

Ser en el lenguaje: Una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura

Cósimo Mandrillo y Margarita Figueroa
Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

“La escritura es la lectura perfecta”
Alfredo Chacón

Resumen

La hipótesis fundamental de esta investigación es que la manera más eficiente de aprender literatura es escribirla. Para probarlo, se reconsidera las propuestas de un conjunto de teorías y escuelas literarias, lo que conduce a la discusión de ciertos postulados, entre los cuales destacan: a) Todo estudiante posee un conocimiento intuitivo de la literatura y sus géneros b) Toda escritura reproduce, en sus rudimentos, la experiencia creadora de los grandes maestros de la literatura c) La lectura y la escritura son procesos que, inevitablemente, apuntan hacia el “producto” que es la creación literaria. Se concluye que el modo más apropiados para poner en práctica tales postulados sería convertir la clase de literatura en un taller literario, lo que contribuiría a mejorar la expresión escrita del estudiante, así como a desarrollar la creación estética como fin último.

Palabras clave: Enseñanza, literatura, lengua, lectura, escritura, talleres literarios.

Been in Language: A Proposal for Teaching Literature

Abstract

We propose that the best way to learn literature is to write it, no matter what gender one selects. To prove it, we go over theories and thoughts of an important group of scholars and literary schools, which leads us to conclude that: a) All students have an intuitive knowledge about literature and its different genders b) For anyone, trying to write always reproduces, in its basics, the great master's creative experience; and c) Writing and reading are processes naturally oriented to creative writing. At the we produce a sample class applying our conclusions.

Key words: Teaching, literature, language, reading, writing, literary workshop.

Comencemos por plantear una hipótesis: la manera más eficiente de aprender literatura, no la única, es escribiéndola. Tal hipótesis concibe la clase de literatura como eminentemente práctica y conduce a la discusión de una serie de postulados que sustentarian lo dicho.

Un primer postulado sostiene que el estudiante no necesita que se le transmita una determinada concepción de la literatura por cuanto, incluso sin saberlo, ya posee una. El vehículo de ese conocer intuitivamente el fenómeno literario es por supuesto la lengua. Todo hablante está, en potencia, facultado para la utilización de su instrumento comunicativo hasta los límites más especializados y creadores. Y la literatura es un modo de utilización de la

lengua que tiende a agotarla intensiva y extensivamente.

Un viejo manual de inglés trata de convencer a sus lectores de las ventajas de un buen conocimiento de la lengua ponderando los inevitables descubrimientos que esto acarrearía: "all sorts of unusual and surprising persons and objects and ideas"; y termina asociando el esfuerzo que persigue la buena dicción con el proceso de factura del texto literario:

"...se aprende a apreciar el arte de los escritores. Habiéndose esforzado para contar una historia de un modo interesante o para expresar su pensamiento con exactitud, el escritor novel inmediatamente reconoce el trabajo del maestro, quien tuvo éxito donde él sólo alcanza a balbucear (MacLeod y

Thompson: 1936, 35) (Traducción nuestra).

Mutatis mutandi, nada muy distinto sostiene Barthes en *El Placer del Texto*. Para él la lengua es un material que debe ser pervertido. Ese cuerpo sonoro y ordenado del día a día debe ser retorcido, metamorfoseado. La permanencia de la lengua garantiza un lugar inicial de encuentro; la posibilidad de renovarla y subvertirla garantiza la literatura (y el goce).

“Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la consistencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje”. (Barthes: 1974, 22).

Escritura y lectura son pues dos procesos guiados por la conjunción de placeres perversos. El escritor se empeña con placer en la subversión de lo que le ha sido dado. El escritor dice su perversión y diciéndola arremete contra lo estatuido. Placer fundado en la destrucción.

