

LENGUA

Pocos asentimientos bay tan unánimes entre los docentes de todas las disciplinas como cuando se plantea la necesidad de que nuestros alumnos y alumnas dominen los recursos de la expresión escrita en grado

suficiente para que, al menos, podamos leer con claridad sus ejercicios. En ocasiones tales, nunca falta la mirada intencionada hacia los profesores de Lengua y Literatura en busca de explicaciones sobre lo que está ocurriendo. Y el caso es que, desde una aparente posición de partida común —compartimos finalidades y contenidos generales—, sólo podemos ofrecer una disparidad de criterios notable en la selección de lo que enseñamos, en el énfasis sobre esto o aquello, en el enfoque, en el método, en las actividades, en la interacción con los alumnos y hasta en la manera de evaluar.

LOS TALLERES LITERARIOS COMO ALTERNATIVA DIDÁCTICA

BENIGNO DELMIRO COTO*

Y lo que es más relevante: pocos llevan a cabo su actividad docente convencidos de la validez —aunque siempre sea revisable— de su “modelo” de actuación. Los modos de enseñar recibidos en herencia, pensados para un bachillerato propedéutico, ya no satisfacen —por inútiles— a casi nadie, cuando ha cambiado tan radicalmente la composición del alumnado, sus motivaciones y hasta su vida cotidiana.

Bajo el signo de la perplejidad

De otra parte, las alternativas todavía se perciben demasiado *ligeiras de equipaje pedagógico* o faltas de justificación teórica; en los casos mejores, están marcadas por la profusión de documentos bañados en el eclecticismo. Si buscamos en los decretos que desarrollan la LOGSE (MEC, 1991) alguna luz que aclare tanta perplejidad, nos toparemos con un grado de coherencia aceptable, únicamente en lo referido al enfoque del área y a los objetivos de la misma, pronto contradicha en la redacción de los bloques de contenido y en los criterios de evaluación de todo lo que afecta a la Literatura:

“Lo literario se aborda básicamente bajo un prisma historicista (como historia de los períodos y de los géneros literarios) que se da de la mano con un análisis puramente formal de los textos y evita, por el contrario, un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción de sentido o a los factores socioculturales que condicionan la producción y recepción literarias.” (Lomas y Osoro, 1991).

A vueltas con la escritura

Esta situación de disparidad de presupuestos, presente entre nosotros, contrasta vivamente con lo que ocurre en otros países, fundamentalmente los de lengua anglosajona, donde existe una tradición consolidada de estudios y práctica de la 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 nuestro país la ejercitación de manera intensiva en la escritura ha caminado —con frecuencia— en paralelo a la enseñanza oficial (universidades populares, talleres literarios, más recientes en el tiempo, dirigidos por escritores afamados siguiendo modelos estadounidenses...); salvedad hecha de los maestros renovadores, desperdigados aquí o allá, atentos a las propuestas, mayormente, procedentes del ingenio de Freinet, Rodari o de sus seguidores y de actividades integrado-

ras como las de Rincón y Sánchez Enciso, las cuales supusieron, desde los años ochenta, un revulsivo para la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato.

El quehacer diario

Entre nuestras exigencias diarias 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 período que tratamos y con 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 nuestros alumnos tienen para dominar mínimamente los rudimentos de la expresión escrita. Para colmo, la institución escolar, a medida que se asciende en las etapas educativas, define al alumno con notas obtenidas a partir de un género de texto escrito específico —el examen, para entendernos— y la falta o deficiencia en el manejo de la redacción conlleva más tarde altas cotas de marginación social.

Escritura y formación del profesorado

Y es que el aprendizaje específico de la escritura, entendida como una destreza mejorable por parte de todos los alumnos, nunca se ha programado e integrado rigurosamente en el currículo. Nadie se ha preocupado de preparar a los futuros profesores de enseñanzas medias —ya secundaria— para eso. Nuestra formación teórica (marcada por la gramática, el formalismo y el historicismo) entorpece una práctica didáctica que supere el nivel morfosintáctico, anclado en la frase como referencia unitaria (Antón Kaifer, 1992). Por lo demás, la concepción —demasiado rígida— de la literatura como un conjunto sucesivo de textos, aislados por la tradición, con marcas formales bien definidas, impide su contemplación —más allá del formalismo— como un uso determinado de cualquier tipo de discurso en circunstancias de comunicación específicas (Eagleton, 1988. T. Van Dijk, 1980). Entendida la literatura también de este modo —semiológico—, podríamos enseñar a nuestros alumnos a ser capaces de interactuar con los textos —más o menos “canónicos”— que tengan delante, a valorar la trascendencia cultural de sus significados en el momento histórico de su aparición, y el sentido —y manejo ideológico— que siguen teniendo en nuestra vida cotidiana. Estaríamos en buenas condiciones para hacer entender que los autores mejor considerados en la historia literaria configuraban sus textos a partir de otros ya establecidos, replicaban a modelos existentes, recreaban lo ya fijado por otros, in-

ventaban géneros híbridos... En suma, los acercaríamos a la literatura desde el lado de quienes la producían como un texto mucho más despreocupado de su pervivencia histórica que dotado de intención expresiva y de guiños dirigidos a despertar en la conciencia del receptor nuevos sentidos.

