Escribir una historia: una experiencia didáctica en tiempos de postpandemia

Writing a Story: A Didactic Experience in Post-Pandemic Times

JAVIER DE NAVASCUÉS MARTÍN

Departamento de Filología
Universidad de Navarra
Pamplona, 31009
jnavascu@unav.es
<https://orcid.org/0000-0003-2080-7349>

RECIBIDO: 24 DE MARZO DE 2023
ACEPTADO: 31 DE MAYO DE 2023

Resumen: Se expone un conjunto de reflexiones a partir de un proyecto de innovación docente de escritura creativa basado en la colaboración de académicos y escritores. El proyecto «Escribir una historia», puesto en práctica en el diploma de Escritura creativa del grado de Lengua y Literatura españolas de la Universidad de Navarra en el curso 2019-2020, trata de integrar las competencias específicas de la escritura creativa en un marco universitario a partir de la redacción de un proyecto de novela. Así, se presta especial atención a la lectura analítica de novelas contemporáneas como un medio de trasladar recursos narrativos a la propia creación. Con todo, los principales retos docentes pasan por la evaluación de los resultados de aprendizaje, que se realizan desde una pluralidad de voces críticas.

Palabras clave: Escritura creativa. Didáctica de la Literatura. Novela. Literatura aplicada.

Abstract: A set of reflections are presented on the basis of a teaching innovation project on creative writing based on the collaboration of academics and writers. The project «Writing a story», implemented in the Minor in Creative Writing of the Degree in Spanish Language and Literature at the University of Navarra in the 2019-2020 academic year, seeks to integrate the specific skills of creative writing in a university setting through the writing of a novel project. Special attention is paid to the analytical reading of contemporary novels as a means of transferring narrative resources to the creation itself. Even so, the main teaching challenges lie in the evaluation of the learning outcomes, which are carried out from a plurality of critical voices.

Keywords: Creative Writing. Didactics of Literature. The Novel. Applied Literature.

La escritura creativa ha tardado en estar presente en los campus españoles e hispánicos en general. En el caso español la homologación universitaria de esta disciplina ha venido precedida de una progresiva consolidación de talleres y escuelas que se remonta a los años ochenta del pasado siglo (Arbona Abascal 2020, 2). Quizá el retraso tenga que ver con circunstancias históricas y políticas que resultaron, en su momento, un tanto lejanas al medio hispano. A lo mejor no es ocioso recordar que esta disciplina, regulada académicamente en los Estados Unidos desde finales del siglo XIX, se concibió con la voluntad de integrar los estudios literarios con la propia práctica de la escritura. En sus inicios no se concibió como una actividad profesional en sí misma, sino como un complemento humanístico a la lectura y el estudio de los grandes textos literarios (Myers 1996, 6-7). Con el crecimiento demográfico y económico posterior a la Segunda Guerra Mundial, recibió un notable impulso desde los campus universitarios, que vieron en la popularidad de este tipo de enseñanzas un medio para expandir su influencia social y económica dentro de la sociedad norteamericana (Myers 1996, 148-49). Por cierto, el potencial de la escritura creativa también se explica por factores políticos. Coincide su explosión en medio del campo de lucha cultural establecido entre los dos bloques durante la Guerra Fría. Como ha estudiado extensamente Stonor Saunders, entre otros autores, la CIA promovió y subvencionó distintas estrategias para enfrentarse en el terreno ideológico a la pujanza del marxismo en los ámbitos del saber. Esta preocupación se manifestó de modo patente en el propio Estados Unidos, donde los servicios de inteligencia vieron en la influencia de los escritores de izquierda una especie de caballo de Troya de la propaganda soviética. Para neutralizar riesgos, se acudió al impulso dentro de las universidades de programas reglados para la formación de futuros escritores. En ellos se insistía en aspectos técnicos y formales, y se soslayaban otras cuestiones que se habían convertido en temas de debate político en Europa, como la posibilidad de una literatura comprometida políticamente. También surgió en aquella década del cincuenta del siglo pasado la posibilidad de exportar el modelo al mundo hispano. Como destaca Iber, la escritora y profesora Margaret Shedd impartió una serie de talleres a los que acudió, entre otros, el mismísimo Juan Rulfo antes de publicar la pareja de libros más famosa de la literatura mexicana. A través de Alfonso Reyes, Margaret Shedd intentó llegar al Colegio de México, pero diversas circunstancias condujeron al fracaso de la iniciativa.

