

IGNACIO ALDECOA EN UNA CLASE DE CREATIVIDAD LITERARIA O CÓMO ENSEÑAR A ESCRITORES LECTORES

Antonio Martínez Illán
Universidad de Navarra

La enseñanza de la escritura se vincula a la enseñanza de la lectura desde el comienzo de la escritura. Esta unión entre el estudio de los textos y la composición puede resultar muy útil en nuestro tiempo donde debemos recuperar el interés de los alumnos por la literatura. Esta comunicación aborda el papel –y la necesidad- de la lectura de literatura en el aprendizaje de la escritura de ficción en un nivel universitario. Estructuraré la presentación en tres puntos: Primero aludiré a un posible antecedente, el nacimiento de los programas de escritura creativa (*Creative writing programs*) en las universidades de Estados Unidos. En segundo lugar plantearé la necesidad de la lectura por la naturaleza de lo que se pretende enseñar: la escritura de ficción. Y, por último, abordaré cómo podría llevarse a cabo esta docencia de la escritura y de la lectura a partir del cuento de Ignacio Aldecoa 'La despedida'.

I

Cuando a Nabokov se le propuso para un cargo de profesor en literatura en Harvard, el lingüista Roman Jakobson objetó: “¿qué será lo próximo?, ¿traeremos elefantes a enseñar zoología? (Myers, 1996). Muchos profesores de escritura en los Estados Unidos son escritores y su enseñanza se limita –en algunos casos- al proceso creativo de la escritura, no a la literatura, pero no sucedió así en el comienzo de estos cursos. La tradición aún incipiente en los programas de escritura (*writing program*) en los ámbitos universitarios nos puede ilustrar sobre la pedagogía de la escritura literaria. Nacieron de las clases de composición y de retórica dentro de las asignaturas de inglés, es decir dentro del curriculum de literatura exigido a los alumnos universitarios. Este vínculo entre lectura y escritura ha existido a lo largo de la tradición occidental pensemos, por ejemplo, en el valor dado a la retórica y a la gramática para el aprendizaje del latín y el griego o en las fases de la lectura en la Edad Media. Los estudios literarios en la época moderna han puesto el énfasis en la lectura filológico-histórica; sin embargo, como señala R. Cesarini (2004:17), siempre ha existido en oposición a este acercamiento un estudio estético de la literatura y, por tanto, también la docencia enfocada hacia la crítica y la interpretación.

La composición en inglés en Harvard a finales del siglo XIX y principios del XX ha sido reconocida como el precedente de la enseñanza de la escritura creativa. Por primera vez los trabajos creativos se consideraron válidos para la adquisición y evaluación de conocimientos de literatura. (Myers, 1996 y Stegner, 1986). Esto supuso un giro en los

estudios literarios, no sólo porque hacía posible que con la escritura de unos poemas o de unos cuentos se pudiera obtener un crédito académico, también porque rompía con la idea de que la enseñanza literaria tuviera como único objetivo la investigación filológica. Un cambio en los contenidos llevaba consigo un cambio en la didáctica y en la idea de la literatura. La literatura pasó de ser estudiada y enseñada como una ciencia fijada en el tiempo a considerarse como un saber vivo, donde se intentaba integrar el estudio de la literatura con el estudio de la práctica literaria. La enseñanza de la escritura en Harvard hacia 1890 estaba todavía muy próxima a la enseñanza de la retórica y la composición tradicional, sin embargo se convirtió en semilla de los futuros programas en escritura creativa por el espíritu que alentaba a los primeros profesores. Los primeros docentes eran a la vez académicos, escritores y humanistas; para ellos la enseñanza de la escritura no estaba separada de la literatura. En las décadas siguientes, cuando nacen muchos de los programas en escritura, sí existirá una separación entre estos estudios. De hecho, la materia conocida actualmente como *creative writing* (escritura creativa) sustituyó en el curriculum de muchas universidades privadas a los estudios de inglés tradicionales -gramática y literatura-.