El lector reconstruye lo destruido que es como una manera retardada de destruir. En realidad más que reconstruir lo destruido el lector reconstruye el proceso de la destrucción. Deseos simultáneos, conjunción de deseos. Por ello el verdadero lector (aquel con quien todo escritor sueña) es un escritor por interpuesta persona. Nadie seguiría atentamente el accionar de otro si íntimamente no alimentara la ambición de estar en el

lugar de ese otro. El fanático que desde las graderías vive con pasión violenta el juego que otro juega, es él mismo jugador contenido, un jugador sin campo de juego. De hecho es un jugador por interpuesta persona, su pasividad aparente es un rol forzosamente asumido bajo el que se oculta el deseo de imitar al jugador activo. Esa condición lo lleva a planificar el juego del otro y a ejecutarlo por vía de su entusiasmo, gritos, gestos, etc. Del mismo modo, el lector es un escritor sin escritura que no es lo mismo que decir sin palabras.

Escritor y lector se encuentran en el lugar de la perversión. Allí se inicia un rito que debería conducir, al menos hipotéticamente, a la multiplicación de las escrituras y a garantizar que siempre habrá alguien dispuesto a pervertir lo que amenaza con estatuirse.

Otros razonamientos pueden adelantarse además del que plantea que la lengua es un vehículo espontáneo de formas literarias. Baste con recordar que la literatura es un fenómeno social no sólo en cuanto producto sino, también, en cuanto proceso. El elemento social no debe analizarse sólo en relación a su plasmación en la obra ya concluida, como tradicionalmente se ha hecho, sino que hay que verlo como origen y fundamento de esa obra. Cuando se habla del sustento social de la obra literaria se tiende a pensar en contenidos: temas, anécdotas,

personajes; o en información del tipo histórico- social que el escritor se encargaría de transvasar al texto. Lo que no suele entenderse es que la obra literaria responde a una concepción social de la literatura en cuanto forma. Toda sociedad parece poseer de modo espontáneo un conocimiento acerca de la actividad literaturizadora, esto es: del proceso de producción del texto literario; conocimiento que ha sido designado con el término “genotexto”. El genotexto identifica un conocimiento social de cómo se produce a lo largo de generaciones el corpus literario de una determinada sociedad y de las leyes y condicionantes que determinan e impulsan ese corpus.

Paralelamente, se ha establecido la noción de “fenotexto” para designar el conocimiento “natural” que toda sociedad tiene del producto literario y que “equivale a un conocimiento comunitario arquetípico del objeto literario” (Páez, 1988).

Estas nociones culturales acerca del proceso y del producto literario son fácilmente comprobables en el seno de la sociedad. También es fácil concluir que en general esas nociones no coinciden cronológicamente con el conocimiento “cultivado” de quienes tienen a la literatura como oficio, sino que suele acusar un cierto desfase atribuible al ritmo propio con el que la comunidad asume y desarrolla tales nociones.

Si en una ciudad cualquiera se hiciese una investigación que intentara determinar el concepto de poesía que manejan sus habitantes, no es difícil prever que el resultado nos pondría en contacto con un modo de hacer poesía que acusaría décadas de atraso y que poco tendría que ver con lo que hoy en día se publica.

Pero para la tesis que nos ocupa poco importa que las concepciones literarias estén desfasadas o no. Lo importante es que exista un punto de partida que obvie la necesidad de transmitir al estudiante pesadas concepciones teóricas a fin de que pueda experimentar él mismo la escritura.

La práctica de la literatura está en íntima conexión con la expresión de experiencias anímicas y personales de las que todo individuo está en posesión. Este proceso de volcamiento del mundo interior está suficientemente sustentado por variadas teorías literarias.

Como era de suponerse, no existe un criterio único para formalizar los diversos enfoques que, sobre la literatura, se han sucedido a lo largo de los siglos. Lo que sí parece estar claro es que la historia de la crítica en Occidente debe dividirse, y en efecto así se ha hecho, entre la estética clásica y la romántica. Tal dualismo tuvo inicio en la confrontación entre *La Poética* de Aristóteles y el para ese entonces recién descubierto *Tratado sobre lo sublime* de Longino. En este último texto se da

relevancia a la grandeza, pasión u originalidad del tema, elementos que como veremos resaltarán en la así llamada crítica romántica. La Comparación entre estas dos autoridades clásicas dio origen a una notoria controversia conocida como la querrela de los antiguos y los modernos. Querrela que se considerará posteriormente como el punto de partida de la discusión crítica de nuestros días.

