



# **BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
HISPÁNICA**

**EL TALLER LITERARIO COMO MÉTODO ACTIVO  
DE CREACIÓN**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN  
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA**

**PRESENTA  
BRENDA STEPHANIE CONTRERAS CRUZ**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. DOMINGA HERNÁNDEZ LÓPEZ**

**MAYO 2023**



## **DEDICATORIAS**

A mis padres, Concepción Cruz Reyes (†) y José Martín Contreras Melchor, por la paciencia y  
el gran amor que me tienen.

A mi familia (la pequeña y la extensa) por ser el motor de todos mis esfuerzos.

A Fidel por apoyarme a lograr mis sueños.

A los amigos que me acompañaron en este proceso y a los que partieron antes de tiempo.

A mi asesora de tesis por sus experiencias e interés en mi trabajo.

A los miembros del Taller de creación literaria A.M.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

Capítulo 1. La Enseñanza de la Escritura.....	7
1.1 Evolución de la escritura.....	9
1.2 Aprendizaje de la lengua escrita.....	13
1.3 La escritura como proceso.....	17
1.4 Escritura creativa.....	22
Capítulo 2. Tipos de texto.....	28
2.1 La prosa base de Teresa Serafini.....	33
2.2 Trama y función en la clasificación de Zulma Prina.....	37
2.3 La relación entre tipos de texto y géneros discursivos según Álvarez Angulo.....	41
2.4 El texto literario.....	45
Capítulo 3. El taller literario.....	49
3.1 Modelos de enseñanza de la literatura.....	50
3.2 El taller literario.....	55
3.3 Función y características de los talleres literarios.....	60
3.4 Modelos de creación en talleres literarios.....	62
3.5 Organización del taller literario.....	66
3.6 El taller literario y los movimientos culturales.....	70
Capítulo 4. Los talleres literarios en el contexto extraescolar.....	73
4.1 ¿La generación de los talleres?.....	73
4.2 Poesía PREPARada: taller de creación e intervención poética.....	79
4.2.1 Desarrollo del taller.....	85
4.2.2 Ejercicios de creación literaria.....	87
4.2.3 Vinculación con otras disciplinas artísticas.....	93
4.2.4 Presentación de resultados.....	95
4.3 Taller de creación literaria A.M.....	98
4.3.1 Registro literario de experiencias en San Miguel Cajonos, Oaxaca.....	100
4.3.2 Conversaciones con proyectos editoriales contemporáneos.....	101
CONCLUSIONES.....	105
BIBLIOGRAFÍA.....	107

## INTRODUCCIÓN

*De manera que leer y escribir son prácticas  
dinámicas, cada día más accesibles a todos, pero  
también cada día más complejas y delicadas.*

Daniel Cassany

En este trabajo de investigación, se muestra al taller literario como método activo de creación que promueve el aprendizaje y dominio de la lengua escrita, mejores hábitos de lectura y capacidades de análisis de textos (como elementos fundamentales en la educación literaria), a través del desarrollo de competencias relacionadas con la escritura, las cuales están integradas, por el reconocimiento de las fases de la composición escrita, es decir, con el proceso; y con los contextos de producción: tipos o géneros discursivos. Dando como resultado una propuesta pedagógica de gran alcance que puede implementarse tanto en espacios escolares como en cafés o círculos literarios al margen de las instituciones.

Este trabajo se compone de cuatro capítulos: en el primero se reflexiona en torno a la escritura; su paso de la oralidad al código escrito, algunos apuntes sobre su evolución, el aprendizaje de la lengua escrita, la escritura como proceso y la escritura creativa, que se aprecia como un proceso complejo y en movimiento y permite la apropiación del conocimiento, la cultura y develar los procesos internos-creativos de quien la realiza.

En el segundo capítulo se presentan los tipos de texto a partir de una clasificación dada por las prácticas discursivas y la intencionalidad del emisor, sin pretender que se trate de una posición fija y arbitraria, sino más bien didáctica que nos permita dar orden y acompañar las

etapas del proceso de escritura. Se presentan las propuestas de tres autores en cuanto a clasificación de textos para apoyar a los facilitadores de talleres literarios en la comprensión de esta primera parte referente a los elementos que integran su didáctica.

En el capítulo tres se muestra la importancia del taller literario como método activo de creación, enmarcado en el modelo de enseñanza de la educación literaria; se aborda el concepto de taller desde diferentes autores, se mencionan sus funciones y características y se reflexiona entorno al taller literario como un espacio cultural.

El último capítulo coloca al taller literario en un contexto social determinado por la formación académica e intereses culturales y artísticos de quien escribe esta tesis; se describe con detalle el taller de creación y experimentación poética que se desarrolló como parte del servicio social realizado en el año 2011, también se hace mención del Taller de creación literaria A.M. (denominado así porque se realizó en la cafetería llamada A.M. Café) impartido de octubre de 2014 a enero de 2017 en un café de la ciudad de Oaxaca, poniendo principal atención en las actividades e iniciativas literarias que promovieron el trabajo colectivo a través de la literatura y que aportan un panorama de lo ocurrido con la creación literaria en Oaxaca durante el lapso en que se desarrolló el taller.

Se espera que el esfuerzo contenido en estas páginas sea de interés para futuras investigaciones o derive en discusiones que aporten al área y la temática presentada.

## **CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA**

En este capítulo se reflexiona en torno a la escritura; su paso de la oralidad al código escrito, algunos apuntes sobre su evolución, el aprendizaje de la lengua escrita, la escritura como proceso y la escritura creativa. Cada uno de estos apartados tienen la intención de presentar a la escritura como un proceso complejo y en movimiento, que permite la apropiación del conocimiento, la cultura y develar los procesos internos-creativos de quien la realiza. En este apartado se presentan las ideas de varios autores entre los que destacan las aportaciones de Emilia Ferreiro por ser una investigadora que enfatiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Se lee todo el tiempo, pero ¿se escribe todo el tiempo? El mundo, su complejidad, sus escenarios pueden ser leídos; tienen que ser leídos por quienes lo habitamos. Leer el mundo es una necesidad de los seres humanos quienes, a través de observarlo, lo comprenden, lo asimilan y también lo transforman. Nuestros antepasados leían las señales naturales para comprender el tiempo y el espacio; por ejemplo, el sistema tradicional para pronosticar el clima denominado cabañuelas, el cual consiste en predecir el estado del tiempo de todo el año, a través de observar los primeros días del mes de enero. Las abuelas, en comunidades de Oaxaca, leen las señales del cuerpo y las características de las plantas endémicas para calmar sus dolencias. Si bien hablamos de una lectura vinculada a la imagen y a la observación, podríamos decir que se trata del inicio de una lectura más compleja, inmersa en el código de la lengua.

Marguerite Duras (1994), escritora francesa, dice en su ensayo *Escribir*, que “no es sólo escritura, lo escrito” (P. 25), que la escritura “estaba” en todas partes (de su casa en específico pero entiendo, para este caso, que en todas partes sea cual sea el espacio que nos rodea) y que

el carácter salvaje de la escritura radica en que contiene la posibilidad de nombrarlo todo, hasta lo que no conocemos a ciencia cierta, pero que a través de darle un espacio en el código de la lengua lo vamos reconociendo. Entonces el caos, lo sensorial, el tiempo, también pueden ser escritura. Se menciona el escrito de Duras, en este primer momento, con la intención de acercarnos a la noción de escritura, desde la visión del escritor (consagrado), quien tal vez no la nombra con fines didácticos, pero tiene a bien desentrañarle porque es su oficio. El concepto de escritura, desde el escritor, adquiere dimensiones inimaginables en términos creativos y creo necesario al inicio de este capítulo, acercarnos a él desde la experiencia de escribir.

Para quienes estudiamos Lengua y la Literatura, resulta indispensable ampliar el panorama de lo que significa escribir, y también direccionar la búsqueda. En este sentido, el presente trabajo de investigación se centra en la escritura desde un enfoque didáctico, y se busca desentrañarle para comprender y explicar el proceso de escribir. Pero no se trata de evidenciar una serie de pasos, sino de colocar sobre la mesa todas las piezas que hacen de la escritura una herramienta compleja de pensamiento, que es capaz de liberar el espíritu creativo de quien la domina. Porque como Emilia Ferreiro (2013) lo menciona, “para comprender este proceso de apropiación fue necesario renunciar a la visión de la escritura como técnica (como “código de transcripción”, si se prefiere), despojarnos de toda idea instrumental”. (P.21). Es decir, complejizar nuestra visión de lo que significa escribir. La autora habla de una escritura en movimiento, como objeto de estudio en sus trabajos de investigación enfocados a procesos de lecto-escritura en niños, que permite la apropiación colectiva de sistemas de marcas sociales y culturales, en cada generación.

Si bien hemos dicho que se lee todo el tiempo, y sugerimos que para el caso de la escritura ocurre algo similar, la analogía que utilizaremos con este último concepto es la narración; narramos todo el tiempo, como dice Argüelles (2004). Narramos y expresamos a través de la oralidad las experiencias que derivan de habitar el mundo, y aunque no se trata de un código de lenguaje escrito, sí existe un orden y una selección de ideas en lo que se expresa. Pensamos y hablamos; lo primero más rápido que lo segundo. Se narra con la intención de comunicar; en su momento las grandes historias de los pueblos, de los personajes y de la creación del cosmos, fueron llevadas de boca en boca. En esa necesidad de preservar lo ocurrido, la oralidad construye la memoria; encontramos que no solo se trata de describir aquel mundo que nos rodea físicamente, sino el que se ha construido a partir de recuerdos, de acontecimientos, de historias en colectivo. Y cuando esto no es suficiente o el repertorio se agota, también el mundo se inventa. Cabe apuntar, que no se pretende plantear el lenguaje de la narración como sinónimo de escritura, sino más bien partir de un recorrido muy general, pero necesario, que permita comprender la llegada del lenguaje escrito; su vínculo con la memoria y la creatividad.

### **1.1 EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA**

Para José Ramón Trujillo (Barella & Alonso, 2017) “La escritura introduce, frente a otras manifestaciones, la novedad de comunicar ideas y cosas, pero no mediante objetos, sino a través de señales visuales producidas sobre ellos”. (P.25). Es decir, se trata de símbolos escritos que quedan plasmados por mucho tiempo. La escritura permitió reconstruir la historia de la humanidad porque guarda en la memoria la complejidad del mundo y permite que ésta se multiplique; que se abran puertas donde no las hay, y también cierra las que han quedado abiertas. A través de la escritura se encapsulan las ideas y se transportan en el tiempo y el espacio. Y aunque puede existir una relación estrecha entre el arte pictórico y la escritura como

signo, el autor sugiere que fueron sus diferencias las que “partieron” el rumbo de la historia de la humanidad, cuando dice que:

Las etimologías en muchas lenguas de la escritura ponen de manifiesto los mecanismos que subyacen a ella, así como su estrecha relación con la pintura -y por lo tanto con la con la vista- que, en un momento de la historia de la humanidad, se dividió en dos caminos 1) el arte pictórico, que siguió presentando objetos y hechos del Mundo; 2) la escritura, en la que los signos representan valores lingüísticos y la forma pictórica es subsidiaria”(Barella & Alonso, 2017, p. 25).

Es importante identificar esta ruptura entre lo pictográfico y el signo lingüístico, ya que existen vertientes de la historia con fines más de divulgación, que colocan a la escritura como una evolución de los pictogramas que al estilizarse dieron lugar a las formas actuales de las letras; considerando que como dice Ferreiro (2013): “El cambio lingüístico se analiza sin dirección determinada -excepto algunos cambios fonéticos predecibles- en tanto que la historia de la escritura se puede presentar como una evolución que tiende hacia el alfabeto como la etapa suprema de su realización.” (P.20). Sin embargo, la misma autora sustenta que este paso de lo concreto a lo abstracto no es suficiente para mantener dicha versión de la historia, porque la evolución de la escritura no radica en la complejidad de su forma, y comenta al respecto que:

La historia de las grafías, por interesante que sea en sí misma, es apenas la parte más superficial de la historia de la escritura. En efecto, una escritura no es simplemente un conjunto (idealmente finito) de formas gráficas. Esas formas se combinan entre sí a través de reglas precisas, se disponen en la superficie elegida de maneras bien determinadas. Ninguna escritura deja al azar la disposición de las marcas en la superficie escrituraria. Sucesión, orden, reglas de composición. Espacios llenos y espacios vacíos. Los sistemas de escritura mantienen las marcas bajo riguroso control. (Ferreiro, 2013, p. 20)

Esta versión adquiere sentido si consideramos que la escritura como técnica, apunta por naturaleza a una perfección de ésta, a través del tiempo, pensando en la eficacia de su funcionamiento. Los ideogramas, es decir, signos gráficos que representan en sí mismo un

concepto; pasan a ser un logograma o grafema, que es la unidad mínima de escritura; es decir, la palabra: unidad mínima de significado. En seguida, se da paso a los silabogramas que contienen segmentos silábicos, reduciendo el número de signos y dando lugar a la escritura alfabética. Ante esto, se diría que la escritura como técnica va apuntando siempre hacia la innovación, que "...lo escrito es un conjunto de marcas no figurativas, organizadas prolijamente en líneas y cadenas enmarcadas por espacios en blanco..."(Ferreiro, 2013, p. 22). Pero es la misma Ferreiro quien evidencia cinco dificultades que se ocultan bajo esta versión evolutiva de la escritura:

1. Solo considera la transformación de la escritura mesopotámica a la griega; no a las escrituras asiáticas.
2. Da por hecho que los hablantes de esa época podían acceder sin problema a las unidades fonéticas de la lengua, cuando la investigación psicolingüística contemporánea muestra que tuvieron que pasar más de veinte siglos para teorizar ese "fonema práctico".
3. La escritura alfabética no puede considerarse la cúspide del desarrollo cuando lo que se observa es un fonetismo siempre defectuoso.
4. Ninguno de los sistemas de escritura originales es "puro", según las investigaciones más recientes.
5. Las ventajas de la escritura alfabética como innovación técnica, no sustituyó a otros sistemas de escritura, como es el caso de China y Japón quienes mantienen sus propios sistemas.

A todo esto, Emilia Ferreiro lanza la reflexión en torno a cómo una lengua escrita y consolidada, trasciende la técnica utilitaria de lo que hemos entendido como escritura; o incluso

si su definición, desde el punto de vista occidental, resulta insuficiente cuando la colocamos como objeto de estudio.

Esta condición lingüística, es la que nos acerca a reflexionarla como código escrito; pasamos de la narración (oral) a la expresión escrita. La Real Academia Española, en su primera acepción, define que escribir es “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”(ASALE & RAE, s. f.-a), la segunda de sus acepciones resulta más útil para lo que aquí se plantea, y dice que es “componer” libros o discursos. Lo cual indica que componer es redactar, construir un discurso y para que un discurso cumpla su objetivo hay que comunicarlo “bien”. Bajo esta perspectiva, no basta con hablar sino hay que aprender a escribir. Incluso comunicarnos por escrito con los conocimientos básicos de una redacción, no garantizan que sepamos hacerlo, que el objetivo de la comunicación a través de lo escrito se cumpla.

La escritura como “instrumento por excelencia de construcción, comunicación del conocimiento y de organización del pensamiento... Y a diferencia del lenguaje oral, es una tecnología artificial. Para aprenderla es preciso ir a la escuela; sin embargo, no hace falta ir a la escuela para aprender a hablar” (Álvarez Angulo, 2013, p. 45). Se trata pues de un asunto más reciente en la Historia; la escuela y la difusión del pensamiento a través de la escritura. Dicha condición está relacionada con una práctica más social que, como dice Álvarez (2013) “...llevamos a cabo en contextos como la casa, la comunidad, las instituciones, y principalmente en escuelas, institutos, universidades y ámbitos profesionales”. (P. 68), y también, porque hablamos de aprender a escribir y el concepto de aprendizaje está ligado al de enseñanza.

## 1.2 APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Una vez que se ha presentado esta visión preliminar de la posible evolución de la escritura y sus principales cuestionamientos, cabe adentrarse, sin la profundidad necesaria, pero a manera de recuento, por el amplio tema de la adquisición de la lengua escrita.

Son muchos los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura. Emilia Ferreiro (1997) dice que hay una pregunta reiterada e insistente; pero sobre todo mal planteada: “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?” (P. 118), y que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, pues en sí misma tiene una suposición de base y es, que son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje. Esta pregunta cerrada que deriva en un Sí o un No, no aporta en nada a la comprensión de la escritura en su etapa de adquisición. Y da por hecho que la entrada a la lengua escrita comienza en el momento en que los adultos (padres, madres, maestros) lo deciden. A propósito, la autora comenta:

Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños solo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de enseñar). Ambas presuposiciones son falsas. (Ferreiro, 2011, pág. 112).

Este aprendizaje de la lengua escrita ocurre en variados contextos en los que la niñez se desenvuelve. Es en ellos donde la lectura se convierte en un elemento necesario ante la cantidad de recursos gráficos que un contexto urbano ofrece. El niño aprende a distinguir entre dibujos y lo que no son los dibujos, es decir, letras y números. Se trata de un mundo de información y los niños tratan de comprenderla, por ejemplo:

- a) La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición.

- b) Información específica destinada a ellos.
- c) Información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir.

La madurez para la lecto-escritura dependerá del contacto que se tenga con la lengua escrita en contexto, que de cualquier otra situación. No puede o debe, dejarse al margen de lo social esperando que dicha apropiación ocurra por sí misma. Por otra parte:

Los tradicionales “ejercicios de preparación” no sobrepasan el nivel de ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de construcción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión. (Ferreiro, 2011, pág. 121).

Las planas, la copia de fragmentos escritos, etc. Son recursos que pueden servir para afinar la psicomotricidad y modelar algunas características de las marcas gráficas, sin embargo, es muy común que este tipo de ejercicios se conviertan en centro de atención en la enseñanza de la lengua escrita, durante los primeros años en la escuela. Lo cual limita al niño quien, como se ha dicho, requiere del contexto y la información que en él converge. Este tipo de prácticas, tan comunes en nuestro contexto escolar, evidencian las carencias del maestro en cuanto a la comprensión de la escritura como un asunto social y donde la escuela, más en contextos rurales donde no existe la misma presencia de la lengua escrita que en los urbanos, tiene la responsabilidad de dar a los niños momentos u ocasiones para aprender. Tal es el caso de la etapa preescolar que:

“...debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir; intentar leer utilizando datos contextuales, así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras”. (Ferreiro, 1997, p. 121).

La enseñanza de la lectura y la escritura está determinada, en buena parte, por el enfoque que se tenga de esta práctica. A grandes rasgos podría hablarse de una práctica tradicionalista, con la cual muchos de nosotros estaremos familiarizados e implica una mera adquisición del código, echando mano de la memorización y la transcripción; y una práctica que se basa en la representación del lenguaje. Para Ferreiro la diferencia esencial es la siguiente:

En el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones, el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están predeterminados. La construcción de una primera forma de representación adecuada suele ser un largo proceso histórico, hasta lograr una forma final de uso colectivo. (Ferreiro, 2011, pág. 15).

Esta distinción va más allá de lo terminológico, y tiene grandes repercusiones en el acto alfabetizador, ya que, según la autora, la escritura vista como un código de transcripción convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, poniendo énfasis en la percepción y su diferenciación entre lo visual y lo auditivo. Esta concepción impide el cuestionamiento sobre el origen de las unidades que la conforman y se convierte en una transcripción de lo sonoro a lo visual, que finalmente no causaría dificultad alguna al aprender a leer. Tal como hemos visto, la evolución de la escritura plantea situaciones que rebasan la idea de concebirla como código y la refuerzan como un proceso social donde intervienen factores cognitivos y afectivos, por encima del dominio de la técnica.

Sin embargo, si el aprendizaje de la lengua escrita es tomado como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, el problema se plantea en términos completamente diferentes; implica comprender por qué:

Algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como

equivalentes en la representación a pesar de pertenecer a “clases” diferentes; porque se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales; etcétera. (Ferreiro, 2011, pág. 17)

En esta perspectiva de representación ni los elementos ni las relaciones están predeterminados y la construcción de una primera forma de caracterización es un largo proceso histórico, que finalmente construya una forma de uso colectivo.

El garabateo de los niños en edades tempranas pone de manifiesto un sinfín de recursos que pueden ser interpretados para comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita, aunque la mayoría de los casos se limita a ver esas exploraciones como un juego. Desde el punto de vista figural, las escrituras infantiles se presentan como líneas onduladas o quebradas, continuas o fragmentadas, o como una seriación de elementos; esta apariencia figural de la escritura está más relacionada con conocer cómo se produce, y es una forma tradicional que deja de lado los aspectos constructivos que tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones. Ferreiro dice que “Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas”. (Ferreiro, 1997, p. 118).

Desde el punto de vista constructivo, Ferreiro (1997) distingue tres grandes periodos en la evolución de las escrituras infantiles, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones:

- Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico;
- La construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativos y cuantitativos);
- La fonetización de la escritura (que inicia con un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético).

Por su parte, Gillanders (2007) dice que cada niño atraviesa por una serie de etapas o niveles de comprensión de la lengua escrita. Pero que esos niveles no tienen una relación directa con la edad sino, más bien, con el contacto que haya tenido el niño con el lenguaje escrito, así como su interés por comprender este objeto de conocimiento. Y es que, como se ha dicho, aun cuando no lean o escriban de manera convencional, ellos inician su aprendizaje antes de la enseñanza formal. De este modo, la discusión acerca de la enseñanza de la lengua en preescolar quedaría rebasada porque no se atribuye una relación temporal entre el sujeto y el objeto, sino más bien está dada por factores sociales del contexto.

Pese a este entramado de circunstancias y aprendizajes respecto a la adquisición de la lengua, se reduce al niño a un sujeto que se instruye en la técnica de la escritura, como Ferreiro (1997) comenta: “Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que permite emitir sonidos” (P. 27). Y sumado a ello, se ha creído que este aprendizaje ocurre únicamente en la escuela, cuando en realidad el mundo está lleno de escritura; la lengua escrita tiene una existencia social.

### **1.3 LA ESCRITURA COMO PROCESO**

La escritura como práctica social se puede evidenciar y resulta de suma importancia, por ejemplo, cuando los niños están en el proceso de aprender a leer (y escribir) y todo a su alrededor es referente del código escrito; carteles, anuncios, su nombre rotulado en cada una de las cosas que usan. En este sentido, reconocer el código escrito adquiere un estatus.

