

ojs.uv.es/index.php/qdfed

Rebut: 10.05.2023, Acceptat: 07.10.2023

Per a citar aquest article: Palma Ceballos, Miriam. 2023. "¿La literatura como resistencia? Métodos productivo-creativos en la enseñanza literaria en una universidad en crisis". *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris* XXVIII: 21-35.

doi: 10.7203/qdfed.28.26635



¿La literatura como resistencia? Métodos productivo-creativos en la enseñanza literaria en una universidad en crisis

Literature as resistance? Productive-creative methods in literary teaching in a university in crisis

MIRIAM PALMA CEBALLOS
Universidad de Sevilla
palma@us.es

Resumen: El artículo ofrece una reflexión sobre el sentido y la necesidad de enseñar literatura en estos tiempos inestables de deterioro general de la docencia y caracterizados por un visible desprestigio de las humanidades. Y la conecta con la propuesta de introducir metodologías renovadoras que impliquen el ejercicio de la capacidad creativa de los alumnos con la producción/creación textual para la adquisición/profundización de competencias estético-literarias. En este sentido, se presentan y esbozan dos modelos destacados en la discusión teórica de la didáctica y en la práctica docente de la literatura en el ámbito germanoparlante desde los años ochenta: la *enseñanza de la literatura enfocada a la acción y a la producción* y la *escritura literaria*. **Palabras clave:** desprestigio de las humanidades; la enseñanza de la literatura en la universidad; didáctica de la literatura; enseñanza de la literatura enfocada a la acción y a la producción; escritura literaria.

Abstract: The article offers a reflection on the meaning of teaching literature as well as on the necessity of doing it in these unstable times of general deterioration of teaching and characterized by a visible disrepute of humanities. And it connects this with the proposal to introduce innovative methodologies in teaching that involve to exercise the students' creative ability to produce and create texts to acquire and deepen aesthetic-literary skills. In this sense, two outstanding models in the theoretical discussion of didactics are presented and outlined. They are also applied in the teaching practice of literature in the German-speaking area since the 1980s: *the performing and productive teaching of literature* and *literary writing*.

Keywords: disrepute of humanities; the teaching of literature at university; didactics of literature; performing and productive teaching of literature; literary writing.

1. Introducción

La invitación a participar en este número llegó a mí en un momento de zozobra personal ante la inquietante deriva de la enseñanza universitaria, especialmente patente en el ámbito de las humanidades y que afecta de modo específico a los estudios literarios. Así las cosas, consideré esta situación como un buen impulso y este espacio una buena oportunidad para reflexionar sobre cuestiones que atañen a la docencia de la literatura en el momento actual.

En estos prolegómenos resulta imprescindible incluir que el tiempo de escritura coincide con la irrupción de la inteligencia artificial, tsunami que ha venido a tambalear muchos de nuestros cimientos. Desde el lanzamiento público de ChatGPT a finales de noviembre de 2022, ha sido vertiginosa la velocidad a la que van surgiendo noticias al respecto, cada una casi siempre más perturbadora que la anterior¹. Del todo seguro es que apenas hay ámbito de la actividad humana que vaya a quedar inmune. Evidentemente, tampoco la relacionada con trabajos de redacción de textos ni con la enseñanza. En este estado de abrumadora incertidumbre cualquier planteamiento se convierte en provisional. Los ofrecidos en este trabajo, por supuesto, no se libran de ello.

Aun así, y con limitaciones aún del todo humanas, la propuesta pretende ofrecer una reflexión para el inicio de un debate necesario sobre el sentido que tiene enseñar literatura en estos tiempos inestables, poco halagüeños para la enseñanza en general y caracterizados por un visible desprestigio de las humanidades. Y, a partir de ahí, abordar en qué medida introducir metodologías que impliquen que los alumnos produzcan textos en clase son opciones óptimas para la adquisición y el desarrollo de las competencias estética y literaria². Para ello, considero importante comenzar con una breve y necesi-

¹ Dar cuenta de la ingente cantidad de noticias excedería el espacio y la intención de este artículo. Como muestra podemos citar el manifiesto firmado en marzo de 2023 por investigadores, intelectuales y empresarios, incluidos impulsores de esta tecnología, como Elon Musk, como consecuencia del lanzamiento de GPT-4 por parte de OpenAI. En este, y ante las posibilidades distópicas del incontrolado desarrollo de herramientas basadas en la IA generativa, reclaman establecer una pausa de al menos seis meses para poder pensar en cómo encauzar lo que de otro modo se puede convertir, en su opinión, en algo de dimensiones descontroladas (Future of Life Institut, 2023; Pascual, 2023). Por su parte, Eliezer Yudkowsky, investigador experto en inteligencia artificial, pide en otra carta abierta publicada en la revista *Times* el 29 de marzo de 2023 que se prohíba de forma indefinida y a nivel global (Yudkowsky, 2023).

