



El shock de lo fragmentario: una sintaxis del montaje

Julio J. Panno*

Fundamentación

El programa que preparé para primer año de la escuela secundaria respecto a la literatura gira en torno a tres grandes aspectos: el narrador y el punto de vista, la descripción y la intriga. Como tengo la suerte de tener a los mismos chicos en segundo y en tercero ESB, pensé los programas intervinculados. En segundo trabajamos sobre estos mismos ejes, pero agregamos el desarrollo de los personajes (de la mano del policial *hard boiled* de Chandler), lecturas más simbólicas (como *El Principito* de Saint-Exupery) y la literatura de crítica social (*El centroforward murió al amanecer* de Cuzzani). Finalmente, en tercero vemos fantástico (Poe y Cortázar) focalizando en el uso del lenguaje para construir sentidos más complejos que los evidentes; realismo, para reconstruir por medio del lenguaje una visión subjetiva y crítica de la realidad, focalizando en la representación de las voces y tipos sociales; y, por último, ciencia ficción, para hipotetizar mundos posibles y ver cómo la literatura, en sus juegos de ficción, puede decirnos algo acerca del mundo de lo “real”.

El corpus es el siguiente: *La Isla del tesoro* de Stevenson y *El faro del fin del mundo* de Verne, *Frankenstein* de Mary Shelley, una antología de cuentos de ciencia ficción de la editorial Estrada, *El escarabajo de oro* y *Los crímenes de la calle Morgue* de Poe y una antología de relatos policiales argentinos de editorial Cántaro. Se trata de textos más bien clásicos por orientación institucional.

Con la lectura de *La isla del tesoro* y *Frankenstein* intento generar conciencia acerca de la importancia del narrador: en la primera a partir de la focalización en Jim y en la segunda desde su relato enmarcado y las voces de Víctor y su creación. En los cuentos policiales, que detentan un interesante narrador testigo, podemos analizar las “maneras” de generar intriga. En *El faro del fin del mundo* y los cuentos de ciencia ficción busco subrayar la importancia de la descripción: la novela es más lineal y menos crítica

* Julio J. Panno es un estudiante avanzado del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Se ha desempeñado como profesor de Latín, de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en distintos colegios de la ciudad de La Plata y de Berisso. Actualmente se encuentra trabajando en un colegio de gestión privada de la ciudad de Berisso.

pannojulioj@gmail.com

pues bosqueja paisajes, los cuentos esconden en las descripciones elementos de relevancia para darle más sentidos a la historia (*El peatón* de Bradbury, por ejemplo).

La intención de esta perspectiva de la literatura y de su enseñanza es evidenciar que escribir no es inocente: introducir en el relato de Víctor la mirada del monstruo hace vacilar al lector sobre su condición de “monstruo” de la misma manera en que el narrador del cuento “El asesino intachable” (Castillo) va dejando frases cultas para validarse como persona inteligente. Trato de mostrarles así que las formas de escribir (elegir uno u otro narrador, ningún adjetivo o varios, partir de la elipsis, entre otras) son estrategias, formas premeditadas del narrar.

A mitad de año, cuando estos puntos han sido presentados, les propongo escribir un final alternativo o una segunda parte a la novela que hayamos visto recientemente. Pongamos como ejemplo la *Isla del tesoro*. A esta novela la presento como una gran obra de aventura que leí cuando tenía la edad de los chicos con los que estoy hablando. Yo creo que hacer esto, por algo consciente o inconsciente, los lleva al automático rechazo porque es del “otro” que se nos pone adelante y, por esto, es literatura que viene de aquel “que sabe” y también, por supuesto, porque es “vieja”. Sospechan que no nos va a decir nada nuevo. Quizá, en general, tienen razón. Pero terminamos (terminan) encontrando referencias en Jack Sparrow o en películas animadas como *Atlantis* o *El planeta del tesoro*. Estos “links” entre lo que ellos han visto o leído o conocen de alguna forma, funciona para el resto de las obras del corpus: todos han visto un monstruo frankensteiniano o una serie o película de investigación: *CSI* o *Sherlock Holmes* (la película) son referencias clave. Las luchas entre el libro y sus adaptaciones, entre lo que les presento para leer y lo que ellos consumen son duelos que suelen terminar en conciliación, porque nos damos cuenta o empezamos a ver, a lo largo de las clases, cómo operan y cómo dialogan esas producciones.

