

POTENCIANDO LA CREATIVIDAD HUMANA: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

José Tomás LABARTHE¹

Luis HERRERA VÁSQUEZ²

Resumen: El presente estudio cuasi experimental y cuantitativo tiene por objetivo comprobar la efectividad del taller de escritura creativa, como estrategia pedagógica, que contribuye a desarrollar la capacidad creativa y las habilidades de escritura en tercero medio del Instituto San Martín de Curicó. Se ha seleccionado una muestra de 58 estudiantes, entre 16 y 17 años, conformando un grupo de control y otro cuasi experimental, desarrollando en el segundo talleres de escritura creativa durante 6 meses. La experimentación indicó que la implementación de talleres de escritura creativa puede desarrollar la capacidad creativa y las habilidades de escritura de los estudiantes, potenciando el pensamiento divergente al finalizar la intervención de talleres. Se sugiere un empoderamiento docente que los capacite y permita aplicar estrategias didácticas de taller creativo para el desarrollo de habilidades escriturales, resolución de problemas y amplitud de puntos de vista en virtud del pensamiento divergente.

Palabras clave: Creatividad en el aula - Educación artística - Escritura creativa- Pensamiento divergente.

Abstract: The objective of the following almost experimental and quantitative study was to ascertain the effectiveness of the creative writing workshop as a teaching strategy. Identifying if this initiative would substantially contribute to the development of the creative capacity and the writing abilities of the third year high school students of the San Martín de Curicó Institute was a primary goal. A sample of 58 students was selected, between 16 to 17 years old, which made up a control group as well as an almost experimental group. Only the almost experimental group underwent 6 months of creative writing workshops. The experience showed that the implementation of such

¹ Autor Principal: José Tomás Labarthe
Universidad Autónoma de Chile 962386096 -jtlabarthe@gmail.com

² Autor secundario: Luis Herrera Vásquez
Universidad Autónoma de Chile 984762023-luis.herrera@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: Abril 2016

Fecha de evaluación: Mayo 2016

workshops could develop the creative capacity and the writing abilities of the students, boosting their divergent thinking by the end of the workshops intervention. As a result we recommend an educational empowerment program, which will train teachers and allow them to apply creative workshop instructional strategies. It is our belief that this will also contribute to the development of their writing abilities, problem solving and a broad scope of points of views, in pursuit of divergent thinking.

Keywords: Artistic education - Creative writing – Creativity in the classroom - Divergent thinking.

Résumé: la recherche quasi expérimentale et quantitative ici présentée a pour objectif de vérifier l'effectivité de l'atelier d'écriture créative, en tant que stratégie pédagogique qui contribue à développer les capacités créatives et d'écriture en troisième medio de l'Institut San Martin de Curico.

Un groupe de 58 étudiants de 16 à 17 ans a été sélectionné pour conformer un groupe de contrôle et un deuxième quasi expérimental. Dans ce dernier ont eu lieu des ateliers d'écriture créative pendant six mois. L'expérimentation a indiqué que la mise en place de ces ateliers peut développer les capacités créatives et d'écriture des étudiants, favorisant la pensée divergente à la fin des ateliers. Il serait souhaitable une formation pédagogique pour ces étudiants qui leur permettrait d'appliquer des stratégies didactiques d'atelier créatif pour développer des moyens d'écriture, la résolution de problèmes et la diversification de points de vue de la pensée divergente.

Mots clés: créativité dans la salle de classe- éducation artistique-écriture créative-pensée divergente.

INTRODUCCIÓN-PROBLEMATIZACIÓN

Dentro de los aspectos fundamentales del desarrollo humano y las claves sociales, se encuentra la creatividad, sobre todo considerando las particularidades del siglo XXI y el escenario de incertidumbre que se prefigura en los próximos años (Morin, 1999; Robinson, 2005). Su vinculación con los fenómenos de desarrollo y dinámicas presentes en tecnología, antropología, lenguaje y otras áreas, permiten destacar su complejidad. No obstante, naturalmente se le ha instalado sólo dentro de la discusión educativa y, probablemente, sin abordarla con la relevancia y profundidad que requiere en un contexto escolar de mediciones y resultados más objetivos. Incluso, concepciones erradas sobre la creatividad la catapultan al sitio de “don”, cerrando la oportunidad de poder enseñarla, fomentarla o desarrollarla.

La creatividad es una capacidad, una habilidad cognitiva. Su proceso generativo es dinámico y complejo. Gianni Rodari (1977) la define como “sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia” (234). Ken Robinson (2006), por el contrario, toma distancia de esta mirada, afirmando que creatividad y pensamiento divergente no son lo mismo y que creatividad es más bien un proceso que tiene que ver con “tener ideas originales que tengan valor” (s.p.)

Dentro de la educación, la creatividad se ha transformado en un fenómeno problemático. Los planes y programas (MINEDUC, 2000) la promueven, pero la realidad del aula la resiste (Aguilera & Medina, 2014). De esta manera se privilegia el desarrollo de las llamadas funciones útiles del lenguaje, las cuales derivan habitualmente en la reproducción e imitación de patrones prefabricados, limitando las capacidades creativas de los alumnos. Por consiguiente, “sólo el fracaso de una

educación que no acaba de aceptar que el juego y la imaginación son espléndidas formas de conocimiento y que, en lugar de impulsar capacidades las ahoga, explica el hecho irrefutable de que los niños no desarrollen sus potencialidades creativas, aplastadas por el absolutismo de los saberes útiles que ocupan de manera absolutista su tiempo en la escuela” (Tejerina, 2006, 2).

Pero la creatividad no es el problema. Otra investigación realizada en establecimientos municipales del Maule, Chile (Labarthe & Rojas, 2013), afirma que la creatividad es más bien la solución a muchas precariedades que se presentan en el proceso educativo y una manera efectiva de estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando vida activa al currículum. En su mayoría los profesores en la Escuela no tienen tiempo para innovar en sus métodos, desconocen cómo potenciar ni evaluar el fenómeno creativo cuando asoma, ni saben crear el clima adecuado para que aparezca. La creatividad es impulsada en el papel, pero resistida en el quehacer pedagógico.

Probablemente la problemática surge de la ambigüedad en la concepción de creatividad que se promueve. Establece Víctor Tusón (1997) que “quienes tengan de la creación aquella idea casi mística según la cual la creación es un don y el acto creador el resultado de una misteriosa inspiración” tendrán la visión que es difícil enseñarla. A tal modo de ver se oponen pedagogos como Gloria Pampillo (1982) que afirman que la creación es un producto hecho de la “reelaboración constante de materiales tanto textuales como extra textuales” (7). Sin embargo, la manera de enseñar literatura “sigue anclada hacia la historiografía literaria, trabajando sólo la recepción y en absoluto se aborda desde una perspectiva seria la producción de textos literarios” (Alonso, 2001, 54). En palabras de Santiago Fabregat (2009): “la ausencia de una formación específica vinculada al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, en particular, sobre didáctica de la expresión escrita puede resultar un obstáculo importante para muchos docentes a la hora de afrontar la mejora de estas destrezas” (60). La carencia de una propuesta pedagógica, actualizada y motivante, que fomente en el alumno la producción de textos literarios, evaluados coherentemente, es el principal problema con el cual debe lidiar el profesor (Labarthe & Rojas, 2013).