¿Qué hacemos en los departamentos didácticos?

Colocados ante la evidente necesidad de un replanteamiento profundo de la enseñanza de la composición escrita, surge de inmediato, en los departamentos didácticos, lo que parece una sorda polémica que puede resumirse, a grandes trazos, de la manera siguiente:

a) Los que siguen una orientación más tradicional, fundamentada en la imitación de los autores consagrados por la tradición literaria y en baterías de ejercicios que pretenden el aprendizaje sistemático de la gramática y del léxico, atravesado todo ello por cierta obsesión ortográfica.

b) Casi como reacción (desencadenada desde los "textos libres" de Freinet y, más tarde y masivamente en la enseñanza primaria, Gianni Rodari con su "Gramática de la fantasía"), si bien la fundamentación de estas prácticas hay que ir a buscarla a los movimientos vanguardistas de principios de siglo), surgieron quienes confían en la imaginación y creatividad innatas de los alumnos y alumnas que los capacita, sin más, para expresar sus sentimientos, sus razonamientos e ideas a poco que el profesor les facilite la comunicación, desvinculándose, entre otras cosas, las tareas de escritura de las de examen, notas, castigos y otras imposiciones propias de la institución educativa.

c) Más recientemente —a instancias de teóricos anglosajones—, han ganado protagonismo los que conciben el texto como resultado de un largo proceso de planificación, ordenación de las ideas, producción y revisión del mismo a pasos contados y rigurosos. Abogan por un profesor preocupado por cómo se encarga, se corrige y evalúa, puntualmente, toda la producción textual de sus alumnos.

Falsas polémicas y primeros pasos de los escritos

Se trata, en realidad, de una falsa polémica que, en el primer caso, olvida que

"Entre nuestras exigencias diarias lo habitual sigue siendo la preponderancia de las cuestiones gramaticales, la información sobre la estructura de los libros espiados por la tradición o el comentario de fragmentos. Todo ello se adoba con la lectura -más o menos obligatoria- de alguna obra y con encargos de escritos con el ánimo de influir en la corrección del nivel ortográfico o con pretensiones indeterminadas"



PÉREZ DE AYALA

los aspectos relacionados con la ortografía, la morfología y la sintaxis no son más importantes que la contextualización o punto de partida del texto, la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas, y que la gramática es utilísima, más tarde, en la corrección de los escritos ya conseguidos, pero poco o nada ayuda en su concepción y composición gradual. En los dos casos restantes, no se barajan, al menos, dos clases de criterios. Por un lado, debemos distinguir entre los distintos tipos de escrito (María Teresa Serafini, 1985) según:

- Género: monólogo, diálogo, diario, carta, informe, esbozo, crónica, resumen, reglamento, ley, definición, poesía, cuento, ensayo, comentario, proverbio, chiste, guión, etc.
- Tipo: descripción, narración, exposición y argumentación.
- Función: expresiva, informativa, poética y de opinión.

Por otro, hay que atender a las diferentes fases del proceso de composición:

- Contextualización (quién produce el texto y en qué clase de enunciador se constituye, espacio y tiempo en los que se genera, elección del tema, destinatario, género, tipo de texto, situación de comunicación, finalidad o efectos que pretende conseguir, etc.).
- *Inventio* (planificación, creación de ideas, coherencia...).
- *Dispositio* (estructuración...).
- *Elocutio* (producción, redacción, cohesión...).
- Revisión completa.

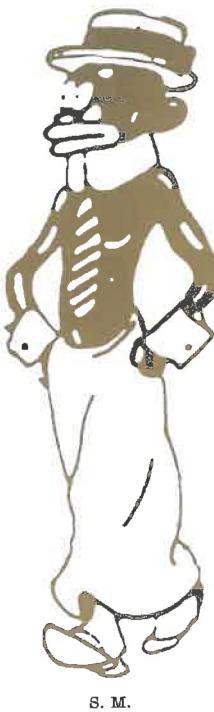
Pues bien, en la fase inicial de la composición de cualquier género o tipo de escrito, justo cuando es esencial lograr un ambiente emotivo adecuado que embarque a todos los alumnos en el proceso de escritura (momento que, mal enfocado o poco motivado, es la causa de numerosos ejercicios naufragados y de clases hundidas), plímaremos las propuestas de la "serie Freinet-Rodari", las "sugerencias fantásticas" al modo de Gianni Rodari (1973), los "juegos creativos" al estilo de D. Samoilovich (1979) o los talleres de escritura que utilizan el método basado en la "consigna" [Grafein (1981), Silvia Adela Cohan (1991 y 1992), etc.], con el objetivo de conseguir textos donde predomine la función expresiva: saber dar nombre a las cosas, construir frases simples, describir, saber transcribir o adaptar al papel trozos de lenguaje oral, etc.. Con-