Este duelo seguido de conciliación se fundamenta en lo que Cuesta retoma de Robin [2002] como “modos de pensar lo literario”. La autora sostiene que

(...) se les enseña a los alumnos a conocer por qué otras ficciones y sus discursividades hacen a sus narraciones (...) a sus otros consumos culturales y con qué otros repertorios tópicos pueden relacionarse. Así, la enseñanza de la literatura no se trata solamente de la literatura. (...). Las prácticas de lectura y escritura no se enseñan, no se inculcan como hábitos o conductas por contacto con los libros, sino que son acciones sociales conservadas, reproducidas y producidas históricamente por las que se conoce algo, ya sea del orden del conocimiento disciplinar escolar o de la vida con toda la generalidad y amplitud que ambos términos implican. (Cuesta, 2014, p. 99).

Rockwell considera a la lectura dentro del aula como un acto social (Rockwell, 2014, p. 12). Chartier la entiende “como práctica cultural, realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten los dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales” (Rockwell, 2014, p.14). Desde esta perspectiva, intento fomentar la conciencia de que “esas cosas de las que hablan” y lo que la literatura les dice no son excluyentes, sino que entablan una relación recíproca; trato de transmitir que la literatura es un hilo más del entramado que los viste como seres en sociedad. Aun cuando dicen “yo no leo” o “no me gusta leer” y sobre todo “yo no escribo”, leen y escriben un relato de sí mismos y también desentrañan los relatos de los otros, tanto de sus pares como de sus consumos culturales (películas, publicidades, videojuegos, redes sociales, entre otros). Considerar la lectura como acto social es entender que los chicos leen desde sus propias claves. Es ese discurso social de Angenot [1], ese decir en “un estado de sociedad, lo que se imprime o representa hoy en los medios” les permite leer Frankenstein en código bullying. Así

la enseñanza de la literatura, como forma de pensar lo literario en el enjoux de los discursos sociales, que inevitablemente remiten a validaciones o cuestionamientos de regímenes de realidad/verdad, puede repensarse como objeto de estudio en su especificidad. No se trata de encontrar los conceptos más adecuados de literatura, lectura, experiencia y subjetividad desde indagaciones librescas, a modo de sumatorias abstractas, sino de hallar aquellos pertinentes y solidarios para la comprensión de un objeto de estudio vivo y con voz propia, que necesita de sus entramados (Cuesta, 2013, p. 116).

Por otro lado, un rasgo a tener en cuenta es dónde se escribe: dentro o fuera de la escuela. Es notoria la diferencia de postura al escribir un cuento como tarea a la que toman al escribir una anécdota. Cuando se escribe para una tarea suele aparecer un habla peninsular, verbos compuestos, subordinantes y conectores que parecen forzados a la hora de leer. Además, suelen seguir la estructura clásica de inicio, nudo y desenlace.

Por lo tanto, a raíz de esto, propongo también el trabajo de escritura creativa desde otro posicionamiento: desde la ociosidad. Este efecto lo género por medio de un *acting*: llego al aula con una imagen apesadumbrada, hastiado. Me siento sobre el escritorio y los saludo con desgano, contrario a la efusividad usual. Les digo que estoy aburrido y cansado, que quiero que me cuenten algo divertido que haya les pasado en el cole, en sus vacaciones de verano o de invierno, en la casa. Lo que sea. A los pocos minutos ya tengo voces superpuestas contando anécdotas. Empiezo a pedir orden, pero riéndome, para quitarme, momentáneamente, un poco de autoridad y demostrar que produjeron un efecto positivo en mí. “¡Bueno, bueno! Así no los puedo escuchar. Listo, se acabó. Me las escriben” les pido, aun riendo. Quizá por el clima distendido, o abandonados a los buenos recuerdos, escriben. Es cierto que no es un

escribir fuera de la escuela, pero suspende momentáneamente, creo, ese encuadramiento. Los resultados son notables: el procedimiento *in media res* es dominante, el narrador testigo prima, los diálogos son más ricos, la elipsis suele generar tensión para revelar al final lo cómico o grotesco (por lo general) propio de la anécdota.