La escritura, en el ámbito escolar, es un elemento transversal para adquirir y desarrollarse en todas las áreas de conocimiento; sin embargo, en muchos casos solo se ve como una

herramienta secundaria que sugiere un apoyo para la evaluación o la comunicación “superficial”, dentro del salón de clase. Lo mismo ocurre en la vida de los adultos y jóvenes, que fuera de los contextos escolares, recurren a esta habilidad para comunicarse por medios escritos, más ahora con los mensajes de texto y las diferentes redes sociales, de manera rápida. Estas prácticas no sugieren, quizá, mayor complicación para una persona que maneja el código de manera funcional, es decir, se entiende lo que ha escrito, en un mensaje de WhatsApp, por ejemplo, aunque no utilice las reglas ortográficas o sintácticas correctamente.

En 2006 se anuncia la suspensión del envío de telegramas por la empresa que mantenía el monopolio, y quizá por el avance que se tenía ya con los teléfonos celulares, la noticia resultó casi imperceptible; es probable que esa economía y ahorro de palabras ya estuviera contenida en los mensajes de texto y tiempo después en las aplicaciones de whatsapp. En su texto *Acerca de rupturas o continuidades en la lectura y la escritura*, Emilia Ferreiro (2013), habla del telegrama como:

El género —mensaje mínimo que evita todo recurso retórico para ahorrar palabras— ha migrado hacia otros soportes (mensaje de texto de celular a celular u otros dispositivos electrónicos) y sus funciones se han trivializado: los nuevos mensajes breves, plagados de abreviaturas, sirven para fijar encuentros, compartir estados de ánimo momentáneos, o simplemente para “conectarse o comunicarse”, sin que importe demasiado el contenido a ser comunicado.” (P. 283).

La comunicación a distancia ha cambiado radicalmente a partir del surgimiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y la cultura escrita propia de cada tiempo va mostrando las pautas de transición entre las marcas escritas en papel a las escritas en pantallas. Algo similar ocurre con las cartas y los correos electrónicos, aunque estos últimos son más eficaces en cuanto al tiempo de entrega del mensaje, ya que el envío es instantáneo a la bandeja de entrada del receptor (lo cual tampoco garantiza su lectura), el contenido de una carta

no es el mismo que el de un correo, pues lo que se busca es simplificar el mensaje de tal modo que algunos recursos característicos del género quedan omitidos. Esto no significa que la carta haya sido sustituida pero la apreciación que se tenía de ella hace treinta o cuarenta años, ya no es la misma, con la existencia de la tecnología y las redes sociales.

Y es que “No es solo el prototipo del valor de la interconexión por encima del contenido de la comunicación. Es también el símbolo de la fragmentación de los textos y la comunicación disruptiva”. (Ferreiro. 2013. p. 288). Es decir, no basta con mencionar la “conexión permanente” de los jóvenes al internet, el cual se ha convertido en una necesidad, y sus ventajas y desventajas en la comunicación; sino también, la manera de utilizar la lengua escrita en estos formatos. Por ejemplo, el uso de abreviaturas o el uso de los números, pero no como valor numérico, sino para aludir un nombre. Por ejemplo, “... en la composición salu2 el número vale por su nombre, que es la sílaba dos, que permite leer “saludos”; en la composición 100pre pasa lo mismo, autorizando la lectura “siempre”, alq equivale a “aunque”. (Ferreiro, 2013, p. 289).

En este campo de investigación de la lengua escrita, rupturas y continuidades con el uso de la tecnología, aún hay mucho por describir e interpretar y no es el caso de este texto dar pie a discusiones o planteamientos que deriven en ello. Sin embargo, la escritura como modo de existencia de la lengua, manifiesta su vida a través de los movimientos en la cultura de la lengua escrita de cada época.

Como hemos visto hasta ahora, la escritura no solo es el producto final, también contempla una serie de pasos (proceso); como composición de textos “supone reconocer que no sólo se revisa al final del texto, sino que también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la redacción y en el paso del borrador al texto definitivo”.

(Álvarez Angulo, 2013, p. 74). Cuando en la escuela, ya sea como estudiantes o como docentes, nos es solicitado un ensayo, por ejemplo, es muy común que se piense en las cuestiones del formato: número de páginas, referencias, etc. Sin embargo, el ensayo es un género que requiere una gran habilidad para el desarrollo de la lengua escrita, no solo en términos de sintaxis sino en la manera en que vamos “ensayando”, es decir, practicando las propias ideas a partir de leer y revisar las de otros autores. Este tipo de texto, como casi todos, requieren una práctica constante y un acercamiento cotidiano con la lectura y la escritura. En este sentido hay dos formas de mirar la enseñanza de la escritura, por un lado, la que promueve una escritura “libre” en términos de animar el ejercicio de la misma más allá de estructuras o modelos, pues considera que es más importante fomentar la expresión a través de la práctica; y por otro quienes, defendiendo el recurso de los géneros y modelos literarios, consideran necesario aportar a los estudiantes formas establecidas que guíen su aprendizaje en la composición de textos.

Colombi (1997) afirma que “Los defensores de enseñar la escritura como un proceso enfatizan la importancia de que los estudiantes expresen su propia voz”. (P. 94). Ven la enseñanza de la escritura como proceso, diferente a una enseñanza tradicional, que tiende a ser fragmentaria y opuesta a un enfoque más “holístico” o “integrativo”, por lo que:

Tal vez el logro más importante que se ha obtenido con este tipo de instrucción es el énfasis en el aprendizaje de la escritura a través de la escritura y no por medio de ejercicios descontextualizados. También los estudiantes han perdido el miedo a escribir y se sienten más cómodos con las nociones de trabajo de múltiples versiones y revisiones; de compartir su escritura con otros compañeros y/o profesora para recibir ayuda y feedback. (Colombi, 1997, p. 94).

Existe un debate, que se centra en que los partidarios de una enseñanza de los géneros textuales, que ya desde principios de los años ochenta comienzan a recibir mayor atención, ven al lenguaje como un modelo de construcción social, lo que significa una valorización del

conocimiento de los géneros textuales en contextos universitarios y sociales. Es decir, este trasfondo sociocultural determinado se ve influenciado por la instrucción que los alumnos reciban para dominar los géneros textuales y ser promovidos a un nivel universitario y posteriormente profesional. No proveer este conocimiento e instrucción, perjudica a los estudiantes porque no se les da oportunidad que necesitan para poder cambiar el orden social desigual (Colombi, 1997). Bajo esta mirada, “la voz del autor”, las nociones de crecimiento personal y la creatividad perpetúan un estatus quo desigual; la escritura es vista como propiedad privada de cada individuo, obstaculizando el acceso a distintos círculos sociales que serían de fácil acceso si se enseñara la variedad de normas discursivas.

María Cecilia Colombi propone que ambas visiones se complementen considerando en la clasificación de géneros textuales, las situaciones comunicativas y el contexto, es decir, un acercamiento a la escritura que combinara elementos de la enseñanza como proceso y de la teoría funcional del lenguaje de los géneros textuales, en vez de oponerlas. Integrando estos dos aspectos de la escritura como proceso (fundamentalmente de desarrollo individual) y como género discursivo (enseñanza explícita de los géneros textuales) permiten que los estudiantes tengan una visión más coherente de la forma y función de los géneros dentro del contexto de la situación social, obteniendo lo mejor de estos dos mundos (Colombi, 1997). Esta combinación, favorece al presente trabajo porque va encaminada a reforzar la implementación de los talleres literarios como modelo activo de creación, que promueven la reflexión y apropiación de la lengua escrita.

En una de las seis aproximaciones a la escritura, que Teresa Serafini (Serafini, 1991) plantea, se ve a la composición de textos como una serie de fases sucesivas que el alumno debe

seguir para lograr una buena redacción y que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de esquemas y borradores, de una versión y de una revisión. Álvarez, propone también fases para entender este proceso y lo dice de la siguiente manera (Álvarez Angulo, 2013, p. 72):

- Efectuar la preescritura, escritura y postescritura;
- Reunir información, esbozar o bosquejar el plan de escritura;
- Escribir o redactar;
- Revisar y corregir

Otra forma de lograr ese acercamiento es a través de la experiencia, según la propuesta de Serafini, lo que significa que el resultado del texto está íntimamente ligado a los sentimientos y vivencias del autor. Se trata de una compleja relación entre experiencia, lengua y pensamiento. Los escritos creativos tienen particular importancia en esta forma de acercamiento más libre (Serafini, 1991); una libertad que no está alejada de los modelos de escritura ni de una estrecha relación con la lectura profunda, que requiere, como hemos sugerido hasta aquí, del acompañamiento de modelos, reflexiones sobre la escritura, relación con el contexto de lo escrito y de un ambiente afectivo que promueva la lectura y la escritura como elemento transversal de nuestra vida cotidiana y escolar. Es quizá la escritura creativa, el elemento que evidencia en su naturaleza, este carácter afectivo de la lengua escrita.

#### **1.4 ESCRITURA CREATIVA**

En el libro, *La mecánica de la escritura creativa: En busca de una voz propia* (2017), Julia Barella y Laura Alonso, reúnen una serie de textos en torno a este fenómeno de la escritura. Dentro de esta compilación, Javier Sargana dice que “La escritura creativa es una disciplina artística y su enseñanza ha sido estructurada, a lo largo de los últimos 25 años, primero por los

talleres literarios y hoy por las escuelas de escritores.” (P.85). Y atendiendo a las reflexiones tan comunes de si se aprende a ser escritor, si se forja o es algo innato, el escritor parte de que se trata de un talento inherente a todo ser humano que, en mayor o menor medida, es cultivable y se tiene que hacer crecer en un contexto de aprendizaje, considerando las habilidades específicas del alumno, promoviendo la exploración de su sensibilidad.

Esta función creadora, como la denomina Rodari (1977), está en el hombre común “... es esencial tanto para los descubrimientos científicos como para surgimiento de la obra de arte; es, en definitiva, condición necesaria para la vida cotidiana.” (P.233). La creatividad rompe continuamente los esquemas de la experiencia, aunque equivocadamente se piensa que es un concepto exclusivo de las artes, la realidad es que la condición de una mente creativa es su capacidad de activarse, cuestionarse y resolver situaciones de maneras distintas a las esperadas. Ese pensamiento divergente vinculado a la escritura es lo que construye o define a una escritura creativa que “Si bien es cierto que esta práctica tiene como una de sus principales características la libertad, esto no implica que su ejercicio sea descontrolado, ni mucho menos”. (Barella & Alonso, 2017, p. 52) .

En este sentido, José Ramón Trujillo dice que:

El deseo de emulación nos empuja a aprender las convenciones de la escritura, a gozar de sus ventajas y del estatus que otorga, de igual modo que el niño imita los gestos de sus padres o de sus Héroes favoritos. Sin embargo, los estudios recientes desvelan que no es posible aprender a escribir escribiendo, sino que es imprescindible previamente la lectura. Sin una lectura profunda, sin el conocimiento de los modelos previos y sus límites, sin el impulso mimético regulado, es imposible acceder a una escritura creativa, capaz de romper con las reglas y los límites aprendidos. (Barella & Alonso, 2017, p. 25)

No podemos, ni debemos, separar la lectura de la escritura porque son parte de un mismo proceso de aprendizaje, y en este sentido la lectura da la posibilidad de integrar nuevos

elementos y estructuras de pensamiento que amplían el bagaje de referencias cuando se trata de escribir. La mente creativa necesita de referencias para su proceso de ruptura. Los patrones, las guías y los elementos fijos que construyen nuestra realidad son el parteaguas sobre lo que se creará. Muchos autores refuerzan la importancia de la lectura como herramienta básica de pensamiento, y que, a partir de lo leído, el alumno genera un sinnúmero de posibilidades para reconocer y escribir el mundo, esas “lecturas profundas” son las ideales para promover la escritura en los ambientes educativos.

Por ello, consideramos para este trabajo que es necesario presentar discusiones y reflexiones en torno a la escritura, su didáctica y tipología de textos; pues todo ello repercute en los procesos de escritura, creativa y no creativa. Javier Sargana dice que “conviene repasar las bases de la enseñanza de la escritura creativa: las metodologías docentes, las adaptaciones que se ha realizado para los diversos géneros literarios, las conexiones que se pueden establecer con otras disciplinas humanísticas, las características de un buen profesor de escritura creativa, etc.”. (P.74). Del mismo modo el autor sugiere que debe rescatarse esta disciplina en los programas docentes, no sólo para ofrecer una sólida formación de futuros escritores sino activar la proliferación de ciudadanos que manejen su lengua y entiendan lo que dice y escuchan.

La enseñanza de la escritura de creación es, fuera y dentro de la enseñanza oficial, una herramienta efectiva y afectiva para encaminar a los jóvenes y adultos a procesos de escritura tan necesarios en la vida académica, profesional y de realización personal. Al mismo tiempo que se consigue una apropiación del código escrito a través del juego y la creatividad.

La escritura creativa y la creación literaria son conceptos separados, según Cervantes (2019): la escritura creativa puede estar técnicamente orientada, capturando ideas o expresiones;

mientras que la creación literaria se refiere al lenguaje nuevo, al arte y a la construcción del lenguaje literario. Sin embargo, son términos muy relacionados, cuya diferencia esencial está en la finalidad de la escritura.

Por su parte, la definición de la escritura que se basa solamente en su naturaleza técnica evidencia, como hemos visto, una carencia en la forma de enseñar la lengua escrita porque deja de lado las cuestiones sociales, culturales y afectivas. Estas contradicciones en la enseñanza de la lengua escrita son trasladadas al ámbito de la creación literaria, que ocupa un lugar marginal, porque es considerada una actividad aislada que sirve de esparcimiento, o bien que se realiza con el fin de evitar “errores” en un sentido de pretender acercarse a una lectura y escritura “correctas”. Es entonces cuando, en palabras de Saavedra (2011):

“... la literatura también se convierte en norma y prescripción, sin atender a que precisamente la idea de lo literario se constituye cuando se trascienden los cánones de uso del código lingüístico y se privilegia la creatividad en la experimentación con el lenguaje. Se trata, en definitiva, de mantener una concepción tradicional de la literatura en el ámbito educativo.” (P. 402).

Este enfoque tradicional, no considera que la gramática como aparato formal “no explica problemas comunicativos ni contribuye al desarrollo de habilidades como crear, representar mundos e integrar saberes y experiencias a través del lenguaje”. (Saavedra, 2011, p. 404). Sin embargo, la creación literaria como producto estético, enmarcado en un contexto social, cultural y afectivo, sí permite la apropiación lingüística y la formación humana; admitiendo un proceso de alfabetización más amplio, tal como el que se ha promovido en este trabajo respecto a la escritura en movimiento y como proceso.

Los juegos del lenguaje que se concentran en la literatura ayudan a consolidar el conocimiento de la lengua, ya que como dice Saavedra (2011) “... la exploración creativa del

código hace conscientes a los autores de su uso normativo al trascender sus reglas”. (P. 399). La escritura constituye procesos de producción de sentido, quien escribe participa en el mundo de la cultura, no para afinar una técnica desarticulada del entorno; sino, por el contrario, interpreta, crea y pone a consideración de otros, nuevas formas de ver el mundo, gracias al carácter ficcional que se promueve en la creación literaria.

Esta propuesta de construcción narrativa de la realidad, como la llama Saavedra (2011), desde los procesos de escritura creativa, permite llegar más allá de uno mismo y de la propia cultura, es decir, libera a los sujetos de convencionalismos o dogmatismos y abre posibilidades hacia el ideal de humanización emancipatorio. En este contexto: “... la creación literaria resulta fundamental para la reconstrucción permanente y creativa de realidades anquilosadas por las prácticas de reproducción educativa”. (Saavedra, 2011, p. 414).

Hemos dicho, al principio de este apartado, que la escritura creativa está estereotipada como un acto superficial de libertad, es decir que el estudiante, aprendiz o escritor tiene la posibilidad de crear sin ningún referente ni modelo a seguir, casi guiado por una falsa inspiración. También se ha comentado que no es así, ya que se requiere de lecturas profundas, modelos y estructuras previas que permitan a la mente ampliar sus paradigmas y crear a partir de lo que le fue dado, porque es esa ruptura de la realidad la que conduce a la creación de algo nuevo. Sin embargo, cuando hablamos de creación literaria volvemos al concepto de libertad, y su profundidad tiene que ver con la cualidad misma del arte, y de lo que pretende acercarse a él. Trascender lo subjetivo del texto creativo para abrir posibilidades colectivas.

Seguimos mostrando que la escritura está en movimiento, que atraviesa todos los ámbitos de nuestra vida y también todas las áreas de conocimiento. Que no se trata de una

técnica en constante perfeccionamiento, sino de un proceso cognitivo plagado de sorpresas y que su evolución misma arroja pistas e indicadores de lo complejo que ha sido su desarrollo.

Seguimos encontrando interrogantes ante el lenguaje escrito frente a los medios digitales y la tecnología, y ante muchas otras situaciones donde la escritura está presente. Y también se reconoce la parte afectiva y su función social, porque la escritura creativa nos acerca cada vez más a un conocimiento profundo de lo que somos a partir del mundo y de cómo el mundo se construye a partir de lo que somos.

Si la palabra y la lengua escrita es tan poderosa en sí misma, habría que transmitir (enseñar y aprender) a las futuras generaciones e incluso a cualquier generación, más allá del contexto escolar, una forma de escritura que trascienda lo utilitario, dejar de alfabetizar funcionalmente para obtener un grado y promover una alfabetización profunda para la vida.

## **CAPÍTULO 2. TIPOS DE TEXTO**

La escritura como instrumento de organización de pensamiento requiere de estrategias para su enseñanza, y por ello, se considera necesario presentar al texto y sus clasificaciones, pues uno de los intereses de la didáctica de la escritura es enseñar a los estudiantes (de cualquier edad) a producirlos e interpretarlos. En lo que respecta al maestro o facilitador, este conocimiento le permitirá transmitir y acompañar con mayor claridad el proceso de apropiación de la lengua escrita. Con esta intención se retoman, en el presente apartado, las propuestas de tres autores en cuanto a clasificación de textos, que se incluyen por sus características indicativas, más que definitivas, para apoyar a los facilitadores de talleres literarios en la comprensión de esta primera parte referente a los elementos que integran su didáctica.

El uso del texto escrito como herramienta de aprendizaje transversal, en cada una de las asignaturas de la currícula, permite observar corrientes relacionadas con la composición, como tienden a nombrar algunos autores a la redacción de textos en ámbitos académicos, por ejemplo, el Whritting across the curriculum WAC. Se trata de un programa que transforma el curriculum promoviendo el aprendizaje para escribir en todas las disciplinas, algunos de sus principios son:

- La escritura y el pensamiento están ligados.
- Aprender para escribir bien implica aprender convenciones discursivas particulares.
- El aprendizaje es un fenómeno colaborativo social.
- Mejora cuando es criticado por pares.
- El profesor actúa como guía o facilitador.
- La prosa está basada en el lector.

Las competencias relacionadas con la escritura corresponden al proceso, a las fases de composición, y a los tipos o géneros discursivos, es decir a los contextos donde se producen los textos. La composición a través de la palabra escrita permite, por un lado, decir el conocimiento

de un tema y por otro, transformarlo. Sin lugar a duda la segunda práctica resulta más profunda y comprometida con el concepto de escritura que nos hemos propuesto abordar en este trabajo, y que este paso entre el decir y el transformar sólo puede darse a través de una didáctica de la lengua escrita.

El texto es omnipresente, como dice Álvarez (2013), está en todos lados, donde quiera que miremos la información de nuestro entorno está textualizada. Los anuncios publicitarios de todo tipo, las etiquetas de productos y las marcas de consumo, (en su tiempo) el periódico, (hoy en día) los portales de noticias en internet, etc. “mediante enunciados, gráfica y sintácticamente aceptables, semánticamente coherentes y pragmáticamente apropiados”. (P. 77).

De tal modo que, como se ha visto, la escritura es un poder para transformar la vida de los individuos, tanto en sus características intrínsecas como en su desarrollo y evolución, en este sentido el autor (Álvarez Angulo, 2013), dice que:

Fueron la escritura, en general, y la imprenta, en particular, las que fijaron el registro como dado, como el punto de referencia concreto de las interpretaciones; de este modo, la escritura creó un “texto” fijo original y objetivo y lo puso en millones de manos. (P. 44).

Esta masificación del conocimiento, gracias a la imprenta, pone en evidencia el poder de la lengua escrita en el contexto social, y las relaciones de poder que se generan entorno a ella. Nos obliga a utilizar muchas más palabras y de modo exacto, porque se excluyen aspectos como el tono de voz y el conocimiento del tema. Así mismo, el uso de lo escrito considera distintas funciones como la memoria, la simbólica, la conceptual, la textual y la creativa.

Es decir, la complejidad de este fenómeno radica en sus aspectos sociales, cognitivos y textuales en el que tienen un papel fundamental el contexto de producción y el proceso de

escritura. Es por ello que, se ve al texto como una unidad de comunicación y para su estudio es de gran utilidad contar con una tipología, debido a la gran cantidad de arquetipos y géneros que ocurren en los intercambios comunicativos del individuo. Según Álvarez (2005): “Introduce nuevos planteamientos en los que convergen disciplinas aparentemente dispares en sus intereses, como son: la teoría del texto y la ciencia cognitiva; la lingüística del texto, y las ciencias del lenguaje y la comunicación, en general”. (P.89). Teniendo mayor eco, en el ámbito de la didáctica de la lengua, ya que, en este plano, las tipologías textuales representan una gran ayuda permitiendo reconocer y seleccionar tipos de textos que los estudiantes deberán ser capaces de manejar. En segundo lugar, permite extraer de los textos estructuras y formas de organización textual que deberán conocerse y dominarse.