La manera de denominar esta oposición entre lo clásico y lo romántico varía de acuerdo al autor escogido. Ateniéndose a los contenidos que caracterizan a cada una de estas posturas parece bastante aceptada la división entre *crítica objetiva* identificada con lo clásico y *crítica subjetiva* que se asocia con lo romántico. En imagen utilizada por Enrique Anderson Imbert: “ la primera se identifica con un ”ojo“ que, pasivamente registra la existencia del mundo externo, lo imita y lo representa”; mientras que la segunda es mas bien “un ojo que enérgicamente construye un mundo ideal, lo imagina y lo expresa” (Anderson Imbert: 84).

El mismo Anderson Imbert deduce de esa oposición tres modos de encarar el trabajo de la crítica, que él llama: Las Filosofías de la Crítica:

La Filosofía Realista: para ella lo decisivo es el objeto conocido en desmedro del sujeto que conoce. El valor artístico del poema está con

relación a algo que le es exterior, de donde es inmediatamente deducible que la literatura carece de independencia y es antes bien el efecto de causas extraliterarias. “La literatura está siempre determinada desde fuera”.

La Filosofía Idealista: Lo fundamental en esta filosofía es el elemento cognoscente. La literatura es un fenómeno que se produce siempre en la conciencia de un sujeto sea el escritor o el lector. Por lo tanto nos encontramos siempre frente a una ficción subjetiva, a un acontecimiento de carácter psicológico.

La Filosofía Existencial: Anderson Imbert describe bajo este rótulo lo que a todas luces es su propia concepción de la crítica. Aquí la literatura no es ni una cosa objetiva ni una subjetiva, es la expresión histórica de una conciencia humana. “Lo estético, lo histórico, pues, se han dado juntos en la existencia personal del escritor y en la gestación de su obra”. Como puede verse se trata de una posición ecléctica frente a las dos anteriores.

Abrams reafirma la teoría de la irradiación de Plotino como el más remoto ancestro de las visiones románticas del texto literario. Plotino predicaba que la mente juega un papel activo en su relación con los objetos e irradia sobre ellos valores y sentidos que son intrínsecos al intelecto humano. “Si Platón fue la fuente principal del arquetipo filosófico del reflector, Plotino fue el

principal engendrador del arquetipo del proyector; y la teoría romántica puede ser tenida como un remoto descendiente de esa imagenraíz de la filosofía plotiniana” (Abrams: 1975, 108).

Como era de suponer, los más ardientes defensores de una poética que entendió la poesía como producto de la capacidad creadora individual y autosuficiente de un ser elegido, no podían ser otros que los escritores románticos. Es cierto que es posible encontrar en los siglos precedentes críticos cuyos postulados anunciaran lo que sería la poética del romanticismo, pero no será hasta el siglo XIX cuando tales postulados alcancen una preeminencia que durante algunas décadas dejará bastante maltrechos a los partidarios del realismo.

Aún si no en todas partes se le dio ese nombre, el movimiento crítico que mejor explica la concepción expresionista de la poesía es el que, en aparente paradoja, se denominó impresionista. La crítica impresionista no hacía sino trasladar al lector al proceso de expresión de sentimientos que, se decía, era el más importante recurso del poeta en el momento de la creación. El lector impresionista asimila el texto a su propio yo en una lectura absolutamente particular e irrepetible y eventualmente creadora.

Cabe resaltar que en ninguna otra corriente poética parecen haber estado en tal acuerdo críticos y crea-

dores al momento de explicar cómo concebían el poema. Razón de semejante acuerdo es el hecho de que nunca los mismos poetas habían sido tan prolíficos en construir y discutir teorías que sustentasen su arte. Por eso los nombres de Coleridge, Byron, Wordsworth, Shelley son frecuentemente citados a la hora de esbozar la teoría expresionista del arte.

Para concluir, reproduzcamos la definición de poesía de William Hazlitt en la que se resume la teoría expresionista:

“(La poesía es) la impresión natural de un objeto o acontecimiento cualquiera, que por lo vívido, excita un movimiento involuntario de imaginación y pasión y que produce, por simpatía, una cierta modulación de la voz o los sonidos que lo expresa” (Hazlitt: 1902).