Estas diferencias en la escritura aparecen forzosamente por la conciencia de la evaluación escolar: la emulación de lo que los chicos entienden como *escribir culto* deja a la vista un habla escolar artificiosa que no termina de construir una producción propia, genuina, proyectora (o generadora) de una subjetividad propia sino, más bien un habla y una escritura simulada. Creo que si no exigimos ese uso fingido, artificioso, ajeno de la lengua escolar, esa literatura escolar artificiosa va a caducar para devenir la expresión de una literatura propia. Debemos aceptar que

En el momento actual, la eclosión del objeto literario es tal que su sectorización ha pulverizado todos los etnocentrismos de la legitimidad. Ya no hay una literatura, ya provenga del círculo amplio o círculo restringido. A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario (Robin, 2002. Citado en Cuesta, 2013, p. 106).

A partir de estas experiencias, la expresión “posibilidad estructural del zapping” de Sarlo (1994) en su libro *Escenas postmodernas*, me abrió una pregunta: ¿Es posible escribir desde el zapping? Tal postura se posicionaría en la vereda de enfrente de los proyectos de escritura basados en esquematismos estructuralistas. Sarlo sostiene que

Como muchos de los fenómenos de la industria cultural, el zapping parece una realización plena de la democracia: el montaje autogestionado por el usuario (...) ciudadanos participantes en una escena pública electrónica, espectadores activos que contradicen, desde el control remoto, las viejas teorías de manipulación, zapadores de la hegemonía cultural de las elites (Sarlo, 1994, p. 64).

De este fragmento quiero rescatar dos nociones: la de montaje y la *realización plena de la democracia* ejercida por *ciudadanos participantes en una escena pública*. El montaje entendido como proceso por el que se ordenan secuencias de una película en función a la idea del director. Según cómo se plantee dicho montaje, el sentido (el mensaje) será diferente. Y tal montaje, expropiado al director (o a quien produce el objeto) es ejercido democráticamente por quienes la consumen, acontece una verdadera apropiación en términos de Chartier (Rockwell, 2005, p. 28), lo que nos habilitaría hablar de postautonomía [2]. En la posibilidad estructural del zapping, diagnóstico posmoderno y

posestructuralista, Sarlo sintetiza el derrumbe de la ilusión de unidad y de la frontera entre lo literario y lo no literario, *lo real* entendido como el discurso social de Angenot que ya mencionamos. “La ficción se diversifica y (...) se hace añicos en cuanto categoría que en algún momento fue útil para dar cuenta de la especificidad literaria y sus mecanismos de construcción” (Cuesta, 2013, p. 106).

Considero entonces que proponer una escritura a partir de la sintaxis del montaje (Sarlo habla de *sintaxis del zapping*) permitiría una postura más activa de los chicos a la hora de escribir. Habilitar el shock de lo fragmentario, de la inconclusión, de lo fugaz, de la incógnita generada por el procedimiento *in media res*, de la ausencia de *backstory*, propiciaría el poner a funcionar las propias lecturas, las propias claves de mundo.

Propuesta

Luego de la charla con los chicos y las críticas (esperables) a la consigna de reescribir el final o darle uno alternativo a la novela clásica que leímos por ser limitante y/o aburrida a raíz de la naturaleza del texto clásico ya rechazado (a priori en la mayoría de los casos) propongo ver el tráiler de la serie *Stranger Things* [3] en la sala de audiovisuales. Elegí este tráiler porque es una serie nueva (emitida en julio del 2016 por primera vez) de gran éxito entre jóvenes y adultos y porque sus protagonistas tienen la edad de los chicos de primero de ESB. Además, el tráiler nos abre muchas líneas posibles de continuidad, todas intercaladas y superpuestas, todas indefinidas:

- **La aventura fantástica:** Los chicos jugando y bicicletas en marcha con sus faroles acompañados por música propia del género. Camionetas que salen volando ¿poderes especiales? En clave *Matilda*.
- **El caso policial:** el agente de policía, la madre desesperada y el niño desaparecido. El escuadrón de búsqueda por el bosque. Guiño a *Twin Peaks*.
- **El thriller y el terror:** Los chicos explorando el bosque de noche encuentran a una niña de su misma edad en medio de la lluvia. Parece asustada. Un efecto de sonido incrementa el suspenso antes de revelar su presencia. ¿Tópico de la niña malvada? Una voz infantil exclama “¡No es Will!”. Abre la línea del “*ser*” *sustituto* (reafirmada más adelante en una de las secuencias: “¿No es casualidad que apareciera en el mismo lugar donde Will desapareció?”). Winona Ryder como madre desesperada y la pared con letras y luces parpadeantes: Clave *Ouija*.
- **Ciencia ficción y área 51:** Un cartel de *Restricted Area* y un grupo de científicos. Una camioneta sale despedida por los aires sin causa aparente. Escenas rápidas de laboratorio y un científico

que es absorbido. Voz en off interroga “¿De aquí vino?” acompaña la escena del sujeto con traje hermético. ¿Contacto extraterrestre? ¿Clave E.T.?

Una vez visto el trailer, la consigna es la siguiente:

A partir del trailer de “*Stranger Things #2*” y las impresiones que te dejó, escribí:

- La historia individual de uno de los personajes que te interesó.
- Descripción de la localidad: su geografía, sus hábitos, sus centros de diversión, su gente.
- La historia del edificio restringido.
- Una publicidad para la TV sobre bicicletas para chicos.
- Narra las 24 horas del científico antes de que sea abducido o que salga volando por el ascensor.
- La historia individual de otro personaje que acaparó tu atención.
- El comunicado de prensa de la empresa de luz que explique las continuas bajas de tensión y los cortes de luz.

Por último:

- Realiza un *mashup* literario de tus producciones con fin de armar una historia o una película que ya tiene su tráiler hecho.

(Pregunto si saben lo que es *mashup*. En caso de que alguno de los chicos lo sepa, pido que se lo explique a sus compañeros y que ejemplifique. De lo contrario, doy una definición sencilla: el *mashup* consiste en crear algo nuevo a partir del rejunte o combinación de elementos diferentes. Suele hacerse con canciones (combinar las voces de una canción con la música de otra) o con programas de computación (google map integra la geolocalización de fotos de Instagram). Es, en cierta forma, una especie de collage. Prefiero el término *mashup* a collage para evitar que lo relacionen directamente con lo plástico.)

La producción será tanto en el aula como en casa para adelantar el trabajo. Dedicaré dos clases a la producción *in situ*. A la hora de entregarme los trabajos, los repartiré entre los tres primeros ESB que tengo en el mismo colegio para mezclar sus producciones. La idea de mezclarlos surge, por un lado, para que lean las voces de sus pares y, por otro, para intentar vincularlos con el fin de integrar las tres divisiones, que suelen permanecer muy divididas. Así, ellos se encargarán de una primera corrección que consiste en revisar la acentuación (repasamos a inicio de año la regla de las agudas, graves y esdrújulas), y, además, se marcarán con un corchete las zonas confusas. Además, los chicos tendrán que

anexar una opinión sobre la producción leída donde manifiesten sus pareceres, críticas y consejos dirigiéndola a su compañero y no a mí.

Evaluaré, a la hora de corregirlos, las dos instancias: por un lado, la producción, valorando las estrategias de producción empleadas (descripciones, suspenso, humor, etc.) y por otro, la corrección de la acentuación. Al finalizar, al momento de la devolución, voluntarios y elegidos por voto popular (o por dictamen mío) leerán su producción a sus compañeros. De este modo, creo, habilito una escritura más subjetiva que la posible si hubiera limitado el trabajo a la novela y además, una escritura que pone a funcionar sus consumos y sus discursos, sin dejar de lado lo que me propuse como objetivo: seleccionar un narrador y un punto de vista a partir del cual desarrollar la historia, la descripción de los espacios y de los personajes y el manejo de la intriga, sea cual fuera el género que elijan para trabajar a partir del tráiler.

