

Conceptos sobre literatura y el desarrollo de la creatividad literaria en la clase de español

Gerardo Andrés Godoy Fajardo (UEPB)

1. Hablar y escribir

En la experiencia de profesor de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en diversos cursos de idiomas, colegios y universidades he constado, como otros docentes, que la producción escrita se lleva a cabo como una actividad dolorosa y no como algo agradable (GONZÁLEZ P. ALONSO, 2003). Sin embargo, en el desarrollo de los métodos de E/LE, en sus cuatro destrezas, se observa que los docentes se han preocupado tanto en conseguir mejores resultados comunicativos como en crear un ambiente cada vez más ameno que contribuya con el aprendizaje (SÁNCHEZ, 1992). No obstante, el dominio de la palabra escrita parece continuar siendo una de las tareas más agotadoras, no sólo para los discentes como para los docentes, que, en muchos casos, corrigen un sin número de producciones que no les seducen. Ello se debe, en gran medida, a que la expresión escrita ocupa mucho menos espacio en la vida cotidiana que la expresión oral. Al mismo tiempo, la lengua escrita posee una rigidez que la lengua oral tiende a disminuir para agilizar la comunicación. Sin embargo, en muchos contextos ambas se unen y se apoyan mutuamente, como lo distingue Cassany i Comas:

[...], habla y escritura suelen apoyarse mutuamente en muchas actividades familiares, laborales, sociales y académicas: leemos y comentamos en familia una noticia del periódico, discutimos en la oficina un informe escrito, escuchamos al docente en clase mientras leemos el libro de texto y tomamos apuntes etc. (CASSANY i COMAS, 2004, p. 919).

Incluso, en el mundo informal de las pantallas de los ordenadores, ambas se encuentran dejando atrás todas sus rivalidades aparentes. Dentro de este ámbito, sabemos que los registros son múltiples y por ello debemos dominar, tanto en lengua materna (L1) como en lengua extranjera (LE), los usos más formales y también los más informales. Ello nos ayuda a participar, de forma apropiada, dentro de los más variados contextos sociolingüísticos. Por supuesto, no es lo mismo escribir un mensaje digital a un amigo que otro de reclamo a un gerente de una distribuidora, o un ensayo académico que una carta de amor etc., pues, además de los contenidos diferentes, están las marcas lingüísticas que los distinguen.

En las clases de E/LE trabajamos la construcción simulada de esos múltiples registros; en niveles iniciales ensayamos postales para amigos, cartas solicitando informaciones turísticas etc.; en los niveles avanzados redactamos opiniones, documentos para solicitar becas de estudios etc. Dichas actividades las encontramos debidamente organizadas por niveles en los manuales que están destinados a los alumnos de E/LE. En lengua materna, esos grados van desde la alfabetización al discurso académico, generalmente exigido para ingresar a las universidades; para las lenguas extranjeras existen exámenes de coeficiencia, como el DELE de España y el CELU de Argentina, que distinguen los niveles de comunicación de los usuarios de E/LE. Por todo ello, escribimos en múltiples contextos tanto en lengua materna como en la práctica de la lengua extranjera y a lo largo de la vida desarrollamos esa actividad buscando la mejor expresión. De forma paralela, es escaso el incentivo a la creación literaria tanto en clase como fuera de ella, ya sea en lengua materna o lengua extranjera, lo que no es positivo, pues la creatividad contribuye en la adquisición y dominio de la lengua en foco y puede desarrollar la autoestima de los individuos.