No obstante, a la larga, lo que ocurrió en Estados Unidos ha ido desarrollándose poco a poco en el resto del mundo occidental. El progresivo avan-

ce en el medio universitario de la enseñanza creativa ha favorecido su profesionalización, e incluso, la aparición de figuras intermedias entre el académico y el autor literario, a saber, «profesores-escritores», quienes en no pocas ocasiones ya han cursado estudios universitarios que los «autorizan» para dictar talleres. El hecho de que se establezcan matrículas universitarias para acceder a este tipo de estudios da a entender que la producción literaria es inseparable de la legitimidad de la educación oficial (Pineda Buitrago 2022, 15). Es decir, ya se dispone de un mecanismo institucional que prescinde de la atmósfera asistemática de las tertulias de comienzos del siglo XX, espacios en los que se defendían modos de escritura, se discutían textos inéditos, se publicaban manifiestos, se administraban los gustos y las formas de escritura de acuerdo con tal o cual poética dominante. Estos núcleos de sociabilidad en los que un joven aspirante podía ir adquiriendo destrezas para manejarse en el mundo de las letras se han ido viendo desplazados por una enseñanza codificada, primero en talleres que prometen cursos de escritura creativa y, después, dentro de la misma universidad que expide títulos refrendados oficialmente. En pleno siglo XXI cuando la pregunta sobre «qué es la literatura» ha sido sustituida por la de «para qué sirve la literatura», como dice Compagnon, la educación literaria ha empezado a formar parte de los programas universitarios enfocados a la formación de profesionales que ejercerían la escritura con un empleo que los haría «útiles» dentro del tejido social. Los elefantes han devenido en zoólogos para alarma de la academia a lo Roman Jakobson.¹

La cuestión central de la enseñanza de la escritura creativa trata justamente de integrar las prácticas de un grupo social, el de los escritores, cuya formación, a diferencia de los médicos, los juristas, los arquitectos o incluso los pintores, había quedado secularmente apartada de las aulas universitarias. Como se sabe, desde el siglo XIX la ciencia de la literatura había quedado en manos de *litterati* que habrían visto en la renuncia a la creación propia un medio para comprender su objeto de estudio con rigor y objetividad. Una cosa era escribir sobre la experiencia y otra estudiar la experiencia de escribir. Las dificultades de Jakobson para aceptar a Nabokov y su progenie tienen que ver con esta insalvable dicotomía que, poco a poco, parece ir rompiéndose en los

1. Se cuenta que, cuando Vladimir Nabokov explicó sus propósitos de ser profesor de escritura al ilustre lingüista, este le contestó: «What's the next? Shall we appoint elephants to teach zoology?» (Pineda Buitrago 2022, 17-18). El título del libro de Myers, recogido en la bibliografía del presente estudio, se extrae de esta anécdota.

programas universitarios. Por supuesto, esta anulación de las fronteras ha interesado sobremanera a unos cuantos creadores. Si Borges sugirió que la metafísica era una rama de la literatura fantástica, no es difícil concluir que para el escritor argentino la filología andaría por vericuetos parecidos. Sin embargo, a nadie se le oculta que, en la práctica, ciertos elementos aquilatados por la historia de la enseñanza literaria (evaluación, programación, bibliografía, etc.) requieren de una importante revisión para que funcionen objetivos y competencias. Más aún: pareciera un tanto peligroso echar en saco roto los logros de la teoría literaria del siglo XX, tanto aquellos vinculados con el examen inmanente del texto (desde al formalismo ruso al estructuralismo) como las corrientes sociocríticas o hermenéuticas. A lo largo de los años, todas ellas han sido incluidas cómodamente en los planes de estudios y aportan un conocimiento útil al futuro escritor. Por tanto, desde mi punto de vista, una docencia en escritura creativa requiere el trabajo cooperativo de escritores y estudiosos de la literatura.

En las líneas siguientes quisiera exponer un conjunto de reflexiones a partir de un proyecto de innovación docente que se basa en este espíritu de colaboración. El proyecto «Escribir una historia» se puso en práctica en el diploma de Escritura creativa del grado de Lengua y Literatura españolas de la Universidad de Navarra en el curso 2019-2020.² Inicialmente se desarrolló dentro del grado de Literatura y escritura creativa, el primer título de grado superior dedicado a esta disciplina en el sistema universitario español, que hasta entonces solo había puesto en marcha títulos de Máster de escritura creativa.³ Este grado se ha transformado hoy en el de Lengua y Literatura españolas con un diploma propio que también es pionero en España. Y así, se ha insertado en un grado universitario, el proyecto «Escribir una historia» a través de una asignatura (Escritura narrativa), en la que el profesor e investigador principal imparte una docencia inicial y después tutela los trabajos de los estudiantes, coordina la evaluación de otros profesores y escritores invitados como lectores de los trabajos y, por último, se encarga de la evaluación final.