De acuerdo con Myers (1993:279), escritura creativa es “el nombre que debe darse a cualquier esfuerzo que intente restablecer la idea de la literatura como una disciplina integrada de pensamiento y actividad, de estudio de los textos unido a una técnica práctica”. Esta integración, sin embargo, no se produce en la práctica. La mayoría de los programas enseñan escritura creativa siguiendo el método basado en los *writing workshops and reading* (taller de escritura y lectura), método basado en la lectura y discusión en grupos pequeños (nunca más de 15 personas) fundamentalmente de lo que ellos mismos escriben. Sobre el comienzo de este método en las universidades estadounidenses existen distintos puntos de vista. Por un lado, en la historia cuasi-oficial del primero de estos programas, el de la Universidad de Iowa escrita por Wilbers (1980:19-20) se afirma que esta surgió por la tradición que existía en Iowa de los clubes de escritores amateurs. Para otros, como D. G. Myers, (1993:279 y 1996:4) el antecedente estaría en las asignaturas de retórica impartidas en Harvard a finales del siglo XIX ya mencionadas. Para él, “la escritura es una disciplina que no puede definirse por el modo de asociación de sus miembros, sino por su idea de la educación”. La idea de la educación, tanto de los contenidos como de la didáctica ha variado desde los comienzos de estas asignaturas y se ha separado de la interpretación para centrarse sólo en la escritura y, en muchos casos, sólo en el proceso de escritura. Esto supone una pérdida porque resulta difícil entender la práctica literaria sin un pensamiento crítico, sin la lectura que busca comprender las grandes obras y a nosotros mismo.

En la década de los cuarenta del siglo XX estos programas se institucionalizaron con el nombre que hoy son conocidos: *Creative Writing Program* y, entonces comenzó lo que, en palabras de W. Stegner, fue un esfuerzo de colaboración entre universitarios y escritores que dio a estos programas la forma y metodología con la que hoy funcionan. Estos programas comparten planteamientos pedagógicos más o menos similares. Fue por entonces cuando sucedió la anécdota de Nabokov-Jakobson con la que he comenzado. Lo cierto es que Nabokov enseñó literatura, y creo que en sus cursos publicados se muestra como un lector muy sutil, creo que esto sucede con los buenos escritores. A través de sus lecturas transmiten una idea muy clara de la ficción y nos enseñan sobre la escritura.

II

Dado que se pretende enseñar a escribir literatura creo necesario que transmitamos a los alumnos el amor por los textos y una idea clara de la ficción. John Gardner, después de toda una vida dedicada a los talleres de escritura literaria publicó los materiales de sus clases elaborados en *The Art of Fiction*. En él incluye una primera parte titulada 'Notas sobre teoría estético-literaria' en la que reflexiona sobre la naturaleza de la ficción. La experiencia nos dice que la idea superficial de la literatura romántica mal entendida permanece y, en primera instancia, los alumnos tienden a pensar que escribir es 'expresar sentimientos'. Esta es la respuesta más común entre mis alumnos a la pregunta de por qué escriben. Debe añadirse a esto otro riesgo: pensar que de un curso de escritura sale uno convertido en escritor.

El empleo de lecturas en clases de una manera crítica nos enseña que aprender a escribir supone aprender habilidades expresivas y, también, conocer las dimensiones culturales implícitas en las obras de la tradición literaria, las fuentes y las vías de la imaginación de otros autores que no estuvieron limitadas a su yo o a sus sentimientos. ¿Cómo podemos enseñar esto? Además de con las lecturas, vinculando éstas con la reflexión sobre la escritura a partir de ensayos de los mismos escritores. No se trata de establecer leyes estéticas, sino de conocer la naturaleza que hace de un texto literario algo distinto de otro tipo de escrituras. Si lo que se pretende enseñar es a escribir relatos y no poesía o teatro o guiones, resultan muy elocuentes los ensayos de Carver y, sobre todo, uno de la escritora estadounidense Flannery O'Connor que, a su vez, nos servirá para aclarar la finalidad que deben tener las clases de escritura.

En los años 50 O'Connor (2000:296-297), invitada a un curso titulado 'Cómo escribe el escritor', afirmaba: "No hay una técnica que pueda ser descubierta y aplicada para hacer posible que alguien escriba. Si vas a un colegio donde hay clases de escritura, estas clases no deberían ser para enseñarte cómo escribir, sino para enseñarte los límites y posibilidades de las palabras y el respeto que se merecen (...) En cualquier

caso, creo que la labor del profesor debería ser en gran parte negativa. El profesor no puede darte el talento, pero, si lo encuentra, puede intentar evitar que vaya en una dirección obviamente equivocada". Me detendré en dos ideas de esta cita: la técnica y la función de los profesores en los cursos de escritura.