viene insistir, antes de seguir adelante, en la importancia de estos primeros pasos en la composición de un escrito: ese momento crucial en el que los alumnos y alumnas tienen que superar el encuentro con la hoja en blanco, cuando de nada vale la invitación a la coherencia o a la corrección. Por lo demás, se aconseja dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades que utilizan lo que podemos llamar "vía baja de producción" (que es aquella caracterizada por utilizar estrategias próximas a las del lenguaje oral). Aquí será, como decimos, especialmente útil esta "serie Freinet-Rodari"; y, mucho más, cuando hagamos que compongan textos en los que predomine la función estética o poética, muy recomendable para aproximarse a lo literario: saber jugar con las palabras saliendo de esquemas preestablecidos, caracterizar personajes, inventar o recrear historias, saber expresarse con un lenguaje desacostumbrado, etc. Teniendo en consideración especial que todo lo que atañe al "arte de contar historias ('contar' en el sentido de 'dar cuenta de', más bien que en el estricto sentido de 'narrar') es un constructo cultural de gran rendimiento didáctico, en especial en los años de iniciación al mundo de los adultos. Una historia bien contada es un potente instrumento de comprensión y de interpretación del mundo (...). Cuando reflexionamos —y hacemos reflexionar a nuestros alumnos y nuestras alumnas— sobre los modos de contar historias, estamos reflexionando sobre nuestro modo de entender el mundo, y estamos también aprendiendo algo sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con la realidad" (E. García Domínguez, 1993).

La narración es, sin duda, el tipo textual tratado con más mimo e imaginación en todas las actividades de los talleres literarios. Existen propuestas muy diversas, desde las talleristas (Rincón-S. Enciso, 1982; Kohan-Rivadeneira, 1991), o bien, desde otras perspectivas que contemplan la composición escrita (E. García Domínguez, 1987).

Establecida la confianza, podremos continuar

Una vez conseguida la confianza en sus propias fuerzas y en posesión de un "filtro afectivo" adecuado [“El filtro afectivo es como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones, impide que el *in-*



S. M.

“La institución escolar, a medida que se asciende en las etapas educativas, define al alumno con notas obtenidas a partir de un género de texto escrito específico –el examen–, y la falta o deficiencia en el manejo de la redacción conlleva más tarde altas cotas de marginación social”

put 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, 1989)], 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 destaque 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, 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 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 enmarcada y desigual por parte de los docentes. No habrá mejora sustancial en la forma de escribir de los alumnos, si éstos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen plácidamente (al respecto parece obligado remitir en la actualidad al libro de Daniel Pennac —1992—, *Como una novela*). De aceptar el anterior aserto, la controversia sobre si, en los objetivos de

"La concepción –demasiado rígida– de la literatura como un conjunto sucesivo de textos, aislados por la tradición, con marcas formales bien definidas, impide su contemplación –más allá del formalismo– como un uso determinado de cualquier tipo de discurso en circunstancias de comunicación específicas"

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 contenidos (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) —sobremanera su concepción y justificación de lo literario— resulta paradigmático y merece mayor difusión y conocimiento por parte de los departamentos didácticos.

El lugar del profesor

La tareas y posición del profesor y sus alumnos en el aula deben variar —en algunos casos radicalmente—. Con una dinámica de la clase basada en la transmisión de contenidos (organizados de manera acumulativa, sin apenas posibilidad por parte del alumnado de interpretación o cuestionamiento personal) y un profesor convertido en protagonista único y obligado —que propone, dispone, corrige, evalúa y sanciona—, hay pocas posibilidades de afrontar seriamente la mejora del trabajo escrito de los alumnos. Por lo demás, ni siquiera resulta factible, pues pocas veces en el mes podremos llevarnos para casa un promedio de ciento cuarenta redacciones. Si, además, resulta que la corrección, separada en el tiempo del momento de la confección del texto, sirve de muy poco para que los errores anotados se asuman y modifiquen por parte de los alumnos y de las alumnas, el panorama que se perfila no puede ser más desalentador.

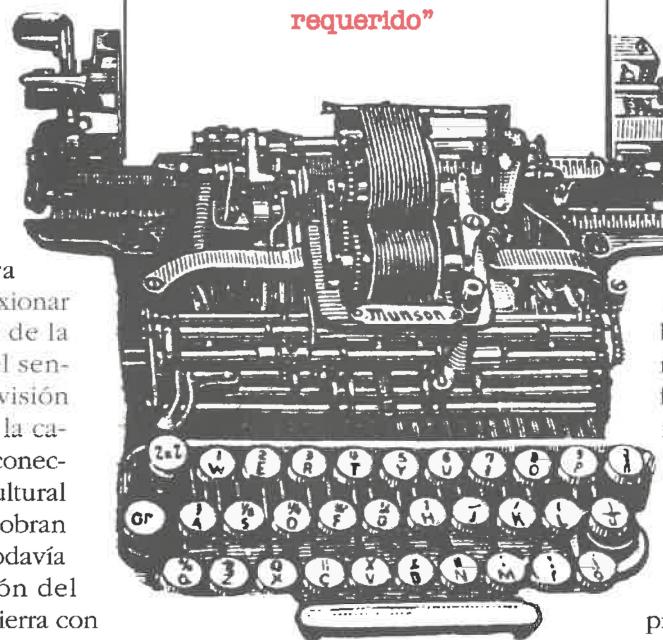
Esto puede empezar a removarse si caminamos hacia una interacción maestro-alumno basada en la colaboración mutua. Maestro que se convierte en pieza esencial para conseguir ese ambiente afectivo que empuje —en la fase previa o de contextualización— de modo natural a la consecución de los primeros escritos. Y sólo podrá lograrlo si consideramos el aula como un escenario en el que un grupo de aprendizaje toma conciencia de sí mismo como *enunciador*, perfila un destinatario (que ni siquiera tiene que ser real), se fija en la intención que persigue, reflexiona sobre el marco escolar —aún mínimamente— para distinguir el escrito en soledad del escrito entre las paredes de un aula, selecciona ideas, planifica, estructura, redacta su-