2. Forman parte del proyecto los profesores Víctor García Ruiz, Luis Galván, Rosalía Baena y Javier de Navascués como Investigador principal. Ha colaborado con nosotros el escritor Lorenzo Silva.

3. Algunos títulos de postgrado en escritura creativa se han vinculado a facultades de Comunicación, como recuerda Arbona Abascal (2020, 2), aunque la formación del claustro ha sido fundamentalmente filológica.

DESAFÍOS DE LA PROGRAMACIÓN

De acuerdo con la guía docente de «Escribir una historia» se pretende del alumnado que alcance una serie de competencias específicas: «Saber aplicar los conocimientos literarios para la escritura creativa»; «dominar los recursos lingüísticos para desarrollar la competencia comunicativa, la expresividad y la creatividad verbal»; «escribir textos originales que demuestren el dominio de distintas técnicas narrativas»; y «localizar, evaluar y utilizar creativamente modelos literarios de manera adecuada a los fines comunicativos». Básicamente estas competencias se confirman en la escritura de un proyecto de novela que debe presentarse al final como materia evaluable. No se trata, por cierto, de entregar una novela redonda y concluida, sino un *work in progress* que incorpore información suficiente sobre distintos ítems (estructura, argumento, personajes, espacio, técnicas narrativas, documentación, etc.), además de una muestra del texto mismo, es decir, un ejemplo textual del discurso novelesco que se pretendería escribir hasta el final. Para lograr estos objetivos se ha establecido un programa de trabajo que incorpora lecturas de novelas, tutorías personalizadas, evaluación de trabajos a la mitad de curso y sesiones con escritores profesionales.

En consecuencia, se desarrolla una parte presencial, a cargo del profesor principal, en el que se comentan entre seis y ocho novelas actuales. Cada una de ellas representa un género narrativo distinto; en el segundo bloque los alumnos preparan un proyecto de novela y son asesorados por un sistema de tutorías; después hay un tercer bloque que corre a cargo del escritor Lorenzo Silva, quien repasa en un seminario intensivo con los estudiantes los distintos temas que se han presentado en el curso. Por último, en el cuarto mes cada estudiante expone públicamente su proyecto ante sus compañeros y una comisión formada por profesores y escritores. Esta experiencia ya es de suyo evaluable, pero el resultado final se confirma en una última entrega de cuya evaluación se encarga el profesor responsable de la materia. En efecto, en la conclusión del curso, el estudiante ha de ofrecer por escrito y de forma individual un capítulo inicial de su novela y un proyecto amplio de la misma.

Ahora bien, antes de seguir, me gustaría destacar algunas dificultades que pueden plantearse desde el comienzo. ¿En qué medida es posible enseñar a escribir una novela en un contexto académico? Los desafíos que salen al paso son de variada índole, como iré mostrando a continuación, pero quizá el primero de todos viene dado por la ambición del objetivo más destacado. De hecho, podría argumentarse que la competencia específica más aventurada de todas

sea la siguiente: «escribir textos originales que demuestren el dominio de distintas técnicas narrativas». ¿Cómo se puede pretender que todos los estudiantes de una clase universitaria aborden la escritura de una novela o, al menos, un esbozo de ella, en el decurso de un cuatrimestre? Se acostumbra a suponer que, como género literario, la novela es un género literario de madurez, que requiere una serie de destrezas técnicas y hábitos morales que se adquieren con la experiencia vivida. Frente a géneros de «juventud», como la poesía o incluso el cuento, requiere disciplina en la rutina y tiempo por delante. De hecho, muchísimos autores se iniciaron en la juventud como poetas o autores de relatos antes de consagrarse como novelistas. Solo por ceñirnos a la literatura en español, la lista es inacabable: Baroja, Valle-Inclán, Chacel, Cela, Fuentes, Cortázar, García Márquez, Vargas Llosa, Garro, Marechal, Neuman, Benítez Reyes, etc. Pensando en las dificultades de asumir el reto de aprender a novelar en la juventud y en un contexto académico, el crítico literario y experto en escritura creativa James Wood observaba lo siguiente:

Solo hay que enseñar literatura para darse cuenta de que los lectores más jóvenes son malos observadores. Sé por mis libros más antiguos, anotados sin ningún miramiento hace veinte años, cuando era estudiante, que yo subrayaba rutinariamente, solo para buscar el Aprobado, detalles, imágenes y metáforas que ahora me parecen de lo más vulgar, y me perdía tranquilamente cosas que ahora me parecen maravillosas. Crecemos como lectores, y los veinteañeros son relativamente vírgenes. No han leído suficiente literatura para que esta les haya enseñado cómo leerla. (2009, 59)

Naturalmente, esta cita puede ser puesta en tela de juicio. Los optimistas la refutarán como si fuera un simple desahogo profesoral o una constatación de los desfases generacionales, siempre vigentes, entre el docente y el alumno. Sin embargo, cualquiera que haya tenido la experiencia de dar clases a gente de mayor edad, incluso a personas sin estudios superiores pero dotadas de un notable bagaje lector y vital, habrá comprobado que este público puede ser más perspicaz para ciertos detalles narrativos que los estudiantes universitarios, por muy rigurosa y bien estructurada que sea la formación de estos últimos. Además, Wood introduce, con tanta malicia como realismo, un factor ausente en los talleres de escritura o en los clubes de lectura de adultos: la calificación final, la diferencia entre el aprobado y el suspenso, la adecuación a las competencias de la guía docente. Todo esto genera en el estudiante/escritor la ansie-

dad por ajustarse a las «normas» que espera encontrar en la clase. Detalles vulgares para obtener aprobados, falta de observación, lugares comunes. ¿Qué deberíamos esperar de unos estudiantes con escasa experiencia vital y una formación lectora a medio construir?, se pregunta Wood.

LECTURAS PREVIAS

Aunque son inevitables los problemas que se ponen encima de la mesa, me gustaría subrayar que el principal propósito del proyecto no es obtener textos cerrados y finamente elaborados, sino experimentar desde dentro los mecanismos de construcción de textos novelescos. Como se declara en la guía docente, una competencia es la de «formar a los alumnos en la escritura de textos narrativos amplios a partir del empleo de las principales técnicas del relato». Por supuesto, en las clases preliminares se abren a conceptos como historia y discurso, estructura narrativa, focalización y narrador, las voces de la novela, el relato omnisciente, etc. Estas explicaciones sacrifican el principio de exhaustividad por el de su rentabilidad a la hora de construir textos narrativos. Los conocimientos de teoría de la literatura, como los de crítica o historia literaria, deben estar en función de adquirir una «competencia generadora», ya que estamos en el terreno de la escritura creativa (Peinado Elliot 2020, 7). Las distinciones genettianas entre analepsis homodieéticas y heterodieéticas pueden resultar sutiles, pero no son muy estimulantes para un futuro novelista. Más allá de una aproximación teórica a términos ampliamente discutidos en la narratología, la intención del profesor es otra. Se trata de familiarizar al estudiante con los retos suscitados en la redacción de cualquier novela. Ello implica producir textos mediante un conjunto de procedimientos que, de modo habitual, solo se reconocen en los textos de autores canónicos en los programas de historia de la literatura.

Por supuesto, la puesta en práctica de recursos narrativos no anula la capacidad de lectura. De hecho, esta se revela muy fructífera a la hora de trabajar con otros textos que han resuelto desafíos análogos a los que los estudiantes se van a encontrar. No es infrecuente encontrarse con proyectos basados en la narrativa que mejor conocen no pocos estudiantes: la de los videojuegos. Aunque ellos han estudiado en los programas universitarios la novela de caballerías, el *Bildungsroman* o la ciencia ficción, y reconocen el parentesco que une estos géneros con el relato del videojuego, lo cierto es que para un número importante de estudiantes su experiencia lectora suele ser comparativamente

muy pobre frente al tiempo que pasan ante las seductoras pantallas. Sin embargo, al encarar una novela que no es sino una trasposición de *The Last of Us*, por poner un ejemplo, empiezan a ser conscientes de que no pueden manejar los mismos códigos audiovisuales. Es necesario dejarse guiar por modelos propiamente novelescos. La venerable tradición aristotélica de la mimesis se revela como un fundamento del oficio que el estudiante puede comprobar *in situ*.