Sin pretender dar por terminada la discusión entre realismo y expresionismo, es claro que para nuestra hipótesis las tesis mantenidas por los románticos son mucho más apropiadas. Si es cierto que cualquier individuo que se arriesgue en los caminos de la escritura está en posibilidad de volcar en la página vacía el mundo que lo rodea no es menos cierto que su mundo interior, sus sueños y fantasías poseerán en sí mismos un tipo de elaboración que se acerca a la elaboración estética propia de la literatura.

Tan vieja visión de la literatura está, además, en íntima conexión con las propuestas de Huizinga

quien asocia la creación con el juego. La característica principal del juego, según él, es la de crear un espacio autónomo frente al espacio de lo real. Ese espacio creado se rige por sus propias leyes, entre las cuales la más importante es la de la gratuitidad de su existencia. Se juega gratuitamente por el solo placer de hacerlo y se ejecuta el juego dentro de unas normas libremente asumidas. "El juego es libertad porque es superfluo, no responde a una necesidad" (Huizinga: 1972, 33).

Si asumimos que las tesis expresionistas proponían que la literatura es la exteriorización de la ilusión que cada creador se forma de la realidad, estaremos a un paso de encontrarnos con Huizinga. En efecto, para el autor de *Homo Ludens* participar en la literatura es participar de la ilusión, esto es: estar *in ludus*. Y la ilusión no es otra cosa que "esa sublime esfera espiritual donde la elección poética de las palabras constituye la expresión natural" (121).

Según Huizinga, en tiempos pasados se acostumbraba a construir discursos sobre las más disímiles materias en lenguajes poéticos. Ello no parece que se deba sólo al auxilio que tal disposición pudiese dar a la memoria, sino a una inclinación natural hacia una manera de decir. En nuestros días sólo la poesía- acorralada en su función estética- conserva esa tradición. La enseñanza de la poesía debería tal vez pasar por un proceso de entrena-

miento dirigido a rescatar aquella antigua afición por la forma poética. Ello demuestra del mismo modo que todo ser humano es proclive y está dotado para la poesía y hasta podría afirmarse que posee una práctica atávica para hacerla.

Muchos otros escritores han expuesto tesis semejantes. La poetisa anglo-norteamericana de Denise Levertov por ejemplo defiende un concepto de la creación que según ella tiene su más importante fuente de materiales poetizables en el sueño. Establece para sustentar su alegato un nexo estrecho entre imaginación y sueño. Éste último es la demostración concreta de que en cada ser humano reside el poder imaginativo de los grandes escritores de la ficción.

"...lo que en los grandes poetas se reconoce como Imaginación, ese hálito de vida en el polvo, esta presente en todos nosotros embrionariamente- se manifiesta en el sueño- y en esa manifestación nos muestra la posibilidad de penetrar y acelerar toda nuestra vida y las obras que realizamos (Levertov, 1979).

Más allá del sueño, Bachelard propone al ensueño como pivote de la imaginación en cada ser humano. El ensueño, dice, es un sueño en el que la conciencia se mantiene activa y por lo tanto rescata para sí una buena dosis de participación en el proceso imaginativo. Pero el ensueño se caracteriza además porque arrastra a la escritura.

“...una ensoñación a diferencia del sueño, no se cuenta. Para comunicarla, hay que escribirla, escribirla con emoción, con gusto, reviviéndola tanto más cuando se la vuelve a escribir”. (*Bachelard, 1982*).

Una fuente de ensoñación siempre a mano según el discurso bachelardiano es la literatura misma. Ella transforma nuestra percepción de la realidad en esa imaginificación activa cuyo cauce natural debería ser la escritura.

Si acordamos que todo lector- o estudiante en este caso- está en posesión de una noción cultural de la literatura; si aceptamos, del mismo modo, que posee en forma innata la necesidad de expresarse y que esa necesidad se ve reforzada por la imaginación y el ensueño en el sentido en el que Bachelard usa este término; y si creemos que la literatura misma es un poderoso estimulante de ese ensueño, sólo faltará discutir brevemente el supuesto de la gratuidad de la literatura para terminar de exponer nuestra hipótesis acerca de la escritura como forma óptima de enseñanza de la literatura.