A background of red handwritten letters including 'na', 'k', 'g', 'R', 'U', 'h', 'd', 'e', 'a', 'R', 'S', 'q', 's', 'Q', 'f', 'e', 'P', 'Y', 'Q', 'o', 'U', 'p', 'a', 'a', 'i', 'u', 'T'.

cesivos borradores y corrige. Un maestro que motive el aprendizaje, enfatizando sobre la importancia social y cultural de una destreza —como es la escritura— arrinconada, necesariamente, por los medios de comunicación audiovisual y utilizada en el marco escolar —y más a medida que van ganando etapas— como elemento sancionador y clasificador social. Esos primeros textos de los alumnos y alumnas han de considerarse como pruebas susceptibles de ser corregidas tantas cuantas veces sea necesario, escritos variados que respondan a multitud de planteamientos y ejerciten géneros, tipos y funciones diversas: única manera de mejorar la competencia comunicativa, si entendemos ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el escritor-lector pone en marcha para producir escritos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Escritura de toda la clase que se lee en común y se corrige en su mayoría en el aula. La corrección, por tanto, ha de acoplarse a la composición. El juego de borradores y la confeción de cada párrafo devienen así asuntos fundamentales. Aún más, una vez conseguidos los textos, llega el momento de contemplarlos, de una parte, a la luz de la programación de los contenidos; y, de otra —algo decisivo—, reflexionar sobre los mecanismos de la construcción social del sentido: cómo amplían la visión del mundo, desarrollan la capacidad de análisis y se conectan con una tradición cultural determinada en la que cobran valor o desmerecen. Y todavía no acaba ahí la función del profesor: el proceso se cierra con una evaluación que atienda a las

“Hay que considerar el aula como un escenario en el que un grupo de aprendizaje toma conciencia de sí mismo como enunciador, perfila un destinatario, se fija en la intención que persigue, reflexiona sobre el marco escolar para distinguir el escrito en soledad del escrito entre las paredes de un aula, selecciona ideas, planifica, estructura, redacta sucesivos borradores y corrige. Esos primeros textos de los alumnos y alumnas han de considerarse como escritos variados que responden a multitud de planteamientos y ejercitan géneros, tipos y funciones diversas: única manera de mejorar la competencia comunicativa, si entendemos ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el escritor-lector pone en marcha para producir escritos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”



S. M.

diferentes capacidades de los aprendices, y se ponga en relación con la finalidad asignada al texto, con su género y con el tipo de estímulo o situación de partida que lo originó.

Cuatro propuestas de Taller Literario

A continuación hemos ordenado la información sobre cuatro modelos de “Taller Literario”: las propuestas de Gianni Rodari, la Escuela-taller de escritura colectiva de Barbiana, las propuestas por géneros literarios de Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso y los talleres de escritura que toman como punto de partida la “consigna” —en España empezaron a ser conocidos a partir de la publicación del colectivo GRAFEIN (1981)—. Resumen más de veinte años de propuestas de escritura y conforman, ya, una tradición —llamémosla europea— que conjuga la influencia americana de los *creative writing* con las aportaciones de los Freinet, Rodari, la Escuela de Barbiana, Forgione, Samoilovich y otros. Los talleres de Rincón y Sánchez Enciso fueron concebidos desde y para el marco escolar, orientados a la remoción de las clases de Literatura en el Bachillerato.

La escuela de Barbiana es una experiencia particular, originalísima y fácilmente adaptable a otros entornos, también surgida desde la organización escolar. La “gramática” de Gianni Rodari, si bien se ha desenvuelto en paralelo a la institución escolar, fue pronto adaptada por los maestros más activos en la enseñanza de la lengua y no ha parado de rendir frutos, especialmente en los niveles de primaria. Los talleres por “consignas”, en cambio, fueron promovidos por escritores sudamericanos afincados en España,

influenciados por lo que ocurría en Estados Unidos. Se especializaron en la enseñanza de la escritura dirigida a un público adulto y encontraron en los cursos y talleres de Literatura de las universidades populares un alumnado entusiasta. De fecha más reciente, son muy recomendables, especialmente, los "ejercicios de estilo" de Raymond Quenau (1947), el Taller de Literatura de la ya citada Esperanza Ortega (1986) y el Taller de Escritura de Montserrat Tarrés (1988).