² Considero adecuado en el marco de este trabajo utilizar el término *competencia* consciente de todas las críticas (y en gran medida de acuerdo con ellas) que se han lanzado con respecto a su uso (y abuso) en el ámbito de la enseñanza en los últimos decenios y que, por cuestiones de espacio, no pueden abordarse aquí. En sentido estricto, el término *competencia* aglutina “conoci-

riamente parcial semblanza de la situación actual de las humanidades y de la enseñanza para después abordar cuestiones que atañen ya específicamente a la docencia de la literatura. En este punto, la condición de investigadora y profesora de literatura alemana condiciona su abordaje: se presentan y esbozan dos modelos extendidos en el debate teórico de la didáctica de la literatura y en la práctica docente en el ámbito germanoparlante: *la enseñanza de la literatura enfocada a la acción y a la producción y la escritura literaria*.

2. La crisis de las humanidades en un mundo incierto: ¿un reto para dinosaurios?

En junio de 2022, un hecho en principio anodino se convirtió en noticia en los más importantes medios del país: el alumno que había obtenido la mejor nota de la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad) de Madrid, Gabriel Felipe Plaza, “de Humanidades hasta la médula”, se iba a decantar por el estudio de Filología Clásica. Fue un acontecimiento porque muchos no entendían cómo se podía desperdiciar su talento. Los ataques y la presión a los que fue sometido le obligaron a suspender su cuenta de Twitter durante 48 horas (Viejo, 2022). En esa virulenta reacción, además de tendencias indeseables de la sociedad actual, se cristalizaba claramente el desprestigio por el que atraviesan las carreras de humanidades. No es una característica de los tiempos recientes. En realidad, la grieta entre ciencias naturales y humanidades empezó a gestarse en el siglo XVII y se ha ido agrandando cada vez más. Muchas de las posturas desde las que se desestiman las últimas hacen hincapié en su incapacidad para proporcionar conocimiento objetivo. Esa fue la base de la contienda dialéctica entre Thomas Henry Huxley y Matthew Arnold, en la Inglaterra del XIX (Luque, 2009), y que ochenta años después emerge con la ampliamente difundida y no menos controvertida conferencia del escritor y físico C. P. Snow, “Las dos culturas y la revolución científica”, impartida el 7 de mayo de 1959 en la Universidad de Cambridge. En ella declara insalvable el abismo y la falta de comunicación y de comprensión entre hombres de ciencia e intelectuales literarios. Aunque considera el em-

miento, habilidades, actitudes y valores”. A este respecto, y en desacuerdo con ciertos enfoques adulterados que privilegian el hacer frente al saber, convenimos con López Ruipérez (2022) en que no pueden desarrollarse habilidades y actitudes sin partir de conocimiento previo. En este sentido, la competencia es “un concepto amplio que posee como componente primero y principal el conocimiento” (López Ruipérez, 2022: 25).