A mediados de los años setenta se percibió la necesidad de clasificar los diferentes tipos de textos para entender su funcionamiento y, así, facilitar el proceso de escritura desde un punto de vista didáctico. Los tipos de texto, constituyen conjuntos con características similares en lo formal, en lo semántico y en lo funcional (Fraga de Barrera, 1997). Como comenta Abril Villalba (2003): “Son numerosos los trabajos que se han ocupado de los diferentes tipos de textos, según criterios referidos al canal, a la intención comunicativa por parte del emisor, a las propias funciones del lenguaje, a la textura formal del discurso, a los distintos ámbitos y criterios pragmáticos...”. (P. 117). Estas propuestas basadas en la lingüística textual permiten conocer los diferentes parámetros para la clasificación; de esta manera la teoría se vincula con la práctica que el conocimiento del texto escrito aporta para la planeación de talleres de creación literaria. Para Álvarez (2005): “Son configuraciones textuales muy generales que están en la base de todas las configuraciones discursivas y se pueden clasificar en una tipología cerrada, en torno a criterios que presentan una relativa homogeneidad”. (P. 92). Todas estas posibilidades de

agrupación, en el caso de una perspectiva didáctica, nos permiten clasificarlos en función de los objetivos del curso, clase, taller, propuesta didáctica, etc.

Los géneros del discurso, también para Álvarez (2005), se conciben tradicionalmente como “clases de textos que han sido percibidos como tales en el curso de la historia; sus propiedades discursivas se institucionalizan dentro de la sociedad de tal modo que, un género, literario o no, no es otra cosa que esta codificación de las propiedades discursivas”. (P. 90). Los géneros son códigos culturales, colectivos, a través de los cuales una sociedad organiza sus intercambios; modelos de escritura que van evolucionando con la historia y se convierten en una institución social. Dentro las características que contemplan está la de ser reguladores, indispensables y prototípicos.

La diversidad de criterios para definir un género representa algunas dificultades de clasificación, según Bronckart (citado en Álvarez Angulo, 2005), los criterios son: “a) criterios que atiende a la actividad humana implicada; b) criterios centrados sobre el efecto comunicativo; c) criterios respecto a la extensión y/o de la naturaleza del soporte utilizado; d) criterios que tienen que ver con el contenido temático evocado”. (P.91).

Establecer tipologías facilita la producción e interpretación de los textos que forman parte y se mueven dentro de un entorno social determinado. En la lingüística textual y las disciplinas que se encargan del estudio del discurso, se manifiesta la preocupación por establecer dicha clasificación. Y aunque de antemano se sabe que son varios los criterios que intervienen, para Kaufman y Hernández, (1993) “reflejan en mayor o menor medida nuestras propias intuiciones como hablantes/oyentes de una lengua: nosotros, sin duda alguna, podemos agrupar los textos a partir de la identificación de ciertos rasgos que percibimos como comunes.”

(Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 22). Es decir, podemos llegar a distinguir las diferencias de textos, aunque no conozcamos todas las características o peculiaridades de ellos, porque forman parte de nuestro entorno y podemos reconocerlos en sus diferencias. Sin embargo, para los expertos en el área de la didáctica de la escritura, es indispensable contar con un cruce de criterios que les permita ofrecer una caracterización lingüística; clara y coherente que traslade la tipología textual al entorno escolar, facilitando su enseñanza.

Funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos estructurales, efectos pragmáticos, variedades de lenguaje, recursos estilísticos y retóricos son algunos ejemplos de criterios que ayudan a la tipificación. Por su parte, Kaufman y Hernández (1993), describen 3 momentos dentro de su trabajo que le permitieron desarrollar su propuesta de clasificación. En un primer momento seleccionó los textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar; luego hizo una búsqueda de criterios de clasificación válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados; y por último realizó una caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tanto en el nivel oracional como en textual.

La clasificación más aceptada en los trabajos de lingüística del texto, según el Diccionario de términos clave de ELE (S.f.), es la que considera la narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Sin embargo, según cada autor puede reducirla o ampliarla, según su propio criterio. También se comenta que, desde el nacimiento de la lingüística del texto, se percibió la necesidad de establecer tipologías, siendo E. Werlich quien propone la primera en 1975, apareciendo desde entonces, otras con ligeras variaciones entre sí:

unas con criterios funcionales, otras sobre esquemas organizativos, o sobre criterios lingüísticos, cognitivos, etc.

Los autores que se mencionarán a continuación y de los cuales se presenta una exposición de los elementos que, a mi consideración, ayudan a caracterizar mejor los tipos de texto, son: María Teresa Serafini, Zulma Esther Prina y Teodoro Álvarez Angulo. La elección de estos tres autores está fundada en las coincidencias y sistematización de su propuesta, siendo útiles para nuestros objetivos, ya que el propósito de mostrar una clasificación es acercar al lector, docente y facilitador al conocimiento de los diferentes textos para promover su producción e interpretación, dentro y fuera del aula; al mismo tiempo que elige, diseña y planea un taller literario, a partir de la teoría ofrecida en este breve trabajo. Es así como el carácter ilustrativo y no definitivo de la clasificación se convierte en un aliado. Considerando siempre que las propuestas presentadas tienen su base en tipologías contenidas en trabajos de lingüística textual.

### **2.1. LA PROSA BASE DE TERESA SERAFINI**

Para Serafini (1991), los escritos pueden ser agrupados según el género textual al que pertenezcan, es decir a partir de la correspondencia entre características específicas, tales como el tipo de información presente, la elección del lenguaje y la organización estructural. A partir de esto, la autora presenta una lista indicativa de géneros textuales (aplica el adjetivo indicativo, ya que no pretende ser completa y porque en muchas de estas palabras se pueden encontrar subtipos textuales.<sup>1</sup>):

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, el término de cuento se puede especificar como cuento policial, cuento de ciencia ficción, cuento humorístico, etcétera. (Serafini, 1991)

Monólogo, diálogo, diario, carta, autobiografía, informe, telegrama, nota, esbozo, resumen, crónica, declaración, definición, reglamento, ley, poesía, cuento, fábula, decálogo, proverbio, epitafio, chiste, guion, editorial, ensayo, comentario (Serafini, 1991, p. 193).

En cada uno de estos textos (no solo en los de tipo persuasivo), según la autora, se puede encontrar en mayor o menor medida, los cuatro diferentes tipos de prosa base que la retórica, como ciencia del buen decir, ha podido determinar: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación. Tomando esto como base, los géneros textuales presentados en el párrafo anterior se pueden subdividir en cuatro grupos:

Grupo 1. Monólogo, Diálogo, Diario, Carta y Autobiografía. Prevalece la presencia de la narración, seguida por la descripción.

Grupo 2. Informe, Telegrama, Notas, Esbozo, Resumen, Crónica, Declaración, Definición, Reglamento y Ley. Aparecen los cuatro tipos de prosa, predominando claramente la descripción, la narración y la exposición.

Grupo 3. Poesía, Cuento, Fábula, Decálogo, Proverbio, Epitafio, Chiste y Guion. Predominan la descripción y la narración.

Grupo 4. Editorial, Ensayo y Comentario. Están presentes en igual medida las cuatro prosas básicas.

Indicación		● Frecuente		● Raro					
		Descripción	Narración	Exposición	Argumentación	Descripción	Narración	Exposición	Argumentación
I	Monólogo	●	●		●				
	Diálogo	●	●		●				
	Diario	●	●		●				
	Carta	●	●		●				
	Autobiografía	●	●		●				
II	Informe	●	●	●	●				
	Telegrama		●		●				
	Notas	●	●		●				
	Esbozo		●		●				
	Resumen	●	●		●				
	Crónica	●	●		●				
	Declaración	●	●		●				
	Definición	●	●		●				
	Reglamento (Ley)	●	●		●				
III	Poesía	●	●						
	Cuento	●	●						
	Fábula	●	●						
	Decálogo	●	●						
	Proverbio	●	●						
	Epitafio	●	●						
	Chiste	●	●			●			
	Guion	●	●			●			
IV	Editorial	●	●	●	●				
	Ensayo	●	●	●	●				
	Comentario	●	●	●	●				

Tabla: Prosas de base en los diferentes géneros textuales (Serafini, 1991, tbl. 6).

Para poder diferenciar claramente al grupo 2 del 4, ya que en ambos aparecen las cuatro prosas básicas, será necesario evidenciar otras características, encaminadas a la clasificación de textos escritos por su función (Serafini, 1991). Y es que, como se ha sugerido, la clasificación de los tipos de texto escrito puede estar basada en las funciones del lenguaje que Jakobson desarrolló: informativa, conativa, fática, metalingüística, expresiva y poética, pero que en “Los textos escritos tienen un número más limitado de funciones: la función expresiva, la función informativo-referencial, la función poética y la función informativo- argumentativa”. (Britton et. al., 1975; Martin, 1976, como se citó en Serafini, 1991).

En esta clasificación existen cuatro tipos de texto escrito, según su función y rasgos lingüísticos, los cuales (tipo de texto y género textual) son presentados de la siguiente manera:

Escritos con función expresiva: Es la personalidad del escritor (pasa de la narración a especulaciones, anécdotas personales, emociones propias) el eje central de este tipo de escritos. Lo constituye el Grupo 1.

Escritos con función informativo-referencial: Hechos y datos expuestos por el escritor, así como rigurosidad en la corrección. Lo constituye el Grupo 2.

Escritos con función poética: Descripción, no necesaria la realidad porque puede referirse a elementos fantásticos. Todos los tipos de escritura creativa desarrollan la función poética. Grupo 3.

Los escritos con función informativo-argumentativa: El escritor defiende una tesis tratando de que sea compartida, con argumentos y estrategias persuasivas. Grupo 4.

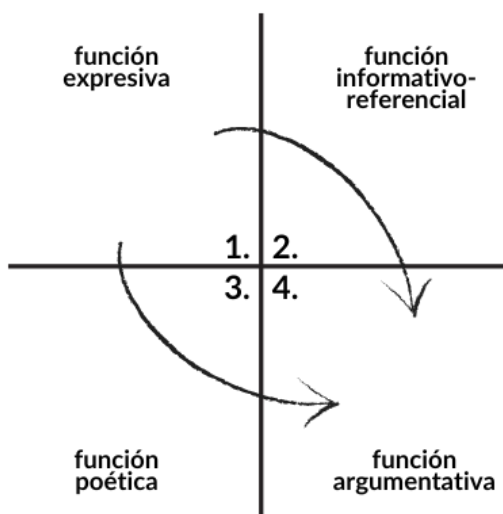


Figura: función de la escritura (Serafini, 1991, fig. 7).

La clasificación de los tipos de escrito que aquí se presenta, considera la agrupación en géneros textuales, tipo de prosa base y función, considerando en todo momento que estos elementos coexisten y que para fines didácticos se clasifican. Serafini (1991) agrega más características que aportan a la enseñanza de la composición a través de considerar la función escolar de la escritura, el destinatario y el objeto del escrito.

## **2.2 TRAMA Y FUNCIÓN EN LA CLASIFICACIÓN DE ZULMA PRINA**

La propuesta de Zulma Prima se basa en que, para comprender un texto, en su lectura, se deben conocer sus tipos, las reglas y organizar los esquemas, ya que trabajamos con la lengua, y ésta es sistemática. Es por ello, que elaborar un discurso requiere echar mano de instrumentos, reglas y procedimientos. así mismo, para analizarlo, habrá que conocer y manejar los diferentes tipos de texto, reconociendo marcas y los elementos que nos llevan a identificar el tema, observar la progresión temática y chequear la nueva versión. Y nos dice que:

Un texto tiene un emisor que pertenece a un determinado contexto, que va a influir en el mensaje. El receptor a su vez lee desde un contexto específico. Si ambos manejan los mismos códigos textuales, orales, implícitos, tendrán mayores posibilidades de comprensión. (Prina, 2010, p. 10).

Es necesario entonces el conocimiento de las reglas, que se enmarcan en contextos y permiten el intercambio de la información contenida en el texto. Manejar el código gráfico es acceder a información; al conocimiento (técnico, social, científico, político); a la recreación; al placer y a la creación.

En su libro, *Los distintos tipos textuales y su aplicación en el aula*, Zulma Prina dice que los textos pueden clasificarse de distintas formas, estableciendo diferencias tipológicas, que permiten clasificarlos por:

- rasgos estructurales

- variedad de lenguaje
- intencionalidad del emisor
- funciones del lenguaje
- recursos estilísticos

La autora se centra, para el caso de la clasificación, en la trama y función por considerarlos aspectos importantes. Para ella, la función, desde el punto de vista lingüístico, es una unidad de contenido. Dice que “Las funciones están representadas por unidades superiores a la frase (grupos de frases, párrafos, capítulos) o bien inferiores (sintagma, palabra) y manifiestan la intención del emisor de informar, entretener, sugerir, convencer y ordenar”. (Prina, 2010, p. 77). Sin embargo, un texto no responde a una única función, pero siempre hay una de ellas que predomina y es esta en la que se basará la clasificación.

Respecto a la función o intencionalidad del emisor, clasifica los textos en los que contienen:

- La función informativa, que tiene como intención informar.
- La función expresiva, que tiene la intención de transmitir emociones, sentimientos.
- La función literaria, que tiene como intención producir placer, goce estético, entretener.
- La función apelativa, que tiene como intención convencer, modificar una actitud, persuadir, ordenar.

En seguida, la autora complementa con que:

Si nos ubicamos en la trama, podemos decir qué es la forma de elaborar un discurso, de tejer los hilos de lenguaje, de manejar la palabra. Un mismo lenguaje, las mismas palabras dispuestas, entrelazadas de diversas formas nos llevan a diferenciar un texto descriptivo de uno narrativo. (Prina, 2010, p. 78).

De este modo función y trama representan los elementos principales para la clasificación de textos, como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Función</b> <b>Trama</b>	<b>Informativa</b>	<b>Expresiva</b>	<b>Literaria</b>	<b>Apelativa</b>
<b>Descriptiva</b>	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimento	Crónica	Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
<b>Argumentativa</b>	Artículo de opinión Monografía	Nota periodística		Aviso Folleto Carta Solicitud
<b>Narrativa</b>	Noticia Biografía Relato Histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
<b>Conversacional</b>	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Tabla: Trama y función (Prina, 2010).

La tabla presentada, muestra la clasificación de algunos textos según su trama y función. Esta propuesta que integra ambos elementos no es fija y puede variar si consideramos que en algunos casos predomina una trama y en otros complementa, ocurriendo lo mismo con la función.

Para comprender estas superestructuras, como le llama también a la trama, es importante recordar que:

...La unidad adecuada para dar cuenta del funcionamiento del lenguaje es el texto. El texto es una unidad semántica en relación con su organización interna y su característica constitutiva es la cohesión. También es una unidad pragmática en relación con su posibilidad de ser interpretado en una situación determinada y su característica constitutiva es la coherencia. (Prina, 2010, p. 30).

La noción de coherencia relaciona al texto con el contexto de situación, en el que es producido, recibido e interpretado. El contexto representa el encuadre del texto dentro de una situación comunicativa determinada y para la asignación de un sentido específico los elementos que integran la dimensión textual y contextual están organizados por:

- Reglas textuales, que organizan expresiones lingüísticas.
- Reglas pragmáticas, que organizan la interacción verbal y adecuación al contexto.

Las reglas textuales pueden clasificarse por su forma y su contenido, la primera se trata de la superestructura; la segunda a la macroestructura semántica y macroestructura pragmática, como comenta Prina (2010).

Las superestructuras básicas son la narrativa y la argumentativa y es en ellas en las que se basa la propuesta que la autora nos hace, aunque no deja de presentar a las otras dos. En cuanto a la narración, comenta que hay una presentación de sucesos y acciones que realizan los personajes, así como una estructura conformada por: Introducción, nudo y desenlace.

Por su parte, en la trama argumentativa, los principios generales que llevan a producir este tipo de discurso son los que se llaman topoi de la argumentación, los cuales, junto con los presupuestos y las máximas ideológicas son las herramientas necesarias para el manejo del discurso argumentativo. Y su esquema básico es la hipótesis y la conclusión.

La trama explicativa, ocurre cuando se explica algo en forma objetiva, clara, precisa, sin que, medie la apreciación o juicio personal de quien habla o escribe. A partir de esta trama se recurre a todo tipo de intercambio verbal, o bien a los recursos específicos del discurso escrito.

### 2.3 LA RELACIÓN ENTRE TIPOS DE TEXTO Y GÉNEROS DISCURSIVOS SEGÚN ÁLVAREZ ANGULO

Finalmente, se presenta la propuesta de Teodoro Álvarez Angulo, quien, en Didáctica de la lengua para la formación de maestros, dice que en los usos sociales de la lengua se destacan tipos de texto y géneros discursivos que pueden utilizarse para la elaboración de materiales de enseñanza. Y presenta la tabla que a continuación se reproduce:

<b>Tipo de texto</b>	<b>Género discursivo</b>
<b>Narración o relato</b>	Mito, leyenda, romance, canto, himno, epopeya, novela, cuento, relato breve, fábula, chiste, sucesos personales, relato de la vida diaria
<b>Descripción</b>	Retrato, paisaje, acción o proceso, entrada del diccionario, guías, itinerarios, recetas, prospectos, modos de empleo, descripciones de la vida diaria
<b>Exposición</b>	Ensayo, tratado, glosa, artículo, biografía, memorias, libro de viaje, refrán, máxima, aforismo, apotegma, greguería, tema de una enciclopedia, unidad didáctica de un manual escolar, explicaciones de la vida diaria
<b>Argumentación</b>	Justificación de respuesta, crítica, artículo de opinión, carta al director, debate, juicio oral, sentencia judicial, demostración, mensaje publicitario (impreso y audiovisual), argumentación de la vida cotidiana

Tabla: Relación de tipos de texto y géneros discursivos (Álvarez Angulo, 2013).

Dicha propuesta ha presentado algunos cambios desde que Álvarez (2005), la formula a partir de las estructuras textuales planteadas en los estudios de Werlich, Bajtín, Van Dijk y Adam. En ese momento la clasificación de textos, que él propone, es la siguiente: el narrativo o

relato; descriptivo, expositivo, argumentativo y el diagonal-conversacional. Esta última categoría hace referencia a los usos orales de la lengua “...como parte de un *continuum*, en el que se da una gradación de registros o modalidades que van desde la espontaneidad a la planificación o reflexión, formando parte de una escala con infinitud de grados intermedios”. (Álvarez Angulo, 2005, p. 159).

Más adelante, en una nueva versión denominada *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*, Álvarez (2013) utiliza únicamente los primeros 4 tipos de texto (Narración o relato, descripción, exposición y argumentación), quitando el texto diagonal-conversacional, como se presentó en la tabla de arriba. En su propuesta, resulta más evidente la diferencia entre tipo textual y género discursivo; el primero, hace referencia a la funcionalidad y el segundo a los modelos de escritura que van evolucionando con la historia. El autor desarrolla el texto descriptivo, expositivo y argumentativo, dejando de lado el narrativo, ya que, en los contextos escolares, es el modelo que presenta mayor interés.

Describir es realizar un tránsito desde la observación al análisis, conceptos aparentemente en conflicto, que necesitan vincularse para facilitar el aprendizaje y la enseñanza de un texto en ámbitos educativos. Es una manera de organizar el discurso y el pensamiento; permitiéndonos adquirir conocimiento: “su dominio capacita a las personas para declarar o manifestar aspectos que afectan a su vida real”. (Álvarez Angulo, 2013, p. 78).

Gracias a la descripción pueden desarrollarse las siguientes estrategias cognitivas: observar, seleccionar, construir conocimiento, representar conocimiento y expresar. La adquisición de la descripción como competencia escrita, requiere enseñar su función, para qué se utiliza en la interacción social y los tipos de descripción más frecuentes.

La exposición permite transmitir información y transformar el conocimiento. Los principales fines del texto expositivo y su escritura, según Álvarez (2013), son:

- Desarrollar el pensamiento
- Poder conocer y ampliar conocimientos
- Saber explicar a otros ideas y conceptos.
- Dar cuenta de lo que se sabe
- Despertar interés por un tema.

El texto argumentativo es “el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de este, conseguir su adhesión o hacer que admita una determinada situación, idea, etc.” (P. 91). El esquema básico de la argumentación consiste en poner en relación (de apoyo o refutación) una serie de datos o argumentos con una conclusión a la que se ha de llegar. El propósito de la secuencia argumentativa es demostrar o refutar una tesis. Y puede darse a través de discursos orales o textos escritos.

Como podemos ver, existen coincidencias en las tres propuestas de clasificación, algunas más evidentes que otras. Serafini nombra a los textos que clasifica como géneros textuales, mientras que Álvarez como géneros discursivos y Prina simplemente les llama textos, sin embargo, el contenido de esta primera agrupación es muy variado, es decir, hay muchos textos que incluso se escapan a los ejemplos de cada autor o que no se mencionan en las tres propuestas. La principal razón es que no se busca agrupar la totalidad de los escritos ni hacer un corte tajante entre un grupo y otro, sino más bien ejemplificar con los textos más comunes y utilizados. Serafini, quien haciendo hincapié en ello, recalca el carácter indicativo de su clasificación.

El siguiente criterio está vinculado al discurso y el acto en sí de comunicar a través del texto, Serafini les nombra Prosas de base a las partes que componen un discurso, desde la

Retórica, siendo de mucha utilidad poder identificarlas. Pueden encontrarse en diferente medida dentro del texto y no solo en los persuasivos que son los que estudia la retórica de manera particular. Por su parte, Prina nombra a este criterio Trama y nos dice que es la forma de elaborar un discurso, de entrelazar las palabras, misma que nos permitirá hacer las distinciones pertinentes entre uno y otro. Y finalmente, Álvarez le nombra Tipo de texto. Todos los autores proponen cuatro elementos en esta categoría: Descripción (o descriptiva), Narración (o narrativa), argumentación (o argumentativa) y, en la última encontramos que Serafini y Álvarez nombran expositiva y Prina, conversacional.

Al respecto de esta clasificación dada por las características discursivas en el texto y su relación con la formación en el proceso de escritura, Kleiman (Kleiman, 2021) dice que:

Las prácticas que sustentan y movilizan las diversas actividades, géneros y soportes textuales en el salón de clase son prácticas discursivas, que actualizan formas de hablar, silenciar, preguntar, responder, reflexionar sobre el alfabeto, el texto, la lengua escrita, la lengua hablada; sobre las razones por las que se lee y escribe; sobre las normas relativas a los objetos y modos de leer y escribir; sobre qué representa la escritura para diferentes segmentos sociales, y sobre las características de las representaciones que de ella surgen, ubicadas en tiempos y espacios específicos. (Kleiman, 2021, p. 71).

