritos, disparos, muebles que se caen; sin embargo, nadie puede entrar a socorrer a la joven que está siendo atacada: la puerta del cuarto amarillo está cerrada por dentro, y tampoco se puede pasar por su única ventana, porque además de tener rejas, también se encuentra cerrada. Cuando consiguen echar la puerta abajo, tan solo encuentran a la víctima tendida en el suelo, pero no hay rastro del asaltante. Cada uno de nuestros estudiantes tenía que elegir un punto de vista particular desde donde contar la historia, por ejemplo: el de un periodista, el de un detective, el de la cocinera, el de un criado, el de otro criado, el de la víctima, el del asaltante, el del árbol situado en frente de la ventana del cuarto, el de Dios, el del Diablo.

Fue muy grato, para nosotros los profesores, ver como la creatividad se explayaba, sin traicionar por ello la normal proximidad que debe existir entre quien cuenta la historia y sus cualidades intrínsecas. Por ejemplo, uno de nuestros estudiantes menos brillantes en términos de redacción, se puso a escribir desde la perspectiva del árbol: “Estaba yo ahí, ¿Qué podía yo hacer? Pus, ni modo, me tocó ver todo lo que pasaba. Ni queriéndolo habría podido yo zafarme, por culpa de estas malditas raíces que me clavan en este suelo duro, que apenas me da los nutrientes para no morirme seco en el próximo invierno. Yo la verdad a aquellos les hacía poco caso. De repente veía un cuchillo que volaba, un chorro de sangre que brincaba, una boca que se abría y cerraba. Y yo ahí que no me hallaba, porque quería moverme y no podía”.

En el cuento de este compañero, el árbol respeta su forma de ser, y su relato se torna una lamentación sobre el sufrimiento existencial de un ser imposibilitado a moverse, obligado a forjarse una imagen de sí a partir de su naturaleza estática. Después, pese a que no podemos transcribir todo este relato, el árbol comienza a darse cuenta de que la suya es una fijeza aparente, porque en realidad, lenta y compasadamente, su espíritu se exploya conforme al crecimiento de su materia: de sus ramas, de sus raíces y del periódico renovarse de sus hojas y flores.

Nuestro estudiante, a través de su narrador, había llegado a experimentar algo que nos cuenta Goethe (2009) durante su paso por los Alpes, cuando el poeta, al inicio de su viaje por Italia, nota que las montañas, pese a su aparente inmovilidad, ejercen una atracción, y al mismo tiempo son atraídas, por otros intérpretes del paisaje, como, por ejemplo, las nubes y las nevadas. Eso significa que al alumno había logrado captar que el narrador se mueve siempre en un tiempo; es más, que el narrador es, cada vez de una manera diferente, una representación concreta del tiempo. El narrador, finalmente, como reflexionamos hasta el final de esta segunda etapa con el grupo, es este extraño ente que se coloca, siguiendo un feliz comentario de Bajtín (2003), entre un pensamiento evidente, que determina el contenido del discurso, y otro oculto, que determina la estructura del discurso al echar sobre ésta su sombra.

Escritura autobiográfica y escritura de autoficción.

Este tercer momento del curso, se estructuró a partir de dos experiencias concretas: en una debíamos escribir sobre un recuerdo que juzgábamos claro en nuestra memoria; en otra, sobre uno, que al contrario, estaba envuelto en una neblina que jamás habíamos logrado disipar.

En el primer ejercicio, más autobiográfico, el narrador, empeñándose en escribir de manera clara y puntual sobre un recuerdo que se le antoja diáfano, será más propenso a dirigirse hacia el objeto, es decir, hacia las circunstancias específicas de su rememoración. De ese modo, el narrador establece