pobrecimiento de los primeros, derivado de su escaso interés por la literatura, arremete con especial ahínco contra la cultura literaria y sus propagadores, los hombres de letras. Considerándose estos a sí mismos como los verdaderos intelectuales, se caracterizan, según Snow, por su permanente y tozudo anclaje en el pasado, una ignorancia jactanciosa de cuestiones científicas y una resistencia a las transformaciones de una modernidad orientada al futuro. Son incapaces de comprender el alcance de las revoluciones científica e industrial o reacios a aceptarlas con todas las profundas transformaciones beneficiosas que han traído consigo: “Intellectuals, in particular, literary intellectuals, are natural Luddites” (Snow, 1961: 23). Frente a ello, solo la cultura científica podría considerarse garante de lo que entendía como digno de tenerse en cuenta. Sus ideas causaron una profunda conmoción y fueron ampliamente recibidas y debatidas. Contra sus planteamientos se levantaron también, como era de esperar, numerosas voces. Una de las más conocidas fue la del crítico literario F. R. Leavis, quien, ante el éxito de la recepción de las ideas de Snow, formula una acre y airada respuesta en la conferencia “¿Dos culturas? La significación de C. P. Snow”, pronunciada en Cambridge el 28 de febrero de 1962 y publicada en el *The Spectator* el 9 de marzo. En esta defiende el valor innegable de la literatura, si bien es cierto que, desafortunadamente, su diatriba se centra más en desprestigiar la figura de Snow que en ofrecer contraargumentos (Snow & Leavis, 2021: 55-78 de 95). En este aspecto es destacable la posición de Susan Sontag (1996: 377-390), que, negando la existencia del conflicto, desestima tanto la postura de Snow, por parcial e ignorante, como el miedo de los intelectuales literarios anclados en una vieja concepción de la cultura, demasiado centrada en definir el arte como vehículo de ideas y sentimientos, con la literatura como su expresión máxima. En una época de disolución de los límites convencionalmente aceptados y el consiguiente surgimiento de una nueva sensibilidad, asistimos, afirma, no a la muerte, sino a la transformación del arte, que tiene una función primordial y exclusiva:

Una gran obra de arte no es nunca simplemente (ni siquiera fundamentalmente) un vehículo de ideas o de sentimientos morales. Es, antes que nada, un objeto que modifica nuestra conciencia y nuestra sensibilidad, y cambia la composición, si bien ligeramente, del humus que nutre todas las ideas y todos los sentimientos específicos. Adviértanlo los humanistas escandalizados. No hay por qué alarmarse. La obra de arte no deja de ser un momento en la conciencia de la humanidad, cuando la conciencia moral es entendida como una más de las funciones de la conciencia (Sontag, 1996: 385-386).

Frente a los quienes insisten en la brecha en detrimento de los saberes humanísticos, son muchos los que consideran que no existe o los que estiman necesario encontrar puentes entre ambos tipos de disciplinas. El propio Snow matiza sus posturas en 1963, en una versión ampliada de su publicación anterior que incluye el capítulo “Las dos culturas: un segundo enfoque”, defendiendo la necesidad de tender un puente para superar la dicotomía entre científicos e intelectuales de letras y forjar lo que denominó *tercera cultura*. El papel asignado en ella a los literatos sería el de transmitir y hacer accesibles los conocimientos científicos (Snow, 1964: 53-92). Más recientemente, en 1995, emerge la propuesta de John Brockman, que, en la edición de *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica* (1996), reúne una selección de escritos de algunos de los científicos y pensadores empíricos más influyentes del momento de distintas disciplinas (físicos, evolucionistas, biólogos, informáticos, psicólogos). La pretensión es relevar a los intelectuales tradicionales de letras y sus elucubraciones consideradas inútiles y alejadas de lo real, incapaces, de cualquier manera, de dar respuesta a cuestiones fundamentales del conocimiento actual. De modo más acorde con los retos de los nuevos tiempos, se considera necesario un acercamiento de las ciencias al gran público y dar voz a todo un grupo de escritores, como afirma Stephen Jay Gould en el prólogo, “no novelistas, de formación científica en su mayoría, con multitud de ideas fascinantes sobre las que la gente desea leer” (Brockman, 1996: 17).

Pero no todos los científicos minusvaloran o niegan una razón de ser propia a la actividad artística y las humanidades. El biólogo E. O. Wilson aboga también por lo que él denomina *tercera ilustración*, que tendría lugar a través de una necesaria vinculación entre todas las disciplinas del saber. Como hombre de ciencias, pone de manifiesto las limitaciones de las humanidades en la actualidad –su estatismo y su tendencia al estrecho antropocentrismo– y estima necesaria su apertura a la ciencia mediante la creación de alianzas con disciplinas *amigas* de esta, como la paleontología, la antropología, la psicología, la biología evolutiva y la neurobiología. Pero, en su caso, no niega su especificidad. Ambas están impulsadas por la misma capacidad, la creatividad, rasgo que nos hace humanos y nos impele al “descubrimiento de nuevas entidades y procesos” (Wilson, 2018: 11). Si observación, experimentación y teoría científicas abordan lo real, lo posible y lo concebible como tal, respectivamente, “las humanidades incluyen estos tres niveles y uno más: el infinito de todos los mundos fantásticos” (Wilson, 2018: 188). Y en un sentido que recuerda a lo argumentado por M. Nussbaum en su libro *Justicia poética* de 1997, concede que las humanidades, “con el aliento de las artes”, poseen la

capacidad única y específica de generar “valor social” porque es por y a través de su actividad cómo se llegan a definir y precisar cuestiones que atañen a la dimensión moral (Wilson, 2018: 75-85).