Gianni Rodari (1920-1980): Ejercicios de "Fantástica"

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. Su intención es clara: "Yo espero que estas páginas puedan ser útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor liberador que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1973).

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 comuni-

"Parece evidente que cuando se trate de la redacción de textos en los que destaque 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"



S. M.

cación 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 recibiese 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 mono); 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 mono).

El prefijo arbitrario. Una manera de hacer productivas las palabras —en sentido fantástico—, deformándolas. Se hace habi-

tualmente 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", "bisterra", "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 quién 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.

Método de escritura colectiva: Escuela de Barbiana (Lorenzo Milani 1923-1967)

Barbiana es un lugar de montaña en donde recalca 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 la 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



"No habrá mejora sustancial en la forma de escribir de los alumnos si éstos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placentemente. La lectura es la 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"

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 ta-

"Las tareas y posición del profesor y sus alumnos en el aula deben variar—en algunos casos, radicalmente. Con una dinámica de la clase basada en la transmisión de contenidos y un profesor convertido en protagonista único y obligado—que propone, dispone, corrige, evalúa y sanciona—, hay pocas posibilidades de afrontar seriamente la mejora del trabajo escrito"

maño 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 los 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 unas 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 y unión 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; y 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 tra-

tamos de ordenar. Cada alumno utiliza una 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 transcrita en la papeleta y, aún 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*, podía resumirse en: "Pierino, no pensamos seguirte"). Con la intención de todos clara, habrá que releer el texto sugiriendo eliminaciones, trasladados, 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 hay que observar: mentiras o inexactitudes que falseen las cosas; giros, circunloquios o frases recargadas u obscuras; 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, discutirlas y decidir si el texto se retoca o no por última vez.

Los talleres literarios de Sánchez Enciso-Rincón

1. 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 b).

2. 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. (S. Enciso-Rincón, 1987).

Prescinden de la historia para retomarla desde otra 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 (S. Enciso-Rincón, 1985 b): "Recurrimos continuamente a la historia en busca de modelos para lo que hacíamos en el taller. Fragmentos de Clarín para ayudar a comprender los tipos de espacio. Lecturas de Galdós para aclarar la función del narrador omnisciente. El capítulo del Hidalgo, del *Lazarillo*, para apreciar la percepción del tiempo... Unas estrofas del *Polifemo* nos ayudaron a comprender el valor del ritmo y el lenguaje en sí mismos. Trozos de las *Eglogas* de Garcilaso, la



fuerza del sentimiento directamente expresados..." (Rincón y S. Enciso, 1985 b).

3. Plantean una organización del 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.

4. 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 del profesor. 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. Las explicaciones se limitan a las que juzga indispensables para el trabajo y a las que, con el mismo fin, solicitan los alumnos. Su labor es la de orientador. De la marcha del grupo como tal y del progreso del trabajo de cada uno en especial" (S. Enciso-Rincón, 1985 b).

5. Evaluación

Consideran que la relación personal que el profesor 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 desarrolle 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, sin-

"Una vez conseguidos los textos, llega el momento de contemplarlos: de una parte, a la luz de la programación de los contenidos; y, de otra, reflexionar sobre los mecanismos de la construcción social del sentido: cómo amplían la visión del mundo, desarrollan la capacidad de análisis y se conectan con una tradición cultural determinada en la que cobran valor o desmerecen"

taxis, 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.

Recomiendan 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, antología de poemas o la representación teatral, con más detalle:

"En el caso del trabajo de taller, la 'nota' pasa a ser realmente un elemento de segundo orden y cada chico se va configurando, a través de los trabajos y las continuas conversaciones, su propia valoración. Percibe con cierta claridad su situación y su esfuerzo no se orienta a superar uno o varios exámenes, sino a confeccionar una serie de trabajos.

"Estos trabajos últimos se presentan con el suficiente interés como para olvidar, hasta su mismo acabamiento, las valoraciones que merecen. Esto permite destraumatizar la evaluación e incluirla como un elemento constructivo más dentro del proceso de aprendizaje" (Rincón y S. Enciso, 1985 b).

6. Los distintos talleres; novela, poesía y teatro

6.1. El taller de la novela:

6.1.1. Presentación en la que se hacen advertencias generales sobre la duración del trabajo y las dificultades que en-



DAVID LEVINE

traña: "Si tú pretendes producir determinadas sensaciones no lo vas a lograr explicándolas, sino buscando la situación, las palabras, el personaje apropiado,... para que se produzcan esas sensaciones en el lector. Este trabajo de búsqueda, de organización de materiales, de técnicas de disposición... es el que vamos a realizar en este taller de novela que va a ser la clase durante el primer trimestre" (Rincón y Enciso, 1982)

6.1.2. Se les ofrecen una serie de embriones de argumentos que desarrollan aspectos generales de nuestras vidas: lo valioso absoluto, la novela policiaca, 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 de moda —ciencia-ficción y policiaco- que no resultan luego precisamente los más fáciles.

6.1.3. 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.

6.1.4. Informe sobre los elementos estructurales del género novelesco, atendiendo al punto de vista, estructura, espacio, tiempo y personajes.