Es cierto que el arte es gratuito, pero es gratuito en relación a una concepción excesivamente utilitarista del mundo. Quien forzó en el pasado a los creadores a declarar que su producción carece de valor comercial y por ende de uso- en una sociedad donde todo se compra y se vende- fue el entonces naciente capitalismo. Aún en el siglo XVIII, siglo de la Ilustración y de la integra-

ción del saber, las artes tienen un lugar definido en el esquema de funcionamiento del cuerpo social. Ese lugar es mucho más claro a medida que se retrocede en el tiempo. La cercanía con el arte, no como objeto a poseer sino a disfrutar indicó en un tiempo el grado de íntegra realización personal e incluso llegó a ser indicio de “clase”, al menos una vez superada la concepción del arte y del artista como meros artesanos. Esa “función” que el arte desempeñaba en otro tiempo en nada se contradecía con la teoría del arte como juego expuesta por Huizinga. Se trataba de una función estrechamente ligada con el placer entendido como ingrediente esencial en la vida del hombre y no del utilitarismo que las posteriores sociedades mercantilistas le exigirían.

Los Románticos, frente a la avasallante actitud del naciente capitalismo de ponerle precio a cuanto cosa existe, optaron por privar a sus creaciones de todo valor y las declararon gratuitas. Se entiende entonces que esta gratuidad está referida específicamente al valor comercial. Erróneamente, sin embargo, el concepto de lo gratuito en el arte se extiende a toda su razón de ser. Por lo que si el arte no sirve absolutamente para nada, termina por caer de nuevo en la trampa del capital convirtiéndose en un simple valor de cambio que se ejecuta en galerías y otros espacios inventados para su comercialización.

No se ama lo que no se usa. Podríamos agregar que más difícil aún es sentirse atraído por lo que no tiene valor. De allí el desprecio olímpico que los estudiantes suelen manifestar contra la literatura cuyo estudio identifican con esfuerzo y tiempo perdidos. No será pues difícil concluir que cuando se trata de atraer a alguien hacia la lectura de un texto literario la gran pregunta sigue siendo ¿para qué sirve la literatura? Es una pregunta que pocos profesores se atreven a abordar frente a sus alumnos. Algunos simplemente porque ellos mismos no están en capacidad de darle respuesta; otros, porque imbuidos de una concepción excesivamente sacralizada de la literatura consideran que el mero poner frente a los ojos de un estudiante un texto literario es razón suficiente tanto para justificar su existencia como para producir una especie de éxtasis estético. De allí a declarar, con un sencillo gesto, que todos aquellos que no sucumban a los efluvios de la letra impresa son mediocres o tarados sólo hay un paso.

La literatura sirve. Sirve para muchas cosas para las que sirven otras que no son literatura: aprender a leer, entretenerse, estudiar historia, sociología, psicología. Pero sirve adicionalmente para ejercitar una facultad sutil y difícil de alcanzar que se llama creación y cuyo ejercicio está estrechamente ligado al ejercicio de lo "humano". El escri-

tor venezolano Eduardo Liendo afirmaba en una conferencia que la tarea de quienes escriben o se ocupan de la literatura, en cualquier forma, es convencer a los otros que un mundo sin poesía sería peor que un mundo donde exista la poesía. Un profesor incapaz de despertar en sus alumnos la convicción de que están frente a una actividad que demuestra el más alto grado de desarrollo del espíritu humano habrá comenzado a fracasar desde antes de iniciar su labor.

Pero el gran obstáculo para que un profesor transmita a sus estudiantes su convicción de que la literatura es algo que vale la pena leer reside en que en muchas ocasiones el mismo docente no tiene tal convicción. Múltiples factores convergen para que semejante situación sea posible. Más allá de la detestable separación entre el escritor y el docente de literatura que las escuelas de letras han contribuido a estatuir, creemos que la causa principal de semejante fenómeno es la excesiva sacralización del escritor y de lo que llamaremos "el proceso poético".

El poeta venezolano Ramón Palomares, al hablar de la poesía, afirmaba que el proceso poético, en cuanto experiencia vital, puede ser experimentado por cualquier persona independientemente de los resultados de tal experiencia. Como podrá notarse, Palomares estaba estableciendo una muy clara distinción entre "poesía" y "proceso poético".

