

La escritura en los aledaños de lo literario

Benigno Delmiro Coto

Introducción

Mientras parece existir acuerdo entre profesores, pedagogos y lingüistas sobre la orientación que haya de tener la educación lingüística (dirigida a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hagan posible el intercambio comunicativo entre las personas); sobre cómo y con qué materiales pedagógicos acercar a los jóvenes, en la enseñanza obligatoria, a la lectura, escritura y al disfrute de los textos literarios hay opiniones muy diversas y hasta divergentes (Lomas-Osoro-Tusón, 1993).

En los Departamentos de Lengua y Literatura, el profesorado se debate entre los modelos de enseñanza de la literatura aprendidos en la Universidad marcados por el historicismo (que entiende la historia literaria como cónclave de autores, obras, épocas, movimientos artísticos y estilos en sucesión temporal) y el formalismo (que busca en los textos unos rasgos peculiarísimos en los que apoyarse para

Nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes aleja de sí cada día más al texto escrito. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos “depredadores audiovisuales” que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de Internet.

justificar la “función poética” del lenguaje o la “literariedad”); todo ello complementado por el “comentario de texto” oportuno que desvele esas características tan específicas en fragmentos de obras pertenecientes al canon literario (Meix, F., 1994).

Maneras de enseñar

Entre nuestro quehacer diario lo habitual sigue siendo la preponderancia de las cuestiones gramaticales, la información sobre la estructura de los libros espigados por la tradición o el comentario de fragmentos, pasados por el tamiz de las épocas histórico-literarias, a quienes aquéllos sirven. Todo ello se adoba con la lectura —más o menos obligatoria— de alguna obra acorde con el periodo que tratamos y con algunos encargos de escritos (casi siempre hechos o completados fuera del aula) con el ánimo de influir en la corrección del nivel ortográfico o con pretensiones indeterminadas. El resultado, que todos constatamos una y otra vez, es esa dificultad —¿creciente?— que nuestro alumnado tiene para dominar mínimamente los rudimentos de la expresión escrita. Para colmo, la institución escolar, a medida que se asciende en las etapas educativas, define a los discentes con notas obtenidas a partir de un género de texto escrito muy localizado —el “examen” o “control” para entendernos—, y la falta o deficiencia en el manejo de la redacción conlleva más tarde altas cotas de marginación social.

En el caso más concreto de los textos literarios, se ha ido fabricando un modo de proceder basado en conocimientos históricos y analíticos que el alumnado percibe como necesario tan sólo para beneficiarse de una nota (como mero “valor de cambio”), frente a otras maneras de entender “lo literario” como algo que no está tanto en la estructura de los textos como en las circunstancias que los convierten en un acto de comunicación que, como tal, produce sentido en varias direcciones: en la personal afectiva, en la histórico-literaria, en la ideológica o en la cultural. En definitiva, se está pendiente, demasiado a menudo, mucho más del qué y del cuánto tiene que aprender el alumnado que del “valor de uso” de los textos: lo que implicaría entender la literatura que ha de enseñarse como un conjunto de prácticas de lectura, escritura e interpretación muy bien interrelacionadas.

Nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes aleja de sí cada día más al texto escrito. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos “depredadores audiovisuales” que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de Internet. Entretanto, en paralelo a los intercambios entre los profesores y casi siempre extramuros de la institución escolar, han ido ganando terreno otras fórmulas de entendimiento de “lo literario” que adoptan el nombre genérico

de "talleres" (de escritura, literarios, de creación literaria, de escritura creativa, etc.) de los que existen ofertas muy variadas: por fascículos, por correspondencia, en cursos propiciados por Universidades, Ayuntamientos, Bibliotecas públicas, Asociaciones Culturales, particulares, etc.

Dimensión práctica de la literatura

A lo que parece, frente al teoricismo, formalismo e historicismo que constituyen la columna vertebral de la formación universitaria de los docentes, fuera del ámbito escolar se ofrece el "placer de escribir", el "hacer cosas con palabras": actividades de escritura, lectura e interpretación bien integradas entre sí que, sin relegar el protagonismo del autor del texto, cuentan con el decisivo papel del receptor y usuario del mismo. Una concepción práctica de la lengua y la literatura que los profesores y profesoras de todos los niveles de la enseñanza reglada han de acoger cuanto antes, si no lo hacen ya, en su menester diario.

Se trata, pues, de cómo conseguir textos escritos por parte del alumnado, en el mismo aula y en grupo, para poder partir de ellos hacia todos los demás textos y que éstos sirvan como gozne organizador del conjunto de la materia de lengua y literatura; preocupados de cómo nos expresamos (para lo cual hay que abordar en clase las dificultades que atenazan a los escritos de los principiantes en el plano psicológico)

y de cómo los recibimos (en lo social o en eso que se da en llamar "la construcción social del sentido": la relación con otros textos y símbolos culturales).

La manifiesta utilidad de lo literario

No se avanzará ni un ápice en el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas escriban en el aula y fuera de ella si el profesorado no es capaz, en primerísimo lugar, de hacer inteligible ante ellos y ellas, en el bregar didáctico de cada día, la importancia que tiene y tendrá para su vida cotidiana el trabajo de producción, comprensión e interpretación de textos literarios. Se trata del punto de partida de la actividad pedagógica y hay que abordarlo como una responsabilidad más de cada docente. Obliga a suscitar y tomar parte activa en el debate (por lo demás siempre candente) sobre la presunta utilidad o inutilidad de la instrucción con textos que apuntan o dan de lleno en la ficción. Los profesores y profesoras no pueden permanecer pasivos en esta cuestión, al contrario de algunos escritores que parecen defender a la literatura como "un bien inútil", sólo válido para el disfrute de minorías ilustradas, creyéndose así distanciados de la tan abundante grey que da en medirlo todo por el rasero del beneficio económico. Hay que convencer a la mayoría de alumnos y alumnas que las actividades alrededor de los textos literarios son utilísimas, entre otras cosas, por lo que sigue: ponen en relación con el mundo de

la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla; se constituyen pronto en antídoto del fracaso vital que a todos inevitablemente llega; dan infinitas respuestas al absurdo que siempre anida en cada existencia vital; preparan para entender y adaptarse más adecuadamente a la desgracia ineludible; relativizan la configuración física y psicológica de cada uno (tan enredada en el juego de yoes: el que somos realmente, el que creemos ser, el que los demás piensan que somos y el que deseamos ser), y la de quienes nos rodean, distinguiendo las máscaras de la realidad; colocan en diversas perspectivas, lo que ayuda aumentar la capacidad de valoración crítica; ayudan a encontrar múltiples sentidos en lo que se hace; previenen del manejo propagandístico de los medios de comunicación; enseñan el arte de contar cosas como instrumento de comprensión e interpretación del mundo (García Domínguez, 1993); permiten sentirse como persona y “construirnos” como personaje que actúa en un contexto social; desarrollan la capacidad de análisis concreto de situaciones concretas; conectan con la “cultura” entendida ésta como memoria no hereditaria de la colectividad y enseñan a relacionar los diversos códigos que confluyen en los textos artísticos; favorecen el entendimiento de la sociedad como conjunto de grupos cuyos intereses están en un conflicto presente en los discursos de cada participante en la estructura social, etc. (Delmiro, 1994 b).

Necesidades de formación

Para que proliferen las propuestas dirigidas a conseguir en abundancia y por parte de todo el alumnado textos escritos en la misma clase, los profesores necesitamos una formación que añada a la ya recibida conocimientos relevantes sobre, al menos, cuatro campos: las fases de composición de un escrito —contextualización, planificación, textualización, revisión y fijación— (Camps, A.,1994), los diferentes tipos de textos (clasificados según el tipo, el género, la intención y el registro lingüístico), la imprescindible adopción de una estrategia flexible de revisión y corrección de todos los escritos producidos por el alumnado concebida como un componente más del trabajo diario en el aula (Cassany, 1993) y, por último, información exhaustiva sobre las múltiples propuestas de las distintas escuelas o modelos de Taller de escritura, muy abundantes en nuestro país en los últimos veinte años.

¿Qué son los talleres de escritura?

En la actualidad, según sus públicos potenciales, los talleres de escritura pueden inscribirse en los siguientes ámbitos: ocio, animación socio-cultural, enseñanza reglada, cursos especializados de escritura dramática, guiones de radio y televisión, cursos de Formación en sentido lato, en las empresas que pretendan mejorar la calidad de los escritos que producen, para los

profesionales de la escritura que sienten la necesidad de mejorar su estilo, para personas con dificultades (parados, jóvenes sin cualificación, presidiarios, etc.), para personas con dolencias mientras se encuentran internadas en centros médico-pedagógicos, hospitales psiquiátricos, servicios de alcoholemia, etc. (Pimet-Boniface, 1999). De entre todos los mencionados, interesan más los que persiguen como objetivo esencial la aproximación a la escritura de intención literaria y se mueven en el mundo de las enseñanzas regladas; aunque también habrá que tener muy en cuenta los que cuentan con un público adulto como alternativa cultural de tiempo libre.

Los Talleres de creación literaria o de escritura, tal como hoy los concebimos, funcionan desde finales de los años cincuenta en Estados Unidos (un precursor decisivo es John Gardner, del que sería brillante discípulo el escritor Raymond Carver) y luego se extienden por hispanoamérica y en el occidente de Europa (Delmiro, 1994 a). Están formados por un grupo de mujeres y de hombres con una finalidad común: escribir, leer, comentar e intercambiar experiencias al calor de los escritos que se van componiendo entre todos los presentes. Escritos de aproximación literaria, ya que esta fórmula de escritura en grupo nada tiene que ver con la reconcentrada y solitaria del creador habitual o el profesional.

A un Taller de escritura se acude a producir textos que permiten saltar a otros para

obtener más textos en un ejercicio constante de intertextualidad activa. De ahí que las actividades con el lenguaje de estos grupos deba ser entendida como algo muy próximo a la noción de oficio artesanal, donde se utiliza papel, lápiz y tinta con un material constituido por palabras. Lo específico del taller es la construcción con la palabra, la realización de algo concreto, tangible, que se pone delante de los ojos por medio de la escritura (Grafein, 1981). En ellos no se prescinde de la Historia Literaria, sino que se la retoma desde otros presupuestos, como fuente inagotable de modelos y síntesis de estrategias, géneros, preceptivas y respuestas. Interesan los autores consagrados en tanto que hábiles intérpretes de recursos y perspectivas similares a los que necesitamos en el momento de plasmar los textos (Sánchez Enciso-Rincón, 1985).

Son ámbitos destinados a la composición escrita, donde se intentan infinitas variaciones, se juega con las palabras, deambulan los mitos, las leyendas, el humor, los terrores, las emociones, los disfraces y las pasiones. Se lee y se analizan los escritos de todos y todas, se debate acerca de los mecanismos de producción que se han puesto en marcha, se comenta, se compara y se descubren nuevos caminos que dan paso a nuevos escritos (Adela Kohan-Lucas, A., 1991).

Son lugares muy aptos para la reflexión sobre esa necesidad de contar que nos

empuja constantemente. Sobre el ansia de recrear lo que hemos vivido, leído, imaginado o soñado. Sobre lo que otros nos han dicho, lo que nos pasó ayer o esperamos hacer mañana; incluso sobre eso que pudimos haber sido y no fuimos, porque en la vida hay que elegir de continuo. No hay que olvidar que cada trayectoria vital se compone también de nuestras pérdidas y nuestros desperdicios, de nuestras omisiones y de nuestros deseos incumplidos, de lo que una vez dejamos de lado o no elegimos o no alcanzamos, de las numerosas posibilidades que en su mayoría no llegaron a realizarse, de nuestras vacilaciones y nuestras ensoñaciones, de los proyectos frustrados y los anhelos falsos y tibios, de los miedos que nos paralizaron, de lo que abandonamos o nos dejó a nosotros (Marías, J., 1995).

Animan a convertir el aula en un escenario del “como si” los presentes pudieran ser usuarios habituales de todos los géneros, tipos de texto, estilos, registros e intenciones comunicativas posibles. Un espacio donde pueden representarse situaciones de comunicación muy heterogéneas, en las que se incluya el tema del que se hablará, el tono interpersonal más o menos formalizado, los participantes que intervendrán, los objetivos que persiguen con lo que hablan y el canal de comunicación.

La clase se transforma en el laboratorio más adecuado para experimentar a partir de todas las variedades utilizadas en las comunicaciones habituales de nuestro alumnado

(con los amigos de la pandilla, con los compañeros de clase y con su familia) hasta probar, en un orden más amplio, con las formulaciones de los escritores habituales o los inscritos en el canon literario.

Los Talleres literarios o de escritura están muy avezados a lanzar sus propuestas de trabajo dirigidas a la consecución de escritos que reconstruyen el contexto situacional, crean personajes y simulan sus discursos, tonos y puntos de vista. Por eso, pueden servirnos como instrumento utilísimo para abrir el abanico de experiencias lingüísticas en ese teatro de la comunicación que es siempre un aula (Delmiro, 1999).