Apreciaciones finales

Considero que, a partir de esta estrategia invito, de algún modo, a desplazar, al menos momentáneamente, la sintaxis de la operación escolar y entrar en una sintaxis nueva, habilitante. El shock de lo fragmentario y su montaje parecen primar en todas las prácticas socioculturales de hoy en día por medio de lo simultáneo y por el salto entre dispositivos y plataformas: imagen, video, audio y texto. La tecnología del *streaming* [4] (Instagram, Skype y Facebook, entre otros) habilita la omnipresencia de los sujetos, resultando en la virtualización de los cuerpos. En paralelo al *streaming*, estas aplicaciones permiten enviar mensajes cortos –de imagen, video, texto, audio y hasta con efectos de realidad aumentada- que encuentran su fundamento en lo efímero de la presencia, desatando el juego de la fragmentación: el sujeto se autorrepresenta por medio de un caleidoscopio de fragmentos.

María Victoria Martín, en su artículo “La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar” (2016), sostiene que los saberes adquiridos en el entorno tecno-comunicativo desmontan la pretensión de la cultura letrada como única y dominante. Por eso "es necesario reconocer dentro de ella [la cultura escolar] una diversidad de culturas y lenguajes, incluidos los significados que se construyen a partir de las mediaciones extraescolares y que instalan a sus actores en distintos entornos de aprendizaje, difusos, desconcentrados, superpuestos" (Martín, 2016, p. 87). Por eso es necesario hallar formas solidarias a estas nuevas maneras de codificar al mundo y a sus expresiones. La lectura silenciosa, prolongada, monocromática y recluida es hoy antagónica al vértigo de la experiencia de lectura (y de

autorrepresentación y representación de los otros) y por eso, ante la eclosión de lo literario, lo siempre emergente, es prioritario buscar nuevas formas de pensar a la literatura y su enseñanza.

Notas

[1] Angenot escribe, en “El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible”: “podemos llamar “discurso social” no a ese *todo* empírico, cacofónico y redundante, sino a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo *decible* –lo narrable y opinable- y aseguran la división del trabajo discursivo.” (Angenot, 2010, p. 21)

[2] El término “literaturas postautónomas” pertenece a un artículo del mismo nombre publicado por Josefina Ludmer en su libro *Aquí América Latina* (2010). Allí, la autora plantea que las literaturas postautónomas del presente se saldrían de ‘la literatura’, atravesarían la frontera, y entrarían en un medio (en una materia) real-virtual, sin afueras, la imaginación pública: en todo lo que se produce y circula y nos penetra y es social y privado y público y ‘real’. Es decir, entrarían en un tipo de materia y en un trabajo social (la realidad cotidiana) donde no hay ‘índice de realidad’ o ‘de ficción’ y que construye presente. Entrarían en la fábrica de presente que es la imaginación pública para contar algunas vidas cotidianas en alguna isla urbana latinoamericana. Las experiencias de la migración y del ‘subsuelo’ de ciertos sujetos que se definen afuera y adentro de ciertos territorios.

[3] “Stranger Things - Official Trailer #2”. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=RJLFDHEk7u4>

[4] La retransmisión (en inglés *streaming*) es la distribución digital de contenido multimedia a través de una red de computadoras, de manera que el usuario utiliza el producto a la vez que se descarga. (Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Streaming>).

Bibliografía

Angenot, Marc (2010). “El discurso social”. *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cuesta, Carolina (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp 95-117. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a05.pdf>

Cuesta, Carolina (2014). “Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura”. *El toldo de Astier*. Año 5, Nro. 8, abril de 2014. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero8/MCuesta.pdf>

Duffer, Matt y Duffer, Ross (creadores) (2016). “OfficialTrailer #2” de Stranger Things [serie de televisión]. Estados Unidos. Netflix. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RJLFDHEk7u4>

Ludmer, Josefina (2007). “Literaturas posautónomas” en *Aquí América Latina*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Martín, María Victoria (2016). “La escuela frente a las nuevas formas de leer y publicar” en *Catalejos* vol. 2, no. 3. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata, pp. 84-101.

Rockwell, Elsie (2005). “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre.

Sarlo, Beatriz (1994). *Escenas de la vida postmoderna*. Buenos Aires: Ariel.