Por lo tanto, esta investigación se ha planteado la necesidad de profundizar en la escritura creativa para comprobar la validez del taller de escritura creativa, como estrategia pedagógica, que contribuye a desarrollar la capacidad creativa y las habilidades de escritura. Para ello se diseñó una didáctica de la escritura con énfasis en la creatividad y la producción implementada con alumnos de 3er Año de Enseñanza Media del colegio Instituto San Martín, Curicó, Chile.

MARCO TEÓRICO

1. Creatividad y pensamiento divergente

En el escenario complejo y de incertidumbre de las próximas décadas, que anticipa Edgar Morin, “los líderes creativos serán los impulsores y dinamizadores de nuevos entornos, que demandarán nuevas formas de conocer, de aprender, de educar, de trabajar, de vivir y convivir en el nuevo siglo” (Cit. en María Inés Solar, 1999, 21). Por lo tanto, el interés investigativo en la creatividad está en expansión. Hoy se la concibe como un fenómeno fisiológico, plástico, que engloba varios procesos mentales interrelacionados, como la memoria y la imaginación. Esta inteligencia de difícil reducción categórica se asocia a ciertos tipos de pensamiento entre los que destacan el pensamiento original, el pensamiento divergente y el pensamiento lateral.

Joy Guilford entiende la originalidad y la expresión como valores propios del pensamiento lateral. La lateralidad es una forma divergente de generación del conocimiento, en oposición al pensamiento convergente, eminentemente reproductivo, asociado a la memorización de aprendizajes e informaciones. “La producción divergente incluye las cuatro características de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración” (Cit. En Prieto & Castejón, 2000, 36). Para Guilford el fenómeno creativo surge cuando estas cuatro fuerzas entran en fricción, accionándose una dinámica.

Las principales teorías que han sustentado los test de creatividad –la Teoría de la estructura del intelecto de Guilford, la Teoría de Torrance y la Teoría de las asociaciones de Mednick– coinciden en que la creatividad es una condición humana, que puede potenciarse a través de aprendizajes “holísticos e integrativos, lo que significa que la evaluación no debe centrarse solamente en los factores cognitivos y afectivos, sino en el individuo como agente directo del acto creador”, afirma Carolina Laime (2005, 38). Es decir, indica Guilford, la creatividad es una característica independiente al coeficiente intelectual.

La teoría de P. Torrance, por su parte, define la creatividad a través de sendas pruebas de pensamiento. El término habilidades creativas se refiere a aquel conjunto de habilidades mentales que se presume entran en juego en el rendimiento creativo. Un alto grado de habilidades evaluadas por los test aumenta las posibilidades de que su poseedor se conduzca de manera creativa. Sin embargo, el autor destaca que el poseer estas habilidades no garantiza que un individuo tenga una conducta creativa, simplemente posee un potencial creativo.

Mednick, finalmente, define la creatividad como asociaciones orientadas a combinaciones nuevas, y estas relaciones serán tanto más creativas cuanto más alejados estén los elementos asociados. Mientras más remotas las asociaciones, más rico es el producto.

Desde estas perspectivas teóricas, la creatividad sí es susceptible de ser educada. “La creatividad de esta manera cobra un sentido mucho más amplio, pues implica el proceso, el ambiente y el producto creativo”, (Laime, 2005). Las habilidades creativas sí se pueden desarrollar en un marco formal, a través de una pedagogía que sepa activarlas, para lo cual es preciso saber transitar desde la cognición a la creación. Por consiguiente, las estrategias de la creatividad, señala Ellis Torrance, utilizan procedimientos no convencionales, solucionando problemas “mediante caminos que otros no encuentran” (Cit. en Prieto & Castejón, 2000, 37).

La promoción de la expresividad y la aceptación de ideas extrañas, sorprendentes, no tiene por qué ser sinónimo de entropía en el aula. Por el contrario, una docencia basada en la creatividad “no excluye el seguimiento de unas directrices y normas básicas de funcionamiento, que contribuyen a organizar el trabajo y las ideas de los alumnos, en base a un pensamiento coherente y organizado que posibilite la creación de ideas” (Santaella, 2006, 105).

La evaluación de la creatividad es otro tema sobre el cual no se ha investigado lo suficiente en español, a diferencia del inglés. Las rúbricas y las pautas de cotejo disponibles son escasas. En cambio abundan las interrogantes: ¿cómo valorar lo artístico? ¿El proceso está por sobre el producto? ¿Cómo orientar al proceso creativo sin influirlo? ¿Cuáles son los criterios para dimensionar una producción creativa?

Esta ausencia de pautas de evaluación de escritura creativa en español alentó la construcción técnica de un instrumento diseñado específicamente para ello (Labarthe &

Rojas, 2013), recogiendo tres de las variables antes enunciadas –expresión, originalidad, flexibilidad–, y sumándole además una categoría de “elaboración” que contemplara el uso de los aspectos formales del texto. Otros conceptos como “fluidez ideacional” y “fluidez asociativa” presentes en Guilford, o “parsimonia”, “adecuación” y “utilidad” provistas por Torrance, fueron descartados para la confección de la pauta pues, a pesar de formar parte innegable de la tradición evaluativa de la creatividad, se consideró que no se ajustaba particularmente al ámbito de lo escrito. Por esta misma razón valores como “euritmia”, “heurística”, capacidad “sinéctica” e incluso “sensibilidad” tampoco fueron considerados, priorizándose aquellos valores que enmarcaran e iluminaran la labor de la escritura en el mundo de lo creativo.

Este instrumento fue validado por el criterio de un juez experto³. El juez emitió su opinión con respecto al nivel de adecuación de los cuatro valores con los objetivos del instrumento y el nivel de adecuación de éstos con los 16 criterios que conforman la totalidad de lo que se deseaba medir. Realizado el análisis y la evaluación de la Pauta no hubo correcciones, considerándola pertinente. Los profesores colaboradores⁴ corroboraron la evaluación del juez experto, aplicando el instrumento en una medición de validación –que contemplaba la corrección aleatoria de los tests pre y post–. Calificaron la pauta de manera “óptima”, en cuanto a la facilidad y efectividad de su procedimiento evaluativo y el tiempo mínimo requerido para la asignación de puntajes. Además los valores y criterios seleccionados les permitieron no solo cuantificar, sino además cualificar el trabajo de los estudiantes.

2. Escritura creativa

La escritura creativa es aquella, de ficción o no, que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica. En este modo prima la creatividad sobre el propósito informativo propio de la escritura no literaria, no creativa.

La escritura artística no es tan sólo una habilidad sino, como señala Francisco Alonso (2001), “una competencia comunicativa de un sujeto que necesita la ficción para contrastar su imaginario con la realidad” (52). Esta dimensión de la escritura como modelo de enseñanza y aprendizaje posibilita el perfeccionamiento del pensamiento divergente de los estudiantes, enfrentándoles a resolver problemas de manera lateral. Según Daniel Cassany en “La cocina de la escritura” (1993), la escritura creativa “tiene como objeto básico satisfacer la necesidad de inventar” (p.12).