De ahí que parece particularmente interesante inculcar la necesidad de la lectura personal en paralelo a la propia escritura. En este sentido, mucho hay que decir acerca de los numerosos estudios dedicados a abordar la escritura creativa. En el proyecto me he decidido tan solo por uno, y muy breve. *Para escribir hay que leer* de Vanni Santoni es el título programático de la única lectura obligatoria sobre los modos de escritura. Con toda consciencia se ha procurado que no sea una guía de preceptos y consejos al uso sobre técnicas narrativas. Tengo que advertir que no desconfío de este tipo de libros. Algunos pueden resultar de una utilidad parcial, sobre todo cuando proponen ideas prácticas sobre la confección del personaje o la configuración del espacio, elementos básicos de todo relato que la crítica estructural no ha resuelto felizmente.⁴ Sin embargo, la exposición teórica y práctica de conceptos como velocidad, focalización o estatuto narrativo, por ejemplo, es mucho más enriquecedora si se realiza en el aula. La lectura de libros sobre escritura creativa no basta. No pocos manuales y guías de escritura se limitan a realizar una exposición ligera de conceptos narratológicos o, por el contrario, siguen el camino opuesto: antinormativo, performativo y hasta cierto punto asimilable al de los libros de autoayuda. No cabe dudar de que en los dos casos se encuentren propuestas interesantes y trasladables a la escritura. En realidad, una y otra opción ofrecen el mismo problema discursivo que aseguran venir a resolver: prometen una serie de destrezas a fin de mejorar en el ámbito de la escritura, pero, en realidad, su utilidad real es la de ser manuales didácticos dirigidos al profesor.

4. Mieke Bal (1990, 101) reconocía la insuficiencia de los estudios dedicados a la dimensión espacial desde la perspectiva narratológica. Desde este ángulo ha habido ciertos avances desde entonces, pero, en mi opinión, son mucho más sustentables para la escritura creativa las recomendaciones reconocibles en manuales clásicos de la materia, como la guía editada por Alexander Steele ([2003] 2022, 154-90). Para la representación de los personajes, una destreza que rebasa con amplitud los propósitos de cualquier teoría inmanentista sobre la literatura, resulta de provecho el trabajo de Corbett (2018).

En su lugar, el libro de Santoni, se postula como un breviario de situaciones y actitudes propias de la escritura novelesca. Al renunciar tanto al repertorio de técnicas habituales como al discurso neorromántico del «Tú puedes», se centra en destacar otras situaciones propias del trabajo del narrador, desde la necesaria labor documental y bibliográfica hasta el planeamiento del trabajo. De esta forma incide tanto en el rigor como en la libertad expresiva, dos actitudes que el estudiante ha de incorporar a su proyecto.

LOS CONTEMPORÁNEOS

Además de adquirir un conocimiento básico de orden teórico, se ha considerado la necesidad de aproximarse a un corpus de producción narrativa que pueda servir de plataforma inspiradora. Los estudiantes deben leer un conjunto de novelas que, en la medida de lo posible, les permita trasladar recursos apreñados en ellas a sus propios proyectos.

Me gustaría comentar que la elección del corpus por parte del profesor no debería necesariamente sujetarse a criterios canónicos. Es decir, con toda intención se prescinde de textos y autores que de forma habitual se presentan como representativos de la historia de la novela en los siglos XIX y XX: Faulkner, Flaubert, Woolf, Joyce, Mann, Kafka, etc. No es que se pretenda escamotearlos. Textos concretos de todos ellos se analizan en diferentes clases sobre técnicas narrativas de la asignatura. Pero se ve más relevante elegir textos recientes y del mundo hispánico que, de una forma u otra, tienen en cuenta la gran tradición narrativa que les precede. Esta decisión viene dada por dos motivos: uno, porque las novelas contemporáneas tienen en cuenta problemáticas con las que los estudiantes pueden empatizar a la hora de pergeñar sus proyectos; y dos, porque considero que se ha de trabajar en clase sobre textos en su lengua original, que, además, será la misma que utilicen los estudiantes en sus novelas. Demasiadas veces los profesores tienen que hacer ver en los escritos de los estudiantes cómo una buena escritura no tiene que incorporar expresiones traducidas del inglés. Ciertamente el recuerdo de las lecturas de traducciones se desliza en la escritura creativa de forma inconsciente, mediante toda clase de polizones, desde el empleo anglicante de los posesivos hasta el orden gramatical, pasando por expresiones propias de las series norteamericanas. El resultado es muy antinatural en el plano de la escritura.