6.1.5. Ejercicios escritos sobre cada aspecto teórico. Así, por ejemplo, para el punto de vista se hace un juego-narración en grupo en el que todos piensan en un espectáculo colectivo del tipo de las ferias taurinas: todos contarán un mismo hecho reflejándolo desde el punto de vista particular de los distintos participantes (monólogo interior del torero, observador externo, diálogos, etc.). Para la estructura les podemos entregar recortadas las viñetas de un cómic; cada grupo las recomponen y escriben la historia. En el caso de los personajes, se confeccionarán caracterizaciones y retratos. Para el espacio, harán descripciones de los habitáculos en los que transcurre su vida cotidiana, etc.

Todos los escritos se leerán para toda la clase y se debatirán en la línea de



DAVID LÉVINE

aclarar, desde la práctica, los conceptos de teoría de la novela.

6.1.6. 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 tienen, al mismo tiempo, una obra completa de ambiente parecido al que el grupo desarrolla.

6.1.7. La redacción final corre a cargo de cada alumno individualmente.

6.1.8. 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.

6.2. *El alfar de poesía*

6.2.1. Introducción amplia para conjurar los prejuicios que los alumnos tienen sobre este género literario.

6.2.2. 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).

6.2.3. 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.

6.2.4. 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 (para conseguir esto parten de la temática que resulta de una hoja que los alumnos entregan sin poner el nombre en donde responden a una sola cuestión: "relátanos tu sueño imposible").

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

"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 práctica del método está estructurada en tres fases interdependientes e inseparables: la escritura de los textos, la lectura y el comentario de los mismos"

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

6.3. La fábrica del teatro

6.3.1. Proponen atender al teatro en la misma clase preparándose para representar una obra. Se trata de establecer una dinámica colectiva que contribuya a su montaje.

6.3.2. Estudian tres informes sobre tres tendencias del teatro contemporáneo: teatro vanguardista del



JAZZ MAGAZINE

absurdo —Ionesco—, teatro realista de compromiso —Buero Vallejo— y teatro político —Bertolt Brecht—.

6.3.3. Una vez elegida una obra, atendiendo a su brevedad, se reparten en los grupos siguientes: dirección y coordinación, decorados y efectos especiales, vestuario y caracterización, actores y periodista-cronista de la experiencia teatral. Cada grupo confeciona su plan específico de tareas y se pone a trabajar. El profesor supervisa todos los grupos.

6.3.4. "Antología de textos teatrales" entresacados de la historia del género y ordenada cronológicamente. En ella se dan indicaciones sobre las fórmulas teatrales de cada época que puedan servir en el presente.

La composición escrita a partir de CONSIGNAS

1. 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).

2. 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.

3. 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: 1.- Indicativas de los elementos narrativos: narrador, personaje, tiempo, espacio. 2.- Referidas a la estructura narrativa: núcleos, catálisis e indicios 3.- Indicadoras de argumentos. 4.- Que remiten a la descripción. 5.- Que engloban la interrogación: reportajes, preguntas y respuestas, diálogos, encuestas, discusiones en grupo o por parejas... 6.- Referidas a los distintos géneros: fantástico, policíaco, mítico, amoroso, científico, humorístico, romántico, culinario, matemático, quiromántico, náutico, epistolar, etc. 7.- Correspondientes al campo sensorial: visual, táctil, olfativo, auditivo, gustativo, del movimiento, de las sensaciones. 8.- Gramaticales y lexi-

cales (con las que se trabaja en los niveles fonológico, sintáctico, semántico y lexical). 9.- Según los modos operativos que formulan: abreviar, completar, desplegar, transformar, combinar, tergiversar, interpretar. 10.- Intertextuales: textos que producen textos. Se escribe a partir de textos previos para producir recreaciones literarias nuevas. 11.- Inclásificables: consignas ambiguas en las que no se incluyen operaciones.

4. 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.



JAZZ MAGAZINE

5. Algunas de sus propuestas más utilizadas posteriormente:

- *Completar un texto* con el comienzo, párrafos intermedios o final dados. Poner títulos a poemas.
 - *La ruleta*. (Consiste —luego de iniciado un escrito— en introducir, cada poco tiempo, una palabra o expresión elegida en ese momento al azar de una lista ya conocida por todos.)
 - *Escribir un texto partiendo de un epígrafe enigmático* del tipo: “Hay dados y dominós que se juegan en la cabecera del morir para futuras evoluciones”.
 - *Textos colectivos*. Escribir un poema entre todos. (El profesor entrega un folio con dos versos iniciales, el primer alumno escribe dos versos más haciendo rimar su tercero con el primero dado previamente, a continuación dobla la hoja dejando a la vista el último verso y el siguiente alumno añade dos versos más rimando su segundo con el que le entregó su compañero, etc.)
 - *Responder a cuestionarios disparatados*.
 - *Poner en circulación rumores*. (Leer una noticia de un suceso a un alumno, que éste la escriba y se la cuente al oído al siguiente y así sucesivamente. Al final se comprobará qué elementos de la historia se conservan y cuáles desaparecen.)
 - *Caracterización de personajes* partiendo tan sólo de sus nombres propios (Danátula, Era Verluz, Palmerasa Púan, Zetes, Blossom, Aguilucho, etc.).
 - *Traducción imaginaria* a partir de un texto en una lengua desconocida.
 - *Definir al modo del diccionario* términos extraños (devanagari, fifiri-che, etc.).
 - *Géneros breves* (chiste, refrán, anónimo, injuria, epitafio, adivinanza, copla, etc.).
 - *Rellenar los globos de historietas gráficas* (cómic).