Primero, la idea de la técnica como algo instrumental que la mente (pura) del joven escritor tiende a negarle cualquier vínculo con aquello que él pretende escribir. De acuerdo con O'Connor ninguna técnica garantiza que lo que hacemos sea arte, no se puede convertir en condición de ese arte el estar construido de acuerdo con unas reglas. Sin embargo, sin ellas rara vez hay arte, es necesario una familiaridad comparable a la del mejor artesano, para que el empleo de éstas resulte inadvertido para nuestro lector. En la comparación de la literatura con otras artes –v.gr. la música y la pintura- entenderá nuestro escritor en ciernes la necesidad de ejercitarse. La disputa sobre estas cuestiones es antigua y compleja. Si estamos en un curso de escritura, conviene que los alumnos tomen conciencia de estas cuestiones a la luz de sus propios ejercicios que pueden ser reflexiones a la luz de lecturas de ensayos en lo que la reflexión sobre el arte no tiene sólo un fin erudito.

Segundo, la función del profesor es negativa en la medida en que muestra los límites de la escritura. En un sentido general, podemos decir que esto se logra evitando que la escritura del alumno vuele a lo abstracto y se mantenga lo más posible en el mundo del concreto; también, evitando las falacias sobre la escritura, intenta que los escritos no sólo cuenten, sino que nombren o muestren. Es decir, contra lo falsamente creativo y la explosión emocional. Y también es negativa, en las cuestiones prácticas, porque con las correcciones y animando a la reescritura puede hacer ver al alumno que aprende. Existen algunos decálogos sobre la escritura que resultan muy útiles en el orden de la práctica, cito como ejemplo aquello que, según Chéjov(2005: 81-86), puede evitarse en la escritura: 1. Considerar que no todo se entiende. 2. Escribir, no predicar. 3. No dar lecciones, omitir lo que es transitorio. 4. Los ornamentos (lo atractivo de un cuento es la sencillez y la sinceridad). 5. El lenguaje de funcionarios. 6. No tener miedo de parecer tonto. 7. Dejarse de acusaciones.

Si tomamos como ejemplo las obras clásicas de la literatura resulta fácil mostrar como la imaginación literaria es fiel a estos principios de Chéjov. Si estas obras, además, pertenecen a la época moderna, seguramente su lectura nos proporciona asistir al *proceso* de su creación. Considero que los cuentos de los mejores escritores del siglo XX son una gran herramienta en las clases de escritura y lectura para mostrar cómo funciona la imaginación frente a la realidad y cómo aprender a escribir un cuento. Elegir estos ejemplos tiene riesgos obvios. Entre otros, puede acallar la voz de aquel

que pretende escribir y hacerles caer en la impostura (en los años 80 y 90 los imitadores de Borges o de Cortázar se contaban por legión). También el profesor, al hacer la selección de lecturas, puede llevar a pensar a sus alumnos que toda la gran literatura es realista o simbolista y estar orientando a sus alumnos a escribir de esta o de aquella manera. Propongo como ejemplo didáctico un cuento de Ignacio Aldecoa.

III

¿Cómo leer un cuento para aprender a escribir? En los años 60, alrededor de los programas de escritura se desarrolló el concepto de *Reading as a writer* (R. V. Casill: 1962 y M. Barrs: 2000), una forma de análisis literario que pretendía atender a los elementos que daban lugar a la unidad de la obra y a cómo lograba los efectos antes que a ideas morales, sociales o políticas. El profesor de escritura enseña en un primer momento a leer, y esta educación comienza con la selección de textos y con la lectura en clase. Escribe Pennac (1993:168) sobre quien lee en voz alta que “si logra que se oiga la necesidad de escribir y despierta nuestra oscura necesidad de comprender, entonces los libros se abren de par en par, y la muchedumbre de aquellos que se creían excluidos de la lectura se precipitan tras él”.