Por tanto, en el primer bloque de la asignatura leemos y comentamos en clase novelas aparecidas en la última década: *Kentukis* (2018) de Samanta

Schweblin, *El viento que arrasa* (2012) de Selva Almada, *Intemperie* (2013) de Jesús Carrasco, *Atravesé las Bardenas* (2017) de Eduardo Gil Bera, *Feria* (2020) de Ana Iris Simón, *Por un túnel de silencio* (2022) de Arturo Muñoz, *República luminosa* (2017) de Andrés Barba, *Castellano* (2022) de Lorenzo Silva, etc. Ocasionalmente he recomendado otras anteriores en el tiempo, como *El sueño de Venecia* (1992) de Paloma Díaz-Mas o *Finisterre* (2005) de María Rosa Lojo. Cada una de ellas se describe en función de ser representativa de un género (novela histórica, distópica, *Bildungsroman*, metaficción, autobiografía, etc.), de forma que puedan emplearse como modelos de referencia en la elaboración de los proyectos individuales.

Además, el hecho de que sean libros contemporáneos facilita conocer la aplicabilidad de las técnicas narrativas que cada estudiante quiera utilizar. En este sentido, se valora especialmente que se trate de novelas muy distintas desde el punto de vista técnico. La sofisticación estructural de *Kentukis* o *El sueño de Venecia* poco tiene que ver con la desnudez expresiva y argumental de *El viento que arrasa*, de la misma forma que la inspiración vital de *Feria* se distingue de la documentación histórica de *Finisterre* o *Castellano*. Por supuesto las estéticas son diferentes, pero es importante que el estudiante comprenda que se le está ofreciendo una paleta de muchos colores.

PLURALIDAD DE VOCES: PROYECTOS, TUTORÍAS Y EVALUACIÓN

Como señalé más arriba, esta propuesta didáctica se enmarca dentro de un proyecto de innovación docente en el que participa un grupo de académicos al que se suman escritores en ejercicio. Un aspecto destacable ha sido siempre la invitación a participar a los autores de las novelas elegidas, quienes han sostenido sesiones con los estudiantes para hablar de sus libros. Para ello se sirve del modelo de «Flipped Classroom» o «clase inversa»: se crean varios grupos de discusión y, a partir de ahí, los estudiantes preparan una serie de preguntas al invitado sobre la novela que acaban de leer.

Como cabe esperar, las contribuciones de los escritores son especialmente valoradas por el alumnado. De modo especial contamos con la colaboración de Lorenzo Silva, quien imparte una semana de clases intensivas en las que explica distintos problemas a los que se enfrenta el escritor profesional. En, al menos, una de estas clases repasa cada uno de los proyectos de los estudiantes en sesión de grupo. Del diálogo con él se plantean dificultades y posibles soluciones, se buscan alternativas a algunos problemas derivados de los proyec-

tos iniciales que, como es de prever, sufre notables variaciones desde el primer esbozo, sobre todo si se trata de un buen trabajo. El diálogo con el escritor se complementa con el que cada estudiante realiza con el profesor responsable de la asignatura, quien también asesora sobre las direcciones que va llevando su proyecto.

Aquí hay que incidir en la importancia del calendario. A comienzos del curso, mientras se analizan las novelas, se organizan sesiones de presentación de proyectos. Esta actividad es fundamental, ya que, gracias a ella, los estudiantes no se pierden en la materia con otros contenidos (las lecturas de novelas) y son conscientes desde el comienzo de que tienen que ir preparando un proyecto final que equivale al 70 % de la calificación. La exposición se realiza delante de la clase y se espera que, además del profesor, los propios compañeros puedan aportar sus puntos de vista acerca del proyecto. Para evitar ansiedad en los presuntos o futuros novelistas, esta primera actividad no es evaluable por sí misma, pero queda como instrumento de evaluación para determinar el grado de dedicación que el estudiante lleva a cabo durante el curso.

En efecto, tras la exposición se pide que cada estudiante mande al profesor responsable de la asignatura un breve informe de lo que quiere hacer. Allí deben figurar la idea general, una nota de contraportada, el título (si lo ha pensado), el argumento, personajes, etc. No debe abarcar más de tres folios de extensión (Times New Roman 12, interlineado sencillo, en Word). Este documento sirve como un primer esbozo a partir del cual se va a trabajar. En él se pueden introducir, si se considera conveniente, los comentarios de compañeros y profesor que se hayan dado en la exposición.