Creatividad entonces para efectos de este estudio es el “acto de elaboración del mundo y de la reelaboración de lo leído” (Álvarez, 2009, p.85). Así, entonces, las didácticas actuales por lo general se presentan activas, kinésicas: “la manera más eficiente de aprender literatura, no la única, es escribiéndola” (Mandrillo, 2005, 243), desplazando al alumno desde la lectura hacia la producción de textos. “Crear no es una etapa posterior a la lectura y al análisis: ha de coexistir con ellas. Y no se debería abandonar nunca”

³ Claudio Loo Corey. Magíster en Diseño Instruccional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Especialista en Currículum y Evaluación, Universidad Complutense de Madrid. Diplomado “Enseñar a aprender profundamente”, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster © en Currículum e Innovación Educativa, Universidad Complutense de Madrid. Máster en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Doctorando © en Aprendizaje, Desarrollo y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.

⁴ Luis Unzueta Castillo (Licenciado en Lenguaje y Literatura Universidad de Chile), Claudia Albornoz Casanova (Licenciada en Educación y Pedagogía en Castellano con mención en Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) y Gloria Molina Bustos (Profesora de Estado en Castellano, Universidad de Talca).

(Tusón, 1997, 21-22). Un proceso de dos manos: una que lee, otra que apunta. La lectura como estímulo, la escritura como su consecuencia natural. Este empoderamiento del alumno de lector en escritor abre un potencial inconmensurable de aprendizaje de la literatura en el aula. En palabras de Mary Cruz (2006): “un acto comunicativo y una experiencia, tanto emocional como intelectual, en que la clase no se padezca sino que se disfrute” (07).

3. El taller como estrategia pedagógica

En España, Italia, Francia y Estados Unidos diversos autores han problematizado sobre el tema, elaborando propuestas para su solución. Corrales (2011), por ejemplo, sugiere “diseñar una serie de actividades que vayan mostrando al alumno cómo traducir el mundo en imágenes lingüísticas” (71). Maritza Álvarez (2009), propone la estrategia del taller, poniendo en relación al estudiante con “modelos que no sean una receta sino por el contrario una motivación” (82).

La dirección de los talleres apunta a mejorar la expresión escrita y hablada de sus integrantes “y eventualmente a la creación estética como fin último” (Mandrillo, 2005, 248).

Insertar esta modalidad en la escuela requiere de una reconstrucción del aula en “el escenario del como si todos pudiésemos ser escritores” (Delmiro, 2001, p.16). Esta transformación es significativa por el hecho social de escribir en un espacio común –el aula–, de compartir lo escrito con la comunidad –los compañeros, el profesor–, y de escribir muchas veces colectivamente, en colaboración, en contraposición a la escritura individual remitida a espacios de soledad. Este hecho social vuelve a la escritura creativa un acto político y democrático. “Todos los usos de la palabra para todos. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Rodari, 1977, 13).

La transformación del aula en un taller de creación implica cambios de percepción y de ánimo que modifican el clima de aprendizaje, “creando un determinado ambiente afectivo en la clase que hace que el alumno se sienta valorado por lo que ahora es y pueda llegar a ser, sin engañar a nadie sobre el grado real de sus aptitudes” (Delmiro, 2001, 29). En este escenario, Cósimo Mandrillo (2005) no concibe al profesor como un depósito de sabiduría o como un monitor que prescribe ejercicios, sino más bien como un guía que “se esforzará por hacerle comprender que cualquiera sea el resultado del ejercicio será bien recibido y que además el estudiante no se estará jugando en absoluto su prestigio como individuo capaz de crear” (248). Marta Fattori propone que el docente se convierta en un *animador* y Gianni Rodari sostiene que su rol debe ser el de un *promotor* de la creatividad.

Por lo tanto, el profesor de escritura creativa debe ser un profesor creativo. En ese entendido, es preciso que el profesor que dirija este Taller se prepare dentro del marco de una formación propedéutica específica. La simetría lograda en el proceso de enseñanza y aprendizaje invita al profesor a resolver los ejercicios en paralelo con los alumnos, abriéndose a una instancia novedosa de conocimiento.

En tanto propuesta pedagógica, el taller en la labor áulica cumplió el rol de un dínamo que transformó las relaciones de enseñanza de la sala habitual de clases, y generó nuevas condiciones de aprendizaje entre los dicentes. Una de estas nuevas realidades se verificó en la toma de posición de los alumnos, quienes pasaron a experimentar la literatura desde la creación. Otra se apreció en la actitud del docente, quien pasó a dictar y entregar contenidos verticalmente, a una función de moderador, de activador. El espacio físico también se modificó: los alumnos utilizaron el espacio de maneras

diversas, con tal de sentirse cómodos y de mirarse cuando leían. Reconocer al otro para reconocerse entre ellos.

4. Estrategias de escritura creativa

En la mayoría de los talleres las actividades de escritura se inician con una consigna que, a modo de pie forzado, les permite a los participantes iniciar sus construcciones. Benigno Delmiro (2001) comprende la consigna como un “pretexto, una coartada, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto” (40). La elección de la consigna es fundamental ya que su capacidad sugestiva y asociativa incitará y orientará las respuestas. El mismo Delmiro (2001) sostiene que la construcción de las consignas debe procurar apelar a contenidos familiares para los alumnos: “ha de existir siempre una relación entre los conocimientos, las lecturas y los ejercicios del taller. Este ajuste es el que debiera interesar en las reuniones semanales del profesorado” (32-33).

La consigna formulada como pregunta está en sintonía con la transformación estética del receptor en productor. Los signos de interrogación abren espacios de interacción, produciendo vacíos, tensiones, en los cuales la obra se abre y demanda una solución por parte de un lector que se siente apuntado, interpelado. La correcta supresión o edición de un texto puede lograr este particular efecto performático y ahí radica el trabajo del profesor en la elaboración de la consigna. Se trata, propone Corrales (2001), “de enseñar a los alumnos a ampliar el horizonte de la interrogación sobre la realidad con el fin de crear esas necesidades expresivas que se hallan en la base de toda creatividad” (73). Hay cientos de ejemplos de estos ejercicios –manuales completos–, e incluso cada profesor puede construir los suyos en base a la rearticulación de sus lecturas y a su propio ingenio.

Otro modo más amplio de abordar las consignas es a través del diseño de escenarios sugerentes. Gianni Rodari construyó una fábrica de inventar historias y las clasificó en su libro “Gramática de la fantasía” en 42 técnicas. Una de estas técnicas sugerentes es la llamada hipótesis fantástica:

Esta técnica es simplísima. Su fórmula es la de la pregunta: “¿Qué pasaría si...?” Para formular la pregunta se escogen al azar un sujeto y un predicado. Su unión nos dará la hipótesis sobre la que trabajar. Ejemplos: “¿Qué pasaría si Sicilia perdiese los botones?”, “¿Qué pasaría si un cocodrilo llamase a vuestra puerta para pedirnos un poquito de romero?”, “¿Qué pasaría si vuestro ascensor descendiese hasta el centro de la Tierra o subiese hasta la Luna?” (Rodari, 1977, 05).