Salvar la barrera entre la oralidad y la escritura

Con el conocimiento de las variadas experiencias acumuladas en los *Talleres de escritura o literarios* se pueden pergeñar actividades que ensayen los saltos variados entre el código oral y el escrito. No olvidemos que las diferencias entre la oralidad y la escritura se perciben muy mal por nuestros alumnos y alumnas y que en esto estriba una de las dificultades más grandes para la potenciación de la escritura en las aulas. El alumno considera normal escribir tal como habla o incluso supone que es más práctico o expresivo (como observa, por ejemplo, en las historietas dibujadas a su alcance). Pretenderá incorporar hasta los múltiples vulgarismos que escucha en los diálogos de sus

actores y actrices preferidos, a los que imita con fruición por ese afán que todo grupo social o generacional tiene de sacar a la luz las locuciones y palabras propias de sus jergas. Con actividades de escritura instaladas en el gozne de lo oral y lo escrito podremos evidenciar todas las dificultades que plantean los tránsitos entre un código y otro: los problemas para transcribir adecuadamente algunas pronunciaciones anómalas, descuidadas o especiales, no previstas por la norma ortográfica convencional o la insuficiencia de los signos de puntuación tradicionales, los cuales no bastarán para dar cuenta de todos los matices de la entonación, los gestos, etc.

Con el manejo de las propuestas de los *Talleres de escritura* diseñaremos un repertorio de situaciones comunicativas estándar, muy próximas a las habituales en los alumnos, que nos ayuden a reflexionar juntos sobre los modelos de adecuación y corrección y verificar cómo aparecen en los textos literarios.

Establecida la confianza, podremos continuar

Una vez que cada aprendiz confíe en sus propias fuerzas y se encuentre en posesión de un “filtro afectivo” adecuado (*“El filtro afectivo es como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones, impide que el input llegue en estado puro al organizador [...] Cuando el aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito ni se*

identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de input, de forma que el organizador no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código”, Cassany, 1988), aparecerá el momento de aventurarse por otras clases de escritos donde predominen diferentes funciones, a saber: las funciones informativa (saber secuenciar, sintetizar, definir, explicar, documentarse) y de opinión (saber defender una tesis u opinión, determinar las relaciones causa-efecto, saber confrontar y clasificar). Y parece evidente que, cuando se trate de la redacción de textos en los que destaquen la exposición y la opinión, el proceso de escritura ha de medirse paso a paso, adoptando estrategias que tengan en cuenta cada una de las fases de la composición. Digamos, de pasada, que para conseguir textos argumentativos (y de otros tipos, particularmente la crónica viajera), el método de “escritura colectiva”, diseñado con fórmula de taller literario en la Escuela de Barbiana por Lorenzo Milani, resulta francamente recomendable, por demostrar —entre otras cosas— que hasta los textos argumentativos pueden concebirse en sus primeros estadios a partir actividades que se apoyan en una dinámica de grupo muy participativa (Corzo Toral, 1983).

La integración de contenidos, lectura y escritura

La composición escrita, donde resalten las funciones expresiva y estética, no sólo es el paso primero y obligado para iniciar

y consolidar actitudes positivas de nuestros alumnos y alumnas como escritores —cada uno a su ritmo—, sino que deviene fundamental, también, para potenciar la motivación y afecto por la lectura. He aquí otra de las cuestiones cruciales para la enseñanza de nuestra disciplina y de percepción enmarañada y desigual por parte de los docentes. No habrá mejora sustancial en la forma de escribir del alumnado, si éstos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placenteramente (Daniel Pennac, 1992). De aceptar el anterior aserto, la controversia sobre si, en los objetivos de la educación literaria —en la Educación Secundaria Obligatoria—, debemos formar lectores antes que escritores, estaría, francamente, de más. Y no está solo Pennac, desde otros ángulos se insiste en lo mismo: la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico y nos da alas como lectores y escritores para fijarnos en el contenido y la comprensión de los textos, evitando perder demasiado tiempo en los aspectos formales. Se deduce, fácilmente, que estamos faltos de una metodología que programe el conocimiento de hechos y conceptos (desde la perspectiva histórica, temática o por géneros), lectura y escritura de manera integradora. Al respecto, el modelo de taller de literatura de Esperanza Ortega (1986) resulta paradigmático y merece mayor difusión y utilización por parte de los departamentos didácticos.

Esbozo de un método

Si recapitulamos, en el momento inicial, el docente tiene que abordar, con amplitud, los valores más generales de la escritura (Victor Moreno, 1994) y de los textos literarios desde una posición crítica y abierta, poniéndolos en relación de uso y utilidades con la vida cotidiana de los presentes. El siguiente paso incluye la conversión del aula en lo que podríamos llamar “el escenario del como si todos pudiésemos ser escritores”: un escenario muy peculiar donde el grupo de alumnos toma conciencia de sí mismo como enunciador y reflexiona sobre el marco escolar, para distinguir el escrito que va a realizar entre las cuatro paredes de una clase del que podría concebir en soledad. Acto seguido, se les explicará la actividad, que parte de una consigna o propuesta de escritura que, a modo de coartada, les permitirá componer su texto. Los aprendices escriben en pequeño o en gran grupo, leen en voz alta lo conseguido (con lo que se afrontan los problemas de la puntuación), se comentan las dificultades halladas en el proceso de composición, la adecuación de la propuesta y los objetivos que ésta pretendía. Estas sugerencias de creación textual pueden encaminarse en dos direcciones. De un lado están las que apuntan a la construcción del lenguaje en sus aspectos más formales y con una finalidad lúdica: inspiradas en los logros mayores de los movimientos vanguardistas de los años veinte del pasado siglo (Apollinaire, André Breton, Dadá, surrealistas,

futuristas, cubistas...) y en sus seguidores de la posguerra (el grupo Oulipo) resultan muy adecuadas, a modo de ensayo, para transitar por los distintos prototipos de género y tipo de discurso, figura retórica o técnica de escritura (Raymond Queneau, 1947). No deja de ser un buen recurso pedagógico para que estos escritos iniciales del alumnado se pongan en relación con el modelo propuesto de antemano y se fije la teoría subyacente con naturalidad. Ahora bien, la dirección que más interesa tomar, y hacia donde apuntarán las sugerencias de escritura desde su misma concepción, es a la consecución de escritos por parte de los aprendices que se puedan relacionar con otros textos, según el grado de dificultad de sus significados. Estableceremos así una interacción que permita poner en tela de juicio su presunta literariedad (nunca habrá mejor momento para aclarar cómo se modifican las situaciones pragmáticas de comunicación, generándose esa original relación entre el autor, que fija literalmente el texto; y el lector, que lo recrea para dar lugar al "fenómeno literario" —Lázaro Carreter, 1980—) y descubrir los mecanismos que contribuyen a forjar la construcción social del sentido. De la interpretación (siempre concebida como reto o enigma ante un grupo de alumnos y alumnas que se proponen descifrar el conjunto de signos que apunta a un sentido, desde una posición determinada y dirigido a unos receptores concretos) se saltará a las sugerencias de lecturas literarias coherentes con la tarea en ejecución.

Algunas propuestas de Taller Literario

En los Estados Unidos existe una tradición consolidada de estudios y práctica de escritura en las escuelas, desde los niveles elementales, que distingue entre una forma de escribir en relación con "lo literario" —*creative writing*— y otra, más general, preocupada de la exposición de opiniones y argumentos —*expository writing*—. En Francia todo parece indicar que la demanda de actividades de escritura, tanto en el ámbito escolar como para cubrir las necesidades de ocio, ha crecido en los últimos años de tal manera que ya existen manuales para orientar el trabajo de los futuros animadores de los talleres y se exige su regulación profesional. En España la ejercitación en la escritura, en grupo y de manera intensiva, ha caminado —con frecuencia— en paralelo a la enseñanza oficial (universidades populares, talleres literarios, más recientes en el tiempo, dirigidos por escritores consagrados siguiendo modelos norteamericanos o hispanoamericanos...). Hay que destacar el intenso trabajo del profesorado renovador, desperdigado aquí o allá, atento a las propuestas procedentes del ingenio de Raymond Queneau y demás oulipianos, Freinet, Rodari, la Escuela de Barbiana o de sus seguidores, y de actividades integradoras como las de Rincón y Sánchez Enciso, Esperanza Ortega, Víctor Moreno, Seve Calleja (1992), Monserrat Tarrés (1988), Calero Heras, González-Motos-Tejedo (1987), Silvia Adela Kohan

y otros, las cuales han supuesto, a partir de los años ochenta del pasado siglo, un revulsivo, plenamente vigente, para la enseñanza de la lengua y la literatura en la enseñanza primaria y secundaria.

Se comienza con la reseña de tres talleres norteamericanos, dos de ellos insertados en la oferta universitaria (John Gardner, Thaisa Frank-Dorothy Wall), y otro de los que encuentran su público en la calle (Natalie Goldberg).

En Estados Unidos

- John Gardner en *El arte de la ficción* (1983) y *Para ser novelista* (1983): resume todas sus experiencias como profesor de Escritura Creativa en diversas universidades norteamericanas desde finales de los años cincuenta del pasado siglo hasta los primeros años de los ochenta en que fallece. Estamos ante las aportaciones de un precursor de este tipo de actividades de aproximación a la escritura de intención literaria. Gardner desvela su *modus operandi*: todas las herramientas —teóricas y prácticas— y los presupuestos que le han servido para ayudar a escribir ficciones a un sinnúmero de hombres y mujeres con el rigor y la pasión de los grandes escritores.

Para ser novelista está dividido en cuatro apartados en los que trata de la naturaleza del escritor, de los estudios y la formación que precisa, de cómo puede publicar y sobrevivir y de un último apartado dedicado

a glosar la actividad concreta, el día a día de un escritor y los apoyos necesarios para no hundirse en el desánimo.

El arte de la ficción se presenta en dos partes. En la primera se formula una teoría general de la ficción (qué hace, cómo funciona y qué pretende) y en la segunda se ocupa de asuntos técnicos más concretos. En ésta plantea dos clases de ejercicios: unos dirigidos al trabajo y discusión en grupo y otros para desarrollar las técnicas narrativas individualmente.

El punto de partida inexcusable es el que sigue: si bien no existe ninguna fórmula que genere un buen escritor, sí hay técnicas que, como los trucos de un carpintero, se pueden enseñar y aprender; hay consideraciones éticas y estéticas sobre las que todo escritor serio ha de meditar tarde o temprano; y hay errores muy extendidos, hallazgos desdichados y soluciones patosas que se reiteran en los relatos fallidos y que se pueden mostrar mediante un análisis pormenorizado. Por lo demás, hay que aprender a leer más allá de cómo la escuela enseña a los estudiantes: que sólo valoran la compostura y el significado de la obra y la manera cómo se relaciona con otras inscritas en el canon. Se debe leer como lo haría un novelista: averiguar cómo hace el autor para crear los efectos que consigue, captar sus procedimientos, incluso pensando qué habría hecho él en la misma situación y si su manera de hacerlo habría dado mejor o peor resultado y por qué.

La primera sesión de un taller de creación podría comenzar por algo real mucho más reducido que un relato corto, una fábula, un cuento oral o un esbozo y algo que además fuese primario, no secundario (por ejemplo, no una parodia, sino la imitación misma de lo que se pretende escribir). Se empezaría por una de esas partes necesarias que tienen las formas narrativas más largas, algún elemento aislado que, si se realiza con brillantez, puede convertirse de hecho en la palanca que dé lugar a una obra más larga. Tómese, por ejemplo, un pasaje descriptivo de una página de longitud; una descripción en clave de un género determinado (relato breve o corto) y considérese como una unidad, y perfecciónese tanto como se pueda. Abórdense unidades mayores, los episodios que componen la trama, y trabájese cada uno hasta que resplandezca. Púlase cada elemento del relato para que éste no sólo sea bueno globalmente sino que arrebate a cada momento. Lo reducido del formato en los relatos cortos facilita la comprensión de los conceptos fundamentales de la narrativa: todo acontecimiento debe tener su causa en el precedente; hay que explicar los motivos de los personajes mediante la acción y no ponerlos meramente en boca de alguien; ambiente, personaje y acciones tienen que compenetrarse, apoyarse y verse unos en otros; el argumento ha de tener ritmo y tiene que ir creciendo en intensidad hacia el clímax emotivo; la narración ha de tener una estructura firme que dé valor a cada parte y, sin embargo, pase desapercibida;

estilo, trama y significado tienen que ser finalmente uno. Cuando lo que se pretende es escribir una novela conviene elaborar un plan: un esquema detallado del argumento, notas sobre los personajes y los ambientes, sobre incidentes de especial importancia y sus repercusiones en el significado. Hay que considerar la posibilidad de pergeñar para uno mismo un bosquejo del argumento, que contenga todos los personajes y acontecimientos y que prescinda de los detalles, entre ellos el diálogo.

Para combatir los errores más comunes en los que incide el escritor primerizo hay que proporcionar imágenes que apelen a nuestros sentidos, preferentemente a todos y no sólo al sentido de la vista; una escena jamás será vívida si el escritor aporta pocos detalles para agitar y guiar la imaginación del lector o si emplea un lenguaje que peca de abstracción y no se apoye en lo concreto (hay que escribir como si uno fuera una cámara de cine).