una relación yo/mundo bastante directa, hecho que convierte la escritura en una suerte de medio para lograr la descripción precisa del recuerdo. Esto arrima la autobiografía al tipo de escritura “científica” de la que Foucault hablaba en su ensayo, porque más proclive a la dilucidación del objeto; sin embargo (haciéndolo notar, de paso, a nuestros estudiantes), por los motivos que explicamos en el párrafo dedicado a la metodología, en el texto autobiográfico comienza a insinuarse la ficción, no sólo porque la memoria es un ente escurridizo, sino también por lo que decía Barthes, a saber, porque el diablillo que guardamos en nuestro interior, no deja escapar la ocasión de plasmar sobre el papel en blanco sus propios contenidos. De aquí nos trasladamos al segundo ejercicio: teníamos que recuperar de nuestra memoria un punto oscuro, pero debíamos hacerlo a través de un ejercicio continuo de redacción, sin importar que el relato terminara siendo confuso. En pocas palabras, debíamos permitir a nuestro diablillo salir al descubierto.

Una vez terminado el ejercicio, su huella comenzó a hacerse más que evidente por dos motivos: por un lado se asomaba claramente el estilo de cada narrador, pues los diferentes escritos exhibían un modo del todo especial de expresar sus contenidos; por el otro, en el esfuerzo de hacer claro lo que en un principio no lo era, alrededor de la nebulosa del recuerdo se dispusieron imágenes y circunstancias que los mismos estudiantes no sabían decir con precisión de donde procedían.

De repente, nos dimos cuenta de que lo que se había consignado en el escrito era algo que les pertenecía y, a la vez, no. De hecho, los textos no resultaron ser tan confusos como habíamos creído que iban a ser. Eso significa que cada autor, a través de su narrador, había logrado establecer sí un vínculo especial, pero esta vez con el propio texto; es decir, la identidad del narrador se estaba fraguando más por el concurso de vínculos textuales (de tipo estético), que por la relación que cada uno establecía con un objeto, en este caso el recuerdo, externo al texto (de tipo epistémico). De pronto, la autobiografía se había convertido en autoficción, aunque, como no tardamos en notar, los mismos mecanismos autoficcionales, gracias al ejercicio de la escritura, parecían incluso haber franqueando

las fronteras conceptualmente impuestas a la autobiografía, así que el conocimiento del mundo y el descubrimiento de nosotros mismos se tornaban actividades especulares, incluso contiguas.

El ejercicio que cerró esta etapa fue dejar rienda suelta al placer de montar lo nuestro (cuyos materiales habían ido llenando poco a poco nuestro diario de creación) sobre una porción de la trama de alguna historia famosa, que, en el caso particular, escogimos, cambiándola apenas, de entre las muchas que pertenecen a la novela *Cumbres borrascosas*, de Emily Brontë: en un día de invierno cualquiera, un personaje cualquiera, llega a una hacienda para arreglar con el propietario el alquiler de una casona cercana en donde ese forastero quiere encerrarse para escribir su primera novela.

El propietario no se esfuerza ni siquiera un poco por ser agradable con el huésped, en quien inmediatamente brota una gran curiosidad por saber por qué aquel hombre de mal genio vive solo en una propiedad tan grande. Algunos objetos “raros” que empieza a notar por aquí y por allá, le despiertan aún más su inquietud. Finalmente, una tormenta de nieve obliga al futuro novelista a pasar la noche en la hacienda.

Durante el sueño tiene unas pesadillas loquísimas, que incluyen a un espíritu femenino que le cuenta una historia acerca de aquel lugar y de su único morador. Los resultados de esta actividad fueron de los más diversos: hubo quienes se imaginaron que la mujer se presenta en el sueño del novelista porque quiere vengar su propia muerte, en la esperanza de que el escritor se convierta en un detective; otros hicieron del novelista el asesino, haciendo que su sueño fuera una representación de su conciencia atormentada, y que la misma visita a la hacienda fuera parte de este sueño. Uno que merece ser referido, inicia así: “Y sentía que los huesos fríos de su mano derecha recorrían su mejilla izquierda como un alfiler que anda, ora deslizándose, ora clavándose, sobre una tela que se está bordando. La sensación era vívida como si aquello estuviese ocurriendo de a de veras, y tal vez era así, pero de ningún modo alcanzaba a ver el rostro, ni tan solo un incierto semblante, de quien estaba ejecutando aquel acto. De improviso, sus ojos, que hasta aquel momento se habían negado a abrirse,

como si alguien los hubiese mantenido pegados a sus párpados, se dilataron, y vio su misma cara aproximarse hacia él como queriéndole dar un beso”.