Otra técnica, la de la piedra en el estanque, plantea que una palabra lanzada al azar produce en la mente del receptor ondulaciones, tal como una “piedra arrojada a un estanque provoca ondas concéntricas que se ensanchan sobre su superficie, afectando en su movimiento, con distinta intensidad, con diversos efectos, a la linfa y a la caña, al barquito de papel y a la balsa del pescador” (05). ¿Pero para qué sirven estas creaciones? ¿Prestan alguna utilidad? ¿Debe cumplir alguna función la creación literaria? ¿Algún beneficio?:

Los cuentos sirven a las matemáticas, así como las matemáticas sirven a los cuentos. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, a la labor política: en definitiva, al hombre entero, y no sólo al que crea fantasías. Sirven precisamente porque, en apariencia, no sirven para nada: como la poesía o la música, como el teatro y el deporte (si no se

convierten en un negocio). Le sirven al hombre completo. Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del beneficio) tiene necesidad de hombres a medias –fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad–, quiere decir que está mal hecha y que hace falta cambiarla. Para cambiarla, se requieren hombres creativos, que sepan usar su imaginación (Rodari, 234).

Una vez recogida la consigna, Cassany (1993) sugiere reunir informaciones a modo de torbellino de ideas, palabras claves o mapas mentales y conceptuales, organizándolas en definitiva según un plan de composición propio; aquí es importante esquematizar la tarea: “hacer un proyecto de texto, establecer un plan de trabajo, desarrollar un enunciado” (09). Después se comienza a escribir. Terminada la escritura se corrige. Llegado este punto Cassany aconseja comparar lo obtenido contra lo ideado, para luego reestructurar, limpiar ortografía, clarificar, economizar y depurar la oralidad del texto, “simulando la reacción del lector” (14).

Finalmente se comparte el texto con la clase, “se lee en voz alta lo conseguido (con lo que se afrontan los problemas de la puntuación), se comentan las dificultades halladas en el proceso de composición, la adecuación de la propuesta y los objetivos que ésta pretendía” (Delmiro, 2001, p.16). Esta fase de lectura y de comentarios que subsiguen a la escritura es otra de las constantes de estos talleres: el profesor y los alumnos intentan dar vida a sus textos a través de una lectura que, por su carácter interpretativo, también podríamos denominar como creativa.

METODOLOGÍA

Esta investigación se sitúa desde un paradigma cuantitativo, con un diseño cuasi experimental y teniendo por objetivo comprobar la efectividad del taller de escritura creativa, como estrategia pedagógica, que contribuye a desarrollar la capacidad creativa y las habilidades de escritura en tercero medio del Instituto San Martín de Curicó, Chile. Se ha seleccionado por conveniencia una muestra de 58 estudiantes, entre 16 y 17 años, nivel socioeconómico medio, conformando dos grupos de igual cantidad, uno de control y otro cuasi experimental, desarrollando el segundo 13 ejercicios en modalidad de taller, a razón de un ejercicio cada dos semanas, durante 6 meses.; considerando un primer ejercicio de diagnóstico o pretest que marca el nivel inicial. Este ejercicio es de libre escritura, obedeciendo a la pregunta “escriba un texto sobre sus vacaciones”.

En cuanto a las variables, se ha estipulado lo siguiente: Variables dependientes: capacidad creativa, habilidades de escritura. Variables independientes: Implementación de taller, edad, sexo, nivel socioeconómico.

Partiendo de la problemática de “¿por qué la creación literaria tiene poca presencia en la formación de los estudiantes?” (Corrales, 2001, 70) la propuesta pedagógica complementó las actividades de producción textual para Enseñanza Media, introduciendo la escritura creativa a modo de taller en el ámbito institucional. Así se buscó implementar un espacio que se desmarcara de la propuesta curricular establecida, diversificando con ello las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la producción de textos literarios.

En los cursos terminales de la Enseñanza Media los alumnos cuentan con las herramientas básicas que les permiten un limitado uso creativo del lenguaje. En este contexto, las habilidades superiores del pensamiento –“analizar, crear y evaluar” (Bloom Anderson, 2001) – desarrolladas hasta 3° Medio resultan suficientes en el

manejo de ítems de selección múltiple, pero aún distan de una resolución de problemas en cuyas estrategias se incorpore el pensamiento divergente.

Así se reconvirtieron en ejercicios de taller diversos textos, por ejemplo, de las vanguardias históricas (surrealismo, creacionismo, dadaísmo, imagismo,); de OULIPO (obrador de literatura potencial) en Francia; de los manuales de creative writing en Estados Unidos; de los talleres de escritura creativa en España; hasta arribar a las vanguardias chilenas de poesía contemporánea (antipoesía, poesía conceptual, visual y relacional).

En el caso del surrealismo, por ejemplo, se trabajó con escritura automática y escritura “a la limón”. En el creacionismo, escribieron y dibujaron sus propios caligramas. En el dadaísmo, trabajaron con “cadáveres exquisitos”. En el imagismo, escribieron a la usanza de la escuela de la “imagen profunda”. En el caso de OULIPO, resolvieron los “pequeños problemas prácticos” planteados por Jean Tardieu, y escribieron relatos sin la letra “e”, a la manera de “La Desaparición”, de Georges Perec. En el caso finalmente de la antipoesía y de la poesía visual, elaboraron “artefectos” y diarios “quebrantahuesos”. Se trabajó con dos instrumentos de recogida de datos: una Hoja de Escritura Creativa y una Pauta de Evaluación.

La Hoja de Escritura Creativa fue el soporte sobre el cual los alumnos plasmaron sus textos. El objetivo de este instrumento fue el de proporcionarles un espacio acotado y una consigna que incitara la producción de sus escrituras. El formato de la hoja contenía una consigna, usualmente formulada como pregunta, y además una instrucción sobre la extensión, la cual no debía sobrepasar las 15 líneas. Por lo general las respuestas obtenidas se encontraron en relación con los valores y criterios presentados en la Pauta de Evaluación, la que fue socializada con los alumnos desde la primera sesión de Taller. Ejemplo de la Hoja de Escritura Creativa:

Dado un muro, ¿qué pasa detrás?	Ex Extensión máxima: 15 líneas
Nombre del alumno	

El instrumento de evaluación por otro lado se construyó convergiendo las ideas de Joy Guilford, Ellis Torrance, Donald Treffinger y Edward De Bono, para obtener una propuesta flexible, que se adecuara a cualquier contexto pedagógico. Esta convergencia acogió aquellas ideas de la creatividad que se adecuarán a un contexto de lo escrito, o que tuvieran relación con el proceso de producción de un texto.

Fue preciso, por tanto, generar una propia hoja de evaluación, validada ante jueces expertos, que visibilizara conceptos-fuerza orientadores del complejo y completo proceso creativo. La Pauta se dividió en 4 valores y 16 criterios. Estos elementos conformaron una medida aproximativa de la creatividad escritural que permitió evaluar un fenómeno de compleja reducción categórica y estadística. A cada criterio se le asignó una puntuación de “1” a “4” que tiene un equivalente cualitativo que va de

“Insuficiente” a “Suficiente”, “Bueno” y “Muy bueno”. El total corresponde al puntaje obtenido que se tradujo finalmente en un porcentaje de logro, pues este taller promueve la evaluación y no la calificación.