Son de gran utilidad las páginas dedicadas a las condiciones básicas que debe reunir un buen taller literario en el capítulo "Los estudios y la formación del escritor" de *Para ser novelista*.

- Thaisa Frank-Dorothy Wall: *Cultiva tu talento literario —Encuentra la voz del escritor que llevas dentro—* (1994); es un libro dirigido a estudiantes universitarios de Escritura Creativa ya muy avezados. Tiene la forma del manual que guía las

intervenciones en los talleres correspondientes de estas dos profesoras. Se organiza en torno a tres ejes: la voz, la historia y la revisión. Prima la voz entendida como “el modo en que el escritor se proyecta en su arte, la forma en que recurre a sí mismo cuando escribe: su sentido del humor, su ironía, su manera de ver a la gente y los acontecimientos, de usar el lenguaje y entretener a los demás”. En la primera parte se sugieren formas de liberar la voz natural, la propia de cada uno, ésa que se conecta al sentido que le encontramos a las cosas del entorno. En la segunda parte se presentan fórmulas para improvisar y pulir esa voz personal hasta confeccionar un relato original. Para descubrir el modo en que la voz moldea la historia se experimenta con anécdotas y textos breves y se exploran los diferentes elementos de la voz: tono, el punto de vista, narración, diálogo, personajes... La parte tercera se ocupa en la revisión del texto: cuando los escritores trabajan más a conciencia para combinar la técnica con los impulsos originales de la voz en bruto. Se subraya la importancia de recuperar el entusiasmo original de la voz como puerta de entrada a la revisión del texto. También se aportan maneras de desarrollar al “corrector que todos llevamos dentro” y de utilizar sus conocimientos como guía de nuestra voz. En la parte final del libro se anima a pensar sobre cuestiones más amplias: dejar que la voz evolucione, sostenerla a lo largo del texto y llevar una vida de escritor. Empero donde estriba la mayor utilidad de este manual es en el

amplio repertorio de actividades de escritura que se proponen como corolario de cada uno de sus cincuenta y tres epígrafes. La intención manifiesta es que los aprendices se ejerciten de continuo en una atmósfera de entusiasmo e improvisación.

- Natalie Goldberg: *La escritura, una terapia creativa* (1990), *El gozo de escribir* (1993): sus talleres de escritura comienzan siempre con la explicación de las siguientes reglas: mantened la mano en movimiento para que el impulso creador no se distraiga ni desfallezca; perded el control, decid lo que deseáis sin pensar en si es correcto, educado o apropiado; sed concretos (coche no, Cadillac. Fruta no, manzana. Pájaro no, gorrión...); no penséis, ateneos al primer foganazo; no os preocupéis por la puntuación, la ortografía ni la gramática; no tengáis reparo en escribir la peor basura de la nación (o de Lima, Buenos Aires o Almería); id directos a la yugular (“escribe inflexible y claro sobre lo que duele”, Hemingway dixit).

Estos dos libros son retazos del ambiente, las anécdotas, los problemas, las soluciones... que se van dando en las reuniones de los talleres literarios que coordina la autora. Considera la escritura como medicina individual y grupal: escribir es en lo esencial informarse a uno mismo de lo que sucede (“este libro habla de la escritura. También habla de la forma en que podemos utilizar la escritura como adiestramiento para penetrar en nuestra existencia y alcanzar

el equilibrio interior. Lo que aquí se dice acerca de la escritura, puede ser aplicado al correr, a la pintura, a cualquier cosa que a uno le guste hacer y a la cual hayamos decidido dedicar parte de nuestra existencia" [Introducción a *El gozo de escribir*, pag. 20]). Plantea que los discentes escriban a menudo y con constancia; de ahí que desde el principio les provea de una lista de encargos para que se ejerciten en la vida cotidiana tales como: empezad con "recuerdo que...". Escribid una serie de recuerdos breves y, si os encontráis bloqueados, es suficiente con repetir la frase de nuevo y continuar. Escoged algo que os despierte fuertes emociones positivas o negativas, y escribid sobre ello como si os entusiasmara; al cabo del ejercicio cambiad el registro y escribid sobre ello como si os diera asco. Escoged un color, por ejemplo el rojo, e id a dar un paseo de un cuarto de hora. Durante el paseo tomad nota de todo lo que sea rojo, luego volved a la libreta y escribid durante un cuarto de hora. Reflejad vuestras mañanas: despertarse, desayunar, ir a la parada de autobús; intentad ser lo más precisos posible. Visualizad un lugar que os guste muchísimo, entrad en él y observad todos los detalles: cuando alguien lea la descripción tendría que entender que es lo que sentís vosotros. Describid a uno de vuestros abuelos. Escribid acerca de nadar, de las estrellas, de la vez que habéis tenido miedo, de uno de vuestros maestros... para esto no seáis abstractos. Tomad un libro de poemas, tomad un verso cualquiera, escribidlo y empezad por ahí, cada vez que

quedemos bloqueados volved a repetir el verso a modo de estribillo. ¿Qué clase de animal sois? ¿Crees que podrías ser una vaca, un hamster, un zorro o un caballo?

Los ejercicios de estilo a la manera Oulipiana

En el continente europeo el ponerse a escribir desde presupuestos totalmente lúdicos lo encontramos por vez primera, y de forma generalizada, con los llamados movimientos de vanguardia (sin olvidar "las Alicia" de Lewis Carroll de finales del siglo XIX) que arrancan con las proclamas de Marinetti (*Manifiesto del futurismo*, 1909), proponen juegos dadaístas como Tristan Tzara, escritura automática siguiendo la receta de André Breton (dispuestos a capturar el flujo de lo inconsciente), juegan al modo surrealista a componer "cadáveres exquisitos que beban vino nuevo", o hacen caligramas como Guillaume Apollinaire (Victor Moreno, 1998). Estas experiencias tienen su continuación en la formación del grupo Oulipo (Taller de Literatura Potencial) del que son exponente cimero los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queneau (1947). Recuerda aquellos manuales antiguos de retórica que daban indicaciones sobre el "arte de escribir" y aconsejaban sobre cómo mejorar el estilo del escritor. Mas puede entenderse como un "taller literario" muy original donde se juega con el ardid de que sus textos se quedan en simple proyecto, son mera ejercitación, un recambio de borradores, una suerte de literatura

tomada en el mismo momento de su creación. Pertenece a esa gloriosa estirpe de desmitificadores que apuestan por la escritura como práctica, como trabajo y como juego y proponen al receptor que no se conforme con el mero acto de leer sino que se ponga de inmediato a escribir. Noventa y nueve textos le invitan a la recreación, a la fusión y conversión perpetua en otros textos. Lo cual responde a las directrices del grupo *Oulipo* (“Ouvroir de littérature potentielle”) que proponía lo mismo con la constitución de aquel “Instituto de Prótesis Literaria” destinado a rehacer y mejorar las piezas que atesora el canon literario.

La historia que está en la base de estos noventa y nueve textos que componen el libro, y que aparece en un hipotético grado cero de narratividad en el titulado “Relato”, es muy sencilla: se parte del esbozo de dos espacios comunes (interior de un autobús y una estación), dos situaciones comunicativas, unos pocos personajes apenas perfilados y una deficiente interacción entre ellos. Con estos elementos simples —y a modo de fuga musical—, se presenta un muestrario de actividades de transformación textual que parecen pensadas para abordar trabajos en distintas direcciones: sobre la comprensión y utilización de figuras retóricas (lítote, metáfora, onomatopeya, epéntesis, parálogos...), estrofas y versos (soneto, oda, alejandrino) o formas verbales (presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido...). En ocasiones, se juega mecánicamente con la agregación, supresión o permutación de

letras y palabras sin especial transfondo en un ejercicio que bordea lo absurdo (“Sínquisis”). En estos casos se persigue el mero dislate como forma de perturbar la comprensión del lenguaje. Otras veces, se ofrece un amplio muestrario de registros lingüísticos. Son de la máxima utilidad todos los que tratan de las diversas maneras de reproducir la lengua oral que resultan más próximas a nuestro alumnado: “Pasota”, “Vulgar”, “Paleta”, “Yo ya”, “Exclamaciones”, etcétera. El titulado “Torpe” resulta muy recomendable para abordar las dificultades del tránsito entre la lengua oral y la escritura y por tratarse de un ejercicio en el se ironiza sobre el mismo “arte de escribir”.

Raymond Queneau también nos interesa en tanto que miembro fundador, al lado de François Le Lionnais, del grupo *Oulipo*. En él formaron gentes como Claude Berge, Jean Queval, Georges Perec, Jacques Roubaud, Marcel Duchamp o Italo Calvino. Para ellos era fundamental el concepto de “contrainte” (presión, violencia, apremio, sujeción o coerción) por el que se obligaban a escribir apremiados por una dificultad previamente pactada que se entrometía en el desarrollo del ejercicio para dificultar su resolución. Se dedicarán a dos tareas: la búsqueda de precursores en la historia literaria y la invención de posibilidades de escritura hasta entonces inéditas que puedan ser utilizadas por los escritores de la forma que más les complazca. Entre sus aportaciones más destacables se cuentan: el rescate de los lipogramas, artificio retórico con precedentes

muy antiguos que consiste en la supresión de alguna de las vocales en la composición del texto (Queneau lo utiliza en el ejercicio titulado "Lipograma" construido con ausencia de la letra E). Uno de los hallazgos más famosos de los oulipianos es el llamado S+7 (ejercicio de estilo titulado "Traslación"): parte de un texto que sirve como cañamazo y con la ayuda de un diccionario se reemplaza cada sustantivo (S) por el séptimo (+7) que se encuentre en el diccionario elegido a partir del sustantivo de referencia. La transformación del texto se realizará mecánicamente, sin manipulación posterior. Otra propuesta juega con las definiciones que aportan los diccionarios: se sustituye en un texto cada sustantivo, adjetivo, verbo y adverbios acabados en —mente por la definición que recoge el diccionario y se repite la operación. Así una frase de seis palabras puede llegar acercarse a las doscientas a la tercera intervención. El llamado "Logo-rallye" o "ruleta" es otro ejercicio en el que se obliga a arrancar un texto y sobre la marcha introducir y congeniar en el mismo palabras que surgen de una lista confeccionada de antemano. Por último la "contrepèterie" o "contraventoseo" consiste en la inversión de letras o de sílabas de un tramo de palabras con el resultado de un texto ridiculizante o irreverente (Queneau, 1985, prólogo de Antonio Fernández Ferrer).

En Italia

En esta misma línea lúdica pero, por vez primera, adaptada para ser utilizada en la

institución escolar se enmarca el italiano Gianni Rodari. Es el autor más citado, y reconocido como maestro ejemplar, por todos los que han querido innovar los modos tradicionales de componer textos en el aula. Desde la publicación de su *Gramática de la fantasía*, en 1973, entendida como "arte de inventar historias", se convierte en referente inexcusable de los profesores de Lengua y Literatura.

Rodari entiende la "creatividad" como "sinónimo de pensamiento divergente", o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es "creativa" una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso tiene un carácter festivo: siempre... (Rodari, 1973).

Pasado el tiempo, se ha utilizado su metodología para conseguir finalidades muy variadas: inventar historias, desarrollar capacidades lógicas, crear seguridad en el grupo, iniciar dinámicas de comunicación entre desconocidos, potenciar la socialización entre los alumnos, etc.

De entre las “sugerencias creativas” más utilizadas destacan:

- *El binomio fantástico*. La historia surge con toda fluidez partiendo de dos palabras extrañas (“luz-zapatos”), lo suficientemente distantes la una de la otra para que lo insólito las una, liberándolas de sus referentes cotidianos.
- *Las hipótesis fantásticas*. Del tipo de “¿Qué pasaría si?” (qué pasaría si recibieses por correo un niño enlatado de siete años —*Konrad*, de Christine Nöstlinger— o si Gregorio, mendigo de la esquina, se pusiese a levitar sin haberlo deseado previamente —*Incidente en Atocha*, Ferrer Bermejo—, etc.).
- *Los efectos de “extrañamiento”*. Se describe un objeto cotidiano (un sofá, por ejemplo) en los mismos términos en que lo haría alguien que nunca lo hubiese visto antes y no sospechase nada de sus posibles usos. Este ejercicio tiene relación con la construcción de adivinanzas (sobre un campo blanco, blanco, / senda negra va dejando).
- *Confusión de cuentos*. Utilizada por Rodari después en sus *Cuentos por teléfono*, trata de representar los cuentos bajo un punto de vista nuevo buscando efectos paródicos. Así pueden equivocarse las historias (Caperucita es mala y el lobo, bueno —*Caperucita azul*, de Ignacio Viar—, continuar la historia después del final conocido del cuento ¿qué sucede después?), mezclar las fábulas conocidas (Caperucita encuentra en el bosque a Pulgarcito y juntos descubren a La Bella Durmiente).
- *Fábulas en clave obligada*. Reinventar la historia de La Bella Durmiente ambientada en nuestra ciudad y en la actualidad.
- *Construcción de un “limerick”* (disparate organizado y codificado). Su estructura es la siguiente: un primer verso indica el protagonista (un niño de nombre Perico); el segundo verso contiene alguna característica (de ojos azules y cara de mico); el tercero y cuarto expresan el predicado (tenía en las manos un gran abanico/con el que hacía aire a su muñeco chico); en el quinto verso se inserta el extravagante epíteto final (el ventolero Perico de cara de mico).
- *El prefijo arbitrario*. Una manera de hacer productivas las palabras —en sentido fantástico—, deformándolas. Se hace habitualmente para divertirse en muchos chistes (los “aminoguanas”), pero tiene un sentido más serio cuando ponemos el ejercicio en relación con la composición de los diccionarios (“trigato”, “bicicuta”, “bistierra”, “vicegato”, “archihuesos”, etc.).
- *La mezcla de titulares de periódicos*. Se obtienen así noticias de acontecimientos absurdos (La cúpula de San Pedro/ Herida por arma blanca/ Huye a Suiza con todo el dinero).
- *El juego de papeletas con preguntas y respuestas* para componer argumentos de estructura elemental (quién era,

dónde estaba, qué hacía, qué dijo, qué contestó la gente, cómo acabó todo), que luego pueden dar lugar a narraciones breves del conjunto de la clase.