2. Lo literario

El punto de partida es distinguir el significado de literatura que los alumnos tienen y aquel que el profesor lleva a sus clases. Lo primero resulta de difícil determinación, pues los centros de educación son muy variados y dentro de las salas siempre conviven múltiples realidades. Sin embargo, la experiencia nos demuestra que los alumnos tienden a ver la producción literaria como una actividad artística de difícil acceso, como si fuera un privilegio de personas dotadas, lo que inhibe su práctica. Al mismo tiempo, muchas veces la discriminan como una actividad inútil, pues no tiene un vínculo directo con las exigencias del mercado laboral. De hecho, en la gran mayoría de las actividades de producción escrita, la experiencia de producir literatura está excluida de las disciplinas obligatorias; incluso en las facultades de letras donde llegan alumnos que desean ejercitar su creatividad, pero rápidamente se ven frustrados, pues la palabra artística se ejerce fuera de clase. Entonces, cabe al docente, dentro de las posibilidades curriculares de la institución, abrir el espacio literario, aunque antes resulta necesario definir lo que entendemos por literatura.

Los manuales escolares de hace veinte años atrás reforzaban un concepto de literatura universal, por un lado, y nacional, por otro, gracias a una rígida lista de textos canónicos que era elaborada por hombres blancos de las elites europeas y de sus equivalentes en Latinoamérica. Esa lista se ha ampliado en las últimas décadas, pues se han incorporado, por ejemplo, letras de música pop, como se observa en el libro escolar brasileño *Português Linguagens* (CEREJA, 2003). Aunque lo canónico no ha perdido su lugar del todo, se han abierto nuevas posibilidades para entender lo literario. La crítica especializada ha acompañado esos cambios y ha abierto las fronteras de lo que entendemos por texto artístico, enriqueciendo así su propia experiencia (EAGLETON, 2006). Sin embargo, la pregunta persiste: ¿Qué es un texto artístico? René Weller, en su obra *Teoría de la literatura* afirma: "Toda obra de arte literaria es, en principio, una serie de sonidos de los cuales emerge el significado"

(WELLER, 1971, p. 195). Sin duda, cuando enunciamos poéticamente alteramos la sintaxis más habitual, el sonido se escucha diferente, como si fuera otra lengua; el mensaje se hace extraño, agradable o difícil, seductor o aburrido, pero raramente indiferente. Cuando vivenciamos eso, como diría Octavio Paz, estamos frente a la voz del poeta (PAZ, 1982). Por ejemplo, cuando éste dice: “El hombre tierra fue, vasija, párpado” (NERUDA, 2001, p. 9) y no “El hombre fue tierra, vasija y párpado”. Notamos un cambio en el orden de la frase, lo que favorece la aparición de una rima seductora que se transforma en una especie de desafío para el lector que busca un diálogo con el texto. No obstante, lo literario no se reduce a eso, pues hay muchos autores que realizan esa tarea, pero para la crítica su poesía no merece atención, aunque sea “literatura”. De hecho, una crítica tradicional, fijada en la estructura, podría eliminar toda producción que no se encuadre en rígidos modelos de construcción de forma y contenido. Sin embargo, nuevas posibilidades críticas (BLUME; FRANKEN, 2006), como el pensamiento post estructuralista y el post colonial, han ampliado las fronteras de lo que se entiende por literatura y de cómo ella puede ser analizada. Por ejemplo, se han rescatado poetas que no tuvieron en su momento el debido reconocimiento, como Pablo de Roca en Chile, tanto por la forma de su poesía como por sus contenidos. De igual modo, se ha revisado lo canónico y su importancia para las culturas periféricas, lo que ha contribuido con una relectura de los modelos y, al mismo tiempo, en una nueva configuración de lo cultural (SAID, 2004).

De forma paralela, lo literario se entiende también por medio de los temas, aunque esa sea una de las partes más flojas para justificar el género. Por ejemplo, se piensa que una historia es “literatura” cuando hay en ella animales que hablan, lo que nos lleva a creer en lo literario algo insólito e imposible. Sin embargo, no siempre ha sido así e incluso muchas veces ambos componentes se confunden, por ejemplo, “la Carta de Colón”, como bien distingue el profesor André Trouche en su obra *América: historia y ficción* (2006), era considerada como un relato puntual, pero ahora se lee

como una obra de arte que ayuda a enriquecer la experiencia de historiadores y de literatos. Lo mismo sucede con las biografías que se confunden con relatos novelescos. Para el escritor peruano Vargas Llosa, lo importante es que los escritores cuenten de forma verdadera una buena mentira, que sean capaces de hacer creer a sus lectores que la mentira literaria sucede de verdad (VARGAS LLOSA, 2004).