Desde el ámbito propio de las humanidades han emergido, por desconta-do, innumerables voces en su defensa, intentando legitimar su especificidad y la necesidad de su existencia. Muchas se posicionan y argumentan de modo manifiesto contra las visiones mercantilistas desde las que a menudo se justifica su descrédito. Paradigmático es *Sin fines de lucro* (2010) de M. Nussbaum, un apasionado a la par que racional análisis de su valor en el mundo actual. Sostiene en él que artes y humanidades no solo son útiles desde el punto de vista económico, sino imprescindibles para la formación de la ciudadanía en las sociedades democráticas. Ya antes, en el citado *Justicia poética*, había defendido e intentado demostrar, por medio de la lectura y el análisis de *Tiempos difíciles* de Dickens, que la imaginación literaria, lejos de tener una función escapista, es, con la debida cautela y sin hipostasiar su papel, parte complementaria de la racionalidad pública, porque, por sí solos, “los paradigmas económicos utilizados para evaluar la calidad de vida [son] reduccionistas y carentes de complejidad humana, [...]” (Nussbaum, 1997: 18).

Conocidas son las reflexiones que N. Ordine ofrece en *La utilidad de lo inútil* (2013). En él denuncia cómo la lógica del beneficio y la finalidad utilitarista están menoscabando instituciones, centros de investigación y disciplinas, convirtiendo las universidades en empresas, a los estudiantes en clientes y haciendo descender el nivel para lograr seducir a los estudiantes con técnicas de mercadotecnia. Según Ordine, la *gratuidad* es el fundamento de la cultura. El utilitarismo, por el contrario, mata la *curiosidad* y el espíritu autónomo del discente.

Pocas de estas ideas parecen haber calado, sin embargo, en la práctica. Ni la de tender puentes entre ciencias y humanidades ni la necesidad de dignificar y potenciar (también con aporte y apoyo económicos) estas últimas. Los profesores de literatura universitarios nos enfrentamos a una ingente cantidad de obstáculos y retos; derivados unos de esa brecha que, en detrimento de las humanidades, vertebra las políticas educativas de los países industrializados; condicionados otros por la situación de la enseñanza en general. Las políticas españolas en este sentido, un poco erráticas en su desaforada profusión de planes, no parecen poder conseguir abordar el visible deterioro de la enseñanza ante el que claman tantas voces, desde hace tiempo, desde tantos ámbitos y con posturas ideológicas tan diversas (Fernández, Galindo & García: 2017a, 2017b; Massó, 2022; Navarra & Rabadá: 2022). La universidad no se libra de

esa devaluación, manifestada en un amplio espectro de carencias: cognitivas, procedimentales, actitudinales... Son generalizados problemas como la falta de comprensión lectora, dificultades para reflexionar, de concentración, baja tolerancia a la frustración, desmotivación. Se percibe una laxitud en algunos fundamentos esenciales, una generalizada falta de rigor. Y ello se hace especialmente patente en el ámbito de las humanidades: ya no es sorprendente contar con alumnos a los que, además, no les guste leer, no sepan organizar discursos escritos y apenas posean los conocimientos literarios básicos, cimientos sobre los que construir conocimiento más amplio, y que se matriculen en grados de estudios literarios sin que ello les produzca conflicto alguno.

En este ámbito concreto, y ante esa situación, cabe hacerse también las siguientes preguntas: ¿no tendremos también los docentes, aunque sea mínima y con nuestro limitado margen de acción, algo de responsabilidad en el deterioro?, ¿no será que, acaso, este relego y desprecio hacia las enseñanzas humanísticas y las carencias educativas se refuerza a su vez, entre otras cosas, con modos ya obsoletos de transmitir y concebir la recepción de esos saberes? Más allá de la jerga pedagógica, tan discutible y discutida por su alejamiento de la realidad de las aulas (Moreno, 2006), lo cierto es que en los nuevos tiempos no queda más remedio que afrontar los desafíos del mundo que hemos gestado. En ese mundo, arte y literatura y su estudio, lejos de tener una función accesoria, han de ser parte imprescindible del saber. Pero para ello, es preciso también replantearse si no son necesarios otros tipos de transmisión y adquisición diferentes a los tradicionales, como abordamos en el siguiente apartado.