Conviene que las lecturas escogidas tengan la apariencia de sencillez y claridad que tiene el cuento ‘La despedida’ o un cuento de Chéjov o de Carver. El papel del profesor en clase debe de ser el de moderador y guía que orienta las intervenciones hacia una comprensión del texto y a posibles interpretaciones y evita que la lectura se quede sólo en los aspectos formales o retóricos del relato o sólo en lo abstracto. A la hora de proceder en la lectura propongo los siguientes pasos:

- A. Siempre debe existir un encuentro personal con el cuento, sin mediadores. Esto ayudará a tener en mente aquello que pretendemos analizar. Si los alumnos no lo han leído antes de clase, deben leer de forma individual el cuento. En su lectura se les pide que tengan en su cabeza el borrador de cuento que a lo largo del semestre van entregando a su profesor de prácticas, con quien conversan sobre errores.
- B. Atender a lo que se tiene delante. Conviene comenzar con lo concreto: el título ‘La despedida’. Un cuento con este título nos dice algo sobre el espacio, será un lugar del que partir, o una persona de la que nos separamos. Lo concreto son también los nombres comunes que encuentran: cristales, puerta, departamento, ventana, pasillo, paisaje.
- C. Detenerse en la apertura del cuento y mediante preguntas mostrar en qué lugar nos sitúa el primer párrafo. ¿Dónde se ubica la acción? El departamento de un vagón de tren, ¿qué más información nos da esa apertura? Se ve un paisaje. ¿A qué sentidos alude en la descripción? La mirada ¿a través de qué ojos está visto

el paisaje? Un narrador omnisciente que parece intradiegetico -que estuviera sentado con los personajes-. Observar el énfasis que pone la voz que cuenta en el contraste entre el inmovilismo del paisaje y el movimiento del tren como uno de los temas del cuento. Tras ubicarnos en el espacio, se puede comparar el cuento con las aperturas de los cuentos populares y leyendas y ver cómo lo primero suele ser ubicarnos en un espacio y en un tiempo.

- D. Los alumnos deben recordar brevemente el sencillo argumento del cuento y se puede animar a verlo como una secuencia de una película y a extraer las escenas que encuentran. Se pueden ver cinco secuencias no marcadas en el cuento con ningún signo pero sí en la narración. Como en un ejercicio de montaje cinematográfico podemos mostrar cómo el narrador mueve los ojos del lector siguiendo la mirada de los personajes: 1ª “A través de los cristales de la puerta del departamento y de la ventana del pasillo, el cinematográfico paisaje era una superficie en la no penetraba la mirada”(534)¹//2ª “Los viajeros se contemplaban mutuamente sin curiosidad”(534)// 3ª“La joven levantó la cortina de hule. El edificio de la estación era viejo y tenía un abandono triste y cuartelero”(536)// 4ª “Los ocupantes del departamento volvieron las cabezas. Forcejeaba, jadeante, un hombre en la puerta”(536)// 5ª“Bajo la ventanilla, en el andén, estaba una anciana acurrucada, en desazonada atención.”(536)//6ª “La joven bajó la cortina de hule” (537). Se les puede pedir a los alumnos que dibujen el *storyboard* de este cuento como si fuera una secuencia fílmica, comprobarían que el cuento se ordena siguiendo una alternancia de fuera –lo que se ve y sucede tras la puerta del departamento o tras ventanilla del tren- y dentro –los diálogos y descripciones referidas a lo que acontece en el departamento-.
- E. Esta división no puede ser vista como un principio organizador que el autor se da, lo desconocemos. Sí debe mostrarse que en los cuentos la historia de alguna forma impone su orden, como algo orgánico que resulta difícil pensar que sea de otra forma. Se puede pedir a los alumnos que cuenten el cuento con otro orden cronológico.
- F. En este relato el carácter orgánico nos viene sugerido por la mirada de los personajes. Por ejemplo en la descripción de Juan cuando entra en escena: “El hombre se apoyó en el marco y contempló a los viajeros. Tenía una mirada lenta, reflexiva, rastreadora. Sus ojos, húmedos y negros como limacos, llegaron hasta su cesta y su maleta, colocadas en la redcilla del portamaletas, y descendieron a los rostros y a la espera, antes de que hablara”(536). Este énfasis en la mirada ayuda a entender el valor dado al espacio, es importante que el lector tenga la sensación de que el espacio es visto a través de los ojos de un personaje. Además

la mirada –y los silencios- en un cuento breve como éste ayudan a la narración porque en ellos se hace presente lo implícito, lo elíptico, vital en todo cuento por su condensación frente a la novela.