3. La creatividad

Ventana sobre las palabras (IV)

Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños, y las guarda en cajas. En caja roja guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia.

A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá (GALEANO, 1993, p. 69).

Como lo distingue Galeano, las palabras vienen de ecos anteriores a nuestras vidas y seguirán su propio rumbo; a nosotros nos cabe jugar con ellas y reinventar el pasado. El proyecto es utópico, pues se trata de construir nuevos sentidos para el futuro. Diversos escritores han participado de ese pensamiento, como Jean-Paul Sartre, que al preguntarse “¿Qué es la literatura?” responde que es un comprometimiento de lo escrito con las contingencias sociales e individuales (SARTRE, 2004). Otros escritores han seguido esa línea, principalmente los latinoamericanos que han sentido una necesidad de militancia social en sus letras (SÁBATO, 2003). Ello porque el escritor congrega voces en conflicto que enriquecen los relatos, pues los personajes participan de problemáticas contingentes que tienen su lugar en la historia social (BAKHTIN, 1999). De hecho, en la literatura, las disputas ideológicas viven su mejor escenario, como si las palabras fueran de colores antagónicos que están arrojados sobre su propia suerte para mezclarse, pues, como

diría el mismo escritor uruguayo, en el IV Congreso de Hispanistas (UERJ, 2004): “Es en lo diverso y en lo diferente donde vivenciamos lo mejor de la humanidad”.

De forma paralela, la idea de lo lúdico es otra constante cuando los propios escritores hablan sobre la expresión escrita, por ejemplo, Vargas Llosa en su obra *Cartas a un joven escritor* (2006) distingue que ese elemento se incorpora a la narrativa con ganchos que prenden al lector y que lo hacen interactuar con lo narrado. Otros distinguen que la inspiración es una casualidad ya que lo relevante es el trabajo, la insistencia y perseverancia (NIETO, 2001). También cabe destacar la importancia de los talleres bajo el liderazgo de un escritor, donde los aprendices comparten sus producciones, reciben críticas y, lo más importante: son leídos (FONTAINE TALAVERA, 2005).

4. Posibilidades para la creatividad en E/LE

La creatividad es inherente a todo ser humano, pero su dependencia a las leyes de mercado la inhiben durante gran parte de la vida. Eso se debe, en gran medida, a la remota posibilidad que tiene un escritor de vivir de su oficio, lo que dificulta sobremanera el desarrollo de una actividad que requiere tiempo y dedicación. Sin embargo, la clase de E/LE se abre como una excelente oportunidad para desarrollar la creatividad literaria, pues, desde los primeros niveles de enseñanza de E/LE se pueden llevar a cabo diversas actividades, por ejemplo, en vez de pedirles a los alumnos que hagan una descripción pragmática de sí mismos, les solicitamos que lo hagan de una forma mentirosa; o también podrían diseñar un personaje singular, como el mítico Boto (seductor del Amazonas) o un mendigo etc. Destacamos que deben usar los verbos en presente de indicativo y el vocabulario estudiado en las primeras unidades del libro, también que es conveniente que consulten al profesor y sus recursos bibliográficos, como diccionarios y gramáticas.