3. La escritura literaria en la docencia universitaria de literatura

Nuestra especie, dotada de capacidad para el lenguaje –“el mayor avance evolutivo desde la célula eucariota” (Wilson, 2018: 33)– empezó hace mil milenios a contar historias con el objetivo de “transmitir el panorama general de la existencia del grupo” (Wilson, 2018: 31). Esa práctica acabaría derivando en una actividad comunicativa específica con características y efectos propios, pues “toda la ficción que valga la pena, [hace] lo que la ciencia no puede hacer: proporciona una instantánea exacta de un segmento de cultura en un lugar y un tiempo determinados” (Wilson, 2018: 45). Sustentándose en hipótesis cercanas, W. Storr, en *La ciencia de contar historias* (2020), va mostrando que lo que hace específico al cerebro humano es justamente su capacidad de narrar.

En esa especie de tratado sobre la naturaleza humana y manual de escritura narrativa va argumentando cómo la creación literaria opera con las mismas estrategias con las que nuestro cerebro va dando un sentido a través de relatos –siempre una suerte de alucinaciones, según su perspectiva–, al caótico mundo de la vida. Los humanos nos autocomprendemos con ficciones y somos seres con capacidad para producirlas con y para nuestros congéneres. Nuestra capacidad simbólica, que nos permite narrar, ficcionar, es lo que nos hace humanos. Es una necesidad, tanto en lo que atañe a su producción como a su recepción (Abraham, 2015). Somos historias, como afirma Joan-Carles Mèlich:

Tenemos tendencia a contraponer realidad y ficción, pero esa oposición no es adecuada. No hay realidad sin ficción. De hecho, toda realidad es, de una u otra manera, ficcional. Sin las ficciones no habría realidad humana. Nacemos en un mundo, heredamos una gramática, un conjunto de signos, símbolos, normas y gestos que se inscriben en nuestros cuerpos. Y en toda gramática habita una biblioteca. Estamos hechos de relatos que nos han leído y también que hemos leído, a veces sin saberlo (Mèlich, 2022: 202).

Por otra parte, suele considerarse que las emociones y uno de los ingredientes principales de la ficción literaria, la imaginación, se contraponen a la racionalidad. Pero M. Nussbaum defiende en *Justicia poética* (1997), de un modo convincente y sin caer en un optimismo cegador, el papel que pueden jugar la fantasía (imaginación metafórica) y el juego como “paradigmas para encarar los elementos centrales de la vida” (Nussbaum, 1997: 72). La imaginación que ella denomina literaria, al servicio del razonamiento moral, amplía los campos de visión y de comprensión, nos impele a cuestionar nuestros prejuicios, nos ayuda a derribarlos y a desarrollar una posición compasiva –de “espectador juicioso” (Nussbaum, 1997: 107-114)– necesaria para que nuestros juicios sobre lo humano sean plenamente racionales.

Aunque apenas esbozado, lo expuesto ofrece fundamentos que justifican la legitimidad de la existencia de un campo específico de conocimiento sobre esa actividad humana, la de crear con la palabra: lo que, sin entrar aquí en la selva de la teoría literaria y el intento, de momento infructuoso, de delimitar de una vez por todas el objeto, se considera como literatura³.

Importante en lo que atañe a su transmisión/aprendizaje es la cuestión metodológica. Pocos defenderían hoy la operatividad del método tradicional

³ No es este el lugar para ahondar en ello, pero evidentemente consideramos también géneros de no ficción, tales como ensayos, memorias o autobiografías, como literarios.