Según su función, es decir a la intencionalidad del emisor, Serafini agrupa los géneros textuales por función expresiva, informativo-referencial, poética e informativo-argumentativa. Mientras que Prina, por función informativa, expresiva, literaria y apelativa. Cuyas diferencias se encuentran básicamente en la forma de nombrarles, pero las coincidencias son evidentes.

Consideramos que presentar los tipos de texto a partir de una clasificación dada por las prácticas discursivas y la intencionalidad del emisor, sin pretender que se trate de una posición fija y arbitraria, sino más bien didáctica que nos permita dar orden y acompañar las etapas del proceso de escritura, facilita la comprensión y aplicación de una didáctica de la escritura, que

para fines de este trabajo es fundamental y nos encamina a conocer más sobre la construcción y alcance de los talleres literarios, y de escritura creativa.

Crear una tipología textual permite identificar las características propias y compartidas de un tipo de texto; para determinar y valorar los principios y reglas que permitirán su producción, así como reconocer su intertextualidad. Además de estar basada en diversos criterios: funcionales, enunciativos, rasgos variados, tipologías situacionales, esquemas de organización, secuencia de proposiciones, criterios lingüísticos y textuales, de praxis interactiva, criterios cognitivos.

Esta diferenciación es necesaria porque los tipos de texto están relacionados con parámetros cognitivos, sociales y culturales diversos; del mismo modo que permite clarificar y mejorar ejercicios de redacción en el aula y diferenciar los distintos tipos de discurso. Prestar atención a la diversidad textual es una característica de la escritura reflexiva que busca la relación entre ésta y el pensamiento: la lengua escrita exige grandes dosis de reflexión.

#### **2.4 EL TEXTO LITERARIO**

A modo de cierre del capítulo, es necesario mencionar al texto literario -como parte fundamental en la aproximación del concepto de taller literario-, en el cual se combinan los diferentes elementos de la lengua de acuerdo con las normas estéticas que reflejan la belleza; se juega con recursos lingüísticos, se libera en la creación y la fantasía de otros mundos.

Según Jacobson (citado en García Dussán, 2018) se trata de un espacio donde se violenta la lengua corriente: “el artista toma el patrimonio lingüístico ordinario en sus manos y lo altera a través de condensaciones, compresiones, extensiones, inversiones”. (García Dussán. 2018. p. 4). Si bien, en la experiencia artística se actualiza el lenguaje, estos desvíos lingüísticos no son

exclusivos de lo literario pues hay textos que, sin pertenecer al género, juegan con el código, por ejemplo, en el ámbito publicitario.

Kaufman y Rodríguez (1993), dicen que estos textos con predominio de la función literaria del lenguaje “tienen una intencionalidad estética, su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua con la mayor libertad y la originalidad para crear belleza recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte”. (P. 93). Es decir, busca producir placer en el lector o bien algún otro tipo de impresión estética; pues su papel es muy importante, porque une las piezas y construye el sentido; todos los textos literarios involucran realidades, pero para comprender se requiere desentrañar los niveles de asociación y las diferentes perspectivas que ofrece. Como ejemplo, se encuentra el cuento, la novela, la obra de teatro y el poema. En este sentido Hernández (2015) dice que el texto literario, en virtud de sus funciones poética y semiótica, tiene:

La capacidad de establecer siempre un diálogo con el lector, una comunicación dialógica centrada en el hombre, en la condición humana, en la personalidad de los individuos, desde luego si se piensa en literatura puramente artística siempre portadora de contenido ideo-estético y capaz de provocar emociones y motivaciones en el lector. (P.33).

La literatura como medio de expresión de los intereses de la humanidad, ha abordado todas las emociones y situaciones que conforman al ser humano; ha explorado sus momentos límite. Y sin embargo, abarca mucho más que a él mismo. El lector o estudiante puede encontrar modelos o vivencias que, aunque de entrada no le pertenecen, forman parte de un saber común y cotidiano y que apropiándose de él modifica su visión del mundo o amplía sus fronteras de la realidad. El texto literario promueve el acto o ejercicio de pensar y el acto de aprehender el mundo.

La escritura literaria sirve, en palabras de García-Dussán (2018), para generar dos cambios en el lector: “como individuo amante de las letras que queda en trance, en fruición, y como ciudadano inmerso en la sociedad que se reconoce una delación agenciada por poderes asentados de forma oculta en la trama social y que él mismo padece.” (P. 6). En este sentido, el cambio que la literatura promueve como individuo dentro de una sociedad está relacionado con el ámbito académico porque se trata de una reconstrucción de saberes, es por ello por lo que no debería enseñarse únicamente la obra en sí sino la necesidad de ésta en el contexto histórico.

En este sentido existen textos que acercan la discusión al ámbito social y político, así, Hernández (2015) sugiere que:

Dichos textos pueden aportar información que contribuya: a la auto-actualización, al enraizamiento cultural, al desentrañamiento de la pluralidad de modos de vida de los seres humanos, al descubrimiento y conocimiento del otro así como de las tradiciones culturales propias y ajenas, a fin de enfrentar cualquier forma de violencia simbólica y destruir pseudo-soberanías por medio del ataque cultural. (P.32).

El análisis de un texto estimula la creatividad, facilita de igual modo el aprendizaje por medio del ejercicio de lectura, “esencialmente porque involucra la personalidad como un todo donde se integran lo cognitivo, lo volitivo, lo motivacional, lo afectivo-emocional y lo axiológico”. (Hernández Lorenzo, 2015, p. 32). Pero también es cierto que, al margen de su vínculo con la pedagogía, por un lado, y con la estilística y la crítica literaria por el otro, la literatura sostiene su independencia en tanto texto literario.

Para Cervera (1989), la escritura como actividad profesional es una meta a la que solo algunos alumnos se sentirán atraídos. Sin embargo, como expresión correcta y eficaz del propio pensamiento, no puede negársele a nadie. Y como actividad escolar con posibilidades para

ordenar y depurar el pensamiento y como instrumento de penetración en la lengua, es una obligación que todo maestro y facilitador debe procurar y defender.

### **CAPÍTULO 3. EL TALLER LITERARIO**

Un cambio de perspectiva en la enseñanza de la literatura tiene lugar en la década de los años ochenta, permitiendo concentrar el interés en el proceso de comprensión e interpretación, y construcción del pensamiento cultural, basándose en el proceso activo de aprendizaje. Este cambio de perspectiva trajo, según Prado Aragonés (2004), consecuencias didácticas que el acceso al texto sea visto como el punto de partida para el desarrollo de la educación; el resurgimiento de la oralidad en las actividades planteadas; un mayor interés en el libro como objeto de consumo y; que los talleres literarios, la escritura literaria y experimentación de técnicas y recursos literarios sean vistos como "...fórmulas de aprendizaje en las que están presentes conceptos procedentes de las teorías psicopedagógicas como actividad, juego, expresión y creatividad". (P. 335). De este modo los recursos y técnicas que promueven la escritura derivan en la experimentación y disfrute personal del alumno con las posibilidades creativas que la lengua ofrece. Además de expandir los límites tradicionales del comentario, pues se comienzan a generar las actividades lúdicas entorno al texto literario.

En este apartado se pretende mostrar la importancia del taller literario como método activo de creación, enmarcado en el modelo de enseñanza de la educación literaria; que contiene conceptos como educación y competencia literarias. Así mismo se presentarán las definiciones de taller literario, de diversos autores, incluyendo sus funciones y características; así como algunos modelos de escritura; organización de mismo y datos complementarios que lo colocan como un recurso importante para la consolidación de movimientos artísticos-literarios.

### 3.1 MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

La didáctica de la literatura y los enfoques didácticos derivados de la psicología cognitiva, donde se prioriza como objetivo la educación literaria a través del desarrollo de su competencia, se sitúan al final de la revisión de modelos tradicionales de enseñanza. Estos enfoques tradicionales están basados en una perspectiva historicista de la literatura, lo que limita su enseñanza a producciones fragmentadas de autores clásicos y representativos de cada época. Esta limitación determinada por modelos literarios a través del tiempo muchas veces aleja a los estudiantes quienes no se identifican en intereses y niveles de conocimiento previo, para comprender el hecho literario.

En la selección de textos literarios propuestos debe prevalecer el prestigio de los autores o los gustos e intereses de los alumnos. El autoconocimiento de fechas, autores y obras debería ser el resultado de la apropiación del hecho histórico, es decir, que la asimilación de la información y los datos en torno a lo literario, aunque son necesarios para los estudiantes, no garantiza, como estrategia para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades propias para la competencia comunicativa. Incluso, puede agudizar el rechazo o desinterés hacia el texto.

En primer lugar, está el modelo retórico, basado en el arte del discurso; la enseñanza de figuras y reglas y los modelos clásicos grecolatinos como punto de partida para concebir el hecho literario. Prado Aragonés (2004) comenta que, desde finales de la Edad Media hasta prácticamente el siglo XIX, el modelo de enseñanza de la literatura vigente se basó en la instrucción de la elocución con fines profesionales y la retórica como medio para dominar el discurso, otros autores afirman que:

En la enseñanza retórica, caracterizada por un acento sobre la elocución, es decir, la construcción de los tropos, se trataba de poner a los estudiantes en contacto

con el texto según un sentido de la imitación: la lectura apuntaba finalmente a un arte de escribir, lo que llevaba a reforzar el carácter literario (estético) de esta formación. (Garayalde, 2021, p. 483).

Más adelante, la construcción de los Estados Nacionales precisaba el conocimiento del patrimonio cultural, y el romanticismo y el positivismo le favorecieron al concebir la literatura como reflejo de la ideología de las nuevas naciones. De ese modo se concede una nueva función a la enseñanza de la literatura: la de crear una conciencia nacional con el conocimiento de los autores y obras más representativas de cada país, es entonces cuando se consolida el modelo historicista:

En el paradigma de la historia literaria, en cambio, el discurso sobre la literatura es despejado del literario: ya no se le pide a los alumnos que escriban fábulas o retratos, sino disertaciones sobre la fábula o el retrato, las cuales no deben estar escritas en la forma de su objeto. La literatura pasa de modelo a objeto. Como consecuencia, la retórica no desaparece, se traslada a la literatura misma...(Garayalde, 2021, p. 483).

Encontramos que la mayor parte de nuestra formación escolar en cuanto a literatura se ha regido por este modelo tradicional de enseñanza, empezando por la importancia que se les da a los movimientos literarios: autores, datos biográficos, obras y rasgos estilísticos; es decir, la historiografía literaria. Ejemplo de ello, son los conocidos manuales de literatura que la mayoría utilizamos en el bachillerato.

En los años sesenta, coincidiendo con el auge del formalismo y estructuralismo, se produce una crisis del modelo historicista que, si bien no le sustituye, convive con una enseñanza de la literatura basada en el comentario de los textos como medio para desarrollar las habilidades comprensivas de los lectores y su competencia literaria. (Prado Aragonés, 2004). Esta búsqueda de literariedad llega a convivir con el enfoque historicista, complementándolo, hasta nuestros días.

Hacia la década de los ochenta, el aporte de las teorías literarias y la psicología cognitiva nos conducen al concepto de formación literaria. Se construye un enfoque basado en el conocimiento de los textos, donde el interés se centra en el proceso de lectura y la búsqueda de estrategias didácticas para desarrollar hábitos en el alumno, que lo lleven a la mejora de su competencia literaria. Este nuevo planteamiento, intenta dejar atrás la visión historicista y la lectura fragmentada de producciones escritas de autores clásicos, considerando a la literatura como: “un instrumento social con una finalidad funcional, utilizado por los individuos para interpretar la realidad y dar sentido a su propia experiencia en el contexto cultural.”(Prado Aragonés, 2004, p. 333).

Por su parte, Cerrillo (2007) dice que la competencia literaria :“implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficacia del lector ante cualquier texto. De este modo, la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia.” (P. 22). No se trata de una capacidad innata, sino que se llega a adquirir con el aprendizaje, y en ella intervienen factores lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales o literarios. De tal modo que su adquisición no está condicionada únicamente por los conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen.

Para Cassany y Luna (2005), la competencia literaria es vista como un concepto paralelo a la competencia lingüística; está estrechamente relacionada con las necesidades del texto literario, cuya aproximación depende de varios factores, como: “la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor

significativo y estético”. (P. 486). En ella se encuentran estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender el mundo; más allá de los elementos lingüísticos que la componen, contribuyendo a una educación ética y no solo estética del ser humano.

La opinión de García Dussán (2018) respecto a la enseñanza de la literatura en los espacios escolares es que tiene dos frentes de acción, por un lado el pedagógico referente a la reflexión de la obra literaria desde su aspecto simbólico, y donde su interacción con el lector es capaz de liberarle: “pues su capacidad de imaginación, de fruición y de transformación de cosmovisiones y saberes, le permite reconstruirse y afianzarse en su mismidad ante la otredad”. (P.13). Por otro lado, se encuentra lo didáctico donde, el lector fortalece su competencia literaria, acompañado de alguien experto, y: “hace del sí un sujeto que puede mostrarse paulatinamente con una identidad lectora y que conjuga textualidades culturales en beneficio de la comprensión social del mundo, para ofrecer una respuesta estética frente al devenir”. (P.13).

La educación literaria busca formar lectores competentes con una aceptable competencia literaria, que va a desarrollarse a través de la literatura como forma específica de comunicación. Este planteamiento, relativamente nuevo, sobre la educación literaria considera los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Comprender una muestra de textos literarios variados
2. Aprender cosas a través de la literatura
3. Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios
4. Fomentar el gusto por la lectura
5. Configurar la personalidad literaria del alumno
6. Fomentar el interés creativo del alumno. (Cassany & Luna, 2005, p. 504)

Una consecuencia didáctica del cambio de perspectiva de los enfoques posteriores a la década de los ochenta es el método del Taller literario, basándose en la escritura de textos como

objetivo didáctico “en sustitución de la lección de clase magistral en una clase expositiva” (Prado Aragonés. 2004. p. 358).

Para Lomas (1999), el aprendizaje de la escritura es uno de los ejes de una educación literaria que, a través de los talleres, enfatiza en conceptos como actividad, expresión, fantasía y creatividad. Se trata del modelo pedagógico, a nuestro criterio, más acorde para promover en los alumnos el dominio de la escritura, mejores hábitos de lectura y capacidades de análisis de los textos. En palabras de Triana Castro (2018), el taller literario es una de las formas que logra una verdadera enseñanza de la literatura:

...por cuanto permite fortalecer las capacidades interpretativas, comunicativas y propositivas de los estudiantes en la recreación con diversos mundos ofrecidos por las narraciones literarias. Es una propuesta novedosa que se ajusta a la necesidad de despertar la participación, discusión e interacción de los niños y jóvenes. (P. 227).

Las competencias relacionadas con la escritura están integradas, por un lado, por el reconocimiento de las fases de la composición escrita, es decir, con el proceso de escritura; y por el otro con los contextos de producción: tipos o géneros discursivos. Ambas partes han sido desarrolladas al largo de este trabajo de investigación, dedicando un capítulo a cada una de ellas, para llegar finalmente a mostrar el vínculo con el taller literario, el cual será la vía para concretar y aplicar los objetivos de la educación literaria, como modelo de enseñanza en contextos de aprendizaje; ya sea el salón de clases como referente formal o una práctica al margen de lo institucional como lo son los cafés o círculos literarios.

### 3.2 EL TALLER LITERARIO

En su ensayo *El taller blanco*, Eugenio Montejo (1996) comparte que no tuvo la dicha o desdicha -como lo sugiere- de asistir a ningún lugar dónde ganarse la práctica del oficio. Sin embargo, ahí mismo rectifica y comparte su experiencia de niño en el taller blanco: “La harina es la sustancia esencial que en mi memoria resguarda aquellos años. Su blancura lo contagiaba todo: las pestañas, las manos, el pelo, pero también las cosas, los gestos, las palabras”. (Montejo. 1996. p. 133).

Lo describe como un aprendizaje poético real. “Y en lo profundo de la noche, lo blanco es doblemente blanco”, continua Montejo (1996) en la narración de su experiencia en la panadería de sus padres. Sí, se trata de un taller de panadería que evoca, contiene y enumera el trabajo de la escritura, en tiempos como los de Montejo, donde la palabra taller se asociaba más al oficio de panadero, que al de poeta, por ejemplo. Me atrevo a decir que a mi generación nos ha sido más común el taller literario y que asistimos a cualquier establecimiento a adquirir un sinfín de variedades de pan, sin comprender la técnica. Hemos querido ser poetas de taller literario y no de panadería. No creo que eso sea un error, solamente una característica dada por el aspecto generacional.

Se recurre a la metáfora para presentar el concepto de taller porque se considera útil reforzar su carácter lúdico, como método pedagógico en la enseñanza literaria. Su definición está vinculada entre sus dos acepciones, una concreta y otra figurada: “Lugar en que se trabaja una obra de manos” y “Escuela o seminario de ciencias o de artes”. (ASALE & RAE, s. f.-b).

Para García (2017):

El taller se presenta como un espacio de producción donde el proceso puede darse de manera individual o colectiva y esa composición del lugar nos permite resaltar

varios aspectos: la soledad del trabajo sensato o el intercambio de opiniones en la escena colectiva que se reúne en una ronda, la posición cómoda del cuerpo, la mirada atenta en el detalle con los anteojos puestos para no perderse nada, la cuidadosa concentración en el objeto salpicada de entusiasmo. (P. 74).

Esta descripción del taller como si se tratara de una escena, vista desde afuera, ayuda a concebirlo como un espacio de trabajo con una dinámica propia, creando un ambiente acogedor en torno a él. La autora citada apenas unas líneas arriba, al igual que Montejó, comenta que la práctica del taller literario puede relacionarse con oficios como el del zapatero, el artesano o del escultor, por tratarse de una dimensión manual que logra capturar el *aura* del trabajo artesanal - concepto desarrollado por Walther Benjamín- para relacionar la literatura y la narración con la posibilidad de dar cuenta de una experiencia humana. Considerando al taller como dispositivo de trabajo, un espacio de reflexión de las escrituras producidas en ese contexto y de producción de saberes donde convergen ideologías, conocimientos y la palabra misma (Rafaela García, 2017), al mismo tiempo que se expresan divergencias sobre lo producido. En este espacio de trabajo artesanal de la escritura se construye un saber práctico.

Para Cassany y Luna (2005), los talleres de creación literaria se podrían definir como actividades de expresión escrita, centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas y estéticas y no tan funcionales.

Por su parte Triana Castro (2018) define el taller de literatura como una estrategia didáctica y dialógica que constituye un espacio para fortalecer las relaciones entre los participantes. Y al mismo tiempo, le adjudica una función táctica de intervención activa en donde se desarrolla la producción discursiva de cada uno. Su naturaleza dinámica y no estática permite la construcción del conocimiento “a través de la interacción y del trabajo conjunto, en donde el docente es un guía y el estudiante es un artesano”. (p. 235).

La práctica con la escritura que ocurre en el taller literario supone, según Espinoza (2004):

...algunas líneas elegidas, práctica reflexiva y productora de significación en la que se realiza un trabajo riguroso y sistemático con la palabra, con el imaginario, con la socialización de lo escrito. En él, la condición de autor-creador de una obra se diluye, el autor se convierte en sujeto de una práctica y la escritura deviene en gesto de desaprobación en tanto se ubica en un espacio que le obliga a la confrontación. (P. 111)

La palabra es el elemento con el que se trabaja, pero no de manera aislada sino dentro del discurso y se va moldeando y creando a partir del contacto con los otros; es ahí donde puede contraponerse con las diferentes formas de apreciar la realidad. En estos espacios, las palabras se van puliendo al rodar entre las conversaciones y los textos de quienes las utilizan; son como piedras de un río que, con su persistente fuerza, las transforma.

Además de señalar que el taller se postula como un modo de producción colectivo y compartido en el que se entrecruzan diversos discursos, Espinoza (2004) lo describe como un espacio privado utilizado a la manera pública, de conversación y de discusión que funciona en el interior de una casa. Ya que él vincula el café y el taller literario, como un sitio de encuentro en el México de los años '20, de esta manera comenta que no es un lugar para la demostración sino para la acción. “A su vez, en el seno de los procesos de modernización urbana y de la reproductibilidad técnica del arte, se instala como una vuelta al pasado en tanto se concibe la escritura como un modo artesanal de producción”. (P. 111).

Por su parte, Calzado (citado en Hernández Lorenzo. 2015) se refiere al taller como una de las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y como formación pedagógica, cumple la función de “...reflexión, integración y solución grupal a los problemas profesionales y/o científicos que se presentan en su práctica, con aplicación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y las experiencias creadoras en modos de actuación creativo”.

(P.39). Ha de ser necesariamente un taller literario, en la propuesta específica de Hernández Lorenzo (2015), ya sea con carácter curricular o extracurricular, diseñado esencialmente para quienes se forman en los cursos de nivel medio superior de perfil pedagógico del área de humanidades. En su tesis doctoral *Un modelo de taller literario para contribuir a la educación humanista en la formación pedagógica*, la autora propone como una característica principal del taller, que es:

centro de promoción cultural y de desarrollo de hábitos de lectura donde, con empleo de la actividad grupal, los participantes practican el arte de escribir y se actualizan en él, pero también adquieren una educación humanista mediante textos de valor ideo-estético y, por tanto, se enraízan en la cultura. (P 91).

Bajo esta propuesta se considera el aspecto pedagógico y cultural del taller, donde la selección de textos y el contenido que se trabaja (lectura y análisis) recupera en ellos el carácter social e ideológico de la literatura promoviendo una conciencia cultural.

Hasta aquí, varias han sido las palabras que han tratado de definir el concepto de taller literario, más acorde para el presente trabajo de investigación, y a manera de recuento, se dice que es:

- Un dispositivo de trabajo.
- Un espacio:
  - de reflexión de las escrituras producidas en ese contexto; de producción de saberes donde convergen ideologías, conocimientos y la palabra misma;
  - de trabajo artesanal de la escritura donde se construye un saber práctico;
  - de trabajo riguroso y sistemático con la palabra, con el imaginario, con la socialización de lo escrito;

- privado utilizado a la manera pública, de conversación y de discusión que funciona en el interior de una casa.
- que fortalece las relaciones entre los participantes, de naturaleza dinámica y no estática.
- Conjunto de actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos.
- Una estrategia didáctica y dialógica.
- Un modo de producción colectivo y compartido en el que se entrecruzan diversos discursos.
- Una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una propuesta novedosa que se ajusta a la necesidad de despertar la participación, discusión e interacción de los niños y jóvenes.
- Un método activo de creación, enmarcado en el modelo de enseñanza de la educación literaria.