- *Cuestionario para un personaje disparatado*. Se encarga una entrevista destinada a alguien muy famoso que llega en el tren de la noche, sin saberse muy bien quien es. Aparece una mujer de cristal, por ejemplo, que debe responder una por una a las preguntas previstas.
- *Cuentos para jugar*. Muestrario de historias cortas con tres finales distintos razonando el porqué uno u otro.

Otro modelo de taller literario de encarnadura escolar, también originario de Italia es la *Escuela de Barbiana* (Lorenzo Milani 1923-1967). Barbiana es un lugar de montaña en donde recaló a fines de 1954 un joven párroco, Lorenzo Milani, recién nombrado, que venía expulsado de su anterior destino. A la sazón, ya había publicado un grueso volumen en el que se recogían infinidad de datos sobre las precarias condiciones de vida de una buena parte de la población italiana. Denunciaba con vigor cómo se manipula a los pobres y se les priva de la palabra, en paralelo a otras privaciones todavía más inaguantables. Funda una escuela para alumnos con escasos medios económicos, homogéneos socialmente. Escuela consciente de ser una institución, entre otras, que maneja valores sociales y que sabe que el mundo no se cambia sustancialmente

desde las aulas; mas nadie puede mantenerse en ellas mucho tiempo neutral o desinteresado de la organización de la sociedad. El gozne sobre el que giran sus enseñanzas será la lengua escrita y para conseguirla practica un método a pasos contados. Posteriormente, hubo una experiencia similar en Salamanca, aprovechando la presencia de Adele Corradi (colaboradora de Milani en Barbiana desde 1963 a 1967) durante tres cursos (1974-1977). Los textos más practicados fueron la relación o crónica de viajes y, sobre todo, las cartas. Este método se difundió en España a partir de la publicación del libro de J. L. Corzo Toral (1983).

Primera fase: elección del tema y su lector

El grupo no debe ponerse a escribir sin hacerse antes consciente de que tiene algo importante y útil que decir. Del tema escogido no interesa tanto la "novedad" como su capacidad para interesar a todos los alumnos y alumnas. El destinatario puede ser real o imaginario, singular o colectivo (puede escribirse a los alumnos de este centro dentro de diez años, a un extraterrestre recién llegado, al sindicato de estudiantes...), pero tengamos presente que no es condición indispensable que llegue siempre al destinatario elegido, que no se publique o que apenas lo lea nadie, lo fundamental es que se haya conseguido la comunicación del grupo entre sí, que se haya sentido partícipe

cada alumno del texto colectivo. En un principio, el género epistolar parece el más adecuado —puede haber otros—. Ejemplos de experiencias: *carta a Pierino* (argumentación) y *Excursión a Asturias* (narración).

Segunda fase: acumulación de ideas

Consiste en reunir el mayor número posible de aportaciones que puedan hacer los alumnos y alumnas sobre el asunto (afirmaciones, negaciones, observaciones, anécdotas breves, juicios de valor...). Ideas sueltas que han de disponerse en papeletas y ser legibles de una en una. Creatividad, espontaneidad, respeto por todas las colaboraciones, claridad y concisión, son las claves de este momento.

El método en esta fase es variable y depende en gran medida de la cantidad de contribuciones que el grupo pueda generar. El moderador recogerá en pizarra cada propuesta manteniendo una conversación en gran grupo. Pueden grabarse todos los aportes y ser seleccionados posteriormente en grupos de trabajo o, tal vez lo más aconsejable, que cada alumno rellene una papeleta con cada mensaje. Conviene, si se ha decidido utilizar papeletas, fijar de antemano la extensión de los escritos, el tamaño de la papeleta y hacer algún ejercicio de descomposición del contenido de un texto en sus componentes mínimos dejando muy claro lo que se pretende.

Tercera fase: clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí

Hay que agrupar todas las papeletas-idea relacionadas entre sí o que se refieran a un mismo aspecto del asunto, de manera que, al final de esta tarea, dispongamos de diversos bloques de ideas, cada uno con un título que representan aspectos diversos del tema.

El método admite dos posibilidades. La primera —que exige una mayor capacidad de abstracción y puede realizarse en pequeños grupos—, leer en voz alta todos los papeles y colocarlos en montones por afinidad. Pueden comenzar a eliminarse, con mucha cautela para no desperdiciar matices, los repetidos y, a medida que se va desarrollando este trabajo, caeremos en la cuenta de que es fácil poner título a cada montón (si alguno es de difícil denominación, por tener poco contenido o por abarcar demasiado, conviene deshacerlo y discutir al final dónde puede encajar mejor) La segunda posibilidad consiste en leer en voz alta una cuantas papeletas y escribir —con la ayuda inexcusable, entonces, del maestro— en la pizarra los títulos de los diferentes bloques, luego se reparten las papeletas —individualmente, si se prefiere— y todos las van agrupando más fácilmente.

Cuarta fase: organización de las ideas que forman cada grupo anterior

Se convierte cada montón de papeletas con ideas sueltas en un texto seguido y armónico, lo que supone: ordenar con lógica una

tras otra las ideas del grupo; hilvanarlas entre sí mediante partículas y nuevas palabras adecuadas, que respeten, incluso, las contradicciones; eliminar las repeticiones que queden; unificar los tiempos verbales, el número, etc. Al final ha de poder leerse seguido como si fuera el texto de un único autor.

El método que se propone consiste en trabajar en pequeños grupos con todas las papeletas que tratamos de ordenar. Cada alumno utiliza un hoja, la divide en dos columnas y va colocando en la derecha todas las frases, cada una en un renglón, elimina las repeticiones, numera y ordena a su gusto. El pequeño grupo discutirá cada modificación e irá poniéndose de acuerdo en nuevas frases que aparecerán hilvanadas en la columna de la izquierda. En esta fase desaparece el criterio de fidelidad a lo transcrito en la papeleta y, aun tratando de ser fieles a los matices de su contenido, el grupo ha de sentirse ya autor del texto que resulte.

Quinta fase: cada grupo aporta al conjunto las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le haya correspondido

Se trata ahora de que cada grupo presente como un texto seguido y coherente el conjunto de ideas-papeletas del bloque que se le había asignado y del que había partido. Todos copiarán al dictado o se les pasará a multicopista el texto entero —formado por el conjunto de los escritos de cada grupo—.

A estas alturas, tras haber manipulado tantas papeletas llenas de ideas y, tras leer o escuchar completos todos los capítulos, es normal que surja en la mente de muchos el contenido fundamental del texto.

Sexta fase: control de la unidad interna del texto

Consiste en asegurarse de que el texto largo y seguido que tenemos delante es realmente una unidad, cuyas partes, están organizadas y dispuestas en función de lo que queremos decirle al lector, que no falta ni, principalmente, sobra nada. Para lo cual trataremos de detectar aún: posibles repeticiones de palabras o de ideas reiteradas excesivamente; descolocación o exceso de párrafos que no vienen al caso; y lagunas o ausencias de elementos que el texto debería tener. Al final de esta fase el criterio ha de estar pendiente sólo de correcciones de estilo, o sea, de claridad.

Para concluir bien esta fase es preciso aquí fijar la intención del texto, expresar lo que pretendemos con él (en el caso de la *Carta a Pierino*, podría resumirse en: "Pierino, no pensamos seguirte"). Con la intención de todos clara, habrá que releer el texto sugiriendo eliminaciones, traslados, añadidos, etc.

Séptima fase: simplificación y perfeccionamiento del texto

Se procura eliminar todo lo que haga al texto menos transparente y aclarar cuanto

sea necesario para ser comprendido hasta en sus matices más complicados. Para ello haya que observar: mentiras o inexactitudes que falseen las cosas; palabras raras que no estén al alcance de la gente sencilla o no se le explican suficientemente. El texto ha de estar acabado y listo para su entrega o lectura a personas hasta ahora ajenas al mismo.

Octava fase: revisión del escrito

Consiste en dejarlo leer y leérselo a personas que no han participado en el proceso de escritura y recoger sus opiniones, sus malentendidos, sus críticas, etc. Luego, de nuevo solos, discutirlos y decidir si el texto se retoca o no por última vez.

En España, bien adaptados al marco escolar, más en concreto para las enseñanzas medias, son precursores los talleres literarios de Sánchez Enciso-Rincón, Esperanza Ortega, Calero Heras y, con las propuestas más actualizadas (poesía y narración breve) los libros de Víctor Moreno.

En España: los talleres literarios de Sánchez Enciso-Rincón (primeros años ochenta del siglo XX)

Entienden la clase de Literatura como un espacio en el que se hacen cosas

De la lección magistral como base, se pasa a la redacción personal de textos como

objetivo. La dialéctica de taller es una alternativa de trabajo en clase.

Y ya sabes cómo se trabaja en un taller. Te dan unos instrumentos, unas explicaciones mínimas de cómo funcionan, el croquis de lo que tienes que hacer y, ¡al trabajo! Un trabajo donde se tantea mucho y no siempre se acierta. Donde se tira la pieza mal hecha y se comienza de nuevo, hasta que se domina la técnica de su construcción. Donde la prueba final de aprovechamiento no es saber muchas cosas de memoria, sino un objeto sobre el que se ha trabajado todo el año, perfectamente acabado. Un trabajo duro y continuo (Rincón y S. Enciso, 1982).

Lo específico del taller es la construcción, la realización de algo concreto. Hacia esa realidad se orientan todos los trabajos y esfuerzos de quienes en él participan. Y sólo el resultado es capaz de justificar el esfuerzo. Eso es clave en este tipo de trabajo. Un examen con un sobresaliente es una menguada satisfacción frente a la novela planeada, trabajada y realizada. Es algo que uno ha hecho, que llena de orgullo, que se deja al compañero para que lo lea, que, en muchos casos, asombra al profesor... (Rincón y S. Enciso, 1985).

Reformulan el papel de la historia literaria y del comentario de textos

Comienzan situando, cronológicamente, la aparición, en los planes de estudio, de la Literatura como disciplina, allá en el último

tercio del siglo XIX. Ligada a un concepto de la historia, propio del movimiento romántico, al servicio del proyecto socio-político de las nacionalidades burguesas en fase expansiva. La historia literaria nace, pues, como algo adventicio, marcada de antemano por la funcionalidad más política que estética. Poco a poco, se fue haciendo con el campo reservado a la antigua retórica y poética hasta llegar a convertirse en el sistema ordenado (de escritores, movimientos, grupos generacionales, fechas, características...) que, aún hoy, intentamos que el alumnado conciba en conexión con unas circunstancias socio-económicas y estéticas concretas.

Cuando se generaliza, más recientemente, la técnica del comentario de texto, éste se pone a disposición del esclarecimiento de la historia de la Literatura. Acaba, así, convertido en un frío esquema con el que tratamos de corroborar en un texto los rasgos de época o movimiento estético apuntados a los alumnos y alumnas a propósito de la teoría. Otra cosa sería un comentario de texto que procurase una interacción con la personalidad de los aprendices y con los estímulos del entorno.

Prescinden de la historia para retornarla desde otro presupuesto: como fuente inagotable de modelos y síntesis de estrategias, géneros, preceptivas y respuestas, en suma, a los problemas de expresión con que el aprendiz se encuentre en el momento mismo de la escritura. Interesan los

autores consagrados en tanto que hábiles intérpretes de recursos y perspectivas similares a los que necesitamos en el momento de plasmar los textos.

*Plantean una organización de la aula
—dinámica de grupos— distinta
a la tradicional*

Proponen técnicas de trabajo en las que se alternen objetivos por cada grupo de trabajo y objetivos por alumno. El grupo que ha elegido el mismo tipo de novela, por ejemplo, trabaja conjuntamente en la primera fase de acumulación de materiales, búsqueda de personajes, intercambio de soluciones... Pero al final, cada uno, individualmente, ha de conseguir su propio trabajo.