Hacia el final del periodo docente se organiza otro ciclo de presentaciones individuales con los proyectos ya madurados. Aquí han de exponer en un periodo de unos 15 minutos los avances de un proyecto ante una comisión de dos escritores y un académico, y el resto de la clase. Los académicos convocados para formar parte de los tribunales se eligen entre los responsables de asignaturas de Literatura en el mismo cuatrimestre en el que se imparte la asignatura de Escritura narrativa. De este modo se pretende favorecer el aprendizaje integrado y se favorece la coordinación de conocimientos. En cuanto a los escritores, se opta en general por autores de obras leídas en las asignaturas del semestre: Andrés Barba, Juan Gracia Armendáriz, Irene Reyes-Noguerol, Roberto Valencia, Pedro Ugarte, etc. A continuación, sigue un turno de preguntas y respuestas sobre el contenido. El estudiante debe de-

fender las razones por las que se ha decantado en tal o cual detalle o valorar si no le conviene precisar o cambiar algún aspecto oportuno. Finalmente, el texto escrito de la presentación (que puede incluir detalles no expuestos por falta de tiempo) se entrega a la comisión, quien realiza la evaluación en los días siguientes. Cada miembro califica de acuerdo con una rúbrica pública que incorpora los siguientes criterios: calidad de la historia, viabilidad, ejemplos, documentación, originalidad, adecuación a la asignatura y exposición oral. El empleo de la rúbrica redundante en una mejor objetivación de la evaluación y fomenta que el propio estudiante reconozca mejor sus puntos de mejora (Vega Rodríguez 2020).

Esta actividad ya califica con un 30 % de la nota. Por supuesto, el estudiante es consciente de que lo que debe exponer es un borrador del proyecto final. Además, el profesor principal responsable del proyecto les insiste en que las indicaciones recibidas por el auditorio (no por mí) resultan en esta ocasión determinantes. El estudiante, por tanto, debe ejercitarse en escuchar las críticas que reciba. «Un escritor o una escritora se desarrollan a través de la confrontación» (Santoni 2021, 106). Dejarse leer por los pares, los compañeros y, sobre todo, por una comisión de dos escritores y un académico, me parece una excelente experiencia para los estudiantes, que aprenden a recibir observaciones hechas con atención, cuidado y espíritu crítico.⁵ Por los resultados obtenidos, parece que se va en buena dirección. En el curso 2021-2022 la mayoría de los estudiantes que sacaron un notable en esta exposición terminaron con sobresaliente; otra persona que suspendió sacó un notable; y otras dos que suspendieron volvieron a suspender. Por tanto, creo que los resultados de aprendizaje son, dentro de las limitaciones señaladas, satisfactorios.

La última entrega del proyecto se produce en el periodo de exámenes. Aquí la evaluación final corre a cargo del profesor responsable: un 40 % de la nota final. El director del proyecto lleva la mayor parte de la carga docente y evaluadora. Debido a que he tenido ocasión de asistir a todo el proceso de concepción y desarrollo, puedo valorar con mayor información todos sus avances e incidencias.

5. En los primeros años se resumían los juicios a cada uno de los proyectos en una nota que luego pasaba al estudiante. Desde un curso a esta parte se ha suprimido el envío de comentarios escritos a cada uno de ellos. La experiencia dicta que, aunque les resulte muy útil tener un resumen escrito de todos los puntos de mejora que se les ha comentado en público, no pocos suelen desalentarse cuando leen sus «fallos» o incluso se molestan y preparan el proyecto final de mala gana. Este aspecto emocional, en una asignatura creativa como esta, no debe descartarse.

La pluralidad de voces (académicos, escritores y los propios compañeros) con que el estudiante se enfrenta a su proyecto puede parecer incongruente o problemática. ¿No es un riesgo recibir sugerencias divergentes, cuando no directamente opuestas? ¿Acaso es serio que se abra la posibilidad de convocar dos soluciones a un determinado problema sin que ninguna se presente como claramente superior a la otra? A mi modo de ver, la proliferación de juicios, en una materia como la escritura creativa, es un riesgo necesario que imita la propia génesis y evolución de un texto, desde que empieza a germinar y se ofrece, aún inédito, a sus primeros lectores, hasta que pasa por los rechazos de una editorial y llega al final a las librerías físicas o virtuales, donde se expone a todo género de opiniones. De hecho, es especialmente relevante para la evaluación el discernimiento de otras voces, tanto aquellas que proceden del mundo académico como las de los propios narradores de oficio. Y, a todo esto, tampoco se puede pasar por alto las opiniones de los compañeros...