Este abanico de aproximaciones no encuentra contradicción, más bien dialoga entre sí para enriquecer el concepto que se tiene del taller literario. Se trata pues de una propuesta de método o estrategia que se concreta en un espacio destinado al trabajo de la escritura como herramienta compleja de pensamiento, evidenciando su carácter social y afectivo. Se considera para este trabajo la definición de Prado Aragonés (2004) al referirse a él como un método activo de creación, y que forma parte del modelo de enseñanza de la educación literaria. Sin duda, el recuento anterior fortalece el concepto que acabamos de dar. Ha dado pie a asociaciones semánticas y reflexiones para encontrar el mejor término que lo describa. Como se dijo, no hay contradicción evidente y tampoco es nuestro interés encontrarla, lo que si resulta necesario es continuar mostrando su función y características.

### 3.3 FUNCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS TALLERES LITERARIOS

El taller literario como uno de los métodos activos de creación tiene la función, según Cassany y Luna (2005) de “crear situaciones en las que el alumno sienta la motivación de escribir y el placer de elaborar un mensaje original, que pueda gustar o no a varios lectores, y a él mismo, aunque no se vaya a publicar”. (P. 356).

Esta motivación de la que se habla es fundamental cuando abordamos la función de los talleres y/o los métodos activos o estrategias alejadas de la enseñanza tradicional de la literatura. Pero ¿Por qué los alumnos o las personas en general no estarían suficientemente motivadas para escribir? Si como hemos dicho se trata de un ejercicio social, necesario y liberador al que todos deberíamos tener acceso. La complejidad de la respuesta radica en que no recae en un solo factor, ni en una sola área de conocimiento, sin embargo, para este caso y esperando no caer en ambigüedades, la forma en que hemos aprendido y se nos ha enseñado la lengua y la literatura, tiene una gran responsabilidad.

Los modelos de enseñanza de la literatura, como vimos al inicio del capítulo, han ido cambiando de acuerdo con la concepción del hecho literario en los diferentes contextos y épocas. En este sentido, el enfoque basado en conocimiento de textos ha procurado un panorama amplio y completo de lo que ocurre en torno a él. Sin embargo, antes de ello, la idea de que la lengua y la literatura están separadas en su enseñanza y que la literatura adquiere un valor menor en tanto se toma como una materia de recreación ha tenido fuertes repercusiones en la manera de mirar la escritura en las etapas escolares básicas. Reencausar esta manera afectiva de acercarse a la palabra es una de las funciones de los talleres literarios. En palabras de Hernández Lorenzo (2015):

Un denominador común es la labor de apreciación e interpretación de textos literarios, la reflexión y los juicios críticos vertidos por estudiantes, la

interrelación que logran entre el aprendizaje de la lengua materna en cada caso y las habilidades de expresión oral y escrita, e igualmente la estructura sistémica adoptada, que es la de la clase-taller. (P.90).

A través de estas experiencias se puede crear una conexión entre lengua, literatura y educación; y a su vez entre estos elementos y vida del estudiante. Para la autora antes citada, esta combinación de saberes es la contribución del taller literario a la concepción integradora de la educación. Por su parte Rincón y Sánchez Enciso (citado en Lomas, 1999), apuestan por la creación de un clima afectivo en las clases que haga que el alumno se sienta valorado, sin pretender engañar a nadie sobre el grado real de sus aptitudes, sosteniendo que:

...la práctica del taller permite atender así las diversas situaciones de partida de cada alumno o alumna (incompetencia en el uso del lenguaje escrito, deficiencias ortográficas, insuficiencia léxica, etc.) tanto de forma personal como agrupándoles por dificultades comunes y ofreciéndoles técnicas concretas de mejora y recuperación. (P.142).

De este modo se parte de una visión particular del manejo de las herramientas de escritura de cada estudiante y a través de las actividades colectivas se pueden abordar contenidos generales que mejoren su desempeño. Esta reflexión sobre su propia lengua permite que se adquieran nuevos conocimientos aplicables en la elaboración de textos significativos y fortaleciendo lazos colectivos.

Rosario Mañalich (Citada en Hernández Lorenzo, 1989) plantea que la clase-taller, como ella lo denomina, cumple cuatro funciones esenciales: función cognoscitiva, Función metodológica, función educativa y función de control. La primera busca: la sistematización de conocimientos teóricos, donde se incluye al análisis literario; actualización de conocimientos y consolidación de conocimientos mediante análisis, comparación y síntesis. En esta fase se promueve la creatividad y la autonomía cognitiva. La segunda, referente a lo metodológico,

existe en tanto que el taller “revela métodos de apropiación y exposición del contenido científico y orienta metodológicamente en el aprendizaje de la literatura y en la creación y aprehensión del hecho artístico-literario” (P.39). La tercera, la educativa, se da por la cooperación en la construcción del aprendizaje y porque a través de un clima de respeto, se promueve la aceptación y reconocimiento al trabajo de otros. Finalmente, la cuarta función es la que permite evaluar formativamente al alumno.

Por su parte, la función del profesor en el taller literario es la de proponer, sugerir e incentivar. Rincón y Sánchez Enciso (citado en Lomas, 1999), comenta al respecto que el protagonismo pasa a pertenecer al alumno, quedando para el facilitador la tarea de marcar los ritmos de trabajo, asesorar, atender las peticiones, animar a los desanimados, atender a los menos preparados con propuestas accesibles. Tomando en cuenta que la opinión de los demás puede llegar a ser incluso más favorable, porque a veces el grado de autoexigencia es excesivo y puede obstaculizar la producción propia; el coordinador o tallerista promueve el trabajo con la imaginación y sus experiencias como lector son muy importantes para establecer contacto con el universo literario de ese grupo de personas interesadas en escribir.

### **3.4 MODELOS DE CREACIÓN EN TALLERES LITERARIOS**

La creatividad y la experimentación tienen un lugar muy importante en un taller de escritura; cada uno conlleva su propia lógica, sus mecanismos de escritura, las técnicas y las ideas que conducen la práctica. En este sentido, algunos de modelos de creación más recurridos, según Prado Aragonés (2004), son:

- Los talleres de escritura por consignas
- Los ejercicios de fantasía de Gianni Rodari

- La escritura colectiva de la escuela de Barbiana
- Los talleres literarios en torno a géneros literarios
- Ejercicios de estilo.

Las consignas, utilizadas en los talleres de escritura, plantean una exigencia de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista sobre el mundo y el lenguaje. “En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego”. (García Rafaela. 2017. p. 38). Este modelo ocupa un lugar privilegiado; se trata de una provocadora invitación a la escritura, porque es una de las principales herramientas para modelar el trabajo con la palabra literaria, ya que guía la dirección del proceso para encaminar a una escritura donde predomine el propio lenguaje. Continuando con la idea de Rafaela García, la resolución de la consigna tiene sus reglas:

y ahí intervienen como elementos la velocidad y la espontaneidad, que buscan entrar en relación con el desarrollo del imaginario del sujeto desde la arbitrariedad funcional al mundo literario. Hay una serie de pequeñas decisiones o acontecimientos que van a determinar la dirección del texto y los efectos que puede provocar. Se trata de jugar con esos movimientos y de tomar decisiones en un tiempo acotado. Ahí surge la fluidez de las ideas, la modificación de puntos de vista o las estrategias para plantear situaciones alternativas. (P. 81).

Este pretexto o fórmula que incita a escribir, está estructurado en tres fases, según Prado Aragonés (2004): “La escritura de los textos en equipos, la lectura y, por último, el comentario de los mismos... el resultado es fruto del esfuerzo y la imaginación del grupo”. (P.358).

Para describir el siguiente modelo, habremos de recordar que Rodari ha sido uno de los grandes escritores para niños de siglo pasado. En el número monográfico del Ministerio de Cultura y Deporte de España, dedicado a él con motivo de su aniversario luctuoso número 25,

José Luis Polanco (2005), comenta que fue uno de los primeros escritores que creyó en la niñez y se atrevió a hablarles de los problemas sociales de su tiempo.

Su tan reconocida *Gramática de la fantasía*, publicada en 1973, significó en palabras de Prado Aragonés (2004), “un descubrimiento sobre la validez pedagógica del arte de inventar historias y el uso creativo de la palabra”. (P.357). Se trata de sugerencias creativas vinculadas con el juego, que además mantienen vínculo estrecho con el movimiento surrealista, abanderado por André Bretón. Algunos ejemplos son la escritura automática o el viejo juego de surrealista denominado “cadáver exquisito”. En el caso de Rodari (1977), la necesidad de liberación del hombre que enarbola la vanguardia surrealista es trasladada a una necesidad de emancipar a la niñez a través de la palabra, como él mismo dice: “Todos los usos de la palabra para todos... no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”. ( p. 13).

“La china en el estanque”, “el binomio fantástico”, “¿qué pasaría sí?” Son un conjunto de propuestas “cuya aplicación práctica en la institución escolar sirva para potenciar el muchas veces ignorado dominio de la fantasía y de la plena autonomía crítica de los alumnos, partiendo siempre de las posibilidades de la creatividad lingüística.” (Barcia Mendo. 2005. p. 22).

La escritura colectiva de la escuela de Barbiana, debe ser comprendida a partir de la labor pedagógica de su fundador, Lorenzo Milani, cuyos rasgos biográficos esenciales, retomados de José Luis Corzo Toral (2020), se enlistan a continuación:

Milani era un joven estudiante de pintura; de ascendencia familiar judía no practicante y alto-burguesa; se convirtió a la fe cristiana a los 20 años en plena guerra (1943); seminarista, de inmediato fue ordenado sacerdote en 1947; en una parroquia semirural e industrial de Calenzano (Florencia) creó una escuela vespertina para jóvenes comunistas y democristianos; tras siete años fue nombrado párroco (*priore*) de Barbiana, en un monte perdido y en suma pobreza;

allí hizo escuela a tiempo pleno a las niñas y los niños del contorno, hasta su muerte. (P. 341).

La escuela de Barbiana fue un refuerzo escolar indispensable para quienes la escuela como institución no les basta, además de etiquetarlos como un fracaso escolar promoviendo su exclusión. Dentro de los rasgos pedagógicos sobresalientes, Corzo Toral (2020) menciona que: a los campesinos y obreros con los que Milani convivió solo les hacía falta la palabra no una visión externa del mundo; que la escuela no puede ser selectiva; que su propuesta pedagógica se basa en ayuda mutua y escritura colectiva; que es fundamental salir de casa y viajar al extranjero para conocer otras lenguas.

Es, justamente, la escritura colectiva el vínculo de la propuesta de Lorenzo Milani con el modelo de escritura que puede desarrollarse en un taller literario. Su obra más conocida fue *Carta a una maestra*, escrita en 1967, aunque se trata de una sola carta escrita por varios chicos a la vez. Este método de escritura colectiva (Prado Aragonés, 2004) se basa en:

- Elección del tema y el lector, en común acuerdo de los participantes.
- Acumulación de ideas aportadas por todos, que van plasmando en papeletas.
- Clasificación por grupos de las papeletas relacionadas.
- Organización y unión de las ideas de cada grupo.
- Puesta en común de las ideas y textualización. Aplicando criterios de coherencia y cohesión.
- Revisión del escrito. (P.357).

Los talleres literarios en torno a géneros literarios son una alternativa surgida en los años ochenta, a las clases de literatura basadas en el modelo de enseñanza historicista. La aportación pedagógica la hacen Francisco Rincón Ríos y Juan Sánchez Enciso, y se basan en la escritura de textos como objetivo didáctico en vez de una clase expositiva. Surgen así: *El taller de novela*, basado en la observación de textos narrativos; *El alfar de poesía*, con una serie de propuestas lúdicas para iniciarse en el juego poético, tanto en el nivel de significante como en el de

significado; y *La fábrica de teatro* que tiene como fin el montaje de una obra dramática como consecuencia del análisis y reflexión de obras representativas del teatro actual.

Los ejercicios de estilo, como modelo de creación, provienen del Taller de literatura potencial cuyo acrónimo en francés es Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle), este grupo de literatura experimental fue fundado por el poeta y matemático Raymond Queneau, en 1960. Es él quien escribe en 1947 su libro *Ejercicios de estilo* en el que propone “una serie de ejercicios para realizar experimentos estilísticos, partiendo de un ejemplo dado: un breve relato de una anécdota muy simple (una escena en un autobús), que es contada con gran sentido irónico desde distintos puntos de vista...”. (Prado Aragonés, 2004, p. 359). El deseo del Oulipo es que todo escritor tome conciencia de su sumisión a las convenciones literarias y lingüísticas. Morales Benito (citada en De Filippi, 2022) dice que “las posibilidades de re combinaciones son infinitas, pues se puede realizar el mismo camino de distintas formas, se puede poner una restricción o intentar descubrirla. La vigencia de este taller depende de la potencialidad de reutilización, reelaboración y combinación”. (P.3).

### **3.5 ORGANIZACIÓN DEL TALLER LITERARIO**

El elemento artesanal que sirvió para acercarnos al concepto de taller, al inicio de este capítulo, es un recurso también indispensable para abordar las fases o formas de organización de este método activo de creación. Pues como bien menciona Rafaela García (2017), “hay juegos de búsqueda, dinámicas de taller que, por lo general, funcionan y textos que disparan de manera casi infalible la imaginación del grupo pero... no hay recetas para armar un taller”. Justamente, es tarea del coordinador, identificar las pautas que va marcando el proceso creativo y las necesidades del grupo para incorporar las actividades.

Sin embargo, para fines didácticos se mostrarán algunas propuestas de organización de taller aplicadas en contextos escolares. La primera es la que encontramos en *El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa*. En este artículo, Rafaela García (2017) comenta que de acuerdo con su experiencia distingue tres momentos a partir de los cuales es posible organizar un taller literario: “La lectura de un texto que aporta el coordinador, el intercambio de comentarios sobre ese texto por parte de los que asisten al taller y la consigna que da lugar a la producción escrita y su posterior lectura”. (P. 82). Dicha estructura puede presentar variantes, pero bajo su experiencia el ejercicio de ronda permitió a los participantes tomar la palabra y retroalimentar. Así mismo sugiere iniciar con una actividad lúdica que “instale la transgresión literaria” y como cierre deja abierta la posibilidad de una nueva lectura que abra la puerta a la reflexión sobre la escritura.

La segunda propuesta de organización se ha tomado del Reporte de caso de Yesny Milena Triana Castro (2018), llamado *De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica*, que es el resultado de una intervención pedagógica realizada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDDMM) de Bogotá, D.C., con estudiantes de grado undécimo durante el segundo semestre de 2015 en el marco de un proyecto de aula titulado “Ritos y rituales, un viaje por el mundo a través de la literatura universal”. El proyecto se estructuró en tres etapas: profundización, recreación y reflexión. En la primera etapa, realizó la retroalimentación conceptual de rito, ritual y algunas pautas de análisis de un rito; en la segunda, se experimentaron ritos de diferentes lugares del mundo y se vivenciaron a través de una puesta en escena; y la última etapa que permitió que cada estudiante reflexionara en relación con la literatura al realizar sus productos finales, con el fin de que se evidenciara la lectura consciente

y retroalimentación del taller. En este caso, la evaluación fue un rasgo que también se vio atravesado por la dinámica de taller, donde se incorporaron rejillas con criterios evaluativos.

Así mismo, en su tesis doctoral *Un modelo de taller literario para contribuir a la educación humanista en la formación pedagógica*, Felicia Hernández Lorenzo (2015) menciona tres procesos interdependientes en el trabajo de un taller literario, que a su vez son esenciales en la comunicación (Roméu, 2013. Citado en Hernández, 2015): la comprensión, el análisis y la construcción textuales: “La comprensión de creaciones literarias, de textos literarios o textos de valor ideo estético, y su análisis permiten a los integrantes del taller ir alcanzando mayor preparación e ir perfeccionando su propio modo de construir textos”. (P. 105).

En general estas tres propuestas nombran tres fases que componen la estructura del taller literario, que están íntimamente vinculadas con el proceso de escritura, creativa o no, dentro y fuera del aula. En estas etapas intervienen un sinnúmero de factores que determinan el desarrollo de esta, por ejemplo, la elección de textos:

De esta manera, en el taller de literatura se enseña a los alumnos y a las alumnas a ser capaces de interactuar con los textos -más o menos canónicos- que tengan adelante, 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. (Cassany & Luna, 2005, p. 122).

No resulta ser tarea fácil y requiere de una reflexión en torno a las necesidades de cada grupo, el nivel de los alumnos y el objeto concreto de la actividad, etc. Así como un progresión e integración de lecturas motivadoras más cercanas a los alumnos con otras que aporten conocimientos literarios más complejos, y en este sentido también es válido plantearse la aproximación a obras clásicas desde su unidad como obras enteras o bien lectura de fragmentos escogidos.

La planificación específica en la enseñanza de la composición escrita es fundamental para el aprendizaje de la escritura; y en ella deben atenderse “tanto a los aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos de los textos escritos como la contextualización a la coherencia y a la adecuación de cada texto, sin olvidar otros aspectos de una especial relevancia pedagógica, como la conveniencia de crear en torno a la escritura un ambiente afectivo adecuado que favorezca las actitudes ante el aprendizaje o el estímulo de la creatividad”. (P. 121). Considerando en todo momento que especialmente importante que todos puedan leer o escuchar los textos de sus compañeros.

En término de evaluación, las actividades de evaluación tienen que ser tan globales y estar tan relacionadas con la comprensión, el análisis y la interpretación de textos como sea posible porque, en palabras de Cassany y Luna (2005): “las pruebas objetivas de contenidos no tienen suficiente validez para evaluar el nivel de competencia literaria de los alumnos o, en cualquier caso, lo hacen de modo parcial.” (P. 517). Es, entonces, necesario que se consideren cuestiones y tareas más interpretativas, en las que se pide la opinión y valoración del estudiante; preponderando la capacidad de relacionar elementos de la obra literaria con su realidad personal y su conocimiento del mundo.

La creación de textos como característica importante en este método debe visibilizar y dar cuenta del trabajo de escritura que ocurre en el taller por lo cual debe evitarse que los textos se queden entre las paredes del aula o en las carpetas de los asistentes al taller, como comentan Cassany y Luna (2005). Existen variadas formas de dar difusión a los productos con los que se sienta más satisfacción, a través de proyecciones externas como la organización de concursos literarios, publicaciones, presentaciones, exposición o lectura de textos, entre muchas otras.

### 3.6 EL TALLER LITERARIO Y LOS MOVIMIENTOS CULTURALES

En este apartado y a modo de cierre se intenta compartir una serie de información que deriva de la investigación sobre los talleres literarios y que puede dar pie a reflexionar sobre la importancia de éstos en ámbito cultural de la sociedad. Aunque nos referiremos a los talleres, como espacios de producción de saberes donde convergen ideologías, conocimientos y la palabra, es importante mencionar que estas aportaciones se basan en lo ocurrido antes de que fuesen concebidos por la educación literaria como un método para la enseñanza de la literatura y la escritura creativa.

Se trata del artículo de revista *Lugares de encuentro: el café y el taller literario en el México de los años '20*, escrito por Gabriel Espinosa (2004), donde realiza un repaso de los movimientos literarios y escritores de la época que se congregaron entorno a lugares de encuentro para compartir sus textos y reforzar ideologías, incluso sin imaginar que serían el próximo modelo literario de su época.

El grupo Estridentista se nuclea a partir de 1922 en el café Europa de la Avenida Jalisco bautizado, más tarde, por el periodista Ortega como el “Café de Nadie”. Entre sus clientes asiduos figuran pintores como Diego Rivera, Germán Cueto, Jean Charlot, Fermín Revueltas y escritores como Arqueles Vela, Manuel Maples Arce, Germán List Arzubide, entre otros. (P. 105).

Por otro lado, pero en la misma tónica, comenta que “Nueva Narrativa Mexicana” conformada por Juan Rulfo, Juan José Arreola, Octavio Novaro y otros más jóvenes como Rosario Castellanos, Dolores Castro, Cipriano Campos Alatorre, entre otros. Se congregaban entre finales de los años 1920 y los 1950 en el taller literario que propone en su casa el escritor Efrén Hernández (1904-1958). En cuyo taller se leen y corrigen, por ejemplo, los primeros manuscritos de los cuentos de *El llano en llamas* de Juan Rulfo. Dicho espacio adquiere singular importancia ya que se da relieve a la creación artística y a la formación de grupos:

Allí se lee y se corrige, se sugieren cambios y revisiones, se esgrimen datos y juicios, se superan prejuicios antiguos y contradicciones personales, se eligen materias y se crean nuevas formas; todo bajo un hálito exclusivamente creador que desea manifestarse en versos, novelas, cuentos, ensayos. (Espinosa, 2004, p. 110).

Otro caso que llama la atención es el llamado movimiento de Talleres Literarios que surge en Cuba en los años setenta del siglo XX. Dichos talleres estuvieron agregados a la Sección de Literatura del Ministerio de Cultura Hasta 1985, cuando dicha sección pasa a formar parte del Centro Nacional Docente Metodológico. Según Felicia Hernández (2015), los talleres literarios existen en cada municipio de ese país y forman parte del desempeño de las casas de cultura, siendo atendidos por especialistas literarios:

Su labor está regida por los Lineamientos Metodológicos para el Trabajo Literario, Documento que establece dos fases dentro de esa labor: a) Lectura y estudio de obras y materiales teóricos; b) Análisis y discusión de los textos de los miembros. (P. 44)

Esta autora enfoca su tesis de maestría desde el punto de vista del trabajo en las casas de cultura y define el taller literario como:

grupo integrado por personas de una localidad cuyo objetivo tarea central es crear en la esfera literaria, al tiempo que, a través de su actividad grupal, logran superación y actualización constantes en dicha esfera y adquieren un mayor dominio del arte de escribir con fines estéticos (Hernández, 2000, citado en Hernández 2015. Pág. 44).