(*) Benigno Dalmiro Coto es profesor de Lengua y Literatura en el IB nº 9 de Gijón (teléfono de contacto: 98. 538.15.52).

“El aprendizaje específico de la escritura, entendida como una destreza mejorable por parte de todos los alumnos, nunca se ha programado e integrado rigurosamente en el currículo. Nuestra formación teórica (marcada por la gramática, el formalismo y el historicismo) entorpece una práctica didáctica que supere el nivel morfosintáctico, anclado en la frase como referencia unitaria ”

Referencias bibliográficas y otras lecturas

- ADELA, S. y LUCAS, A. (1991): *Taller de escritura*, Diseño ed., Madrid.

A. KOHAN, S. (1992): *Consignas para un joven escritor. Introd. a la narración literaria*. Octaedro, Barcelona.

ALONSO, F., CANO, A. y GONZALEZ, I. (1992): *Curso de Lengua (Técnicas de expresión oral y escrita)*. Coloquio. Madrid.

ALCOVERRO, C. (1993): *Els tallers d' escriptura. Una alternativa a l' ensenyament de la literatura*, Barcanova, Barcelona.

AZNAR, E. (1989): "La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 2.

BARRIENTOS, C. (1985): *La poesía en el aula*, Apuntes I.E.P.S. núm. 40, Narcea, Madrid.

BONET, R. y LABORDA, J. et al. (1984): *Morfonética del humor*, PPU., Barcelona.

BONET, R. y LABORDA, J. et al. (1983): *Sintaxis del suspense y la aventura*, I.C.E. de U.A.B., Barcelona.

CALLEJA, S. (1992): *Todo está en los cuentos (Propuestas de lectura y escritura)*, Mensajero (ICE Universidad de Deusto).

CALLEJA, S. (1988): *Lecturas animadas (Actividades didácticas de lectura en el Bachiller)*, Mensajero, Bilbao.

CALVO, J. L. (1987): *Acercarse a la literatura*, Alhambra, Madrid.

CALSAMIGLIA, H. (1993): "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita", En *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Lomas, C. y Osoro, A., (Compiladores), Barcelona, Paidós.

CAMPS A. (1993): "La enseñanza de la composición escrita. Una visión general", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.

CAMPS, A. (1992): "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela", en *Aula*, nº 2.

CARRILLO, E., GONZALEZ, J. et al. (1987): *Dinamizar textos*, Alhambra, Madrid.

CASSANY, D. (1988): *Describir el escribir*, Paidós, Barcelona, 1989.

CASSANY, D., LUNA y M. SANZ, G. (1991): *44 Exercicis. Per un curs d'expressió escrita*, Instruments—GUIX, Barcelona.

CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*, Graó, Barcelona.

CASSANY, D. (1993): "Los procesos de redacción", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.

COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

CORZO, J. L. (1983): *La escritura colectiva (Teoría y práctica de la escuela de Barbiana)*, Anaya, Madrid.

CORZO, J. L. (1993): "El nosotros en la escritura colectiva", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1980): "La enseñanza de la literatura", Nº 66.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1993): "Leer y escribir", nº 216.



- CUADERNOS DE PEDAGOGIA** (1984): "Literatura ¿para qué?", nº 113.

DOLZ, J. (1993): "La argumentación", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.

FRANCO, A. (1988): *Escribir: un juego literario*, Alhambra, Madrid.

FREINET, C. (1970): *El texto libre*, Laia, Barcelona.

FREINET, C. (1974): *El diario escolar*, Laia, Barcelona.

FIDALGO, S. (Coord.) (1992): *Aula-Taller de Literatura*, CEP de Avilés.

FORGIONE, J. D. (1973): *Cómo se enseña la composición*, Kapelusz, Buenos Aires.

GARCIA DOMINGUEZ, E. (1987): *Cómo leer textos narrativos*, Akal, Madrid.

GARCIA DOMINGUEZ, E. (1993): "La construcción de la trama: modelos para armar", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 10, Gijón.

GOLDBERG, N. (1993): *El gozo de escribir*, Los libros de la liebre de marzo, Barcelona.

GONZALEZ NIETO, L. (1992): "La literatura en la educación secundaria", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 7. Gijón.

GONZALEZ NIETO, L. (1990): "Lengua y literatura en la ESO (Una fundamentación disciplinar)", en *Signos* Nº 1. Gijón.

GONZALEZ, J., MOTOS, T. et al. (1987): *Expresión escrita (o estrategias para la escritura)*, Alhambra, Madrid.

GRAFEIN (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Altalena. Madrid.

GRAVES, D. (1983): *Didáctica de la escritura*, Morata MEC, Madrid., 1991.