Del mismo modo que no todo nadador está destinado a las olimpiadas, no todo aquel que se arriesgue a la experiencia poética está destinado a escribir la Gran Poesía. Pero al igual que el nadador *dilettante* llega a familiarizarse con la técnica del nado y las sensaciones que el agua transmite combinadas con ese ejercicio; cualquiera que se proponga escribir poesía se estará enfrentando al caudal de recursos verbales, históricos, personales, sentimentales y de toda índole que el poeta pone en ejecución a la hora de escribir y por lo tanto estará enfrentándose a la esencia de la poesía.

Desde esta óptica, es mucho más comprensible la famosísima sentencia de Lautremont según la cual “la poesía puede ser hecha por todos”.

Lleguemos pues a lo metodológico. Si la observación directa, la manipulación y la práctica se han reputado desde siempre como las mejores armas en el aprendizaje de cualquier tipo de conocimiento ¿por qué no aplicarlo a la literatura? La literatura es una creación humana cuya experimentación hemos identificado siempre como el mero transitar por páginas que otros han escrito. Esa es sólo parte de la verdad. Ese proceso de experimentación debe ser completado, y quizás iniciado, con la experiencia que sólo puede proporcionar el enfrentarse a una página en blanco y tratar de algún modo de volcarse en ella. No impor-

ta cual sea el resultado, no importa cual sea la vía elegida o los temas seleccionados, lo seguro es que quien emprenda este camino, al final estará mucho más cerca de la literatura en cuanto arte y actividad humana superior, de lo que estaba al principio. Esto no es de ningún modo una propuesta novedosa. La imitación es desde hace mucho un modo de aprender a escribir y Horacio Quiroga, por ejemplo, lo recomienda de modo expreso en su *Decálogo del buen cuentista*. Del mismo modo, Cesare Pavese apunta la claridad que sobre las leyes del texto literario encontró en los días en que por mera distracción se dedicaba a escribir, junto a un pintor, “una dilettante pornoteca”. Esta actividad “me reveló el oficio del arte y la alegría de las dificultades vencidas, los límites de un tema, el juego de las imágenes, del estilo, y el misterio de la felicidad de un estilo” (Pavese, 1914).

¡Ejecútese!

Se concluirá, después del alegato que antecede, que el modo más apropiado para poner en práctica los postulados teóricos discutidos es convertir la clase de literatura en talleres literarios.

El Taller literario se dirige a mejorar la expresión escrita del estudiante y eventualmente a la creación estética como fin último.

Aunque el docente está en plena libertad de elegir el género con el cual dar inicio a su taller, razones

como su atractivo temático, brevedad, etc. nos inducen a proponer el cuento como punto de arranque de estos talleres.

Proponer que cada estudiante traiga a clase un cuento escrito como mejor le parezca es un buen punto de partida. La experiencia indica que ni uno solo carece de temas que le interesaría narrar. Las reticencias que pudiesen presentarse tendrán en cambio mucho que ver con la seguridad que cada estudiante tenga en sí mismo, porque descubrirán desde el primer momento que con el ejercicio que se les pide se les está comprometiendo a una especie de destape íntimo para el que no siempre están preparados. Es en este punto donde el profesor se esforzará por hacerle comprender que cualquiera sea el resultado del ejercicio será bien recibido y que además el estudiante no se estará jugando en absoluto su prestigio como individuo capaz de crear.

Estos textos iniciales serán a su vez el punto de partida para una discusión en la que el motivo central debería ser la concepción del cuento que, conscientemente o no, está contenida en los materiales leídos. Esta discusión por supuesto ha de ser lo menos técnica posible y retomará el lenguaje y la terminología que los mismos estudiantes hayan creado para hablar acerca de los problemas, carencias o suficiencias que encontrarán al momento de escribir.

No obstante ello, el profesor podrá señalar alguna bibliografía sobre teoría del cuento, otorgando al estudiante absoluta libertad para consultarla o no. Esta libertad se justifica por cuanto la bibliografía en el taller debe ser una herramienta que, puesta al alcance del participante, éste usará sólo en la medida en que considere que puede ayudarlo a resolver ciertas dificultades que encontrará en su intento creador. Otro tanto puede decirse de antologías o muestras de cuentos escritos por otros autores que eventualmente darán respuesta a interrogantes que sobre la técnica del cuento se formule el participante.