Es ella misma quien presenta algunas experiencias contemporáneas en cuanto al trabajo con los talleres literarios, donde se emplea una metodología encaminada a la práctica de la construcción textual, las cuales se enlistan a continuación:

- El taller de Escritura Creativa. Centro “Abdala”, Madrid, España. Coordinador: Ricardo Ortega, profesor y escritor.
- El Taller de Escritura y Literatura. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá, Colombia. Coordinador: Hugo Niño, profesor y escritor.

- El Taller de Formación Literaria. Centro “Onelio Jorge Cardoso”, La Habana, Cuba. Coordinador: Eduardo Heras León, escritor.
- Taller de Creación Literaria Infantil y Juvenil. Delegación provincial de la UNEAC, Bejucal, Mayabeque, Cuba. Coordinador: Omar Felipe Mauri, profesor y escritor. (Hernández Lorenzo, 2015, p. 45).

En estas experiencias, comenta que, los talleres son coordinados por escritores de experiencia; orientan a los participantes en aspectos técnicos para la construcción de textos literarios; involucran los procesos de lectura, análisis y construcción textual; y emplean ejercicios para estimular la creatividad.

La historia de los talleres literarios, antes de ser considerados como un método de enseñanza de la literatura, es amplia. Y aunque desde entonces no se había sistematizado su labor si se tienen referencias de su gran aporte cultural y artístico dentro de los movimientos y vanguardias, es incluso a partir de su ejecución en estas etapas y momentos del arte que se pueden extraer estrategias lúdicas aplicables a las planeaciones del taller como método de creación.

Lo interesante y donde radica la labor de quien, como yo, pretendemos profesionalizar esta práctica, es poder dar contexto y herramientas teóricas para comprender los talleres literarios y de escritura creativa como un método que, en la práctica, aporta grandes beneficios en pro de la educación literaria y las formas de ver el mundo a través de la lectura y escritura.

## **CAPÍTULO 4. LOS TALLERES LITERARIOS EN EL CONTEXTO EXTRAESCOLAR**

En esta última parte del trabajo de investigación, se pretende dar cuenta de la trascendencia del modelo de taller literario en mi formación y posterior práctica profesional como egresada de la Licenciatura en Lingüística y literatura Hispánica, con más de diez años de experiencia y trabajo con esta estrategia didáctica. Para lo cual se describe a detalle el taller de creación y experimentación poética que desarrollé como parte de mi Servicio Social en el año 2011. Se presenta el contexto en el que surge; la planeación de los contenidos bajo el aprendizaje por competencias, enmarcado en el modelo constructivista; y la descripción de las actividades y modelos de creación utilizados a lo largo del taller. Del mismo modo se describe la presentación de resultados y sus alcances.

En un segundo momento, se presentan algunas características del Taller de creación literaria A.M. impartido de octubre de 2014 a enero de 2017 en un café de la ciudad de Oaxaca, poniendo principal atención en las actividades e iniciativas literarias que promovieron el trabajo colectivo a través de la literatura, al mismo tiempo que se aporta un panorama general de la situación de creación literaria con los jóvenes escritores, en el ámbito local.

### **4.1 ¿LA GENERACIÓN DE LOS TALLERES?**

El primer taller literario en el que participé fue el que se impartía en la Casa de la Cultura oaxaqueña en 2004, cuando tenía 15 años. Y era la primera vez que leía con profundidad a autores como Augusto Monterroso o Pablo Neruda; más aún, la primera vez que imitaba la estructura de sus textos para crear algo propio.

El facilitador era el Mtro. Jorge Orozco León, a quien quiero mencionar porque fue su manera de acercarnos a la literatura la que me motivó a seguir en el camino. Él es egresado de

la Universidad Nacional Autónoma de México en la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas. Con esta última información quiero evidenciar dos situaciones que determinan el rumbo de este cuarto capítulo. En primer lugar, la formación del instructor del taller de Casa de Cultura era sin duda, un perfil nada común en la ciudad porque no existía Facultad de Filosofía y Letras o Humanidades en la Universidad Benito Juárez de Oaxaca UABJO. Lo que deriva en el otro punto, que es la necesidad de salir del estado para estudiar alguna carrera relacionada, aun cuando Oaxaca es considerada un semillero de artistas plásticos, por ejemplo; para posteriormente regresar al lugar de origen a compartir lo aprendido. Esa fue una constante en mi generación, que por fortuna ya no ocurre en las más recientes, pues la oferta académica se ha incrementado.

El siguiente taller que influyó en mi formación extraacadémica, fue el de la Casa del Escritor en Puebla, ubicada en 5 Ote 201, Centro Histórico. Dirigido por el Dr. Alí Calderón quien también es poeta, narrador y ensayista mexicano. En este espacio se trabajaban textos de creación propia con corte poético, a través de la explicación y reflexión de la forma y figura en el poema.

Al mismo tiempo cursaba la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP, que en su totalidad aportaba aprendizajes desde diferentes ópticas sobre el hecho literario. Como parte de los seminarios optativos recurrí a materias como *Bases sensibles de la palabra*, a cargo del Mtro. En Literatura española, poeta y periodista Juan Carlos Canales. La forma de trabajo de este seminario era la lectura de textos y creación literaria, la cual se “tallereaba” bajo la rigurosidad de la técnica de elementos de forma y figura, cuando se trataba de poesía.

En 2014 se llevó a cabo el Encuentro Regional de Literatura: los signos en Rotación del Festival Interfaz del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), que en su primera edición reunió autores nacidos entre 1980 y 1995, originarios de Puebla, Oaxaca, Veracruz y Chiapas. Fue coordinado por Mario Bojórquez —poeta, traductor, promotor cultural y académico— y el grupo de Círculo de poesía. En este periodo de 2014 a 2018, tiempo que duró el programa de becas, un poco más de 500 escritores jóvenes de todo el país recibimos capacitación y formación literaria a través de talleres especializados en temas de literatura y mesas de discusión sobre las perspectivas de la literatura mexicana actual. En mi caso los talleres y maestros encargados, fueron:

Taller de narrativa: *la narrativa actual en México*, impartido por Jaime Mesa, quien estudió Lingüística y Literatura Hispánica en la BUAP. Fue miembro del taller de novela dirigido por Daniel Sada en la Casa del Escritor de Puebla; Taller de poesía: *poesía y pensamiento*, impartido por Álvaro Solís, licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Maestro en Literatura Mexicana en la BUAP; y el Taller de crítica literaria: *la crítica de poesía en México*, impartido por José Homero. Poeta, narrador, ensayista, editor y traductor. Estudió la licenciatura en letras españolas en la Universidad Veracruzana.

Más adelante en 2015 tuve la oportunidad de cursar un programa de formación en el Centro de las Artes de San Agustín CASA, Fundado en 2006 por Francisco Toledo; diseñado por la arquitecta Claudina López Morales y financiado por El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) a través del Centro Nacional de las Artes (CENART), el Gobierno del Estado, así como fundaciones privadas como lo son la Fundación Harp Helú y Amigos del Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca (IAGO), cuyo objetivo es:

Contribuir a la formación, creación, experimentación, gestión, producción, difusión e investigación de diferentes disciplinas artísticas a través de programas académicos especializados buscando desarrollar un proyecto innovador e interdisciplinario a nivel regional, nacional e internacional, y cuidando y protegiendo el medio ambiente. (*Quiénes somos – Centro de las Artes de San Agustín*, s. f.)

Ahí tomé el 2º *Taller permanente de poesía: poema nación, el poema como eje/espacio fundante* con duración de seis meses (abril a septiembre de 2015). Impartido por Víctor Cata, historiador, lingüista y escritor mexicano; León Placencia Ñol, poeta, narrador, editor y artista visual; Magali Lara, artista visual, gestora y maestra; Rocío Cerón, Poeta, ensayista y editora; Ernesto Lumbreras, poeta, ensayista y crítico de arte; y Jorge Ortega, poeta y ensayista mexicano. Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Cada módulo estaba enfocado en conocer y analizar una obra específica de la poesía mexicana, iniciando por el poema de largo aliento *Muerte Sin fin* de José Gorostiza; pasando por *Canto a un dios Mineral* de Jorge Cuesta; conociendo literatura y cosmovisión zapoteca del Istmo; Poesía visual de Ulises Carrión; así como módulos específicos de creación literaria a partir del análisis de textos antes descritos; como conclusión de este taller se creó y publicó la antología poética con el mismo nombre que incluyó textos de: Alejandro Aparicio Morales, Brenda Stephanie Contreras Cruz, Eduardo Gijón, Efraín Velázquez, Josué Vásquez Arellanes, Lidio Gómez Durán, Luz Valencia Gamboa y Omar Alejandro Ángel Cortés.

Estos encuentros a partir de la literatura ocurrieron en Puebla y Oaxaca, que son las ciudades donde he radicado durante más tiempo y en ellos coincidí en reiteradas ocasiones con jóvenes que igual que yo, nos adentramos en el mundo de la creación literaria a partir de la oferta de talleres al margen de la currícula institucional. La mayoría contábamos con estudios de Licenciatura en Literatura o Humanidades y el modelo de taller cumplió la función de

reforzar el conocimiento lingüístico y literario a través de la práctica de la escritura creativa guiada por expertos en la materia, pero en ambientes muy diferentes al académico.

Por otra parte, están los talleres literarios que he tenido la oportunidad de coordinar, gracias al apoyo y confianza por parte de instituciones, eventos e iniciativas; justamente porque a partir de la puesta en práctica de lo aprendido en la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica y los talleres extracurriculares, es como he forjado mi interés por los talleres literarios.

Dentro de los talleres que he tenido la oportunidad de coordinar, se encuentran:

*Poesía PREPARada: taller de creación e intervención poética*, como parte de mi servicio social, en el programa “Apoyo a la cultura”, ofertado por la preparatoria Benito Juárez de la BUAP, ubicada en 14 Sur y Av. San Baltazar, col. Jardines de San Manuel, Puebla, Pue. Mi participación consistió en la planeación y aplicación de un taller extracurricular de poesía durante el semestre otoño 2011. La propuesta incluyó la realización del proyecto, difusión, planeación, elaboración del material didáctico, aplicación del taller y algunas actividades extraclase como diseño de carteles y edición de audios.

*Taller de creación literaria A.M.* de octubre de 2014 a enero de 2017; se trató de un taller dirigido a todo el público con el fin de proporcionar herramientas de escritura en diferentes géneros literarios, así como la lectura y reflexión de textos que reforzaran la creación literaria. Durante el tiempo que se desarrolló, alrededor de dos años, existieron distintas etapas; aunque comenzó como un taller literario se convirtió en un grupo que asumió la enseñanza y aprendizaje de la literatura en colectividad, realizando actividades culturales y literarias que contribuyeron a difundir la creación literaria en la ciudad de Oaxaca y comunidades de la Sierra Norte, durante el periodo en que estuvo activo.

*La soledad, un espacio para la poesía*, impartido en la Feria del Libro Independiente y Autogestiva de Oaxaca en marzo 2015, organizada por una asamblea de 3 editoriales independientes: Pez en el árbol, El Rebozo y Surplus ediciones, que junto con la librería *La Jícara*, lanzaron la convocatoria de participación. En el taller se trabajó con el concepto de soledad y sus consecuencias creativas, a través de ejercicios de creación literaria, conversatorios y lecturas breves.

*Taller de exploración literaria*, en el Centro de Educación y Capacitación forestal N. 2 “General Lázaro Cárdenas del Río” en junio de 2015; como parte de la semana académica cultural y deportiva, con el objetivo de generar el ambiente propicio para el trabajo de creación, partiendo de la reflexión del concepto de poesía y la imposibilidad de definición, a través de la creación de pequeños textos poéticos y su lectura.

*Lecturas adolescentes*, dirigido a adolescentes interesados en promover y explorar su proceso creativo a partir de la lectura de *Doce cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez en la Biblioteca Pública Central, en mayo de 2016. En cada sesión se obtuvo un producto: formas, trazos, figuras, movimientos, escritos; que permitieron dar un lugar a sentimientos, emociones y pensamientos, es decir al mundo interno de los jóvenes lectores. Tuvo una duración de 12 sesiones, todos los viernes de 5 a 7 pm.

*Desarrollo del pensamiento crítico a través de la creación literaria*, dirigido a estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Enseñanza de idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez, en noviembre de 2022. Tuvo como objetivo ofrecer estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la lengua y literatura que promueven la autonomía, la creatividad y el sentido crítico. Estuvo organizado en 3 fases: a) Didáctica de la literatura, b)

Escritura creativa, c) Taller literario. Con una duración total de 11 horas y una etapa final que fue la socialización de resultados y aprendizajes.

Todos han tenido su complejidad y su aporte para la construcción de este trabajo de investigación, sin embargo, para los fines que aquí se persiguen me dispongo a describir sistemáticamente la planeación y aplicación de *Poesía PREPARada: taller de creación e intervención poética*. Por tratarse de mi primer taller literario como coordinadora, en un contexto extraescolar pero dentro de una institución educativa, acompañándome académicamente de las materias de Taller de docencia y Didaxis de la lectoescritura, con el fin de realizar el servicio social.

Del mismo modo, pero a manera de complemento, detallaré las características del *Taller de creación literaria A.M*, el cual surgió, tiempo después, como una necesidad más artística y de recreación en un café literario en la ciudad de Oaxaca. Poniendo principal atención en mostrar las actividades de vinculación con el contexto social inmediato; es decir los aprendizajes nuevos que surgieron en esta experiencia de aplicación del taller literario. La integración de estas dos experiencias, diferentes en su contexto, pero semejantes en su naturaleza, representan mi concepción de taller literario como método activo de creación.

#### **4.2 POESÍA PREPARADA: TALLER DE CREACIÓN E INTERVENCIÓN POÉTICA**

La carrera de Lingüística y Literatura Hispánicas presenta en la oferta académica de quienes, como yo, cursamos un plan de estudios anterior al Proyecto Minerva, una serie de materias que pertenecen al área de didáctica. Como estudiante de dicho plan y egresada ya hace varios años, considero imprescindible hacer uso de esta formación, más allá de las prácticas profesionales, ya que en el ámbito laboral es de las opciones más socorridas cuando salimos de la Licenciatura.

Por fortuna, desde antes de egresar, pude poner en práctica los conocimientos y aprendizajes en esta área de formación.

En ese momento, contaba únicamente con las herramientas adquiridas en carrera universitaria, que aún no concluía, y uno que otro referente de talleres independientes a dicha formación, como ya comenté anteriormente. Sin embargo, tenía un profundo interés por experimentar en el trabajo con grupos y la creación literaria, específicamente en el ámbito de la poesía. Es importante mencionar que yo me iniciaba en el camino de la escritura y había explorado ya, en mi raquítico proceso de creación, las posibles estrategias que me facilitaban llegar a ella.

Las asignaturas de Didáctica general, Taller de docencia y Didaxis de la lectoescritura, me llevaron de manera gradual a un entendimiento integral del quehacer docente; me di cuenta de que había maneras para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura, pero lo que me resultaba más interesante era llevarlas al ámbito de la creación literaria. Me parecía, en ese tiempo, que era ahí donde podía ser útil generar estrategias eficaces, no ya para enseñar a escribir – pues no se trata de adquirir aspectos teóricos formales del lenguaje como sería el caso de asignaturas de taller de lectura y redacción en bachillerato o español 1,2, y 3 en secundaria- sino de potenciar y acompañar un redescubrimiento del lenguaje con fines más creativos y estéticos. Incluso intuía que el aspecto afectivo en el proceso de aprendizaje jugaba un papel predominante para que adolescentes y jóvenes pudieran reinventar poéticamente su visión del mundo.

Encontrar el lugar adecuado para la realización del servicio social tampoco me resultó tan sencillo. Luego de un intento fallido, me encontré con el Programa de Servicio Social

“Apoyo a la cultura”, que la preparatoria Benito Juárez ofrecía. El nombre era demasiado general como para comprender, a la primera, de lo que se trataba. Después de la entrevista con el encargado, el panorama no cambiaba mucho, pues este programa permitía cualquier tipo de aportación a la formación extracurricular de los alumnos. Los interesados debíamos presentar una propuesta de taller o proyecto en el ámbito cultural.

El proyecto de taller fue entregado en agosto de 2011 para su aprobación y posterior difusión extracurricular, ofertado principalmente a los alumnos de nuevo ingreso. El objetivo general era Fomentar la lectura y creación de obra poética, en estudiantes de la Preparatoria Benito Juárez de la BUAP, a través de un taller llamado Poesía PREPARada: taller de creación e intervención poética. Este objetivo general incluía los siguientes objetivos más específicos donde el alumno:

- Conociera, a través de la lectura, textos poéticos.
- Participara en la presentación y discusión de sus autores favoritos.
- Reconociera las características de la obra poética de diversos autores.
- Analizara la estructura de diferentes textos poéticos (verso libre, soneto, prosa poética, aforismo).
- Se sensibilizará ante las manifestaciones poéticas y literarias.
- Compartiera su trabajo creativo con el grupo y con la comunidad estudiantil.
- Reconociera la importancia de la ortografía en los textos literarios y académicos.
- Aprendiera técnicas de lectura en voz alta, dicción y estrategias de lectura.

Y donde las Metas y productos serían:

- Lectura en voz alta de poemas elegidos y comentados en el taller en espacios escolares.
- Lectura en voz alta y diseño de carteles u obras plásticas de poemas creados en el taller en espacios escolares.
- Presentación de una instalación plástica con poemas y elementos construidos por el grupo.

La planeación general del taller se basó en la propuesta de aprendizaje por competencias, enmarcada en el modelo constructivista. Estas decisiones estuvieron determinadas por la materia de taller de docencia, que cursaba durante ese mismo periodo y se promovía dicho enfoque, con el fin de egresar con las herramientas actuales para generar planes de estudio con una formación pertinente en el mundo laboral.

El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en el suyo.

En este sentido, los conocimientos previos obtenidos en las materias de español, taller de lectura y redacción serían el detonante para la creación de textos; aunque también los conocimientos adquiridos a partir de hábitos y situaciones muy subjetivas refuerzan la necesidad de escribir en un contexto más recreativo que formal.

A diferencia de la propuesta por competencias, el modelo constructivista, fue una elección más inconsciente del proceso que pretendía generar en los asistentes al taller. Es decir, yo tenía la intención de que el acercamiento con la creación literaria no fuera una serie de recetas con medidas y porciones, sino más bien un laboratorio, donde lo experimental diera paso al aprendizaje. Buscaba la aplicación de un modelo que explicara el aprendizaje como una construcción propia y cotidiana, en la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas. y esta construcción resulta posible gracias a los esquemas. Estos son representaciones de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. La construcción de esquemas permitiría en la creación literaria-poética, vincular de manera más directa cuestiones de forma y figura, de ritmo y lenguaje.

El problema detectado, tras la observación y el diagnóstico de la situación, fue la poca contribución a la labor social de motivar la creación y lectura de obras poéticas en estudiantes de preparatoria y a partir de la propuesta de taller se buscaba que el alumno estuviera sensibilizado con los fenómenos literarios y poéticos, reconociendo sus propias capacidades y habilidades para la creación y difusión artística. El proceso de construcción de aprendizajes sucedía a partir de que el alumno:

- Interpreta un texto poético a partir de diferentes técnicas para autoevaluar y reconocer las herramientas que utiliza al enfrentarse a un texto poético y lo explica a partir de su experiencia y realidad.

- Construye Poemas, cuentos, historias, aforismos, sonetos, prosa poética, para reforzar a través del lenguaje escrito y poético su capacidad creativa de manera lúdica en un ambiente de respeto
- Comparte la creación propia y de otros poetas para reconocer y generar un impacto en su comunidad inmediata, de manera creativa a través de la lectura en voz alta y estímulos visuales.

La planeación general incluía tres periodos o niveles de formación: sensibilización, producción y presentación. Los objetivos para alcanzar en cada uno de ellos eran:

- Sensibilización poética: generar el ambiente propicio para el trabajo de creación. proporcionar las herramientas básicas para acercarse a un texto poético.
- Producción poética: reflexionar acerca del texto poético y su función individual y social. reconocer las diferentes características que contienen estos cuatro tipos de textos (verso libre, prosa poética, soneto, aforismo). exponer ante el grupo sus gustos de lectura y poesía. creación de textos poéticos a través del material didáctico propuesto.
- Presentación: dar al alumno las herramientas de expresión verbal que le permitan tener una buena lectura en voz alta. Proponer diferentes opciones para plasmar su creación poética. ejemplificar con música algunos textos poéticos.

Además de la planeación general, cuyas características y fundamentos ya fueron descritos, se realizaron planeaciones semanales que daban cuenta de mi propia formación como docente y el contexto en el que me encontraba. Es importante que, al ser una actividad extracurricular, no había que ceñirme a un programa específico y que la estructura que le di a

los contenidos del taller fueron mis conclusiones de tres años en la licenciatura aplicados a un contexto diferente. Con la presentación y planeación del taller se terminaba una primera fase del servicio social.

#### **4.2.1 Desarrollo del taller**

La difusión del taller inició con la inclusión de este en la oferta de talleres otoño 2011 por parte de las autoridades correspondientes, además de ello, como parte del servicio social, se realizó un diseño de cartel con el logotipo y los datos requeridos, el cual fue colocado en lugares visibles, haciendo difusión y motivando la participación de los estudiantes.

El interés, como se ha dicho, era fomentar y promover la creación poética. Este aspecto tenía que reforzarse en la campaña de difusión y presentación visual de mi propuesta de taller para liberar el servicio social. En primer lugar, el nombre, además de hacer referencia a la experimentación y “preparación” de la poesía, es un juego de palabras que advierte un contexto: “la prepa” y avisa que no solo se trata de crear, sino de intervenir poéticamente los espacios y las ideas. Bajo esta premisa, el cartel fue pensado a partir de la idea de preparación, así la imagen central era una mujer cargando botes con ingredientes y especias. La tipografía también fue importante y predominaba en tamaño y forma la palabra poesía. Este mismo diseño se utilizó para las invitaciones y stickers de los que se hará mención más adelante. Desde este aspecto, se evidenció la importancia de lo visual en la creación poética.

Poesía PREPARada: taller de creación e intervención poética dio inicio el martes 13 de septiembre, en el salón 16 del edificio de laboratorios de la Preparatoria Benito Juárez. Con un total de 8 asistentes de 2° y 3° grado. El horario del taller fue cambiado por cuestiones de la propia institución para los miércoles y jueves de 13:30 a 15:00 hrs.