consistente exclusivamente en memorizar biografías, títulos y argumentos de obras, donde la lectura brillaba casi por su ausencia o donde, en caso de haberla, se ofrecía una interpretación unívoca. De seguro no sirve para despertar, no ya amor, sino al menos un mínimo de interés hacia la materia. Se sustenta, además, en una visión del todo reduccionista de lo que es el *aprendizaje literario*, utilizando el concepto perfilado por Spinner (2006b), uno de los pioneros alemanes en la introducción de metodologías productivo-creativas en la enseñanza de la literatura y que abrió un importante debate teórico en el ámbito de su didáctica. Spinner parte de la base de que el trabajo con textos ficcionales y poéticos implica desarrollar procesos de aprendizaje específicos y diferenciados para adquirir progresivamente una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que él subsume en once aspectos –propuestas abiertas a posteriores desarrollos, modificaciones y ampliaciones, según Abraham (2015)– y que merece la pena enumerar aquí: desarrollar la imaginación a través de la actualización de las percepciones sensoriales durante la recepción; conjugar la implicación subjetiva con la percepción precisa de la textualidad; desarrollar la atención hacia la específica textura verbal (reconocer su función para el efecto estético); entender la perspectiva de los personajes; comprender las lógicas narrativas y dramáticas; manejar de modo consciente la ficcionalidad; comprender las expresiones metafóricas y simbólicas; considerar el carácter inconcluso de los procesos de significación literaria; familiarizarse con la *conversación literaria*; adquirir nociones de los rasgos prototípicos de los géneros; desarrollar conciencia de la historia literaria (Spinner, 2022: 9-29).

Es cierto, por otro lado, que hoy en día se es consciente de la obsolescencia de ese método de transmisión de la literatura limitado a datos. Fomentar la capacidad crítica y la creatividad e instar a los alumnos a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje forman parte de los discursos actuales sobre la educación. No conviene aquí, sin embargo, adoptar una postura ingenua. Es del todo deseable una educación que ponga el foco en el alumnado potenciando su capacidad de generar conocimiento y no solo lo aboque a asimilar contenidos acríticamente. La educación, la universitaria también, no debería olvidar, entre otras cosas, la función de promover el desarrollo de sujetos emancipados con capacidad de intervenir activamente en la configuración del mundo. Pero, como muchos alertan, esos mantras que parecen indiscutibles, presentes en los discursos con los que se elaboran leyes de educación, planes o propuestas didácticas, pueden (no digo que siempre) ser producto de la asimilación acrítica de una lógica que a la postre se desenmascara como netamente neoliberal, responsable en último término del vendaval

que asola de modo progresivo los fundamentos en los que se sostienen las democracias occidentales (Fernández, Galindo & García: 2017a, 2017b; Inglada, Villar & Leira: 2019). En la práctica, y pese a todo, se detecta a menudo la misma pasividad que, en el caso de la enseñanza de la literatura, provocaba el aprendizaje memorístico de datos y de la interpretación unívoca; actitud que se manifiesta con una mayor disposición a participar, pero también, en algunos, con una incapacidad para sostener argumentos con el rigor que requiere un nivel universitario. En el fondo, en demasiados casos, falta curiosidad y motivación y se obtienen los mismos resultados que con el método tradicional. Muchos llegan a la universidad, además, sin los fundamentos necesarios en lo que respecta a las competencias estética y literaria para seguir desarrollando el aprendizaje. Se hacen imprescindibles, por tanto, métodos de enseñanza que, evitando tales rémoras, promuevan la implicación activa y real del alumno en el aprendizaje y, de modo fundamental, estimulen su curiosidad a la hora de adentrarse en ese vasto campo del saber sobre literatura: existe una directa relación entre curiosidad y conocimiento (Loewenstein, 1994). Vaya por delante que no creo en fórmulas mágicas. La enseñanza de la literatura en la universidad ha de echar mano de una pluralidad metodológica para lograr que los estudiantes consigan una sólida formación. Sin embargo, la incorporación de la práctica de la escritura literaria y otros procedimientos de cariz productivo-creativo pueden ser herramientas poderosas para la adquisición/profundización de las competencias literaria y estética. Al fin y al cabo, como apuntan Abraham, Bräuer y Brand (2022: 5), si en los grados que se ofrecen en las facultades de Bellas Artes o en los estudios de Música, los alumnos aprenden también con la práctica, ¿cuál es la razón para no hacer lo mismo en los grados de estudios literarios? No estoy abogando, evidentemente, por convertirlos en talleres de escritura o escuelas de escritores, aunque entre estos alumnos es frecuente encontrar muchos con esas inquietudes y la introducción de ese tipo de enfoques puede servir para detectar más fácilmente talentos que de otro modo podrían quedar opacados (Abraham, 2021: 41).