El profesor debe definir, desde su propio punto de vista, los elementos estructurales del cuento que le interese poner en juego durante la discusión de los materiales escritos por los estudiantes. Proponemos que se definan los siguientes elementos: tipo de narrador, personajes, espacio, tiempo y la noción misma de estructura.

Aunque pueda parecer muy técnico, los elementos enunciados estarán presentes casi con seguridad en todos los ejercicios aportados por los propios estudiantes y bastará con hacerles reflexionar sobre ellos para que los reconozcan.

Sobre esta base se planteará el siguiente ejercicio: Se elegirá un tema narrable de común acuerdo. Ese tema habrá de formularse de manera bastante general para dar

oportunidad a que cada participante pueda atraerlo a su propia área de interés y construirlo de acuerdo a su entorno afectivo y a su particular experiencia.

Antes de comenzar a escribir el participante debe planificar el desarrollo de su cuento. Esta planificación implica tener claro hacia donde quiere conducir su anécdota y por cuáles caminos. Ello lo obligará a la elaboración de un esquema que confrontado con los esquemas de sus compañeros los introducirá imperceptiblemente en la noción de estructura que para nuestro caso no tiene porque ir más allá del tomar conciencia de que el escritor tiene diversas opciones a su alcance para “armar” su cuento.

La confrontación con los otros esquemas producidos en el taller aportará luz sobre la diversidad de caminos que un mismo tema inicial puede tomar gracias a la libertad y a la imaginación de cada participante.

Un trabajo similar deberá realizarse con los personajes, el tiempo y el espacio. El tallerista definirá y construirá sus personajes con antelación al momento de iniciar a escribir el cuento propiamente dicho. Definir los personajes significa, más que darle un nombre o unas características físicas, dibujarlos desde un punto de vista psicológico e histórico. Esto se enfila a hacer evidente para el estudiante que el personaje literario es un ente capaz de asumir una personalidad propia y que

su destino es escapar a la tentación del escritor de manejarlo a su antojo desde alguna específica perspectiva simbólica. El trabajo con el espacio y el tiempo inducirá en los estudiantes la convicción de que escribir implica no pocas veces un proceso de investigación sobre costumbres, modos de vida, vestidos, utensilios, etc., de otras épocas, además de acercarlos al manejo del tiempo y espacio como procedimientos literarios.

El resultado de este proceso será un texto que independientemente de su calidad (parámetro éste que no formará parte de las discusiones) podrá ser confrontado al ejercicio inicial escrito sin ningún trabajo ni reflexión previa.

Adicionalmente, y de acuerdo con los particulares intereses, resultados o acercamientos, se podría completar el ejercicio con la lectura de textos de otros escritores en cuya discusión se encontrasen semejanza con, o respuestas a, los problemas confrontados por los estudiantes.

Está claro que cada vez que se repita el ejercicio variará la profundidad de las discusiones, el grado de compromiso de los participantes y su conocimiento del género; así como el interés por otras bibliografías. El profesor tiene la opción de repetirlo tantas veces como lo considere conveniente o pasar a otros géneros que trabajará, *mutatis mutandis*, bajo el mismo esquema.

Referencias Bibliográficas

- ABRAMS M.H. (1975). **El espejo y la lámpara**. Barcelona: Barral.
- ANDERSON Imbert. **La crítica literaria, sus métodos y problemas**. España: Alianza.
- BACHELARD, G. (1982). **La poética de la ensoñación**. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTHES, R. (1980). **El placer del texto**. Bogotá: Siglo XXI.
- HAZLITT, W. (1975). **Complete Works**. Citado por Abrams.
- Huizinga, J. (1972). **Homo ludens**. Madrid: Alianza.
- LEVERTOV, D. (1979). **El poeta en el mundo**. Caracas: Monte Ávila.
- MACLEOD and THOMPSON. (1936). **English Writing**. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÁEZ, 1988.
- PAVESE, C. (1964). **El oficio de poeta**. Buenos Aires: Nueva Visión.