Nos interesó mucho este comienzo, porque nos remitió a un cuento formidable de Julio Verne, *Fritt-Flacc*, en el que un médico ávido de dinero se niega a atender a un hombre gravemente enfermo, y descubre, acto seguido, como si entrara en otra dimensión, que aquel enfermo acostado en la cama es él mismo. El estudiante, echando mano de su biografía, había imaginado que el narrador fuera, al mismo tiempo, el personaje que sueña, en el que pretendía vaciar la imagen que los otros tiene de él, y el personaje soñado, o sea, él mismo, o más bien, la imagen que guarda de sí mismo.

Escrito final y autoevaluación.

El último escollo fue el escrito final, en el que cada estudiante, esta vez sin constricciones, a excepción de la de utilizar los contenidos de su diario de creación, debía crear un cuento según los lineamientos de la autoficción trabajados en las sesiones anteriores. Su principal cometido, sin pretender que nadie se convirtiera en un escritor, era demostrar su competencia a la hora de construir una estructura formal que organizara los materiales narrativos ya anotados en su diario.

No hace falta decir, que dichos materiales, no solo guardan una relevancia estética, sino también son valorados como reflexiones importantes alrededor de la identidad psicológica y la función autorial, y *dulcis in fundo*, como opiniones libres acerca de temas relacionados con el conocimiento en general. Con el objetivo de brindar ejemplos concretos de obras autoficcionales que no se alejaran demasiado de la autobiografía y que al mismo tiempo exhibieran cierta riqueza de géneros literarios en su interior, elegimos *El viaje*, de Sergio Pitol, y *Ecce homo*, de Friedrich Nietzsche. El primero, nos sirvió para mostrar a los alumnos cómo un ensayo autobiográfico, como aparenta ser en un primer momento la obra del maestro veracruzano, se convierte, a través del trabajo sobre la forma, en un catalizador de recuerdos, en parte reales, en parte inventados, en parte pertenecientes a sujetos diferentes.

El justificante estético que autoriza esta confusión, nos lo brinda el mismo narrador al preguntarse, al principio del libro, porqué, en todos sus escritos, no aparecía jamás Praga, ciudad en la que vivió como diplomático a lo largo de muchos años. De ahí, la obra se torna, formalmente hablando, una búsqueda continúa del porqué de esta supresión y, paralelamente, se impone como una gran metáfora de la memoria, la cual, ante los ojos del lector atento, inicia a cobrar el aspecto de un género literario más que de un ente psicológico.

El texto nietzscheano, al contrario, nos coloca ante la duda de cómo el autor, por conducto de su narrador, se transforma en un auténtico bufón, figura que el genio de Röcken solo pudo delinear en el marco restringido de la página literaria. El bufón, en pocas palabras, es su yo narrativo, el que rompe triunfalmente las resistencias de un hombre que fue incapaz de convertirse, en su vida real, en lo que era. Por ello su particular subtítulo: come se llega a ser lo que se es.

La última semana de clase fue dedicada a la lectura de los cuentos escritos por nuestros estudiantes, y fue una grata sorpresa, para nosotros, ver como todos, pese a que algunos no lograran ir más allá de un buen ejercicio autobiográfico, habían comprendido como la función autoral los obligaba automáticamente a inventar el personaje más importante de la historia: ellos mismos; sin embargo, en los textos mejores, no solo se percibía claramente este entendimiento, sino se mostraba como cada autor había logrado interiorizar y adaptar los contenidos literarios trabajados a lo largo del semestre, ya sea en clase o de manera autónoma. He aquí un ejemplo de uno de los escritos que más nos sorprendieron. Su inicio es todo un programa: “Quizá crea el lector que la historia que se le presenta trata sobre cuestiones románticas o sensuales, aventureras o nostálgicas; quizá el que la lea esperaría hallar un poema a lo oscuro de la noche o a la amargura de la muerte; sin embargo, el tema a abordarse dista leguas de lo que el curioso pretendería encontrar. Además, preciso es decirlo, estas hojas se traducen en un intento desesperado por cumplir con una tarea que ciertos caros profesores, con sus muchos queridos y queridas, habrán de considerar para plasmar una nota al final del curso. Se halla