En el ámbito germanoparlante, producir textos en el aula tiene una larga tradición (Spinner, 2006a: 248-250). Era práctica común desde el xvii hasta finales del xviii en la enseñanza de la lengua (latín, alemán). Retórica y poética estaban enlazadas: los estudiantes aprendían a ejercitarse en la composición de textos y en el dominio de las técnicas formales de los géneros por medio de ejercicios de producción. A comienzos del xx emerge de nuevo la defensa de esas prácticas de la mano de movimientos como la *Reformpädagogik* (reforma pedagógica) y el *Kunsterziehungsbewegung* (movimiento para la educación

artística), que consideran que en los jóvenes se manifiesta una fuerza creativa que aún “impresión y expresión, recepción y producción, escuchar y hablar, ver y dar forma, leer y escribir” (Haas, 2009: 33)⁴. Pero es en los años ochenta del siglo xx cuando en el ámbito de la práctica de la enseñanza de la literatura alemana emerge uno de los paradigmas más discutidos hasta hoy, tratando de superar los modelos centrados solo en el análisis textual y la interpretación. Se suele denominar como *Handlungs- und Produktionsliteraturunterricht* (enseñanza de la literatura enfocada a la acción y a la producción), aunque pueden encontrarse otras denominaciones, como *Produktive Verfahren* (métodos productivos) (Spinner, 1993). Constructivismo y deconstrucción fueron fermentos teóricos importantes, pero el principal impulso lo constituye la Teoría de la Recepción, que en Alemania tuvo su desarrollo particular con la Escuela de Constanza, focalizada en la experiencia de la lectura y en el papel activo que el lector, casi como coautor, tiene en la comunicación literaria. Potenciado y emparentado con la escritura creativa (Haas, 2009: 27-30) –los teóricos insisten en las diferencias, no siempre del todo claras (Abraham, 2021: 22-25 de 166; Spinner, 2022: 60-62 de 223)–, este modelo ha dado lugar a una ingente profusión de discusiones teóricas y diversidad de puntos de vista, abordajes, a veces también confusos y enmarañados, propuestas metodológicas y materiales didácticos. No han faltado, por supuesto, críticas en el debate (Haas, 2009; Spinner, 2006a: 255-256). Denominador común de las diferentes tendencias es la concepción de una docencia que propicie la participación activa del discente y conjugue en sus propuestas el desarrollo de capacidades cognitivas, sensoriales y afectivas. Las posibilidades son innumerables: los procedimientos actuativos pueden incluir prácticas escénicas, acústicas o visuales para la transformación del texto de partida. Aquí se acentúan más la parte sensorial y la afectiva. Los productivos, en los que la cognición juega un papel más importante, estarán más centrados en la transformación/producción textual a través de múltiples técnicas. Rellenar huecos, reescribir una narración desde otra perspectiva, escribir una carta a un personaje o generar un texto a partir de un modelo dado son solo unos pocos ejemplos del vasto abanico de potencialidades a través de las cuales los alumnos aprenden de la configuración textual y las características e implicaciones de la comunicación literaria. Sus postulados son cercanos a los definidos por el *aprendizaje práctico* (Haas, 2009: 28): hacer algo propio posibilita, en el alumno, desarrollar procesos de aprendizaje más intensivos que la mera explicación por parte

⁴ Traducción propia.

del docente o incluso que el diálogo en el aula. Concebido, en principio, para la enseñanza primaria y secundaria, sus promotores consideran la imaginación como condición primordial y necesaria del entendimiento de un texto y parten de la base de que solo a través de la implicación personal, emocional e imaginativa de los alumnos es posible impedir o aminorar la frustración e incluso la antipatía que puede generar en algunos un enfoque demasiado dirigista y unidireccional de tipo analítico y hermenéutico. El placer, algo que se olvida con frecuencia, pero que forma parte importante de la recepción y producción artísticas, genera una disposición a la lectura que contribuirá a la postre a edificar una sólida base para llevar a cabo el abordaje analítico, cognitivo y conceptual (Haas, Menzel & Spinner, 1994). Por su parte, a partir de ahí, Abraham (2017; 2021; Abraham, Bräuer & Brand, 2022) ha ido desarrollando su concepto y programa de *escritura literaria*, definido como una forma de aprendizaje situado entre la escritura creativa y la productiva en el que se adquieren competencias de producción y recepción. A través del desarrollo procesual en fases con ejercicios de escritura y de índole performativa, contacto con autores e inclusión de medios, entre otros, pone el acento, además de en el significado individual y social y el fomento del talento, en la conciencia de que la literatura es una práctica cultural.