Se modifica la posición del profesor

Como ocurre en todos los talleres, es inexcusable un cambio de actitud en el alumnado y en la forma de estar en clase por parte de los docentes. El protagonismo se reparte de otro modo y es el discípulo quien ha de ocupar el primer plano. El profesor dirige, orienta, ayuda, discute... no aparenta el ser omnisciente que explica de forma interminable y emite juicios de valor que hay que repetir para tener buena nota.

Evaluación

Consideran que la relación personal que el profesorado mantenga con sus alumnos afecta a su rendimiento académico. Apuestan

por la creación de un determinado clima afectivo en la clase que haga que el alumno se sienta valorado por lo que ahora es y pueda llegar a ser, sin engañar a nadie sobre el grado real de sus aptitudes. Insisten en que hay que animar cálidamente a todos aquellos que lo necesiten. El profesor debe estar lo suficientemente relajado para dejar que se desarrollen determinadas situaciones de intercambio, y no cortarlas en función de una inseguridad respecto a su propio papel o de un planteamiento obsesivo por la "productividad permanente".

Este método no es la panacea para recuperar los "retrasos escolares", aspecto de tipo estructural y político: el que tiene problemas irrecuperables de comprensión sintaxis, ortografía, etc., no mejora tampoco, sustancialmente, su situación. Ahora bien, "la práctica de taller" posibilita tratar las diversas situaciones de partida de los alumnos (incompetencia en el lenguaje escrito, deficiencias ortográficas, pobreza léxica, etc.) de forma personalizada o agrupándolos por problemas comunes y proponiéndoles fórmulas concretas de recuperación.

La evaluación se reduce a un elemento de reconocimiento del trabajo periódico que se realiza. El estímulo despertador del interés queda confiado al trabajo de creación personal. El profesor es mucho más abogado —que ayuda a alumbrar la propia confesión— que juez que sanciona el nivel de

conocimientos adquiridos y demostrados a través de uno o de muchos controles.

Se recomienda una moderada corrección de los ejercicios —el método genera un cúmulo grande de trabajos escritos— por parte del profesor (recoger semanalmente los trabajos de varios alumnos y devolvérselos con observaciones, más que con notas, el lunes). A esto se añaden los intercambios de ejercicios entre los mismos alumnos, las lecturas en el aula y los comentarios diarios del profesor a toda la clase, en los pequeños grupos e individualmente. Al final del trimestre se valorará la novela o la antología de poemas con más detalle.

Los distintos talleres: novela y poesía

De todos ellos los más factibles son el de novela y poesía que se resumen a continuación:

El taller de la novela

- Presentación en la que se hacen advertencias generales sobre la duración del trabajo y las dificultades que entraña.
- Se les ofrecen una serie de embriones de argumentos que desarrollan aspectos generales de nuestras vidas: lo valioso absoluto, la novela policíaca, la auto-destrucción (al estilo de *Crimen y castigo* de Dostoievsky), la muerte, el fracaso, la novela de aventuras, el rebelde, ciencia-ficción, conflicto de grupo, etc. Conviene explayarse bastante en las posibilidades y perspectivas

de cada argumento-tema, de lo contrario suelen polarizarse en torno a los subgéneros (ciencia-ficción y policiaco) que no resultan luego precisamente los más fáciles.

- Se organizan en grupos de trabajo: todos los que han elegido un argumento común, o porque siendo amigos prefieren trabajar juntos. A continuación se pide a cada grupo que confeccione un texto breve —unas quince o veinte líneas— en el que desarrolle con más detalle el argumento-tema escogido.
- Informe sobre los elementos estructurales del género novelesco, atendiendo al punto de vista, estructura, espacio, tiempo y personajes.
- Ejercicios escritos sobre cada aspecto teórico. Todos los escritos se leerán para toda la clase y se debatirán en la línea de aclarar, desde la práctica, los conceptos de teoría de la novela.
- En paralelo, existe una antología de textos, con fragmentos de novelas fundamentales en la historia de la Literatura, ordenados cronológicamente y seleccionados por temas, con la pretensión de ayudar a resolver los problemas que plantea cada apartado teórico. También leen, al mismo tiempo, una obra completa de ambiente parecido al que el grupo desarrolla.
- La redacción final corre a cargo de cada alumno individualmente.
- Para la evaluación disponemos de las notas que habremos ido obteniendo como fruto de la observación de todo el

proceso de trabajo en los grupos, de las lecturas en voz alta de cada alumno, de los ejercicios de ensayo que habrán ido recogiendo en una carpeta personal y, fundamentalmente, del fruto final.

El alfar de poesía

- Introducción amplia para conjurar los prejuicios que los alumnos tienen sobre este género literario.
- Propuesta de ejercicios para iniciarse en el lenguaje poético y en su práctica creativa. Distingue ejercicios en el nivel del significante (ritmo y simbolización fonética, vocalización, entonación, marca de acentos) y en el nivel del significado (imagen tradicional, desplazamiento de adjetivos, sinestesia e imagen visionaria).
- Antología comentada de textos poéticos extraídos de la historia de la poesía en castellano, con referencias a procedimientos técnicos esenciales de épocas y movimientos poéticos.
- Trabajan individualmente. Para los ejercicios poéticos hacen recomendaciones especiales sobre el clima que debe reinar en la clase: la conveniencia de utilizar la música en algunas fases y la necesidad de remover elementos personales tocando colectivamente temas próximos que puedan estar en la base de sus posibles creaciones.

En los diez últimos días de clase se disponen por grupos y seleccionan una antología con los mejores poemas hechos en clase

y en casa. Se confeccionará con ellos un librito para uso de toda la clase, pasado a máquina y, a ser posible, ilustrado.

- Esperanza Ortega, *El baúl volador* (1986): es un libro que vale desde su misma introducción. Ésta razona sobre las presuntas utilidades de las distintas materias de los currículos. Apuesta por una concepción de la vida en la que haya también sitio para la utopía: donde las personas puedan ser —aparte de “productoras” y “consumidoras”— creadoras. Por lo demás, desde el libro de Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, queda claro que los niños fuera del contacto con el mundo de la fantasía pueden carecer de respuestas ante la desdicha y los inevitables fracasos que a todos nos sobrevienen en lo cotidiano. Asimismo la literatura da cauce a la necesidad de trabar conocimiento con experiencias festivas que posean como objetivo único el disfrute del juego y del goce: nada más adecuado que la literatura para el juego y la celebración.

- En cuanto a los objetivos selecciona tres vertientes:

- Los contenidos, que pueden abordarse desde distintas perspectivas: la histórica, la temática o la basada en la distinción por géneros.
- La lectura como experiencia básica. Aquí se apela al sentido común del profesorado para elegir bien los

libros más acordes con la edad y las motivaciones de los aprendices.

- Las prácticas de escritura compuestas por ejercicios basados en el principio de analogía.

Tres vertientes interrelacionadas: a la lectura se va o se viene mediante la escritura y entre ambas se busca la relación con los contenidos.

- Las finalidades básicas son:

- Dotar a la materia de una dimensión práctica.
- Establecer una relación entre literatura y entorno social (la clase ha de seleccionar en un momento dado todo lo que se canta, se cuenta o se escribe en el entorno social inmediato).
- Procurar que el aula no sea un espacio cerrado y autosuficiente.
- Asimilar los contenidos fundamentales, partiendo de la lectura como experiencia básica.
- Facilitar a los alumnos y alumnas, al lado de los modelos literarios, unos instrumentos de trabajo, de escritura adecuados y asumibles.

- Bases de elaboración de un taller:

- Los ejercicios son atribuibles al grupo. De ahí que conviene que éste tenga una composición fija, incluso un nombre propio que facilite la compenetración y continuidad.

- Los ejercicios del taller son “literatura de encargo”, así deben ser presentados. De esta forma se preserva al creador individual y se le convence para que colabore —en los casos de aprendices que escriban habitualmente—. Son juegos para enamorarse, para recordar nostálgicamente, etc.
 - El papel del profesor es el de proporcionar el esquema de trabajo, explicar las reglas que han de respetar. Dirige, sugiere y orienta, nunca puede ser un juez que tome las decisiones, rechace o concluya un texto. Es el encargado de ofrecer diversas posibilidades entre las que eligen los alumnos y alumnas, por eso es recomendable que los docentes hayan practicado los ejercicios que encargan a sus discentes, si bien la misma práctica continuada de los alumnos, cuando el mismo ejercicio se repite en distintos grupos resulta ser la mejor orientación.
 - Los ejercicios de taller intentan ser una alternativa a las redacciones tradicionales de tema libre y ser alternativos a los “comentarios de texto” como única proyección de los conocimientos adquiridos.
 - Ha de existir siempre una relación entre los conocimientos, las lecturas y los ejercicios del taller. Este ajuste es el que debiera interesar en las reuniones semanales del profesorado.
- Tipos de ejercicios: en torno al poema y al relato muy sugerentes y de fácil aplicación.
- El libro concluye con una experiencia de recopilación del folklore oral del entorno y otra sobre la literatura como viaje: confección de rutas viajeras al calor de la lectura de la obra (ruta de don Quijote, por ejemplo).
- José Calero Heras: *De la letra al texto —Taller de escritura—* (1995): Puede servir como manual perfecto o guía para una asignatura optativa denominada “Taller de escritura”. Un taller donde el alumno disfruta y mejora sus destrezas comunicativas mediante la práctica continuada de la escritura adoptando el punto de vista del escritor. Los materiales con los que se trabaja son las “muestras” de las tareas, de los “patrones”, de los “modelos” que se imitarán. Porque la base del aprendizaje en un taller literario no estriba en la originalidad sino en el plagio, en la imitación de los escritores. Nadie mejor que los escritores para actuar de modelos imitables; pero no modelos para convertirse en escritor profesional, sino modelos para disfrutar con el lenguaje, para manipularlo con desenfado y hacer con él diabluras ingeniosas. Valen no tanto las páginas de los escritores regidas por la voluntad de estilo como las nacidas de la voluntad de juego y complacencia.
- Provisto de una atinadísima selección de textos, se organiza en torno a las unidades

de la lengua: letra, palabra, oración y texto. Al inmiscuirse entre los niveles del lenguaje resulta sencillo vincular los conceptos y los hechos al hilo de los procedimientos y las destrezas, con lo que se consigue reforzar los conocimientos básicos adquiridos en las clases más habituales de lengua. Al final incluye un esquema de programación en el que se detallan por cada una de las cinco unidades los bloques de contenido trabajados y los conceptos, procedimientos y actitudes promovidos.

- Víctor Moreno, *El deseo de escribir* (1994) parte del siguiente presupuesto: la mejor manera de hacer lectores, es conseguir que los escolares escriban. Los lectores no siempre son escritores; en cambio, quien escribe lee inevitablemente. Lee su mundo interior, descubre cómo están contruidos los libros y va perdiendo el miedo a la letra impresa. Al final de este proceso es posible que lleguen a escribir para sí mismos y consigan conocerse mejor y aumentar su capacidad de trabajo y autodisciplina.

La producción escrita se regirá por los siguientes principios: brevedad en las descripciones, comienzos insólitos (o extraños, mágicos, atrevidos...), originalidad, suspense y finales sorprendentes.

Se estructura en los siguientes apartados: instrucciones para su utilización; prólogo del autor; libro sobre objetos cotidianos; libro del origen de las cosas, libro sobre la

realidad, el mundo; libro sobre la escuela; libro sobre la realidad interior; libro desde la propia lengua; ejercicios al modo ouli-piano; libro a partir de los cuentos del folclore; libros desde los cuentos de los niños; breve antología de cuentos escritos por niños y niñas y el epílogo. Así lo resume el autor: "*El mundo de los objetos, de las cosas, la realidad que le envuelve, como mundo interior o sociedad o escuela, la lengua y el cuento, tradicional o propio, son los círculos concéntricos sobre los que giran todas las actividades*" (prólogo pág. 20). Cada parte incluye propuestas de escritura acompañadas, casi siempre, por unos textos que permiten entender mejor cada envite. Esos textos pueden tomarse de mano como modelos para confeccionar otros semejantes o al final del proceso para que el aprendiz compare lo conseguido por él con el texto de referencia.