La riqueza del proyecto individual tiene sus cimientos, por tanto, en la diversidad de voces que lo acompañan. Los beneficios de la pluralidad evaluadora atañen, en primer lugar, al director y profesor responsable de la asignatura. La suya es la guía más importante, pero no la exclusiva. En una asignatura de estas características la legitimación del docente puede resentirse si este se enfoca en un único juicio evaluador. De hecho, el valor literario nunca es estable, tanto en el plano histórico como en el sincrónico.

Más importante es la polifonía evaluadora para el propio estudiante. Encarar en público juicios de otros lectores lo adiestra en la aceptación de las críticas externas. Ha de aprender a tomarlas en serio, estudiarlas y aceptar lo que en ellas encuentre de válido. Pero a la vez le entrenará para consolidar sus propios criterios. No solo ha de asimilar una opinión negativa, sino asumirla o dejarla de lado, si lo ve necesario. Obviamente si la crítica es unánime, lo sensato será aceptarla. Pero, sea la decisión que tome, se ejercita en un aprendizaje de la narración desde dentro. El estudiante no tiene que aprehender unas técnicas *ab extra*, sino que las experimenta él mismo. Establece, por ejemplo, las posibilidades del estilo indirecto libre, de un punto de vista exterior o del empleo de distintos narradores en un mismo relato. También se familiariza con las ideas contemporáneas sobre la novela, las posibilidades de circulación de las novelas, aspectos externos que no siempre están presentes en el aula y que emanan del contacto con los escritores. Lo mismo se puede decir del refuerzo de los juicios valorativos, elementos a los que la academia ha renunciado casi del todo desde la extinción de la estilística. Todos sabemos que

demasiadas veces el libro se estudia para conocerlo, pero no para disfrutarlo estéticamente. En el proyecto «Escribir una historia» el estudiante se obliga a tomar decisiones que conviertan a su novela en marcha en un texto legible y degustable por un lector. Y, *last but not least*, es posible que aquí esté el origen de una novela futura, clausurada y publicada.

OBRAS CITADAS

- Almada, Selva. 2012. *El viento que arrasa*. Buenos Aires: Mardulce.
- Arbona Abascal, Guadalupe. 2020. «La escritura creativa como disciplina emergente». *Arbor* 196(798) a576.
<https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2390>.
- Bal, Mieke. 1990. *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Carrasco, Jesús. 2013. *Intemperie*. Barcelona: Seix Barral.
- Compagnon, Antoine. 2008. *¿Para qué sirve la literatura?*, trad. Manuel Arranz. Barcelona: Acantilado.
- Corbett, David. 2018. *El arte de crear personajes*. Barcelona: Alba.
- Díaz-Mas, Paloma. 1993. *El sueño de Venecia*. Barcelona: Anagrama.
- Gil Bera, Eduardo. 2017. *Através las Bardenas*. Barcelona: Acantilado.
- Iber, Patrick. 2016. «The Cold War Politics of Literature and the Centro Mexicano de Escritores». *Journal of Latin American Studies* 48: 247-72.
- Lojo, María Rosa. 2005. *Finisterre*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Muñoz, Arturo. 2022. *Por un túnel de silencio*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Myers, David Gershom. 1996. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Peinado Elliot, Carlos. 2020. «Principios para una enseñanza de la escritura creativa en la universidad». *Arbor* 196(798): a578.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4002>.
- Pineda Buitrago, Sebastián. 2022. «Las escrituras creativas como profesión, historia y problemas». En *Literaturas aplicadas en el siglo XXI: ideas y prácticas*, ed. Sebastián Pineda Buitrago y José Sánchez Carbó, 15-33. México: Nómada.
- Santoni, Vanni. 2021. *Para escribir hay que leer*, trad. Marilena De Chiara. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Saunders, Frances Stonor. 2001. *La CIA y la Guerra fría cultural*, trad. Rafael Fontes. Madrid: Debate.

- Schweblin, Samanta. 2018. *Kentukis*. Barcelona: Random House.
- Silva, Lorenzo. 2021. *Castellano*. Barcelona: Planeta.
- Simón, Ana Iris. 2020. *Feria*. Madrid: Círculo de tiza.
- Steele, Alexander, ed. [2003]. 2022. *Escribir ficción: guía práctica de la famosa escuela de escritores de Nueva York*, trad. Jessica Lockhart. Barcelona: Alba.
- Vega Rodríguez, Pilar. 2020. «La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario». *Arbor* 196(798): a579.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>.
- Wood, James. 2009. *Los mecanismos de la ficción: cómo se construye una novela*, trad. Ana Herrera. Madrid: Gredos.

SECCIÓN MISCELÁNEA/MISCELLANY