PAUTA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA CREATIVA

La siguiente pauta ha sido diseñada para evaluar textos creativos en el marco de un proyecto de investigación en aula.

Puntaje máximo: 64 puntos

Puntos	Criterio
4	Muy Bueno
3	Bueno
2	Suficiente
1	Insuficiente

Nombre alumno:
Total obtenido:

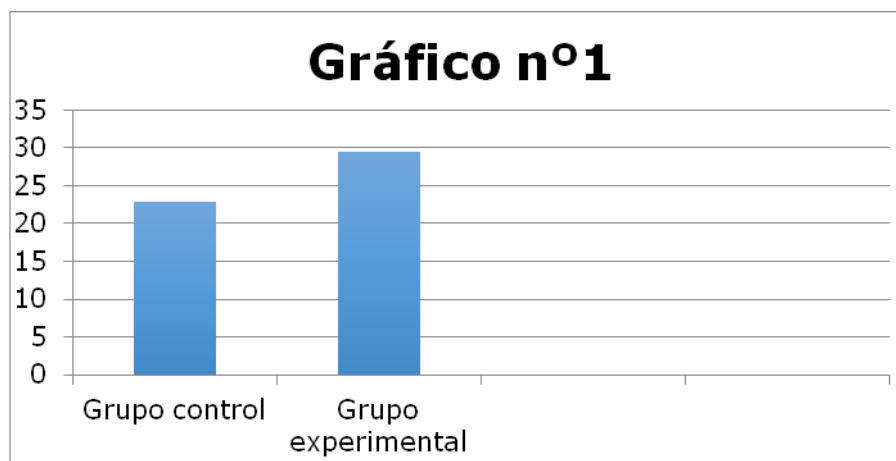
VALORES	CRITERIOS	4	3	2	1	TOTAL
ORIGINALIDAD	a) El texto es poco frecuente pues introduce ideas inéditas y singulares.					
	b) Presenta una ruptura respecto a lo previsible.					
	c) El texto permite ver las cosas de manera única o diferente.					
	d) Establece relaciones inusuales, asociaciones extrañas.					
FLEXIBILIDAD	e) Soluciona el problema planteado desde el pensamiento lateral (de manera versátil, divergente).					
	f) Organiza los elementos funcionalmente formando una totalidad coherente.					
	g) Proporciona una solución económica, eficaz.					
	h) Convierte algo en otra cosa.					
ELABORACIÓN	i) Escribe con coherencia y cohesión.					
	j) Apropiación de las palabras al tema.					
	k) Capacidad para formalizar las ideas.					
	l) La corrección ortográfica es aceptable.					
EXPRESIÓN	m) Percibe y expresa el mundo en sus múltiples dimensiones.					
	n) El texto activa un proceso de significación en el lector.					
	o) Uso de imágenes poéticas y lenguaje figurativo.					
	p) El estilo utilizado es atractivo y sugerente.					

Las etapas de la investigación consistieron en diagnóstico, implementación, evaluación.

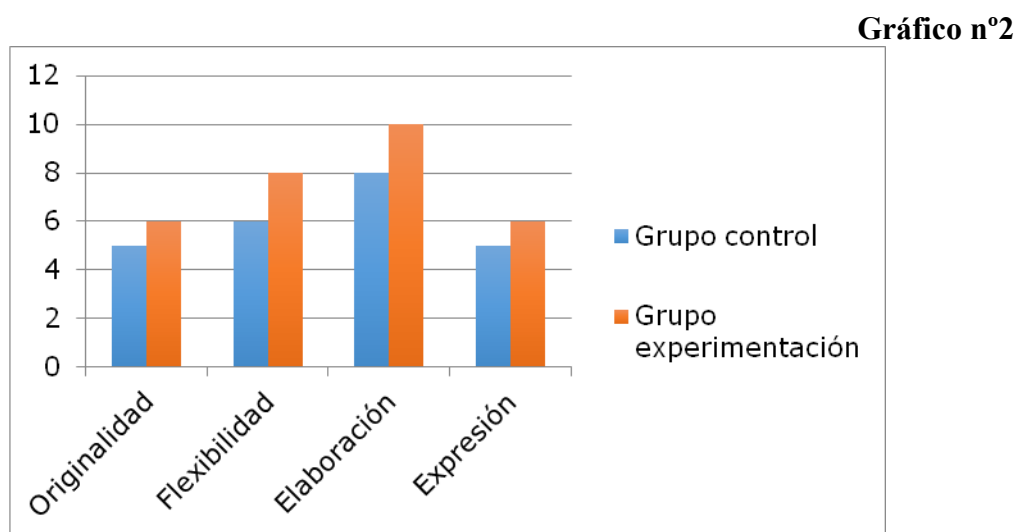
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Diagnóstico

Los promedios globales obtenidos por cada grupo en el diagnóstico o pretest fueron similares, existiendo una leve superioridad del grupo experimental (29,4) por sobre el de control (22,9), estableciendo una diferencia inicial de 6,5 puntos.



Se repitió la misma tendencia si analizamos cada una de las categorías:



Originalidad y *Expresión* fueron las categorías más débiles. Ambas categorías obtuvieron los mismos resultados con una diferencia de 1 punto. En las categorías *Flexibilidad* y *Elaboración* se observó una tenue diferencia con respecto a las dos anteriores; en ambas, el grupo cuasi experimental supera en 2 puntos al de cuasi control. Cabe destacar que la categoría *Elaboración*, que corresponde a las funciones útiles del lenguaje, presentó los puntajes más altos, seguidos de la categoría *Flexibilidad*, que contuvo criterios mixtos.

Evaluación de la implementación

En primer lugar, el impacto motivacional de la implementación de los talleres fue significativo: los alumnos esperaban ansiosamente los talleres, pues creando un

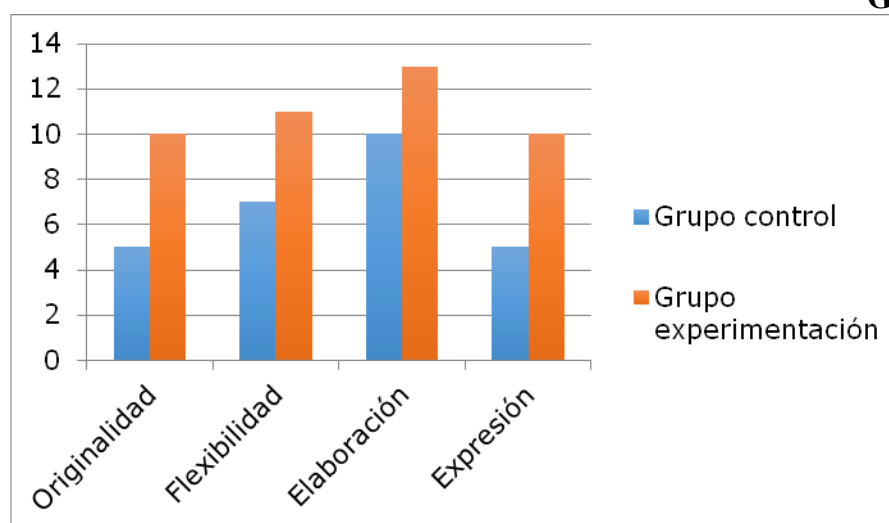
ambiente afectivo el estudiante se sentía valorado (Delmiro, 2001); el profesor de turno pudo corroborar cómo los trabajos mejoraban sin destinar demasiado tiempo de su clase en correcciones; y la comunidad institucional innovó en sus prácticas docentes.