Como se sugiere en la planeación, el taller está conformado en 3 fases; sensibilización, creación y presentación. Para la primera fase se utilizaron técnicas de integración grupal y desinhibición, muchas de ellas provenientes del ámbito teatral, con sus respectivos ajustes para el ámbito de la creación literaria. Todo ello con el fin de consolidar un ambiente de respeto y confianza previo a la exposición de sus ejercicios poéticos. La importancia de generar esta atmósfera radica en que la expresión de percepciones, emociones y sensaciones requiere, al igual que cualquier proceso de aprendizaje, de un motivo que lo impulse. Construimos en ese primer momento una base afectiva para la creación.

El afecto y el conocimiento se influyen mutuamente; son dos aspectos del mismo proceso. Para el caso de las artes, la poesía de manera específica es necesario explorar toda la construcción sensorial y emotiva, ahí es donde se encuentra gran parte de la materia prima que se requiere. En ese tiempo, la mayoría de los talleres literarios a los que había asistido tenían como último interés que una se sintiera cómoda desnudándose son sus textos y sus impresiones del mundo. Desde esta necesidad puse demasiada atención en contener y dar seguridad al mundo psíquico del alumno. Esta postura también logró trascender los límites generacionales o las barreras de la edad. Yo era muy joven para ser su profesora, quizá solo tres años mayor que ellos, sin embargo, la confianza que se generó permitió un dialogo constante entre nosotros.

En cada clase un alumno se comprometía a leer un poema de su autor favorito, de esa manera se iniciaba la sesión. Con esta estrategia se pretendía responsabilizar con la dirección de la sesión a cada uno de los participantes –al menos los primeros minutos- así como comprometerlos a buscar y leer, durante los días que no nos veíamos, textos y autores que fuesen

de su agrado. A nivel grupal esta actividad funcionó como carta de presentación y nos permitió enriquecer el catálogo de escritores y textos.

Durante la fase de creación se planearon dos fechas para la realización de las tertulias poéticas, una en el mes de octubre y otra en el mes de noviembre, en ellas se leían los textos de los alumnos, escritos dentro y fuera del taller. Una vez compartidos, cada uno emitía una crítica y los textos eran entregados para que el facilitador hiciera sugerencias por escrito.

Esta actividad se realizaba fuera del área cotidiana en la que se impartía el taller, a veces en las jardineras, otras, en una mesa de la cafetería; con el propósito de disociar el aspecto técnico o intelectual de uno más recreativo. Supongo que la idea era también generar dinámicas más nobles para contrarrestar la vergüenza o inseguridad que se desata al compartir textos creados por uno mismo.

Es importante mencionar que para esta fase ya sólo quedaban 4 alumnos, los cuales ya escribían y contaban con herramientas y habilidades evidentes para la escritura, por ello el taller se ajustó a su proceso, generando espacios para la discusión de sus temas y propuestas poéticas. Era evidente que cada uno optaba por expresar temas y sensaciones diferentes, alguno más irónico que los demás, otro con mayor uso de metáforas, con versos largos y ritmo solemne, otra más ensimismada, versos breves y ritmo ágil. Así cada uno se presentaba con un estilo propio.

#### **4. 2. 2 Ejercicios de creación literaria**

Los ejercicios de escritura estaban basados en los modelos de taller literario, con ejercicios de fantasía, escritura colectiva y entorno a tipos de texto como ejemplos o modelos a seguir. Los primeros ejercicios de escritura partían de la observación del espacio inmediato, luego de la exploración con los demás sentidos; describir texturas, aromas, sonidos. Lo que daba pie a

conocer figuras retóricas que se utilizaban ya de manera empírica y sin las cuales hubiera sido posible dar referencia al entorno.

#### ***4. 2. 2. 1 Categorías gramaticales***

Un ejercicio que resultó de mucha utilidad para incluir y reforzar conocimientos previos en la materia de lenguaje fue la creación de textos a partir de categorías morfológicas específicas. La hoja se dividía en dos columnas; la primera debía llenarse anotando un mínimo de 10 sustantivos, en la segunda, con la misma cantidad mínima, se anotaban adjetivos. En este primer momento, se abrió pie a la discusión de las categorías gramaticales: ¿Quiénes sabían diferenciar entre un sustantivo y un adjetivo? ¿Cuáles eran las características de cada uno? El siguiente paso era enlazar ambas columnas bajo la consigna de que deben ser asociaciones espontáneas, alejadas de lo convencional. Aquí, me permitía dar una explicación sintáctica del orden en que se coloca el sustantivo y luego el adjetivo en español y como la inversión de este orden – válida en la creación literaria- daba como resultado un ritmo diferente. Por último, se creaba un ejercicio poético que incluyera algunos de estos pares poco comunes.

#### ***4. 2 .2. 2 Escritura automática***

La escritura colectiva incluía técnicas usadas por los surrealistas tales como la libre pregunta y respuesta, donde sentados en círculo, se comenzaban a lanzar preguntas absurdas y de igual modo las respuestas debían ser rápidas e inconscientes. Después de varias rondas se tomaba papel y lápiz para registrar las impresiones de la actividad. Algunas veces se transcribía la conversación completa.

Para esta vanguardia artística, la creación poética debe ser anónima y grupal, intuitiva, espontánea, lúdica y en lo posible automática. Esa fue una de las premisas para convocar nuestra

necesidad creadora. Así, la estrategia del cadáver exquisito (conocido también como escrito *al alimón* o *el quebrantahuesos*), usada por los surrealistas en 1925 fue de las más recurridas. Los participantes escriben de manera automática lo que se le venga a la mente, al ser grupal cada uno aporta una frase a un texto que integrará la perspectiva y esencia del grupo. Se basa en un viejo juego de mesa llamado "consecuencias" en el cual los jugadores escribían por turno en una hoja de papel, la doblaban para cubrir parte de la escritura, y después la pasaban al siguiente jugador para otra colaboración.

#### **4. 2. 2. 3    *Las siluetas***

En este momento del taller se valoraba el trabajo de sensibilización, pues la espontaneidad hizo lo suyo. Se utilizaron diferentes estrategias para llegar a la construcción de ejercicios poéticos, una de las estrategias permanentes fue la de las siluetas. Al inicio del taller los estudiantes dibujaron sus siluetas en papel, en ellas tenían que escribir, en el momento que fuera, frases que les surgían o que les gustaban durante las lecturas al inicio de la clase. Las siluetas estaban presentes durante todas las sesiones y el objetivo era que ellos se presentaran ante el grupo, el público o el facilitador a través de esta representación gráfica.

Esta idea, surgía para mí como una manifestación “visual” de la palabra, buscarle un lugar en el espacio para construirnos. El cuerpo como símbolo adquiriría un papel fundamental. Esta silueta era la mejor presentación de ellos mismos. Ahora, pasados varios años y con una formación más sólida en la creación literaria reconozco una necesidad de escribir sobre el cuerpo como una manifestación concreta de la palabra; como si fuera mi zona abierta y lo que queda es labrar la carne o acariciarla, según sea el caso. Dirigir mi mirada hacia adentro, un contacto directo con lo que afuera sucede; es decir, una actitud crítica de mí mismo sólo se formaría a

partir de saber del otro o lo otro; de leer, estudiar y conocer unas cuantas posibilidades poéticas. Supongo que fue desde ese tiempo cuando miré la necesidad de apalabrar el cuerpo.

#### ***4. 2. 2. 4 El tarot poético***

Otro material importante para generar las estrategias de creación literaria fue el *Tarot poético*, que tiene un antecedente en mis primeras asignaturas del área de didáctica y para contextualizar hablaré de él y su función. Durante el verano de 2009 tomé la materia de Didaxis de la lectoescritura, nuestro trabajo final consistía en diseñar un taller para aplicarlo a nuestros compañeros de grupo. Mi compañera y yo decidimos abordar el tema de talleres de creación literaria. Realizamos un esquema sobre los modelos de talleres literarios en un gran formato y debíamos aplicar una actividad para generar el acercamiento a la creación literaria. Yo por esos tiempos también estudiaba algo de psicoterapia, con Jung y los arquetipos. Había conocido un poco sobre el tarot y la forma que el mundo es interpretado a partir de sus símbolos. Supongo que tener en mente ambos temas derivó en una asociación inconsciente, pero nada alejada de la realidad.

Según Jung, los arquetipos son símbolos compartidos socialmente, en todas las épocas y todas las comunidades. Estos símbolos comunes nos identifican en diferentes momentos y etapas de nuestra vida. Es por lo que el tarot se considera una metáfora de la vida del ser humano en sus diferentes etapas y a través de las figuras reconocidas convencionalmente como símbolo se pueden dar explicaciones de la realidad. Así podemos encontrar los arquetipos del Rey, la Emperatriz, el Loco, el Aprendiz, la Muerte, etc. Y cada uno con sus características propias. No se adivina, se interpreta.

La historia del arte, de la literatura -para aterrizarlo más a nuestra área-, se conforma por manifestaciones u obras enmarcadas en un contexto social específico que las determina. Hablamos entonces de literatura clásica, medieval, Renacimiento, Siglo de oro, etc. Y cuyo estudio histórico nos muestra las características en el pensamiento del hombre y sus consecuencias artísticas; etapas o momentos como arquetipos.

Esta explicación me llevó a pensar en un tarot poético como material didáctico para el taller que debíamos impartir en aquella materia del verano. Es un conjunto de 22 tarjetas realizadas a partir del prototipo de un tarot común, pretende ser una analogía entre los arcanos mayores, creaciones prototípicas de la vida del hombre y las etapas de la literatura; así cada tarjeta está integrada por una imagen y un pequeño texto representativo de la época, un verso para ser más específicos.

Con este material se pretende echar mano de los conocimientos previos que el alumno tiene con respecto a las etapas históricas de la literatura; aunque si no tiene ese acercamiento es un buen momento para generarlo y explicar las características más relevantes, así como asociarlo con un pintor y escritor de cada época. Debido a que las etapas no empatan con el número de arcanos en el tarot, se integran varios autores de la época contemporánea. Además de esta posibilidad de aprendizaje se aprovecha la curiosidad que genera el tarot para jugar con los alumnos al asunto de la quiromancia. Más allá de si creemos en ello o no, este material trasciende las resistencias que pudiera haber y nos permitimos interpretar y bromear con las elecciones azarosas de las cartas. A partir de entonces inicia una etapa de exploración poética con los textos de las tarjetas. El alumno crea sus primeros textos solo con dar distinto orden a las tarjetas.

Algunas actividades que se pueden generar con el tarot poético son:

- Agruparse en equipos de cinco para dar un orden a las tarjetas, formando un poema y poniéndole un título.
- El grupo se divide en dos equipos, cada uno debe acomodar las tarjetas, darle nombre al poema y construir una imagen referente al poema creado. La presentación se hace frente al resto del grupo, mientras uno lee el poema en voz alta el grupo representa con la imagen, el docente juega con la música de fondo para complementar el ejercicio.

Hay un sinfín de posibilidades para el trabajo con este material, lo más importante es que permite que los alumnos exploren con mayor libertad la escritura espontánea y a su vez refuercen los conocimientos literarios de las diferentes épocas y corrientes; pues para leer el tarot a otro compañero, se deben conocer los símbolos de cada arcano.

Como he comentado ya, este material se comenzó a trabajar desde el verano de 2009, pero fue hasta la realización del servicio social cuando comencé a explorar sus alcances. A continuación, presento un fragmento de las notas que se tomaron a propósito de una sesión con el tarot poético:

Comencé a repartirles una tarjeta del tarot poético y le comenté cómo es que surgió esta idea y cómo estaba constituido este material didáctico, me preguntaron acerca de los arcanos y les mostré las cartas de un tarot normal. Luego les pedí que se pusieran de pie y caminaran, entonces se agruparían con sus cuatro compañeros más próximos y acomodarían sus tarjetas para formar un poema al cual darían nombre (El amor ha muerto en mí, Caótica existencia, Amor es soledad, No estoy aquí). Después dividí el grupo en dos y debían realizar el mismo ejercicio, solo que ahora mientras uno leía en voz alta, los demás formaban una imagen referente al tema del poema creado. Funcionó muy bien y las presentaciones estuvieron acompañadas de música.

#### *4.2.2.5 La imagen de la muerte*

Durante el mes de noviembre, surgió la inquietud de intervenir con poesía los festejos del día de muertos, sin embargo, por cuestión de tiempo se decidió hacer un cartel conmemorativo. Cada uno de los alumnos escribió un poema o frase con relación a la muerte, luego con asesoría de un profesional en diseño, a través de una sesión donde se explicaban teorías sobre la imagen y los colores, cada uno transformó su poema en imagen a manera de cartel.

La actividad partió de la pregunta ¿qué es la muerte? Las respuestas tenían que girar en torno a imágenes muy precisas. Por ejemplo: La muerte es un globo desinflándose o La muerte es un espejo. Partiendo de ello, cada uno creó de manera manual o digital un cartel que transmitiera su idea de muerte. La construcción de esa pequeña, pero muy precisa oración fue la parte medular de la imagen generada.

#### **4. 2. 3 Vinculación con otras disciplinas artísticas**

El punto de encuentro entre literatura y didáctica marca la necesidad de trascender condicionamientos del contexto, entendiendo a la didáctica de la literatura como un fenómeno completo que no puede suceder a partir de una visión limitada de contenidos, estrategias, enfoques y corrientes; del mismo modo que la poesía no puede concebirse sin el aspecto visual, rítmico y sensorial. Así, el esquema que empieza u orienta el trabajo docente se acerca a una concepción más interdisciplinaria, en este campo de conocimiento. De este modo, en el taller, se promovió la transversalidad de saberes y áreas. La vinculación de la creación literaria y las artes visuales sucedió con materiales que fueron creados a partir de textos e ideas sugeridas por los participantes. Se crearon carteles, invitaciones y stickers.

Para la muestra final del taller se imprimieron 30 invitaciones, con el diseño del cartel, indicando hora y lugar, tres invitaciones fueron entregadas al Coordinador Administrativo, Dirección y Coordinador del Servicio Social. Las otras fueron repartidas y entregadas por los alumnos. Esto nos garantizaba la asociación visual de nuestro primer cartel de difusión con el llamado a compartir los resultados.

Los stickers forman parte del arte urbano, el cual es una manifestación artística que pretende ver el arte como un producto accesible a todos. Más allá de la academia y las instituciones, el arte callejero busca sorprender al espectador, además de ser un elemento cercano a la juventud de nuestros tiempos. Por ello se decidió crear calcomanías, con el logotipo del taller y con frases creadas por los estudiantes para el día de la presentación final.

La música y la exploración de sonidos en el ambiente y posteriormente en los textos fueron un recurso que ayudó a ejemplificar y comprender cuestiones de métrica. Se utilizaron canciones, sobre todo del son jarocho, que nos ayudaron a ejemplificar con décimas y sonido, la funcionalidad en el poema. Algunas canciones del álbum veneno decimal de Daniela Menéndez y otros ejemplos que los alumnos llevaron a clase.

En este sentido, también se generó un ejercicio complejo en un archivo de audio, asesorado por un estudiante dedicado al estudio histórico del sonido. Consistió en grabar con las voces de todos los integrantes del taller tres poemas (uno de cada alumno) y un poema colectivo creado a partir de la libre asociación, posteriormente se editó el audio metiendo efectos a las voces y musicalizándolo. La pregunta que fue hilo conductor de estas sesiones era: ¿a qué suena tu poema? Y entonces cada uno asociaba diferentes sonidos o pistas musicales para lograr reconocer la composición de sus escritos.

Con estas actividades interdisciplinarias no solo se reforzaron y cubrieron los objetivos del taller sino además se involucró a compañeros de otras áreas que estaban en su proceso de formación, o bien ya se acercaban más al ámbito laboral. Esta construcción de redes y esquemas, no solo a nivel cognitivo sino social, permite reforzar la construcción de un método individual de aprendizaje. El apoyo mutuo, la solidaridad nos conduce entonces a la construcción de lo que somos de manera individual.

#### **4. 2. 4 Presentación de resultados**

La última fase -la de presentación- pretendía transgredir la barrera escritor/creador y lector, a través de la materialización, en el término más simple, del poema. Pasar de sólo una lectura a una especie de instalación que llenara los sentidos de poesía, este proceso fue el más tardado y requirió de un gran compromiso por parte de los alumnos, incluso realizando trabajo extraclase. Para esta última fase solo quedaron tres estudiantes: Diego (2° grado), Carolina (3° grado) y Amir (3° grado).

Este taller se planteó la necesidad de proponer alternativas de calidad, en propuestas creativas que promueven el descubrimiento de uno mismo y la formación de la identidad a través del reconocimiento de los propios recursos. La lectura de poesía e instalación con la cual culminaba el taller de creación intervención poética, y con ello el servicio social propuesto, se realizó el 01 de diciembre de 2011 en el salón 16 del edificio de laboratorios de la Preparatoria Benito Juárez, con un promedio de 20 asistentes.

El espacio se acondicionó de tal forma que, desde la llegada, los invitados percibieran la transversalidad de la disciplina. El fondo del salón era el escenario y tenía un telón en la parte de atrás, justo delante una mesa con cuatro sillas para los participantes y la tallerista. A los

costados una tela roja transparente delimitaba y servía de fondo para los carteles y las siluetas – para ese momento completamente llenas de palabras y frases-. El salón donde fue la presentación, el mismo que nos sirvió de espacio durante todo el taller, se encontraba en el tercer piso y muy pocas personas llegaban ahí por casualidad. Ese día, sin embargo, tuvimos público suficiente. Una bocina y el reproductor estaban preparados para que en el intermedio de la lectura se dejaran sonar las pistas y audios con el trabajo. La instalación poética pretendía llegar a todo el público y fue presentada la mitad de la lectura, en un espacio libre para observar la obra gráfica y a su vez escuchar el material antes descrito.

Un par de sesiones previas nos dedicamos a trabajar la expresión verbal, entendiendo que no bastaría con tener un buen poema en la forma o el contenido, sino que era necesario trabajar en la interpretación y la fuerza del sonido. De este modo se abordó la presencia de los alumnos en el escenario como si se tratase – y lo era- de una representación. La selección de poemas fue realizada por los estudiantes, cada uno debía presentar siete poemas de su autoría en una lectura alternada, donde se presentó el proyecto y se dialogó con el público, en su mayoría estudiantes de la institución y un par de maestros.

Al final de la presentación se abrió el espacio para los comentarios y en ellos se evidenció un gusto por lo presenciado; se preguntaron cuestiones del proceso y se compartieron opiniones y críticas. Una de las observaciones que más recuerdo fue entorno a la poca difusión que se le dio al taller –aun cuando se realizaron los carteles- y es que en una institución tan grande se requiere de estrategias que abarquen más comunidad estudiantil; también se mencionó la necesidad de seguir generando estos espacios en los demás periodos del ciclo escolar y eso de alguna manera dependía de que la institución promoviera nuevamente esa opción pero también

que los compañeros de Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica generen propuestas para intervenir efectivamente en las horas del servicio social.

Por último, los asistentes se acercaron a observar de nuevo los trabajos y los integrantes del taller obsequiaron los stickers con sus frases y nombres; así cada asistente podía llevarse un recuerdo de la instalación. Algunos ya tenían las frases impresas, otros tenían el espacio en blanco para que el escritor firmara y anotara él mismo la frase.

Al final se logró, además, desmitificar a las lecturas de obra poética y a los que se denominan escritores. En ningún momento con la intención de demeritar el trabajo de los profesionales en estas áreas, sino más bien como una lectura didáctica y lúdica que les permita a los jóvenes tener acercamientos precisos en el ámbito de la creación literaria. Con la presentación de los productos del taller termina la tercera y última de lo que fue mi servicio social.

*Poesía PREPARada: taller de creación e intervención poética* me permitió acercarme a la necesidad de tener espacios para crear, conocer y compartir percepciones del qué hacer artístico. Hay muchísimo campo para teorizar en torno a la didáctica de la literatura y la construcción de estrategias para los talleres de creación literaria, sin embargo, el registro de experiencias nos acerca bastante a la trascendencia de nuestras prácticas ingenuas y cotidianas en el mundo de las letras. A través de la puesta en práctica de mis ideas entorno a escribir en la colectividad, me di cuenta de que el alumno hace conciencia de la forma en que aprende, de los pasos que sigue, que controla cada dimensión y se da cuenta del trayecto de la información y usos de esta; consigue un método para aprender y con ello su formación puede darse

autogestivamente. Y es justo el punto de coincidencia con el papel de los talleres de creación literaria, pues cada uno va reforzando su método de aprendizaje para la realización de la obra.

Aunque la participación de los asistentes fue disminuyendo con el paso de las sesiones, creo que lo interesante es asomarse al proceso de crecimiento y aprendizaje de los que valientemente continuaron. Es cotidiano mirar la baja participación e interés en estas áreas. Lo importante, me parece, no es que más personas se acerquen a la creación literaria, sino que las pocas que son atraídas a estos espacios tengan las herramientas para disfrutar, aprender y trascender si así lo desean en un terreno más complejo, pero apasionante, la escritura de la poesía propiamente dicha. Con esto no quiero decir que jugamos a escribir (en un sentido simple del juego), pero estoy consciente, por mí mismo proceso, de que se requieren más que talleres en la formación de un artista. Sin embargo, estos aportan una perspectiva colectiva y social del arte y con ello una parte medular que conduce no sólo a la sublimación de las pasiones sino a la liberación de la humanidad.

En definitiva, la realización de este proyecto- taller, en mi último año de la licenciatura potenció mi percepción profesional y me animó a generar nuevas y mejores propuestas en mi propio proceso de escritura, pero sobre todo en el trabajo con grupos en el terreno de las humanidades, que continué realizando hasta el día de hoy. A partir de esta experiencia generé un repertorio de propuestas, muchas de ellas efímeras, pero otras tantas lo suficientemente trascendentes para quedar registradas.

### **4.3 TALLER DE CREACIÓN LITERARIA A.M.**

Tengo un taller dije varias veces. Tenemos un taller comencé a decir a partir del primer año. Nos reunimos, precisaba después de los cuestionamientos sobre qué hacíamos verdaderamente

los sábados por la tarde. Era algo que ocurría durante y después del preciado encuentro con mis amigos. Una sensación me inundaba siempre que rememoraba los descubrimientos, las hazañas de escritura de las que fui testigo. Yo no escribía. Para mí era un espacio de observación y estrategia. Dejé la poesía a un lado para saber que el mundo se percibe cuando escuchamos al otro y cuando eso que escuchamos nos alcanza en los actos.