el servidor de ustedes a la hora límite de entrega y, después de divagar en tanta anécdota que quisiera presumir, ha dado con una que traduciré en grafías y que usted mismo, signore, signora, podrá leer, releer e incluso corregir, pero sobre todo, disfrutar -espero”.

Finalmente, el último día de clase, llegó el momento de la autoevaluación. Lo primero que hicimos fue ponernos en círculo. Luego, cada uno de los estudiantes, debía referir su experiencia de aprendizaje: lo que aprendió, lo que no, lo que le hizo falta, su compromiso con la materia, su empeño en la redacción del diario y, por último, lo que descubrió de sí mismo gracias al ejercicio de la escritura.

Al final de su intervención, individualmente, debían ponerse una calificación del 1 al 10, misma que iba a ser contrastada con la que nosotros los profesores, con base en las evidencias del diario, del portafolio, del cuento final y de su calidad de presencia en clase, habíamos establecido. En fin, después de casi cinco meses, nuestra colaboración se había terminado con muy buenos resultados: todos los estudiantes, aunque de manera diferente, sacaron provecho de la clase, tanto en el orden de los contenidos de la materia como en el de la conciencia de contar con instrumentos válidos y diversificados para su futuro desempeño académico y personal.

CONCLUSIONES.

Durante los cinco meses, en que se desarrolló nuestra intervención, tuvimos la oportunidad de poner a prueba la metodología del Yo narrativo. La primera sensación que nos dejó esta experiencia, recién terminado el curso, fue de gran satisfacción, pues nos habíamos percatado que, en vez de sentirnos presionados por la aplicación estricta de un programa, casi siempre guiado por principios técnico-instrumentales, habíamos probado un enorme placer en compartir, durante la realización de las tareas, momentos de intensa coparticipación con nuestros estudiantes.

Reflexionando un poco más al respecto, atribuimos estas renovadas sensaciones a la naturaleza misma de la literatura, cuya didáctica no puede en ningún modo llegar a traicionar la razón misma de su existir: edificar con la palabra modelos plausibles de humanidad.

Desde un principio sabíamos que teníamos que convertir una predisposición humanista, como la del arte literario, en un método de adquisición de ciertas competencias y saberes. En suma, estábamos ante el gran desafío de trabajar en el nivel de la forma para que los contenidos específicos del curso se fueran decantando acorde a las características propias de cada alumno. Así que un principio estético, de pronto se había vuelto una praxis pedagógica muy cercana a los más actuales lineamientos teóricos de esta ciencia, basados en la no estandarización del proceso de enseñanza/aprendizaje, a la integralidad de la experiencia de conocimiento y al respeto por las idiosincrasias (personales y culturales) propias de cada estudiante.

El límite de nuestro trabajo residía ciertamente en la falta de datos duros y medibles que pudiesen comprobar la eficacia de nuestra metodología y de su aplicación concreta; sin embargo, desde un principio, no fue esta nuestra intención, pues no podíamos ciertamente convertirnos en sociólogos de la educación, sino teníamos que aprovechar plenamente nuestras fortalezas para ponerlas a disposición de nuestros alumnos. Al final, pudimos comprobar, de un modo que podríamos definir fenomenológico, que nuestra propuesta del Yo narrativo había logrado tres resultados mayores:

1. Asentar que una de las modalidades de construcción de la identidad pasa por la escritura, y que por ende, esa identidad, de la que hoy mucho se habla, no es una piel que se adhiere para siempre a las carnes de un individuo, sino más bien, es un capote que el sujeto decide cambiar conforme cambian las condiciones del contexto. El conocimiento, entonces, no será un aglomerado indistinto de nociones que se van acumulando como si cada persona fuera un disco duro que almacena sin parar, sino un modo de organizar un conjunto de datos posiblemente heterogéneos (y, en ocasiones, contradictorios) alrededor de un sentido.