En segundo lugar, la diferencia en los resultados del test de evaluación se amplió de manera evidente, luego de la implementación de los talleres durante 6 meses. Mientras el grupo control avanzó 4.9 puntos en promedio, el experimental lo hizo en 13.7, estableciendo una diferencia final de 8.8 puntos.



El grupo de cuasi control en las categorías *Originalidad* y *Expresión* no presentó avances. Y en las categorías *Flexibilidad* y *Elaboración* la mejora fue mínima (1 y 2 puntos respectivamente). El grupo de cuasi experimentación en cambio aumentó de manera considerable en todas las categorías: 4 puntos en *Originalidad* y *Expresión*, y 3 puntos en *Flexibilidad* y *Elaboración*. Naturalmente, remitiéndonos a Guilford (1967), el desarrollo de la originalidad y la expresión contribuyen directamente al desarrollo del pensamiento lateral, siendo una forma divergente que posee el ser humano de generar el conocimiento.

Gráfico n°4



¿Son estadísticamente significativas estas diferencias? Los resultados señalan que tanto las habilidades creativas como las funcionales del lenguaje se desarrollaron efectivamente en el grupo experimental, mientras que el grupo de control registró un leve avance o se estancó. En ese sentido, la experimentación de esta propuesta posibilitó el aumento y perfeccionamiento en los niveles de producción textual, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y la mejora en el ámbito de la resolución de problemas.

Además, el análisis de estos resultados nos permite concluir que las actividades realizadas en los talleres lograron alterar positivamente los aprendizajes de los alumnos, impactando de buena forma en sus estados de ánimo, en su autoestima creativa, en sus experiencias estéticas, ampliando, en palabras de Corrales (2001), el horizonte de la interrogación.

Los resultados corroboran el cumplimiento del objetivo planteado inicialmente. Las implicancias teóricas y prácticas responden a la pregunta de si es posible enseñar a escribir creativamente a partir de talleres y alimentar la tesis sobre una relación entre escritura creativa y pensamiento divergente. Los textos creados en el taller manifiestan la presencia de un pensamiento original, flexible, capaz de sorprender con un giro inesperado, de establecer relaciones inusuales, extrañas, percibiendo la realidad en sus múltiples dimensiones, activando procesos de significación en el lector, asombrando con imágenes poéticas únicas, diferentes, diversas, que dan cuenta de un entendimiento del mundo externo y del mundo propio del individuo. Esta es quizá la lectura más alentadora: la escritura puede permitir al individuo pensar su imaginario de otra manera, permitiéndole crear su realidad propia, contrastar su vida real con la ficción a través del uso de un pensamiento no lineal, no vertical, no causal. Convirtiendo algo en otra cosa. De tal manera, se corrobora lo señalado por Tusón (1997), que la creatividad sí puede ser educada en el estudiante –a partir de talleres de escritura creativa– y que no es una idea mística de misteriosa inspiración.

Si todos somos creativos, es un enunciado que se encuentra en estado potencial y condicionado: todos podemos serlo. Para eso se verifica la necesidad de transitar desde la cognición a la creación a través de una didáctica específica de enseñanza artística –en este caso de la literatura– que promueva ciertas condiciones de aprendizaje singulares, a través del uso de una metodología característica y de un sistema de evaluación propios.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los resultados de la intervención demuestran que un trabajo sistemático de talleres de producción de textos literarios mejora no sólo la resolución de problemas en forma creativa, sino además la escritura en general. Así la enseñanza de la literatura se vuelve más fresca, más práctica, renovándose en la percepción y gusto de los estudiantes, quienes a su vez se reposicionan desde la lectura hacia la escritura, empoderándose proactivamente.

La sala debe transformarse, así como el profesor, así como los alumnos. Pasar del aula al taller creativo requiere de un cambio en el rol del docente, del uso de estrategias distintas, del empoderamiento del profesor, de la apertura de la obra literaria, del paso del lector al receptor, estimulándolo a producir textos con originalidad, con expresividad, bien elaborados, escritos con pensamiento flexible. La creatividad no puede seguir siendo entendida como un apéndice de asignaturas o contenidos, debe comenzar a ser vista, por un lado, como un complemento natural y permanente en todo

proceso de aprendizaje, y por otro, como una necesidad de satisfacer el hambre de ficción que poseen los alumnos, el imperativo de experimentar su propio patrimonio inventivo.

El desarrollar un pensamiento creativo y divergente posibilitaría potenciar diversas habilidades del pensamiento y la generación de distintos puntos de vista, no sólo para la resolución de problemas, sino que también para la construcción de los sistemas de creencias, conocimiento y representaciones mentales de los sujetos. Por consiguiente, una sistematización escolar de talleres de escritura creativa, contribuiría profundamente a mejorar la expresividad y claridad de las ideas de los estudiantes, el ordenamiento de la información, los resultados académicos al potenciar las habilidades de nivel superior y acompañar el crecimiento de nuevas generaciones de ciudadanos que sepan cuestionarse y abrir el campo de posibilidades de desarrollo para el futuro de una sociedad y mundo, que requiere con urgencia la implementación de nuevas opciones para la sustentabilidad, la sostenibilidad y la igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguilera, Katherine. & Medina, Victoria. (2014) Estrategias de desarrollo de la creatividad literaria en la práctica docente de los establecimientos escolares: Complejo Javiera Carrera en Talca, Liceo María Auxiliadora Talca y Colegio Cordillera en Molina. Talca. Trabajo de graduación de pedagogía en castellano. Universidad Autónoma.
2. Alonso, Francisco. (2001) “Didáctica de la escritura creativa”. Revista Tarbiya, No. 28, 51-66.
3. Álvarez, Maritza. (2009) “Escritura creativa: aplicación de las técnicas de Gianni Rodari”. Revista Educere, No. 44, 83-88.
4. Barthes, Roland. (1977) El placer del texto. España: Siglo XXI.
5. Bellatín, Mario. (2006) El arte de enseñar a escribir. México: Fondo de cultura económico.
6. Bloom, Benjamin & Anderson, Lorin. (2001) Taxonomy of educational objectives. Estados Unidos: Krathwohl.
7. Cassany, Daniel. (1993) La cocina de la escritura. España: Anagrama.
8. Corrales, José Luis. (2001) “Formación de profesorado en creación literaria: una necesidad”. Revista Tarbiya, No. 28, 67-79.
9. Cruz, Mery. (2006) “Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura”. Revista Poligramas, No. 26, 02-15.
10. Delmiro, Benigno. (2001) “La escritura en los aledaños de lo literario”. Revista Tarbiya, No. 28, 09-50.
11. Fabregat, Santiago. (2009) “Competencia lingüística y expresión escrita en ESO: cinco textos de Daniel Cassany”. Revista Caleidoscopio de contenidos educativos, No. 2, 58-66.
12. Guijosa, Marcela & Hiriart, Berta. (2003) Taller de escritura creativa. México: Paidós.
13. Juarroz, Roberto. (1980) Poesía y creación. Argentina: Carlos Lohlé.
14. Labarthe, José Tomás & Rojas, Vigna. (2013) “Intervención en 3er Año de Enseñanza Media: Propuesta pedagógica del taller de escritura creativa y pauta de evaluación”. Chile: Universidad de Talca.