El libro sobre los objetos contiene propuestas dirigidas a despertar la curiosidad por ver, oír, gustar, olfatear y tocar. Obliga a preguntar el porqué de las cosas y a colocarse en los ángulos de la realidad que más luz arrojen sobre el ser de las cosas. El segundo libro propone que escriban historias sobre el origen de ciertos objetos, para ello han de formularse hipótesis acerca de lo que nos rodea. *El libro sobre el mundo* indaga, entre otras múltiples cosas, sobre dónde venimos, de qué caos primigenio procedemos, cómo se formó el suelo o el firmamento, qué pasaría si los cerdos

volaran o sobre un mundo al revés en donde el señor del telediario espera pacientemente que le demos nosotros las noticias del día. *El libro sobre la escuela* busca generar relatos de la institución que los alberga como útero, cárcel, hospital, estómago de ballena, escenario obligatorio de buena parte de sus evoluciones diarias; todo aquí puede convertirse en metáfora: las chuletas, los juegos del recreo, los cambios de clase, los encuentros en el WC, los cigarros furtivos, los graffitis, las notas explosivas, los aburrimientos mortecinos, la hora de tutoría, etc. *El libro sobre la realidad interior*, que parte de la indagación sobre cómo nos concibieron nuestros padres, intenta que afloren los deseos más profundos, los sueños, las lamentaciones, los pensamientos, los escrúpulos, las inquinas, las fantasías, los sentimientos, los miedos y los conflictos (con uno mismo y con los demás), etc. *El libro sobre la propia lengua* parte del aserto que sigue: “la habilidad en el uso del código no se aprende analizando o diseccionando frases modélicas, sino produciéndolas y escribiéndolas. Nunca he reflexionado tanto sobre gramática como cuando he tenido que escribir una página. El dominio del código se aprende, en primer lugar, escribiendo, después reflexionando sobre lo que se escribe” (p. 102); y plantea hasta sesenta y siete actividades muy variadas que ayudan a reflexionar sobre el nivel fónico, morfológico, sintáctico y léxico: sobre el origen de la lengua, la relación entre los sonidos y el sentido de las palabras,

establece columnas con distintas clases de palabras, las relaciona al azar y surgen múltiples enredos morfosintácticos y léxicos que piden aclaraciones escritas, los pasos medidos para la confección de una novela de intriga o histórica entre todos los componentes de la clase, etc. Otro capítulo lo ocupan ejercicios de estilo inspirados en los de Queneau, Pérec y demás miembros de *Oulipo* con los que se pueden desarrollar los contenidos gramaticales aprendidos en la actividad escritora. *El libro a partir de los cuentos del folclore* induce a pensar sobre cómo surgieron los cuentos, por qué todas las civilizaciones se cimentan en cuentos, en mitos e historias, qué intención tienen, cómo sobreviven; finalmente, propone escribir un cuento de aventuras organizando la clase en doce grupos de trabajo que asumen cada una de las funciones estudiadas por Vladimir Propp. *Libros desde los cuentos de los niños* da pistas sobre cómo evaluar la producción escrita por los alumnos y alumnas y orienta sobre cómo tratar sus errores más habituales. En el epílogo repasa los elementos básicos de un relato: el qué se quiere contar, qué hechos acontecen, quiénes actúan, dónde, cuándo, cómo ordenar todos los datos, el punto de vista, el estilo y una justificación de la necesidad de escribir que no tiene desperdicio (escribir como forma de pensar, de manipular las palabras, de conciliarse con el yo más íntimo, como laboratorio de planteamientos y soluciones y como registro de cuanto sucede alrededor).

¿Qué hacer con las composiciones de los niños y niñas? ¿Cómo evaluarlas? En principio nada debe dejarse al azar y a la mera improvisación, antes de cualquier propuesta o iniciativa de escritura, el maestro debe saber de antemano lo que se propone con ello, requisito indispensable para después evaluarlo. Se parte de la consideración de los textos infantiles como filtro de sus vivencias, necesidades e intereses y como espejo de su desarrollo lingüístico. Y se actúa con las siguientes premisas: poner a disposición de los aprendices el máximo de elementos para estimular su necesidad de afirmación y de respuesta; satisfacer su ego y valorarlo a través de lo que escriben, situarse en la perspectiva de quien quiere comprender mucho más que del juez puntilloso que asigna notas y facilitar una dinámica de intercambio donde la cooperación prime sobre la competitividad.

En conclusión, aquí nos encontramos con un libro bien anclado en el territorio escolar, urdido con fina ironía, nada ingenuo a la hora de calibrar las dificultades que encierra la tarea de enseñar, desbordante de imaginación, ideado desde el trabajo práctico en el aula, con multitud de sugerencias, bien regado de textos modélicos de alumnos y alumnas, exquisito en el estilo, ingenioso a raudales, forjado en un sano optimismo de la voluntad (pedagógica), teoriza, propone, relata, comenta, cita, aconseja, critica... Y de continuo, defiende los valores de lo literario.

- *Va de poesía* (1998): es uno de los mejores libros, entre todos los que ofrecen actividades de aproximación al lenguaje poético, de los que se destinan a promover el uso del verso en las clases de lengua y literatura. Parte de la siguiente consideración: toda labor que pretenda acercar al lenguaje poético debe comenzar por avivar el gusto por las palabras en su dimensión corpórea. Hay que recrearlas gráficamente, pintarlas, hacer títulos con ellas, logotipos, rótulos, frases..., en fin, revitalizarlas en su configuración física. Y no puede olvidarse que las palabras se presentan ante nosotros preparadas para iniciar dos tipos de juegos: juego sobre la forma —oral y escrita— y juego sobre el sentido. El juego con el sonido incluye la rima, la repetición y la aliteración; el juego con el sentido es acercamiento inesperado de palabras extrañas, la explotación de la sinonimia, de la ambigüedad, del desvío, de la alusión o de la elipsis.

El primer capítulo, titulado "Primera estrofa", indaga sobre la naturaleza de lo poético y propone al alumnado dos modos de acercamiento: una divergente que se apoya en el diálogo, la respuesta irracional, espontánea, creativa, divertida... e incluye un esquema que deberán completar sin más apoyos que su capacidad para la asociación libre de conceptos; la otra manera procura que todas las personas lleguen a las mismas conclusiones a partir de una selección de poemas y textos variados que se ofrece a la clase para ser leídos y contrastados.

En "Tradición, folklore, carpetas de alumnos" se plantea la recopilación de estructuras poéticas presentes en el folklore (canciones de cuna, dichos y juegos de los primeros años, fórmulas rimadas para amenizar juegos, burlas, trabalenguas, refranes rimados, adivinanzas y canciones de corro) y la poesía recogida en las carpetas del estudiantado con el corazón roto por tanto desengaño amoroso. "Juegos para abrir el apetito poético" se organiza en dos movimientos: el primero, parte del sonido, sigue con las letras y aterriza en la palabra y la frase más o menos poética, donde el lenguaje se desata sin ningún tipo de construcción ni regla, buscando tan sólo el placer; en el segundo, el juego se practica con normas, reglamentos y limitaciones procedentes de las técnicas poéticas asentadas en la tradición (destaca aquí la propuesta de inventar jitanjáforas). "Juegos con letras" persigue escribir poemas desde el alfabeto; a pesar de ser elementos mínimos, las posibilidades creativas que nos ofrecen son muy sugerentes ("contrepéterie", "tautogramas", "monovocalismo", "pangramas" o "lipogramas"). En "Juegos con palabras" se enreda con nombres, adjetivos y verbos en la forja animada de cada verso. En "Juegos con frases" se trata de aprovechar cualquier clase de material lingüístico del entorno: libros, revistas, periódicos, poemas... y someterlo a un proceso de mezcla, añadiduras, recorte, manipulación y transformación. En "Escritura poética y pautas formales" el poema resultante estará constreñido por una regla externa que determinará su forma y, a

veces, el contenido atendiendo a las pautas señaladas por el grupo francés Oulipo. "Escritura poética y pautas temáticas" plantea confeccionar poemas con asuntos previamente acotados. "Técnicas vanguardistas variadas" resume con precisión las aportaciones más útiles de los llamados "movimientos de vanguardia" o "ismos" tan preocupados siempre por la imaginación, la exploración de fórmulas originales de creación, la presencia de lo onírico y los elementos mágicos (cubismo y los caligramas de Apollinaire, futurismo, dadaísmo, surrealismo y ultraísmo). "Elementos poéticos por antonomasia" ofrece tareas alrededor de la metáfora, la comparación y la sinestesia. El capítulo undécimo gira alrededor de un poema de Ángel González con el que se ejercitan buena parte de las actividades con los sonidos y con los sentidos presentadas hasta aquí. Un anexo se ocupa de quehaceres que ponen al descubierto cómo el poema es ante todo una unidad semántica, esto es que su significado global es predecible y que se pueden formular hipótesis sobre el mismo. Otro anexo: "Cantar y bailar el poema" relaciona la poesía con la música. Todo acaba con una antología poética de creación adolescente para dar cumplida cuenta de la calidad de los trabajos de los aprendices cuando van bien encaminados.

Estamos, en definitiva, ante un manual imprescindible para el momento en el que el docente planifica y ejercita con sus alumnos el género poético. Sólo se precisa estar convencidos de que no se necesita

tanto alambicamiento como el que a veces se pretende a la hora de hacer saborear y comprender un poema a los alumnos y alumnas e intentar compartir con ellos sinceramente nuestras experiencias lectoras.

- Taller de cuentos —Materia optativa para el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria— (1995). Elaborado por encargo del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, se dirige al profesorado que vaya a impartir esta materia en los institutos de secundaria de la Comunidad Foral. En este taller se considera a la escritura como una destreza siempre mejorable y que necesita ejercitarse de continuo. Su aprendizaje se basa en la producción de textos y en la localización y solución de problemas según se van suscitando en la misma práctica de la escritura. El taller permite situar al discente en un contexto motivador definido por un escrito que hay que producir con una finalidad explícita y con un emisor que debe decidir qué papel adoptará en función de para qué, a quién o dónde escribirá. El tratamiento que se hace de la lengua en el taller apunta en dos direcciones: se practica la expresión oral y escrita y se reflexiona sobre la misma. Se da por supuesto que un taller con estas características no persigue hacer novelistas: se trata de provocar en el alumnado una relación distinta y más apasionada con las palabras. Despertar y acrecentar su capacidad fabuladora, sabedores de que escribir y leer son dos vasos comunicantes que mutuamente se necesitan y enriquecen.

¿Por qué trabajar con cuentos? Porque es la forma narrativa mejor conocida por todos y que sigue despertando mayor interés. Por lo demás, por sus cualidades de sencillez, esencialidad y pertinencia permite ser reformulado de muchas maneras, percibir cómo registra la realidad, busca nuevos desenlaces y cómo despliega la pluralidad de voces que lo integran. En este taller se trata con textos narrativos para lo cual es imprescindible conocer sus rasgos estructurales; en un segundo plano también se manejan los descriptivos y dialogados como partes de lo narrativo. Asimismo se trabaja con ciertas unidades lingüísticas: tiempos verbales, nombres, adjetivos, adverbios, anáforas, deícticos, organizadores textuales, modalizadores, etc.

En la estructura nos encontramos con una justificación teórica del funcionamiento del taller; trata luego de las distintas fases del proceso de escritura; incluye una clasificación de los textos y algunos apuntes sobre marcas textuales, coherencia y conectores. A continuación se refiere a los contenidos (¿sobre qué escribir?), la organización de los argumentos (¿quiénes actúan?, ¿qué sucede?), el perfil de los destinatarios (¿para qué escribir y para quién?) y la distribución de las unidades didácticas por cada trimestre. Un apartado se ocupa de la metodología y otro de los recursos, aquí destaca el banco de actividades formado por dieciséis propuestas de escritura: elaboración de una guía

turística, una guía del ocio o del Arte o de los juegos perdidos y las canciones, de un diccionario con las palabras que sólo se entienden dentro del taller, de una novela individual o colectiva, reconstrucción de diversos textos de los alumnos, producción de cuentos e historias siguiendo el rastro de diversos escritores, elaboración de la propia biografía, radiografiar la vida de cada uno señalando momentos decisivos, observación de textos para ver su configuración, clasificarlos siguiendo criterios distintos, reconstrucción de textos en los que falte alguna clase de palabra, ralentizar narraciones, dotar de solemnidad o ternura a textos que no posean esas características y sustituir verbos o nombres o adjetivos por palabras comodines de algún texto dado. Siguen unas orientaciones para la evaluación y a continuación vienen catorce unidades didácticas en las que se desarrollan todos los aspectos relacionados con los cuentos: qué sabemos de ellos, su definición, de dónde proceden, tipos, características fundamentales, las partes de un relato, los personajes, el argumento, lo que se dice y cómo se dice, el escenario, el tiempo verbal de la narración y la voz del narrador.

Con independencia de su primer objetivo (servir para la programación de una materia optativa), resulta un excelente inventario de textos y propuestas de trabajo al servicio de quien enseñe a dominar los elementos de la narración en la teoría y desde la práctica de la escritura.

“Las consignas” que vienen la Argentina

En la Argentina y otros países sudamericanos cobraron gran auge los *talleres de creación a partir de “consignas”*. En los años setenta del pasado siglo el movimiento penetró en España de la mano de escritores como Samoilovich, Daniel Moyano, José Donoso o Cristina Peri Rossi.

- La idea surge hacia 1974, en el entorno de la Universidad de Buenos Aires y la cátedra del profesor Noé Jitrik. El grupo inicial funcionó luego independientemente con el nombre de “Grafein”, coordinado por Mario Tobelem. Difundió su teoría y consignas en un libro fundamental: *Teoría y práctica de un taller de escritura (1980)*.
- Dos “talleristas” notables —Silvia Adela Kohan y Ariel Lucas (1991)— han definido los “talleres de escritura” como:
 - La fábrica del texto: un espacio para intentar infinitas variaciones, fusiones, negaciones, y digresiones; un modo de combinar los ingredientes en función de la producción textual.
 - Un lugar de juego: el trabajo incluye la diversión en este caso. La escritura es un juego, de palabras, con, ante, para, desde, y hasta las palabras hiladas entre el deseo inicial y el punto final.
 - Un territorio para la libertad: en un texto todo es posible. Por él deambulan

los mitos, el humor, los terrores, las emociones, los recuerdos, los disfraces, las pasiones...