El abordaje metodológico está apoyado en las dinámicas del “enfoque por tareas”, que trabaja con la lengua como un vehículo de comunicación y no como un fin en sí mismo (GOMEZ, 2004). Las propuestas se dividen por niveles para que el discente las pueda desarrollar, por ejemplo, en un nivel más avanzado, la misma descripción del personaje debe presentar componentes psicológicos donde entren los verbos de cambio y otras estructuras lingüísticas más complejas. La corrección se lleva a cabo de forma participativa, pues los alumnos escriben en clase junto al profesor, leen sus producciones y las comparten con el docente (CASSANY, 2001). En otro momento, el profesor se lleva las producciones y realiza marcas en los textos de los alumnos, éstas las extrae de su “protocolo de errores” (IGLESIAS, 2004), que son siglas gramaticales que señalan el fallo, pero no imponen una determinada corrección, pues se trata de que el alumno distinga sus dificultades y aprenda a autocorregirse. Por ejemplo, si escribe: “Rio de Janeiro tu es el azul del mar” subrayamos los errores (“Rio de Janeiro tu es el azul del mar”) y escribimos al lado del fallo las siglas: AC de acento, CV de concordancia verbal, así como otras que sean necesarias según cada caso. El alumno vuelve a escribir su texto y lo lee en voz alta, el profesor, con el grupo, analiza las producciones y discute su valor literario. Cabe resaltar, como distingue Paulo Freire, la importancia del discente en la construcción de sus sentidos en el texto, ya que él está lleno de voces que lo alimentan y lo provocan a decir; el docente debe partir de esa base y respetarla.

5. Conclusión

Estamos convencidos que todos somos capaces de la creación literaria y que ella sólo depende de un impulso para que se realice, por ello optamos primero por trabajar con personajes insólitos y no con los más cercanos, pues al escritor iniciante podría costarle más extraer lo literario de lo común. Entretanto, en ambos casos lo

lingüístico no ofrecerá dificultad, sino que pasa a ser un soporte para la creatividad. De hecho, aprendemos mejor la LE practicándola en contextos de comunicación que nos seduzcan. La evaluación lingüística de esas producciones se lleva a cabo siguiendo los parámetros de los niveles (EGUILUZ PACHECO, 2004), pero por medio de la lectura del *Placer del texto* (BARTHES, 1987), entendemos que la inmensurable tarea de disfrutar la lectura va mucho más allá de la formalidad textual, aunque se afirma en ella.

Referencias

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, Ronald. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BLUME, J.; FRANKEN, C. *La crítica literaria del siglo XX. 50 modelos y su aplicación*. Santiago: Universidad Católica de Chile, 2006.

CASANY i COMAS, Daniel. Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. In: *La biblioteca de gente*. Barcelona: Difusión, 2005. 1 CD-ROM.

_____. La expresión escrita. In: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 917-942.

CEREJA, W. Roberto. *Português linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

EAGLETON, Terry. *Teoría da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EGUILUZ PACHECO, Juan. La evaluación de la expresión escrita. In: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 1005-1024.

FONTAINE TALAVERA, Arturo. Donoso en su taller. *Estudios Públicos*, Santiago, n. 80. Disponible en: <www.letras.s5.com/jd060504.html>. Acceso en: 14 oct. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos, 1993.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario. La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. In: GOMEZ ASENCIO (Org.). *FORMA. Formación de Formadores 8 Gramática. Enseñanza y análisis*. Madrid: SGEL, 2004. p. 83-107.

GONZÁLEZ P. ALONSO, María Cibeles. La importancia de la expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Madrid, Ministerio de educación y Ciencia, Consejería de Educación en Brasil, v. 13, p. 121-142, 2003.

IGLESIAS DELGADO, Ana Maria. *Autonomía en la competencia escrita: la corrección por medio del protocolo de errores*. In: ENCUENTRO PRÁCTICO DE PROFESORES DE E/LE, 13. Barcelona, 2004.

NERUDA, Pablo. *Canto general*. España: Seix-Barral, 2001.

NIETO, Ramón. *O ofício de escrever*. Tradução de Maria Magdalena L. Urioste. São Paulo: Angra, 2001.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SABATO, Ernesto. *O escritor e seus fantasmas*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SÁNCHEZ, Aquilino. Capítulo VI. El siglo XX. In: *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A., 1992. p. 365-410.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é literatura?* Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

TROUCHE, André. *América: história e ficção*. Niterói: EdUFF, 2006.

VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

_____. *Cartas a um jovem escritor*. Tradução Regina Lyra. Rio de Janeiro: Alegro, 2006.

WELLERK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 2. ed. Tradução de José Palla e Carmo. Lisboa: Biblioteca Universitária, 1971.