15. Laime, Carolina. (2005) “La evaluación de la creatividad”. Revista Liberabit, No. 11, 35-39.
16. Mandrillo, Cosimo. (2005) “Ser en el lenguaje: una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura”. Revista Encuentro educacional, No. 12, 243-255.
17. MINEDUC. (2000) Programa de Estudio, Tercer Año Medio, Lengua Castellana y Comunicación. Chile: www.mineduc.cl.
18. Milán, Eduardo. (2010) Extremo de escritura. Ensayos poéticos. Chubut: Espacio Hudson.
19. MORIN, Edgar. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducción: Aguilar, Vázquez Irasema y Thierry, G., David René.
20. Olea, Julio & San Martín, Rafael. (1991) “Dimensiones de evaluación de productos creativos”. Revista Psicothema, No. 3, 97-109.
21. Ortega, Esperanza. (1999) “Enseñanza de la poesía: una tarea imposible”. Revista Textos de didáctica de lengua y literatura, No. 21, s.p..
22. Pampillo, Gloria. (1982) El taller de escritura. Argentina: Plus Ultra.
23. Prieto María & Castejón, Juan. (2000) Los Superdotados: Esos Alumnos excepcionales. España: Aljibe.
24. Robinson, Ken. (2005) “Las escuelas matan la creatividad”, de TED Talk. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg> (Accedido en 2015).
25. Rodari, Gianni. (1977) Gramática de la fantasía. España: Planeta.
26. Santaella, Maribel. (2006) “La evaluación de la creatividad”. Revista Sapiens, No. 02, 89-106.
27. Solar, María. (1999) “El desarrollo del pensamiento creativo en el aula e institución educativa”. Revista Paideia, No. 27, s.p.
28. Tejerina, Isabel. (2006) Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesía. Biblioteca virtual.
29. Tusón, Vicente. (1997) “La poesía en las aulas. Revisa literatura infantil y juvenil”, No. 148, 20-28.

ANEXOS

(Selección de ejercicios realizados y textos producidos por los alumnos durante el taller)

- **Ejercicio: Cartas para nombres de la guía telefónica.**
 - **Consigna: Elija un nombre de la guía telefónica que llame su atención. Imagine la identidad de esa persona, luego escríbale una carta.**
- Delfín Cabrera: hola, qué coincidencia que usted tenga el nombre de un animal, ¿usted es un animal, y su casa es un delfinario? Yo sueño nadar con los delfines. ¿Usted viene de los delfines del cautiverio o de los que son entrenados? ¿Usted puede hablar o simplemente se tiene que comunicar por medio de sus gestos y lenguaje de delfín? Bueno que esté muy bien, feliz nadando en su casa, espero que le guste mi carta. (AII)
 - Sr. Roberto Rojas: quería desearle que tuviera una muy buena cosecha de miel este año. Me he acordado mucho de usted últimamente y espero que ojalá no haya tenido problemas con la recepción del material que le envié en una caja hace un tiempo. Ojalá haya tenido un buen viaje en el extranjero buscando la cura de la enfermedad que

afecta actualmente a las abejas. Sin otro particular se despide afectuosamente alguien que usted no conoce. (AI2)

○ Sra. Ruperta: yo sé que usted es una mujer muy sacrificada en la vida, buena para cocinar y levantarse muy temprano para hacer el aseo, servir el desayuno, etc. Sé que usted tiene muchos animalitos, por ejemplo un caballo el cual se llama “Roger”; usted utiliza ese caballo para trasladarse hacia lugares desconocidos y se manda viajes de horas y horas y le queda doliendo el popis. En él también va a la feria donde usted vende sus frutas y verduras y siempre la recuerdo cuando grita “¡a luca el kilo de papa!”. Bueno esperando que esta carta no la haya incomodado más bien recordado todos sus sacrificios diarios, me despido deseándole lo mejor. Atentamente, su vecino de la feria, el más cachondo de todos. (AI45)

- **Ejercicio: “El espacio”, de Jean Tardieu.**
- **Consigna: Explique y comente: dado un muro, ¿qué pasa detrás?**

○ Hay un pato, un pato amarillo. Con dientes y lentes oscuros, planea conquistar el mundo con su mirada maquiavélica y sus compañeros de raza, mientras lo miro me doy cuenta del arsenal con el que cuenta: un cuchillo y una bomba atómica sobre la que está parado. De pronto el pato se da cuenta de que lo miro, pero solo se echa a reír, dado que en breves momentos moriríamos a causa del plan de este malvado pato. (AI 30)

- **Ejercicio: “Pensar/clasificar”, de Georges Perec.**
- **Consigna: Reordene y describa el escritorio de Perec.**

○ Como sabemos, Perec tenía un escritorio recargado, lo cual lo satisfacía, pero para su trabajo como escritor no era muy bueno. Entonces, debería sacar todos sus adornos y tazas de café. Luego poner un laptop (reemplazante de cualquier papel), sólo cuatro lápices: negro, azul, rojo y portaminas; además un cuaderno y un cenicero, pero sólo uno. Con estas pocas cosas se le haría más fácil su trabajo, pero lo más seguro es que no se sentiría feliz ni motivado con la carencia de todos sus utensilios, por eso, pensando en él, agregaría una repisa gigante con forma de medialuna (para que lo rodee) y pondría todo lo demás: lámparas, fotos, máquina y ceniceros, ya que debemos facilitar su trabajo sin entristecerlo. (AI51)

○ Para darle un sentido al ordenar el escritorio de Perec, intentaría cambiarle el mal hábito de fumar que tiene; no le botaría el cenicero, sino que se lo cambiaría por uno que le genere un poco de conciencia: un cenicero con forma de pulmón, así cada vez que lo use se dará cuenta de cómo lo está manchando. Agregaría una máquina de escribir más moderna que la que tiene y ordenaría sus libros de una manera igualmente desordenada. Si estuviera en nuestra época le daría una máquina de café para que le diera energía en sus largas noches de escritura. Si fuera posible, le regalaría un diccionario de no significados para que no tuviese que pasar la noche entera buscando significados. (AI2)