G. Para mí la esencia del cuento se encuentra en una mirada llena de implícitos que encontramos al final: “Ya verás como todo saldrá bien” -dice él-. “El hombre y la mujer se miraron en silencio. La mujer se cubrió el rostro con las manos. Pitó la locomotora” (537) Todo el cuento está orientado hacia esta escena. Las anteriores sirven de preparación y la que sigue cierra el cuento y vuelve al comienzo. La escena reproduce un diálogo, ¿dónde reside la fuerza de este diálogo o de cualquier otro de la misma altura emocional que no se quiebra y cae en el patetismo? No lo sabemos. En este caso, tal vez porque nos resultan verdadero el sentimiento que expresan. Tanto por los personajes, María y Juan son los dos únicos personajes de quienes conocemos su nombre y cuya tragedia intuimos en ese silencio. Se pueden reunir las descripciones y los pequeños detalles que nos permiten hacernos una idea de quiénes son y de su historia anterior y posterior. También el diálogo nos resulta verdadero por la ausencia de retórica, la pura necesidad de lo dicho y lo que no se nos dice pero se sugiere (la historia común pasada en el pueblo, la primera y última despedida...).

H. Una vez leído el cuento, a los alumnos se les pide que tomando la historia escriban un cuento en un espacio y un tiempo histórico distinto. De acuerdo con Serafini (1985:182) procedemos por imitación; si bien se trata de una imitación que tiene en cuenta el proceso de escritura y la consideración de la unidad entre los elementos de un relato –narrador, personajes, espacio, tiempo y trama-. En esta práctica a los alumnos se les da la opción de escoger entre otros cuentos como “Wakefield” de Hawthorne, “Araby” de Joyce y “Una rosa para Emily” de Faulkner. Narraciones donde el espacio no es sólo un escenario y de ellos emanan también parte del significado de la historia. El intento de contar estas historias en otros lugares las altera dando lugar a otras historias. Es importante la revisión que ellos hacen de sus cuentos y la reescritura tras la corrección del profesor.

Frente al método del *workshops* que emplea como ejemplo lo que los propios alumnos, creo que merece la pena analizar en clase e interpretar grandes obras si aspiramos a una escritura literaria real porque, como escribe Gardner (2001:31) “toda gran escritura es, en cierto modo, la imitación de la gran literatura”. Este planteamiento docente nos ayuda a unir el estudio de los textos al estudio de la composición, algo que a su vez se demuestra efectivo en lo referente al interés que los alumnos demuestran por la literatura.

Referencias bibliográficas

- ALDECOA, Ignacio. (1999) *Cuentos completos*, edic. Aa. Bleiberg, Madrid: Alfaguara.
- BARRS, M. (2000) "The reader in the Writer", *UKRA*, 2000: 54-60.
- CASSANY, Daniel.(1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", Madrid: *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80.
- CASSIL, R. V. (1962) *Writing Fiction*, New York: Pocket Books.
- CESARINI, Reno. (2004). *Introducción a los estudios literarios*, Barcelona: Crítica.
- CHÉJOV, Antón P. (2005). *Sin trama y sin final, 99 consejos para escritores*, Ed. Piero Brunello, Barcelona: Alba
- GARDNER, J. (2003). *El arte de la ficción*, Madrid: Fuentetaja.
- IBÁÑEZ, Andrés. (2005). '¿Se aprende a escribir?', *Revista de libros*, 100, 66-70.
- MYERS, D. G. (1993) "The Rise of Creative Writing", *Journal of The History of Ideas*, 54, No. 2, 277-297.
- (1996). *The Elephants Teach: creative writing since 1880*. New Jersey: Prentice Hall Int.
- O'CONNORS, F. (1957) *Mistery and Manners*, Nueva York: Farrar, Straus and Cudahy (Existe traducción al castellano de este ensayo en *El negro artificial y otros escritos*, Madrid: Encuentro, 2000).
- PENNAC, Daniel. (1993) *Como una novela*, Barcelona: Anagrama.
- SERAFINI, M^a. T. (1985) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona: Paidós.
- STEGNER, W. (1950) "Writing as Graduate Study", *College English*, 11 (1950), 429-32.
- STEGNER, W.(1989) *On the Teaching of Creative Writing*, Hanover, Darmouth: Montgomeery Endowment.
- WILBERS, Stephen. (1980), *The Iowa Writers' Workshop*. Iowa City: Univ. Iowa Press.

ⁱ Las citas se señalan con el número de la página entre paréntesis y se refieren la recopilación Ignacio Aldecoa, "Cuentos completos". Edic. A. Bleiberg, Madrid: Alfaguara, 1999.