- Un laboratorio: en el taller se investigan las condiciones de aparición de la escritura y se analizan los resultados. Se reflexiona acerca de los mecanismos de producción de textos. Se lee lo escrito en conjunto y se hacen comentarios, comparaciones, descubrimientos que motivan nuevos textos. No sólo varían los modos de escribir, sino también los de leer. El “me gusta” o “no me gusta” se reemplazan por el análisis.
- La “consigna” es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto. La elección de la consigna debe hacerse con cuidado, ya que de ellas depende, generalmente, la validez de las respuestas. Y son, precisamente, los textos creados a partir de ellas los que nos ofrecen los indicios de si son o no adecuadas. Serán adecuadas siempre que hayan provocado textos disímiles, variados y ricos, y no lo serán cuando la mayoría de ellos hayan seguido los mismos esquemas y parecida dirección. Hay muchas clases de consignas:
 - Indicativas de los elementos narrativos: narrador, personaje, tiempo, espacio.
 - Referidas a la estructura narrativa: núcleos, catálisis e indicios.
 - Indicadoras de argumentos.
 - Que remiten a la descripción.
 - Que engloban la interrogación: reportajes, preguntas y respuestas, diálogos, encuestas, discusiones en grupo o por parejas...
 - Referidas a los distintos géneros: fantástico, policíaco, mítico, amoroso, científico, humorístico, romántico, culinario, matemático, quiromántico, náutico, epistolar, etc.
 - Correspondientes al campo sensorial: visual, táctil, olfativo, auditivo, gustativo, del movimiento, de las sensaciones.
 - Gramaticales y lexicales (con las que se trabaja en los niveles fonológico, sintáctico, semántico y lexical).
 - Según los modos operativos que formulan: abreviar, completar, desplegar, transformar, combinar, tergiversar, interpretar.
 - Intertextuales: textos que producen textos. Se escribe a partir de textos previos para producir recreaciones literarias nuevas.
 - Inclasificables: consignas ambiguas en las que no se incluyen operaciones.
- La práctica del método está estructurada en tres fases interdependientes e inseparables: la escritura de los textos, la lectura y el comentario de los mismos. Conviene agrupar a los alumnos —sin que se impida que quien quiera escribir en soledad pueda hacerlo—, ya que la escritura en equipo

ofrece varias ventajas: aprender a trabajar con los demás, tener la seguridad de que lo que no se le ocurre a uno se le ocurrirá a otro compañero, introducir la corrección ortográfica de unos a otros en el momento mismo de la escritura, saber discutir y defender las ideas propias, ser capaces de ceder ante propuestas mejores, sentarse juntos a inventar, con lo que ello tiene de juego, variación del compañero o compañeros habituales y de la colocación normal de la clase, posibilitar y mejorar el conocimiento de todo el grupo. Es aconsejable limitar el tiempo —variable para cada propuesta de trabajo—. El hecho de que todos hayan tenido el mismo punto de partida y hayan trabajado con los mismos elementos, hace que la fase de lectura sea esperada con auténtico interés (y no debemos perder de vista que es la lectura en voz alta de textos propios uno de los instrumentos más adecuados para mejorar el uso de la puntuación). En la etapa final del comentario de todo el grupo, se rememorarán las dificultades halladas en todo el proceso y será tanto el momento de la reflexión como el de la aplicación de la teoría lingüística o literaria pertinente, que habrá surgido como necesidad desde la práctica y no al revés.

Los talleres de guión de García Márquez

En los penúltimos años del pasado siglo XX, *Gabriel García Márquez* fue promotor de varios encuentros en torno al mejor modo

de componer guiones cinematográficos siguiendo un método muy cercano al de las “consignas” más arriba reseñado.

Todo lo allí tratado se recoge en tres libros (*Cómo se cuenta un cuento* —1996—, *Me alquilo para soñar* —1997—, *La bendita manía de contar* —1998—), fruto de las reuniones de unas diez personas en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de Baños (Cuba): hombres y mujeres relacionados con el periodismo, la radio, el cine y la televisión y con la necesidad urgente de tratar sobre la confección de guiones. El objetivo central es perfeccionar “el arte de contar historias”, dar rienda suelta a esa “bendita manía de contar” que a todos nos embarga, sin olvidar que:

Hay que meterse en la cabeza que encontrar el hilo de una historia es algo muy difícil. Ocorre sí, pero no en un minuto. Lo que uno no puede hacer es dejarse arrastrar por soluciones fáciles. Tiene que dudar, polemizar consigo mismo. Lo que la gente quiere es que le cuenten cosas de la gente, historias con las que uno se pueda identificar, y dar con ellas cuesta trabajo (García Márquez, 1998).

Se parte de la idea (muy repetida en esta clase de planteamientos) de que se puede mejorar la técnica, el oficio, los trucos narrativos, etc., de cada estudiante intercambiando experiencias en grupo. En un lugar como éste es donde se puede apreciar cómo crece una historia, se descarta

lo superfluo o se abre un camino donde sólo parecía existir un callejón sin salida.

Se trabaja del siguiente modo: cada participante aporta una historia apenas cuajada que sirva de propuesta, de punto de partida en el que todos puedan meter mano y buscar la continuación, siempre en la cuenta de que ha de servir para la confección de un guión televisivo o cinematográfico. Este objetivo principal los mantiene atentos pero lo fundamental que allí sucede, después de practicar a base de “descargas de ideas”, es la invención de historias más o menos esbozadas que piden ser completadas. Amén del pergeño de cuentos, tienen un gran interés las sugerencias de escritura que de continuo se citan porque pueden ser trasladadas a cualquier otra clase que persiga la obtención de textos de intención literaria. Así, por ejemplo, el planteamiento de lo que luego sería la serie de televisión *Me alquilo para soñar* (Ruy Guerra, 1992) fue el siguiente: había que convertir en guión la historia de una mujer que llega a una casa, ofrece sus servicios de soñadora y elimina a los miembros de la familia. A partir de esta consigna se establecería el flujo creativo.

Los talleres franceses

Seguidores de la tradición que en Francia inicia *Oulipo*, y con una amplia experiencia en la organización de talleres, tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como a petición de variados colectivos de

personas destacan las aportaciones de Anne Roche-Andrée Guiguet-Nicole Voltz (1989). Encontramos aquí un repertorio de ejercicios y prácticas de escritura agrupados en seis capítulos, una reflexión teórica que está en la base de cada serie de propuestas y, sobre todo, una invitación continuada a pasar del dicho al hecho de “ponerse a escribir”. Los ejercicios pueden ser realizados tanto individualmente como en grupo y han sido previamente trabajados en otras ocasiones, por eso el libro no recoge de manera exhaustiva todo lo que se puede hacer en torno a la escritura sino sólo lo ya experimentado por sus autores.

En el preámbulo se apuesta por la idea —la intertextualidad— de que todo escrito es el producto de los que le han precedido y que todo autor está atrapado en la vasta red que se ha ido tejiendo con todos los autores pasados, presentes y futuros por eso no hay que temer convertirse en algo así como “ladrones de textos” ya que, en el fondo, todo escritor o escritora hace lo mismo. Se propone al participante ser un “lector que escribe”: para ello ha de contar con la valiosa ayuda de los autores que ama con el propósito de parecerse a ellos. Se advierte que las sugerencias de escritura contienen constricciones estrictas para orientar los trabajos, al menos en los primeros capítulos: por lo general, más que para dificultar la tarea sirven de apoyo para romper los miedos iniciales y facilitar el desarrollo de esos textos iniciales.

El primer capítulo se organiza alrededor de ejercicios con una dificultad muy concreta que van de lo fácil a lo más complejo y que se parecen a los "juegos de sociedad". Se comienza por letras y palabras para provocar una expansión narrativa o poética, con actividades de inspiración "oulipiana": anagramas, tautogramas, lipogramas, liponimias, viaje en torno al diccionario, definiciones mágicas, estructuras sintácticas sucesivas, juego a partir de los fonemas... Con esta serie de ejercicios se pretende demostrar que los sonidos y las palabras no son intocables y cómo pueden ser fuente de sentidos imprevistos e historias fulgurantes usadas como material fónico desprendido de su sentido lógico.

En el capítulo segundo se empieza por un juego que incluye recortar palabras y frases sacadas al azar de periódicos y revistas utilizando una técnica parecida a la de los surrealistas (el "cadáver exquisito"): cada jugador coloca su palabra o frase sobre la hoja común sin saber las que el anterior ha aportado dando lugar a un texto sorprendente. Este tipo de faenas tienen tres cometidos: desbloquear la mente del escritor incipiente, hacer comprender que escribir es siempre participar en el lenguaje heredado (del que uno no es propiamente el creador pero sí puede ser autor de muchas combinaciones y arreglos) y tomar conciencia del valor que tiene derribar los modos de expresión más arraigados en la sociedad y ya convertidos en tópicos. A continuación, se proponen metapoemas (retener de un

poema algún elemento estructural y reemplazar lo suprimido con palabras elegidas libremente), juegos del teléfono (hacer correr de boca a oreja una frase y comprobar cómo se va deformando en cada relato), el oulipiano LSD (tomar una frase y sustituir cada palabra por su definición en el diccionario), el S+7 de Queneau, la quimera (se toman dos textos de autores distintos —uno suministrará la sintaxis y el otro el vocabulario— y se combinan entre sí), cortes y collages (partir en vertical dos textos diferentes por su mitad y unirlos para formar uno nuevo), el centón (compuesto a partir de versos o frases combinados al azar), el texto inacabado (buscar nuevos finales a obras conocidas) o el arte del blanco (se trata de rellenar los puntos suspensivos o las elipsis presentes en algunas obras).

El capítulo tercero propone ejercitarse a partir de la observación de los objetos del entorno inmediato, de lo que hacemos habitualmente, de los lugares que transitamos, del trabajo o del ocio: metamorfosis al estilo del famoso comienzo de Kafka, ciudades invisibles (representar esa ciudad con la que soñamos), con un principio y un fin determinados desarrollar las acciones intermedias, confeccionar una biografía imaginaria (por un momento imaginemos que somos un plato para degustar y confeccionemos la receta), con las fotos familiares revivir a algún pariente nuestro, unir los párrafos que más nos han impresionado de las novelas y cuentos leídos, a la

manera de Claude Simon partir de un elemento o acontecimiento y contar cómo se va relacionando con otros asociados, inversiones (permutar la jerarquía entre los personajes de una situación cotidiana), lenguajes imaginarios (tomar un texto bien marcado como puede ser una crónica futbolística y sustituir los sustantivos y adjetivos por una palabra inventada, pasar el texto así modificado al siguiente participante y pedir que lo traduzca).

Una vez concluidos los ejercicios destinados a romper los bloqueos iniciales y poner en marcha la imaginación, en el capítulo cuarto se propone poner el acento en la construcción de los textos tomando como referente algunas estructuras musicales, los juegos y los modelos gráficos y pictóricos. Destaca la propuesta de poner en circulación un texto narrativo que los demás deben continuar respetando el estilo del precedente o la mixtura de secuencias de todos los cuentos tradicionales. El capítulo quinto está dedicado a encontrar argumentos sobre los que levantar el relato. Para ello teoriza antes sobre las distintas maneras de tratar el argumento hallado (desde el lado histórico, económico, cultural, sociológico, psicológico, etc.) y comenta los dieciséis efectos persuasivos que puede contener una buena argumentación. Para ejercitarse plantea la utilización de un texto del que se conservarán las estructuras sintácticas y se dejará en blanco el resto para que sea rellenado según el ingenio del nuevo escritor o un trabajo que consiste en ir

transformando en un "in crescendo" una situación cotidiana dada (por ejemplo el gato que se acerca dócil y que va, poco a poco, convirtiéndose en un monstruo carnívoro o lo que parecía un ligero cambio en la dirección de la brisa costera que acaba en un huracán devastador).

En el capítulo sexto todas las sugerencias de escritura van dirigidas a la consecución de textos que hablen de la vida de cada cual con el título de "Los escritos del tiempo presente": se trata de sentir las pequeñas quebras que lo cotidiano provoca en la vida de cada uno. Se trabaja el haiku, la técnica del monólogo interior, la confección de la autobiografía, se rememoran los recuerdos infantiles, se describe un lugar en el que se desarrollará un drama, diálogos entre dos personas de las que se desconoce el grado de su relación, tropismos o descripciones de los movimientos con los que reaccionamos cuando nos intercomunicamos.

El último capítulo aconseja de manera ordenada cómo escribir relatos breves. Hace un recorrido histórico sobre el género, anota sus constantes estructurales y lanza algunas consignas sobre cómo comenzarlos y titularlos, proporciona una lista de comienzos, desarrollos y finales posibles y hasta una fórmula para contar al modo del "nouveau roman".

Bien concebido y con propuestas muy ensayadas es un manual de referencia inexcusable.