Yo me transformaba. Mi voz salía sin demora. Sonreía y algo dentro empezaba a acomodarse. Construí una idea peligrosa. Trascender la literatura; luchar por un espacio que no solo evoque la palabra, sino que la renueve. Los talleres de creación literaria son así. Gente llega, otros se van. Unos pagan su cuota y nunca llegan; unos nunca pagan. Otros se van porque el tallerista no dio lo suficiente; otros lo convierten en una institución que “bautiza” a las generaciones de escritores. Pero me atrevo a decir que lo nuestro no fue así.

A.M. CAFÉ, ubicado en la calle José López Alavés 1355, Barrio de Xochimilco, Oaxaca, Oax. Fue el lugar donde inició, a finales del año 2014, el taller de creación literaria bajo el mismo nombre, A.M. En la misma calle, a unos cuantos metros se encuentra la BS, Biblioteca Infantil de Oaxaca de la Fundación Alfredo Harp Helú. En esta biblioteca existía un taller literario llamado Café con Letras a cargo de Pedro Delint. En él se promovía la lectura y posterior reflexión de los temas tratados y la obra misma, sin embargo, había una necesidad latente de encausar estos aprendizajes a través de la escritura.

A partir de esto, se comienza a trabajar sobre la idea de crear un espacio para la lectura de nuestros textos, que se aterrizó con la propuesta de un taller de creación literaria, donde leernos fuese una consecuencia del proceso de escritura. Algunos participantes de Café con letras llegaron al taller A.M. y sus perfiles y edades eran diversos, me dispongo a mencionarles

porque su constancia y participación fueron fundamentales para que esta experiencia ocurriera. Patricia Chiñas, José Antonio Ortiz, Abril Bernabé y Ronay Orozco, son quienes se quedaron en ambos talleres, hasta que Café con letras terminó su ciclo en la BS y continuaron en el de creación literaria. Directamente llegaron al Café A.M. y luego al taller de los sábados: Adriana Filo, Abel Hernández, Pedro Mancebo, Azarel Doroteo Pacheco, Alberto Mendiola y Daniel Gutiérrez Reyes. Las edades oscilaban de los 17 a los 50 años; las ocupaciones y los intereses de géneros literarios también eran diferentes, les interesaba la poesía, el ensayo, la narrativa, el guion cinematográfico, etc.

Son muchos los hallazgos pedagógicos que ocurrieron en aquel espacio, pero me dispongo a mencionar únicamente las actividades y estrategias que en el contexto del taller se hicieron fuera del espacio físico y que permitieron la intervención en festivales literarios, bibliotecas comunitarias y la interacción con proyectos literarios que se desarrollaban en la misma temporalidad.

#### **4. 3. 1 Registro literario de experiencias en San Miguel Cajonos, Oaxaca.**

En febrero de 2016 acudimos como taller literario al primer aniversario de la biblioteca comunitaria de San Miguel Cajonos, una de las agencias municipales de San Pedro Cajonos. Se habla lengua zapoteca y es conocido por su trabajo de textiles de seda. Nuestra participación fue de un día completo y se organizó de la siguiente manera:

- Una actividad de animación a la lectura, dirigida a niñas y niños de la comunidad.
- Un taller de creación literaria dirigido a jóvenes y adultos.
- Proyección de película.

Los integrantes del taller de creación participaron activamente en cada una de las actividades asumiendo roles de coordinación. Al regresar del viaje se realizó una convocatoria para el registro de experiencias del primer aniversario de la biblioteca comunitaria a la que habíamos acudido. Este formato de concurso sirvió para animar a los participantes a escribir, bajo el género y la estructura que prefirieran, sobre lo ocurrido. Uno de los premios era la publicación del texto en un formato visible dentro de la biblioteca. Elegí, como coordinadora, a un jurado que leyera los textos y emitiera su dictamen.

#### **4.3.2 Conversaciones con proyectos editoriales contemporáneos**

La realización del taller de creación literaria coincidió en tiempo con talleres de diferente duración y temática en el ámbito de la literatura en Oaxaca. Como ya mencionamos la BS contaba con su cartelera dirigida a público adolescente. El Centro de las Artes de San Agustín hacía lo propio para formar jóvenes escritores, en la biblioteca Andrés Henestrosa se ofertaban talleres de cuento y corrientes literaria, impartidas principalmente por extranjeros y maestros que, aunque oaxaqueños habían realizado sus estudios fuera de Oaxaca. Sin embargo, también prevalecieron talleres y mentores con iniciativas anteriores a mi generación, una de ellas es el caso del taller Cantera Verde fundado en 1987 que nació bajo el cobijo de Arcelia Yañiz, directora entonces de la Biblioteca Pública Central, y de la revista homónima, gestionado por Julio Ramírez y que congregó a muchos escritores de la generación. O la revista Luna Zeta en 2007 generada por escritores independientes y encabezada por Abraham Nahón.

En ese momento las condiciones para publicar no abundaban, a menos que fuese en antologías de grupos o talleres literarios y en revistas, también existían editoriales independientes que comenzaban a despegar, pero esta dinámica hizo su aparición con más fuerza

en años venideros, con escritores que al enfrentarse a los límites de las editoriales consolidadas crearon alternativas de auto publicación. No es rara, bajo este contexto la valoración del escritor Ángel Morales en su nota del periódico local, Noticias:

¿Cómo llamar a esta generación (que no es una sino tres)? Creo que hay algo a destacar: a la gran mayoría se le vio en talleres o cursos del CASA, IAGO, la Fundación Harp, Seculta o independientes, aunque después quieran negar la cruz de su parroquia. Es natural entonces que luego de algún tiempo comiencen a verse resultados. No hay una facultad de letras en Oaxaca, pero cada año hay una inmensa cantidad de talleres. Por ello me atrevo a llamarla: La generación de los talleres. (Morales, 2021).

Era innegable que se veía venir una avalancha de Antologías, Revistas, publicaciones y talleres literarios. Sin que eso signifique una tarea fácil o que la cultura literaria en Oaxaca sea visible y reconocida. Y nosotros no estábamos al margen de esas manifestaciones, comenzamos a involucrarnos en la medida de nuestras posibilidades en aquello, como espectadores.

Fue así como en 2014 conocimos Mezcalito City, un registro de poesía sobre Oaxaca capital, iniciativa del escritor Alan Vargas y el empresario Álvaro Soberanes, quienes a través de una convocatoria lanzada un año antes para poetas que vivieran en la verde Antequera.

También tuvimos reuniones con Jorge Orozco para conocer sobre la Gaceta Palabrarte, que, aunque para ese año, ya no estaba en circulación, fue un referente para jóvenes como yo que llegamos a la Casa de la cultura del estado en busca de un espacio de formación literaria:

Posteriormente iniciamos con la publicación de la gaceta *palabrarte* (ya antes habíamos colaborado con la publicación de algunos números de una gaceta institucional llamada *Puertabierta* en la Casa de la Cultura Oaxaqueña). Más adelante, en su segunda época, con la gaceta *palabrarte* obtuvimos la beca “Edmundo Valadés”, en la segunda mitad del año 2006 y primera del 2007. En total, en esta segunda época logramos publicar 27 números. Dicha gaceta nos permitió experimentar un primer nivel de “transferencia” en nuestro desarrollo; es decir, logramos un salto cualitativo en nuestro horizonte, a partir de lo que hacíamos en el taller y de lo que empezábamos a construir producto de nuestra ejercitación, reflexiones y actitud volitiva. (Orozco, 2014, p. 37)

Asistimos a más talleres, participamos en convocatorias y nos relacionamos con escritores no radicados en Oaxaca, que se encontraban estudiando en la Ciudad de México, pero escribían en lenguas indígenas de Oaxaca. En 2015 conocimos al poeta Ayuujk Juventino Gutiérrez, publicado ese mismo año por el Fondo Editorial Parajes, donde también publiqué mi primer y único libro de poemas. Y a partir de ahí se creó un vínculo con el Taller literario que él dirigía en Xochimilco, donde radicaba actualmente.

#### ***4. 3. 3 Campamento de creación Literaria en San José del Pacífico, Oaxaca.***

El taller A.M. pasó por diferentes momentos, en un inicio yo asumí el rol de Coordinadora e impartí los contenidos a partir de la subdivisión en géneros literarios: Poesía, cuento y ensayo, eran los que impartía. Estos temas nos dieron para una amplia exploración en lecturas y creación literaria a partir de modelos textuales. Una segunda etapa estuvo enfocada más a la participación, como grupo literario, en actividades externas: lecturas, festivales, eventos literarios. Y la última etapa permitió que los integrantes asumieran un papel más activo dentro del funcionamiento del grupo; es decir que a partir de los aprendizajes adquiridos en más de un año de taller más los contenidos previos que cada uno tenía por sus diferentes profesiones o bagaje cultural, asumieran un papel de facilitadores apoyados por mí.

Así realizamos un calendario de fechas para que cada uno dirigiera una sesión, bajo esta forma de trabajo decidimos realizar una especie de campamento de creación literaria. En algún lugar que evocara lo mejor de nosotros en términos creativos. Así es como decidimos viajar a San José del pacífico, para realizar una jornada de tres días de taller, donde cada integrante asumiría un tema para desarrollar teórica y prácticamente, obteniendo en cada intervención un pretexto para la escritura creativa.

Los temas fueron Poesía y filosofía; juegos de palabras; lectura y reflexión en torno al poema Altazor; escritura de epitafios; la creatividad. Los escenarios para abordar cada tema fueron distintos, por ejemplo, al amanecer, en medio de la naturaleza, de visita en el panteón de la comunidad, etc. Y en cada caso se obtuvieron textos creados ahí mismo, culminando con un taller del mismo material. Fue nuestra última actividad como grupo porque vinieron nuevos proyectos y necesidades diferentes.

Este último capítulo pretendió dar a conocer el papel del taller literario en contexto, no solamente académico sino en un contexto social y cultural de mi generación como estudiante en la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, como creadora, como oaxaqueña pero sobre todo como profesionista ante los embates de una realidad que exige mirar los problemas culturales, artísticos y educativos con herramientas científicas para contribuir al crecimiento y formación de futuras generaciones, a quienes quizá tampoco les baste la escritura de salón de clases.

## CONCLUSIONES

Realizar un trabajo de investigación después de 10 años de haberme insertado en el ámbito laboral no fue tarea fácil. Implicó reconocer mi propio proceso de escritura con sus fases y requisitos a la par que lo iba sistematizando y plasmando en este texto. Significó también un gran aporte a mi realización como profesionalista en la carrera de Lingüística y Literatura Hispánica, que había quedado suspendida durante este tiempo.

En cuanto al contenido de este texto me permito exponer las siguientes conclusiones:

1. La escritura está en movimiento, atraviesa todos los ámbitos de nuestra vida y también todas las áreas de conocimiento. Se trata de un proceso cognitivo plagado de sorpresas y que su evolución misma arroja pistas e indicadores de lo complejo que ha sido su desarrollo.
2. Se requiere de lecturas profundas, modelos y estructuras previas que permitan a la mente ampliar sus paradigmas y crear a partir de lo que le fue dado, porque es esa ruptura de la realidad la que conduce a la creación de algo nuevo y es la base de la creatividad.
3. El conocimiento, respecto al texto y su clasificación permite al facilitador de talleres literarios, transmitir y acompañar con mayor claridad el proceso de apropiación de la lengua escrita.
4. Los tipos de texto están relacionados con parámetros cognitivos, sociales y culturales diversos; del mismo modo que permite clarificar y mejorar ejercicios de redacción en el aula y diferenciar los distintos tipos de discurso.

5. Profesionalizar la práctica de los talleres literarios garantiza un lugar más digno para la escritura creativa y la actividad literaria de un lugar o región, promoviendo la libertad a través de la lectura y escritura.

Hoy más que nunca es importante repasar la complejidad de la escritura como parte del inmenso sistema de la lengua; recordar que en ella se conserva la posibilidad de ser persona con todo lo que implica o quedarse inerte ante el paso despiadado de la tecnología. Porque si bien estamos llenos de recursos que pueden apoyar nuestro desarrollo lingüístico, la realidad es que la brecha se va ampliando entre los usuarios interesados en explotarlos y los que no tienen idea de cómo eso puede potenciar sus habilidades. Hablo de diccionarios, bases de datos, softwares y diversas actualizaciones tecnológicas que tampoco alcanzo a comprender, pero que sin duda ponen sobre la mesa discusiones más que éticas, científicas sobre cómo funciona el lenguaje que es capaz de ser replicado en inteligencia artificial. Se menciona con la intención de enfocar nuevamente nuestros esfuerzos en ese repaso necesario sobre las características de la escritura, no artificial, que solamente se puede entender en colectivo y bajo una perspectiva didáctica que mejore la posibilidad de transmitirla en contextos escolares o fuera de ellos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, M. (2003). *Los textos, primera alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura. Didáctica. Lengua y Literatura, 2003, Vol. 15:* 7-22. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid.  
<https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/ereader/bibliotecasbuap/26729>
- Alfaro López, H. G., Martín Marín, C., & Universidad, N. A. de M. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. México: UNAM
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. España: Síntesis.
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Valente, D. P., & Robles Becerra, V. A. (2017). *Escritores invisibles: La creación literaria en jóvenes de 20-24 años*.  
<https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/ereader/bibliotecasbuap/129981>
- Arguëlles, J. D. (2004). Leer es (solo) un camino. En *Leer es un camino* (pp. 71-122). Argentina: Paidós Cromá.
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.-a). *Escribir / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 7 de febrero de 2023, de <https://dle.rae.es/escribir>
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.-b). *Taller / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 19 de abril de 2023, de <https://dle.rae.es/taller>
- Baquero Másmela, P. (2020). Pedagogía y didáctica de la literatura: Tramas de la subjetividad e imaginación. (Spanish): Pedagogy and didactics of the literature: plots about

- subjectivity and imagination. (English). *Enunciación*, 25(1), 141-153.  
<https://doi.org/10.14483/22486798.16299>
- Barcia Mendo, E. (2005). La herencia surrealista de Gianni Rodari. *Hispana*.  
<https://edsp.bibliotecabuap.elogim.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=e1548b96-e417-4097-9418-3bd62c9f94b2%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edseur.https%3A..www.europeana.eu.item.866.https...hispana.mcu.es.lod.oai.prensahistorica.mcu.es.1007141.ent0%3Futm.source%3Dapi%26utm.medium%3Dapi%26utm.campaign%3DYuvuWBeCa&db=edseur>
- Barella, J., & Alonso, L. (Eds.). (2017). *La mecánica de la escritura creativa: En busca de una voz propia*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Bausela Herreras, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. Madrid: Dykinson.
- Benjamin, W., & Echeverría, B. (2004). *El Autor como productor*. México: Ítaca.
- Cassany, D., & Luna, M. (2005). Literatura. En *Enseñar Lengua*. España: Grao.
- Cerrillo, P. (2007). Cap. 2 Hacia una nueva enseñanza de la literatura. La formación de la competencia literaria. En *Literatura infantil y juvenil y educación literaria* (pp. 16-32). Barcelona: Octaedro.
- Cervantes, Á. M. C. (2019). De lo tradicional a lo diverso: La investigación creación, un camino para investigar literatura. Apuntes desde la experiencia. *La Palabra*, 34, Art. 34.  
<https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9529>
- Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Tipología textual*. Instituto Cervantes. Recuperado 17 de abril de 2023, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/tipologia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm)
- Cervera Borrás, J. (1989). Lenguaje artístico y lúdico. En *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 258-274). México: Anaya.

- Colombi, M. C. (1997). La enseñanza de los géneros textuales como proceso. En *Los procesos de la lectura y la escritura: Propuestas de intervención pedagógica* (Primera, p. 141). Universidad del Valle.  
[https://www.academia.edu/29470394/Los\\_procesos\\_de\\_la\\_lectura\\_y\\_la\\_escritura\\_Propuestas\\_de\\_intervenci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/29470394/Los_procesos_de_la_lectura_y_la_escritura_Propuestas_de_intervenci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica)
- Corzo Toral, J. L. (2020). La Pedagogía De Milani En España E Iberoamérica: Milani's pedagogy in Spain and Latin America. *Historia de la Educacion*, 39, 337-356.  
<https://doi.org/10.14201/hedu202039337356>
- Duras, M. (1994). *Escribir*. México: Tusquets Editores.
- Espinosa, G. M. (2004). Lugares de encuentro: El café y el taller literario en el México de los años '20. Argentina: **Anclajes**
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Forero Olaya, N. C. (2016). De las exigencias genéricas a la emergencia del texto literario: El problema de los géneros. (Spanish): From generic demands to the emergency of literary text: The problem of genres. (English). *Enunciación*, 21(2), 212-225.  
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a03>
- Fraca de Barrera, L. (1997). La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: Una aproximación pedagógica. En *Los procesos de la Lectura y la escritura: Propuestas de intervención pedagógica*. Universidad del Valle.  
[https://www.academia.edu/29470394/Los\\_procesos\\_de\\_la\\_lectura\\_y\\_la\\_escritura\\_Propuestas\\_de\\_intervenci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/29470394/Los_procesos_de_la_lectura_y_la_escritura_Propuestas_de_intervenci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica)
- Galicia, R. (2022, abril 23). Escritores y libros oaxaqueños, ¿Cual hoja al viento? **OM**.  
<https://www.oaxaca.media/2022/04/escritores-y-libros-oaxaqueños-cual-hoja-al-viento/>

- Garayalde, N. (2021). Enseñanza y retórica. *Revista Chilena de Literatura*, 103, 481-503. <https://doi.org/10.4067/s0718-22952021000100481>
- García-Dussán, É. (2018). Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la lengua materna? (Spanish): And how is literature doing in the teaching of the mother tongue? (English). *Enunciación*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.14483/22486798.12557>
- Gavilán, J. (2014). *Lenguaje y creación: Las raíces cerebrales del procesamiento lingüístico*. Puebla: Biblioteca Nueva. <https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/ereader/bibliotecasbuap/111350>
- Guillanders, C. (2007). *Aprendizaje de la Lectura y la Escritura en los años preescolares. Manual del docente*. México: Trillas.
- Hernández Lorenzo, F. V. (2015). *Un modelo de taller literario para contribuir a la educación humanista en la formación pedagógica* [Editorial Universitaria]. <https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/ereader/bibliotecasbuap/91043>
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). Hacia una tipología de textos. En *La escuela y los textos* (pp. 19-28). México: Santillana.
- Kleiman, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: Relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. (Spanish): Access paths to the world of writing: importance of non-school literacy practices to scholar literacy. (English). *Enunciación*, 26, 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- Lomas, C. (1999). Enseñar Literatura. En *Cómo enseñar a hacer las cosas con palabras* (pp. 87-158). Argentina: Paidós.
- López, A. J., & Universidad, del V. (2019). *Teoría literaria: Postulados, debates y confluencias*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Montejo, E. (1996). El taller blanco. En *El taller blanco* (pp. 127-134). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Morales, Á. (2021, diciembre 13). Libros oaxaqueños en 2021 ¿un boom? / La generación de los talleres. *Sucedió en Oaxaca*. <https://sucedioenoaxaca.com/2021/12/13/libros-oaxaqueños-en-2021-un-boom-la-generacion-de-los-talleres/>
- Narváez, R. M. (2020). Didáctica de la escritura creativa. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 20(2), Art. 2. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13390>
- Orozco, J. (2014). *El proceso de desarrollo del colectivo Palabrarte, una agrupación dedicada al impulso de la cultura lectora*. [Universidad Nacional Autónoma de México]. [https://tesiunam.dgb.unam.mx/F?func=direct&current\\_base=TES01&doc\\_number=000723815](https://tesiunam.dgb.unam.mx/F?func=direct&current_base=TES01&doc_number=000723815)
- Polanco, J. L. (2005). Gianni Rodari, o la palabra comprometida: Pequeña biografía de un gran escritor. *Prensa histórica*. [https://www.europeana.eu/es/item/866/https\\_\\_\\_hispana\\_mcu\\_es\\_lod\\_oai\\_prensahistorica\\_mcu\\_es\\_1007120\\_ent0?utm\\_source=api&utm\\_medium=api&utm\\_campaign=YuvuWBeCa](https://www.europeana.eu/es/item/866/https___hispana_mcu_es_lod_oai_prensahistorica_mcu_es_1007120_ent0?utm_source=api&utm_medium=api&utm_campaign=YuvuWBeCa)
- Prado Aragonés, J. (2004). Cap. VII. Didáctica de la Literatura y educación Literaria. Literatura oral y paraliteratura. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI* (pp. 327-377). España: La Muralla.
- Prina, Z. E. (2010). *Los distintos tipos textuales y su aplicación en el aula*. MV Ediciones S.R.L. <https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/ereader/bibliotecasbuap/36473>
- Quiénes somos – Centro de las Artes de San Agustín*. (s. f.). Recuperado 28 de abril de 2023, de <http://www.casa.oaxaca.gob.mx/wp/?p=12100>
- Rafaela García, L. (2017). El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa. *Toldo de Astier*, 8(15), 71-85.
- Ramírez Peña, L. A. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas*. Colombia: Ediciones de la U.

- Rodari, G. (1977). *Gramática de la fantasía*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. España: Argos Vergara.
- Saavedra, S. (2017). Formación (Bildung) y creación literaria «Llegar a ser lo que se es» en diversos mundos posibles: Education (Bildung) and Creative Writing «Becoming What One Is» in Diverse Possible Worlds. *Formation (Bildung) et création littéraire: «parvenir à être ce que l'on est», dans plusieurs mondes possibles.*, 31, 197-210. <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7267>
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la Construcción narrativa de la realidad: Literary creation in the educational sphere: from the surface structure to the narrative construction of reality. *La création littéraire dans le milieu éducatif: de la structure superficielle à la construction narrative de la réalité.*, 39(2), 97-119.
- Serafini, M. T. (1991). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Argentina: Paidós.
- Torrecilla, A. (2008). Más que un taller literario. México: *Nuestro Tiempo*.
- Triana Castro, Y. M. (2018). De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. (Spanish): From the subject to the literature workshop as a didactic strategy. (English). *Enunciación*, 23(2), 225-236. <https://doi.org/10.14483/22486798.12732>