2. Comprobar que el ejercicio de la escritura se convertía en un medio eficaz para la toma de responsabilidad, la cual, en el fondo, corresponde a una toma de conciencia por parte del sujeto. La creación, siendo terreno exclusivo de quien crea, no admite imputar a otros eventuales méritos o culpas. En efecto, el creador es el único responsable de su creación.
3. Vislumbrar la posibilidad de aplicar nuestra metodología en contextos educativos distintos de los literarios, como, por ejemplo, los de las ciencias naturales, de las matemáticas y de las ingenierías, partiendo de la evidencia que cualquier contenido disciplinario, sin excepción alguna, necesita de un núcleo de sentido construido y coherente (una forma) para poder explicitarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
2. Argüelles, J. D. (2003). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Ciudad de México: Editorial Paidós Mexicana.
3. Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
4. Bain, Kevin (2004), *What the Best College Teachers Do?* Cambridge/Londres: Harvard University Press.
5. Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: FCE.
6. Baldassano, C., Chen, J., Zadbood A., Pillow J. W., Hasson U., Norman K. A., (2017). *Discovering Event Structure in Continuous Narrative Perception and Memory*. *Neuron*, (95)3, 708-721. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2017.06.041>
7. Barthes, R. (1987). *La muerte de un autor. El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
8. Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lumen.

9. Bruner, J. (2004) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
10. Camarena, P. (2012). Un panorama de la didáctica universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17 (55), 1297-1302.
11. Carr, N. (2010). Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Bogotá: Taurus.
12. Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México: Ríos de Tinta.
13. Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos 111(28), 7-36.
14. ECO, H. (1981). Lector in Fábula. Barcelona: Lumen.
15. Freeman, J. (22 de Agosto de 2009) Not So Fast: A Manifesto for Slow Communication. Wall Street Journal, W-3
16. Foucault, M. (1999). Qué es un autor? Entre filosofía y literatura. En Obras esenciales I. Barcelona: Paidós.
17. Gadamer, H. (2003). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.
18. Geertz, C. (1997). El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós.
19. Geertz, C (1987) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa
20. Goethe, J. W. (2009). Viaje a Italia. Madrid: Ediciones B.
21. Kuhn, T. S. (2000). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: FCE.
22. Lipovetsky, G. (2006). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Editorial Anagrama.
23. Morin, E. (1993). Tierra patria. Barcelona: Kairós.
24. Musitano, J. (2016). La autoficción. Una aproximación teórica: Entre la retórica de la memoria y la escritura de recuerdos. Acta Literaria 52, 103-123.

25. Odifreddi, P. (2018). *Il Dio della logica. Vita geniale di Kurt Gödel, matematico della filosofia.* Milano: Longanesi.
26. Piglia, R. (2015). *La forma inicial. Conversaciones en Princeton.* Ciudad de México, México: Sexto Piso.
27. Putnam, H. (2012). *La filosofía nell'età della scienza.* Bologna: Il Mulino.
28. Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI Editores.
29. Rorty, R. (1995). *Consecuencias del pragmatismo.* Madrid: Tecnos.
30. Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008). *La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo.* *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 681-712.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Francesco Panico. Postdoctorado en el Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, Doctor en Historia y Estudios Regionales y Académico de Tiempo Completo "Titular C" de la Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana. Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Perfil Deseable PRODEP. Adscripción: Investigador Titular "C" del Sistema de Enseñanza Abierta, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: fpanico@uv.mx
2. Riccardo Pace. Doctor en Literatura Hispanoamericana y Maestro en Literatura Mexicana por el IILL de la Universidad Veracruzana, Candidato Investigador por el SNI (2018-2020). Adscripción: Docente de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: r_pace75@yahoo.it

RECIBIDO: 6 de mayo del 2020.

APROBADO: 16 de junio del 2020.