○ Lámpara en la esquina superior derecha, quitar los ceniceros, la cigarrera, el florero y el piróforo. Portalápices de vidrio, poner las piedras en los pies de la lámpara, a un lado las tres cajas de madera torneada, poner el despertador junto a la cama. Apilar

registros, cuadernos y volantes. Poner en una cajita todos los elementos relacionados con las manualidades, en otra, todos los lápices con las puntas bien afiladas hacia arriba. Disponer la almohadilla al lado izquierdo para apoyarse hacia un lado mientras escribe. Un papelerero al lado derecho del escritorio. En la pared frente al escritorio colgar, horizontalmente, una pizarra de corcho alargada, pegar notas sobre los objetos que debo comprar para terminar de rellenar el escritorio. Así, los objetos más utilizados están visibles, clasificados y ordenados. La luz llega directamente sobre las hojas y el papelerero está junto a la mano que ejecuta el desecho del material. (A124)

- **Ejercicio: “Diez”, de Juan Emar.**
- **Consigna: Elija un título de los 10 cuentos del libro de Juan Emar y escriba un relato breve a la manera del autor.**

○

○ Título: ELAINDALINA

○ Mis ojos me guían por la húmeda calleja contigua al centro de la ciudad, allí donde abundan antros de mala muerte en los que en algún pasado de fervorosa adolescencia solía gastar mis días. La bohemia era excelente. Desde el centro del pasaje las altas casas parecen fundirse con las nubes que adornan el cielo gris, y yo sigo caminando como separado de mi cuerpo en una hipersensibilidad de pensamientos. La humedad promedio debe rodear todo, la temperatura 30°C, húmedo y caliente, húmedo y caliente. La calzada inclinada suavemente hacia el cielo y luego quebrada en más de 45°. La subida era un suplicio, pero yo, con un brío casi inhumano, voluptuoso y oscuro me afanaba en escalar. La ciudad humea y bulle bajo mi adolorido trasero, siento que quema con el clamor de mil soles y ella permanece allí, encogida como un animalito asustado, tiene las medias rotas y la falda subida por sobre sus rodillas, la reconozco, Elaindalina.

- ¿Estás...? – comienzo a preguntar, pero mi lengua parece adormecida por el ardiente fervor que me embarga al mirar su piel tersa que deja entrever sus muslos, suaves y perfectamente torneados, reflejan el brillo de la luz de los vitrales, verde acuoso, azul profundo, rosa chillón, amarillo ocre y rojo encendido. Rojo encendido.

Jadeo y vuelve ella a jadear ¡Elaindalina!

La consumación del hecho me atraviesa, como un rayo surca el aire, siento la estática correr desde el sexo, por la espina hasta el cuello, arqueada en una mueca infamileesimal del acto bien hecho. El mundo enloquece y se escucha un grito al aire, un grito de triunfo por parte de la naturaleza contra las grises camisas de fuerza patentadas por la ciudad para solapar lo que todos, muy en el fondo, llevan dentro. La hipersensibilidad decae, la humedad baja y el cielo se enfría. Siento aún su garganta abrasada por el pacto de mutuo silencio. Los vecinos siempre se quejan. El voluptuoso y ardiente vaho que escapa por entre sus labios, abiertos lo suficiente para dejar entrever su sutil lenguita, llega a mi pecho y seguiré aplanando calles irregulares, esperando alguna vez que... (A141)

- **Ejercicio: “Sombras al mediodía”, de Alejandro Jodorowsky.**
- **Consigna: Resuelva los siguientes dilemas.**
- Pie forzado:

“¿Maestro, dónde está Dios?

¿Dónde está el Paraíso?

¿Y el infierno?

¿Y yo dónde estoy?”

○ ¿Maestro, dónde está Dios?

Dirigiendo comerciales de televisión.

¿Dónde está el paraíso?

Donde se junta el cielo y el mar.

¿Y el infierno?

Sentado en el living de tu casa.

¿Y yo dónde estoy?

Jugando lotería para comprarte un yate. (AI31)

○ ¿Maestro, dónde está Dios?

Está en el fondo de una botella de cerveza añejada a la luz del sol.

¿Dónde está el paraíso?

En el mundo de las corbatas, los papeles verdes y los demonios de pelo engominado.

¿Y el infierno?

Cuando las iglesias arden y los feligreses corren.

¿Y yo dónde estoy?

En la no-vida, en la luna junto al mar de la tranquilidad. (AI44)

- **Ejercicio: “La noche de los Dones”, de Jorge Luis Borges.**
- **Consigna: Cuente lo que ocurrió aquella noche que usted suele traer a la memoria.**
- **Pie forzado:**

“En la antigua Confitería del Águila, en Florida a la altura de Piedad, oímos la historia. Se debatía el problema del conocimiento. Alguien invocó la tesis platónica de que ya todo lo hemos visto en un orbe anterior, de suerte que conocer es reconocer; mi padre, creo, dijo que Bacon había escrito que si aprender es recordar, ignorar es de hecho haber olvidado. Otro interlocutor, un señor de edad, que estaría un poco perdido en esa metafísica, se resolvió a tomar la palabra. Dijo con lenta seguridad: No acabo de entender lo de los arquetipos platónicos. Nadie recuerda la primera vez que vio el amarillo o el negro o la primera vez que le tomó el gusto a una fruta, acaso porque era muy chico y no podía saber que inauguraba una serie muy larga. Por supuesto, hay otras primeras veces que nadie olvida. Yo les podría contar lo que me dejó cierta noche que suelo traer a la memoria”...

(Extracto de La noche de los Dones de Jorge Luis Borges).

○ Junio, si mal no recuerdo. La lluvia golpeaba fuerte contra la ventana y el viento tentaba a las ramas de los árboles a chocar contra las paredes de la casa. Eran pasadas las doce de la noche y todos dormían. Yo era el único en pie gracias a las pesadillas que en la oscuridad me atormentaban. Bajé por un vaso de agua a la cocina, cuando un gran ruido en el patio me asustó. Me quedé quieto y esperé un momento. Un instante después la puerta se abrió de golpe, revelando lo que mis ojos veían pero que mi mente no quería creer. Un enorme tren arremetiendo contra el living, empujando los muebles, se paró en medio de la destruida morada. Sabíamos que no era lo más cómodo vivir cerca de la estación. Que el ruido a veces era insoportable, pero nunca creímos que esto pasaría. (AI44)

- **Ejercicio: “El jinete azul”, de Wasilly Kandinsky.**
- **Consigna: ¿Hacia dónde se dirige el jinete? ¿Cuál es el motivo?**



- *El caballo es un caballo de un hermoso carrusel, el jinete lo robó para molestar a los niños, pero ellos decidieron que tenían que recuperarlo. Hay un montón de niños gritando y corriendo detrás de él.*
- *El jinete debe llegar al nacimiento de su hijo, se lo han anunciado en una carta.*
- *Un mensajero del duque francés debe entregar una carta a su amada.*
- *Debe salvar a una princesa moribunda, él lleva la medicina.*
- *El jinete huye de su vida y del tiempo, busca algo distinto, ya fue héroe.*
- *El jinete azul debe entregar un importante mensaje, el bosque se quema.*
- *El paisaje se repite. El jinete cabalga eternamente. (Las alumnas y los alumnos)*