JEAN, G. (1989): *La escritura, archivo de la memoria*, Aguilar Universal, Madrid, 1989.

KAIFER, A. (1992): "El análisis de textos escritos producidos en la escuela", en *Aula*, nº 2.

LOMAS, C. Y OSORO, A. (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 4. Gijón.

LOMAS, C. y OSORO A., (Comps) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1993): *Ciencias del lenguaje: competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.

MAHIEU, R. (1981): *Cómo aprender a escribir (prosa, poesía, teatro) jugando*, Altalena, Madrid.

MARTIN, F. (1980): *(Re)crear la escuela*, Nuestra cultura, Madrid.

MARTIN, N. (1991): *Juegos literarios reunidos (Invitación a la escritura)*, Mensajero, Bilbao.

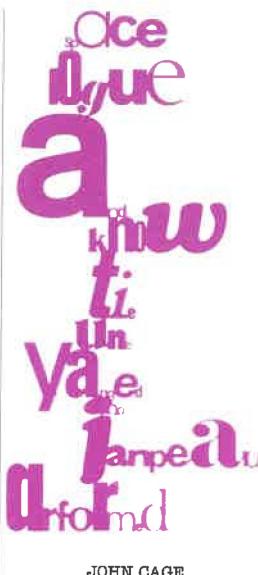
MARTINEZ A., et al. (1990-91): *Para narrar. Para informar(se). Para convencer*, Valencia, Generalitat, 1990-91.

M. E. C. (1991): R. D. 1345/1991, de 6 de septiembre: Currículo de la ESO, BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid.

MEDINA RIVILLA, A., et al. (1984): *Didáctica de la poesía*, Edilibro, Madrid.

MORENO, V. (1989): *El juego poético en la escuela*, Pamplona, Pamplona.

MUÑOZ, M. (1992): *La poesía y el cuento en la escuela*, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. (3a. ed.).



JOHN CAGE

“Entendida la literatura de modo semiológico, podríamos enseñar a nuestros alumnos a ser capaces de interactuar con los textos –más o menos ‘canónicos’– que tengan delante, a valorar la trascendencia cultural de sus significados y el sentido ideológico que siguen teniendo en nuestra vida cotidiana”

- NADIR, Grupo (1989): *Taller de Lengua. (Para un aprendizaje activo en las E.E. MM.)*. Ed. de la Torre, Madrid.

ORTEGA, E. (1986): *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*, Junta de Castilla y León.

PENNAC, D. (1992) : *Como una novela*, Anagrama, Barcelona., 1993.

PERDOMO, U. y VARIAS, J. (1985): *Taller Literario. Curso de novela para 2º BUP*, I.B. Arraona, Sabadell-Terrassa.

PROPP, V. (1985): *Morfología del cuento*, Akal, Madrid.

QUENAU, R. (1947): *Ejercicios de estilo*, Cátedra, Madrid., 1987.

RECASSENS, M. (1986): *Cómo jugar con el lenguaje*, Ceac, Barcelona.

RINCON, F., (1993): "La enseñanza de la Literatura en la última década", en Lomas y Osoro (Comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.

RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1985 a): *Utiles para... El alfar de poesía*, P. P. U., Barcelona.

RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1982): *Utiles para... El taller de la novela*, I.C.E. de U. A. B., Barcelona.

RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1983): *Utiles para... La fábrica del teatro*, I.C.E. de U.A.B., Barcelona.

RINCON, F. y S. ENCISO, J. (1987): *Enseñar literatura*, Laia, Barcelona..

RINCON, F. y S. ENCISO.J. (1985 b) *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*, Montesinos, Barcelona.

RODARI, G.: *Cuentos para jugar*, Alfaguara juvenil, Madrid., 1982.

RODARI, G. (1973): *Gramática de la fantasía*, Reforma de la escuela, Barcelona., 1979.

RODARI, G.(1987): *Ejercicios de fantasía*, Aliorna, Barcelona.

ROMERO, A. (1989): *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita en EGB*, Univ. de Granada.

SAMOILOVICH, D. (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*, Altalena, Madrid.

S. ENCISO, J. (1993): "Los textos expositivos", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216.

SANTIAGO, E. y SANTOS, A. M. (1990): *Programación de activ. creativas en lengua y literatura*, Escuela Española, Madrid.

SCHNEUWLY, B. (1992): "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº16.

SERAFINI, M. T. (1985): *Cómo redactar un tema (Didáctica de la escritura)*, Paidós, Barcelona., 1989.

SERRANO, J. (1992): "La escritura en clase de Lengua y Literatura y la intervención del profesor", en *Enlace*, CEP de León.

TARRES, M. (1988): *Taller de escritura*, M.E.C.- Vicens Vives. Barcelona.

VILLA, M. y BADIA, D. (1991): *Juegos de expresión oral y escrita*, Graó (colección "Punto y seguido" nº 6), Barcelona.

ZARAGOZA, V. (1987): *La gramática (Hecha poesía, Popular*, Madrid.

ZAYAS, F. y RODRIGUEZ, C. (1992): "Composición escrita y contenidos gramaticales" en *Aula*, nº 2