- Odile Pimet-Claire Boniface (1999): presentan su libro como un prontuario completísimo puesto al servicio de quienes pretendan convertirse en animadores de grupos de escritores aficionados en distintos ámbitos socio-culturales. Una vez constatada la ausencia de una formación rigurosa que capacite con suficiencia a los que se ponen al frente de los talleres de escritura, propone no quedarse en el mero diseño de juegos al modo surrealista u oulipiano o en la petición reiterativa de que los sufridos participantes cuenten algunos detalles de sus vidas. El animador debe considerar también cómo lanzar sus propuestas a públicos muy determinados, diseñar diversas formas de mejorar los escritos que habitualmente se producen, presentar un amplio elenco de propuestas creativas, enseñar a revisar con minucia los escritos y, en definitiva, aproximar a todos y a todas mucho más certeramente a la construcción literaria.

Define un taller de escritura por lo siguiente: la presencia de un responsable con un rol muy específico, la existencia de unos encargos de escritura, una relación especial con la literatura, un tiempo dedicado al intercambio de opiniones sobre lo escrito y una previsión programada de cómo mejorar lo que cada cual escribe. En cuanto a los objetivos baraja tres, muy a menudo presentes en cada taller: la lectura y la escritura como estímulo para el agrupamiento de personas que intercambian sus experiencias vitales; la mejora del manejo

del instrumental lingüístico para su uso en la institución escolar, en la formación profesional o para el perfeccionamiento personal, y el gusto por embeberse en el fenómeno de la creación literaria.

El libro se estructura en dos partes diferenciadas: la primera concierne a todo lo que se precisa para poner en marcha un taller de escritura: elementos necesarios para su funcionamiento, los distintos tipos de público y las condiciones que debe reunir el animador. La segunda parte está ocupada por lo que más importa aquí: las propuestas de escritura repartidas en cinco ámbitos: ejercicios de estilo, autobiografía, ficción, imitación de estilos y revisión crítica.

Las propuestas de trabajo de tipo lúdico, juegos de escritura o ejercicios de estilo presuponen en los participantes un gusto por el juego y se presentan como un desafío, como una dificultad que hay que superar. Ponen en marcha la fantasía, desbloquean la rigidez inicial y se centran en el desarrollo de textos breves que buscan la diversión del grupo y facilitan la intercomunicación. Por lo general, obligan a incluir en lo que se está escribiendo palabras dadas, pueden prohibir el uso de una vocal o vocablo cualquiera u obligar a escribir de una manera impuesta. Las situaciones de comunicación que sirven de marco son inesperadas o carentes de lógica. La consigna impone escribir sobre sucesos poco habituales con el resultado de crear momentos fantásticos muy

estimulantes para la imaginación. Están muy indicadas aquí las sugerencias de los surrealistas o las del grupo Oulipo, en especial Raymond Queneau o Georges Perec. Son excelentes cuando se necesiten momentos de relajamiento y sirven de puente para pasar de un uso más banal del lenguaje a otras formas que exijan mayor complejidad en los significados. Destaca la invitación de situarse frente a un objeto cotidiano cualquiera y dar pistas sobre sus posibles usos, sus fantasmas... En una segunda vuelta otro miembro del grupo desvelará el enigma tan sólo sugerido por el primer escritor.

Las propuestas que recurren a la memoria y a todo lo que concierne a la personalidad de cada uno y a sus vivencias da a quienes participan la sensación de ir conociéndose mejor a sí mismos al tiempo que se redacta. La escritura brota como algo entrañable, auténtico y muy próximo a la verdadera personalidad de cada uno. Si bien esta actividad puede llevar a los concurrentes a relatar sus experiencias vitales (lo que suele tener un alto valor terapéutico) no se debe olvidar que la función esencial del taller es indagar y trabajar sobre la forma de expresión. Se puede pedir que escriban sobre algún rasgo de su personalidad, sobre acontecimientos de su historia personal o, en un orden más sociológico, sobre sucesos depositados en la memoria colectiva. Aquí las proposiciones de escritura son más abiertas que las lúdicas, se ofrecerán como motivación textos muy diversos y polisémicos

y se requerirá de un mayor tiempo para conseguir iniciar los escritos.

Las propuestas centradas sobre los relatos de ficción exigen la presencia de la imaginación. Se abandona por un momento el mundo presente para inventar nuevas realidades, construir historias, espacios y personajes. Lo cotidiano sólo servirá de trampolín para acceder a los dominios donde debe reinar lo imprevisible. La fórmulas serán variadas: diálogos teatrales, relato breve, intriga, ciencia ficción... cada cual elegirá el género donde se mueva con más comodidad. Uno de sus encargos es inventar un país completo de esos que faltan todavía; para ello habrá que dar cuenta de su geografía, costumbres, ideologías y valores, organización política, lenguas... desde el punto de vista de un viajero extranjero.

En el cuarto apartado se indica cómo descubrir los rasgos más originales de un escritor para imitarlos en beneficio propio. Se procede del mismo modo que en los talleres de pintura cuando se les presenta a los aprendices un cuadro famoso y se les pide que copien sus técnicas. Habrá que observar aquí con atención los cambios de registro, de estilo, las voces de los personajes, la descripción de los espacios, cómo consiguen meternos en la misma piel del protagonista, cómo evitan la uniformidad, cómo nos sorprenden o emocionan. Una de las actividades presenta un texto de Philippe Delern y con él delante se pide que

todos y todas describan alguno de esos momentos en los que experimentamos un placer minúsculo pero lleno de encanto y que consigue relajarnos y mejorar la relación que mantenemos con nosotros mismos. En otra se invita a perfeccionar la manera de enriquecer un texto propio con la incorporación de digresiones al modo de Marcel Proust en *A la búsqueda del tiempo perdido*.

El último capítulo trata todos los procedimientos en relación con la reescritura de un texto: reducir (eliminar lo superrfluo, las redundancias, buscar la elipsis, cincelar las frases), desarrollar (enriquecer, desplegar las posibilidades latentes del texto), analizar (tomar distancia y contemplar el texto para topar con sus defectos y sus potencialidades), estructurar y reestructurar

(cambiar el orden de los párrafos, articular los textos y perfilar la composición de la historia) y transformar (cambiar el punto de vista del narrador, el estilo, el registro, el léxico...). Habrá que acostumbrarse a adoptar la mirada de un lector desconocido ante los textos propios, detectar sus insuficiencias y adoptar los remedios oportunos. Cita como modelo de transformación los ejercicios de estilo de Raymond Queneau. También pide que se escriba sobre esa obra de la que nos gustaría ser autores.

Todo el libro está muy bien surtido de un conjunto de textos literarios que ponen en evidencia lo que promulgan las diferentes consignas; por eso este manual vale también como antología para ser usada de muy diversos modos según las pretensiones de cada promotor de actividades de escritura.

Bibliografía

- ADELA KOHAN, S., LUCAS, A. (1991). *Taller de escritura*. Madrid: Diseño editorial.
- CALERO HERAS, J. (1995). *De la letra al texto (Taller de escritura)*. Barcelona: Octaedro.
- CALLEJA, S. (1992). *Todo está en los cuentos (Propuestas de lectura y escritura)*. Mensajero (ICE, Univ. de Deusto).
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CARRETER, L. (1980). "La literatura como fenómeno comunicativo". En *Pragmática de la comunicación Literaria* (Comp. J.A. Mayoral). Arco/Libros, Madrid, 1987.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CORZO TORAL, J.L. (1983). *La escritura colectiva (Teoría y práctica de la escuela de Barbiana)*. Madrid: Anaya.
- DELMIRO, B. (1994, a). "Los talleres literarios como alternativa didáctica". *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 11, Gijón: CPR Gijón.

- DELMIRO, B. (1994, b). "El aprendizaje de la escritura literaria". En *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Lite.*, nº 4: "La educación literaria", Barcelona: Graó.
- DELMIRO, B. (1999). "Los talleres de escritura y el aprendizaje de los registros". En *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 22, Barcelona: Graó.
- FRANK, T., WALL, D. (1994). *Cultiva tu talento literario*. Urano, Barcelona, 1997.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. (1993). "La construcción de la trama: modelos para armar". *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 10, octubre-dic.1993.Gijón: CPR Gijón.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1997). *Me alquilo para soñar*. Madrid: Ollero&Ramos, ed. (Taller de guión).
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1996). *Cómo se cuenta un cuento*. Madrid: Ollero&Ramos, ed. (Taller de guión).
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1998). *La bendita manía de contar*. Madrid: Ollero&Ramos, ed. (Taller de guión).
- GARDNER, JOHN, (1983). *El arte de la ficción*, Madrid, Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja, 2001.
- GOLDBERG, N. (2000). *La escritura, una terapia creativa*, Barcelona: Oniro.
- GOLDBERG, N. (1993). *El gozo de escribir*. Barcelona: Los libros de la liebre de marzo.
- GONZÁLEZ, J., MOTOS, T. et alii (1987). *Expresión escrita (o estrategias para la escritura)*. Madrid: Alhambra.
- GRAFEIN (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- LOMAS, C., OSORO, A., y TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós.
- MARÍAS, J., (1995). "Lo que sucede y no sucede", *El País*, sábado 12 de agosto de 1995, p. 18.
- MEIX, F. (1994). "Teorías literarias y enseñanza de la Literatura". *TEXTOS de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 1, Barcelona: Graó.
- MORENO, V. (1994). *El deseo de escribir (Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura)*. Pamplona: Pamiela.
- MORENO, V. (1995). *Taller de cuentos (Materias optativas)*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- MORENO, V. (1998). *Va de poesía (Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías)*. Pamplona: Pamiela.
- ORTEGA, E. (1986). *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*. Junta de Castilla y León.
- PENNAC, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PIMET, O., BONIFACE, C. (1999). *Ateliers d'écriture (Mode d'emploi)*. Paris: ESF éditeur.
- QUENEAU, R. (1947). *Ejercicios de estilo* (Prólogo de Antonio Fernández Ferrer). Madrid: Catedra. 2ª ed. 1987.
- RINCÓN, F., SÁNCHEZ ENCISO, J. (1982). *Útiles para... El Taller de la novela*. Barcelona: I.C.E. de U.A.B.

- RINCÓN, F., SÁNCHEZ ENCISO, J. (1985). *Útiles para... El alfar de poesía*. Barcelona: P.P.U.
- ROCHE, A., GUIGUET, A., VOLTZ N. (1989). *L'atelier d'écriture (éléments pour la rédaction du texte littéraire)*. París: Bordas.
- RODARI, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- SÁNCHEZ ENCISO, J., RINCÓN, F. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- TARRÉS, M. (1988). *Taller de escritura*. Barcelona: MEC, Vicens Vives.

Resumen

La obtención en el aula de textos escritos por el alumnado con la intención de aproximarse a los reconocidos por la tradición literaria es una pretensión compartida por muchos docentes y es atendida por una muy abundante bibliografía inspirada en las maneras de "hacer cosas con palabras" que proponen los distintos "talleres literarios o de escritura" de diversos países. Las muestras obtenidas por los aprendices permiten transitar más fácilmente por varios itinerarios didácticos: desembocar en una mejor comprensión de la intencionalidad de los autores, descubrir las reglas de juego de prototipos formales, animar a la lectura y a la creatividad, permitir relacionar sus propios textos con otros especialmente significativos o con los ya canonizados por la tradición histórico-literaria, recalcar, por último, en una interpretación de los textos que busca descubrir los mecanismos de la producción del sentido. En paralelo, el artículo espiga y comenta un elenco de propuestas de Taller Literario útiles tanto para la enseñanza reglada o en actividades de animación socio-cultural.

Palabras clave: escritura de intención literaria. Dimensión práctica de la literatura. Taller de escritura. Consigna o constricción. Escribir en grupo. Necesidades de formación. Intertextualidad. Salvar la barrera entre lo oral y lo escrito. Lectura, escritura e interpretación de textos. Creatividad. Enseñanza activa. Situaciones de comunicación. El arte de contar. El aula como un escenario de la comunicación. Gramática de la fantasía. Recepción del texto. Construir la escritura. Ejercicios de estilo.

Abstract

The goal of getting texts written in the class by the student with the aim of getting closer to those approved of by literary tradition is the shared intention of many among the teaching staff, and it is backed up by a large amount of bibliography which is based on the "doing-things-with-words" way, which a lot of different "literary or writing workshops" from many countries put forward. The texts written by the learner allow you to move among different didactic paths more easily: i. e., to achieve a better understanding of the author's aim, to discover the rules of the game of formal prototypes, to encourage reading and creation, to associate their own texts with other ones which are especially significant or with those approved of by historical-literary tradition, and, last but not least, they allow you to reach a view of the texts which tries to find the machinery of meaning production. At the same time, the essay comments and looks into a number of Literary Workshop proposals which are useful both in academic teaching and socio-cultural promoting activities.

Key words: The goal of getting texts written in the class, literary tradition, "doing-things-with-words", "literary or writing workshops", socio-cultural promoting activities, to achieve a better understanding of the author's aim, to discover the rules of the game of formal prototypes, to encourage reading and creation, to associate their own texts with other ones which are especially significant.

Benigno Delmiro Coto

Catedrático de Lengua y Literatura

(IES Rosario de Acuña.

Gijón. Asturias)

E-mail: bdelmiro@palmera.pntic.mec.es