Aun cuando modelos y propuestas no surgieron pensando en ese ámbito, su práctica se ha ido extendiendo con el tiempo también a la enseñanza universitaria. Idealmente, si esas metodologías se introdujeran desde los primeros años de escolarización, aquellos que ingresan en los grados de literatura carecerían de las insuficiencias arriba expuestas. Pero aun con ellas, introducir métodos productivo-creativos en la docencia universitaria puede ayudar a generar o recuperar la curiosidad e implicación necesarias sin las que ningún aprendizaje es posible.

El carácter introductorio de este trabajo impide un abordaje exhaustivo, pero sirvan los siguientes ejemplos como muestra de las incontables posibilidades. En los últimos años he ido incluido ejercicios productivo-creativos en las clases de *Géneros literarios*⁵, entre otras asignaturas, proponiendo a los estudiantes, tras la lectura de diversos tipos de textos, la composición de los suyos propios, generalmente formas narrativas cortas. En el caso de poemas, se ha experimentado, por ejemplo, con componer la unidad de los versos de uno que se les hace llegar previamente desordenado. Los resultados, expues-

⁵ Asignatura optativa del tercer curso del actual grado de Lengua y Literatura Alemanas de la Universidad de Sevilla.

tos en clase, siempre han dado pie a interesantes debates y análisis sobre las características formales y de contenido y su evolución, y han afianzado el aprendizaje. Spinner (1988), por su parte, presenta estimulantes ejercicios que subsume en seis categorías procedimentales que, de un modo lúdico y experimental, sirven en el ámbito de la enseñanza superior, según fundamenta, para el desarrollo de la reflexión teórica y el análisis e interpretación: procedimientos operativos, anticipatorios, imitativos, de extrañamiento, de ampliación y de escritura libre. Sarah Heinz (2010) expone, por ejemplo, cómo procedió en un seminario sobre teoría de la autobiografía alternando la lectura y el análisis de textos teóricos con experimentos de escritura de los propios alumnos. Dicho procedimiento fue fructífero desde el punto de vista didáctico. Los ejercicios de escritura facilitaron el entendimiento y la aplicación de complejas teorías abstractas.

4. Conclusiones

Partiendo de la conciencia de la crisis por la que atraviesan la enseñanza en general y las humanidades en particular, en este trabajo se vinculan algunos argumentos que legitiman la razón de ser y la necesidad de impulsar y consolidar los estudios literarios en la universidad con los que abogan por introducir en el ámbito de la docencia modelos renovadores, como los métodos productivo-creativos. El lenguaje, nuestra capacidad simbólica, nos permite generar literatura y nos hace humanos. Esta necesidad se nutre de la creatividad y la imaginación. Involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje con metodologías que posibiliten también, sin menoscabo de las analíticas y cognitivas, la producción textual propia puede, además de vehicular ese proceso de modo óptimo, promover la curiosidad e implicación necesarias para afianzar, además, una formación sólida en estudios literarios. Se trata de una aportación para un debate que considero urgente y necesario. Queda, pues, un apasionante camino por delante.

Bibliografía

Abraham, Ulf. 2015. Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2: 6-15. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> [Acceso 27/04/2023].

- Abraham, Ulf. 2017. Ist literarisches Schreiben „Produktionsorientierung“? Schreiben im Literatur- und Literatur im Schreibunterricht: spannende Verhältnisse. En Wrobel, Dieter; Brand, Tilman von & Engelns, Markus (eds.) *Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur - Sprache - Kultur*. Baltmannsweiler: Schneider, 77-84.
- Abraham, Ulf. 2021. *Literarisches Schreiben: Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam. [Versión Kindle].
- Abraham, Ulf; Bräuer, Christoph, & Brand, Tilman von. 2022. Literarisches Schreiben. *Praxis Deutsch* 49(293): 4-13.
- Brockman, John. 1996. *La tercera cultura: Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets.
- Fernández Liria, Carlos; Galindo Ferrández, Enrique, & García Fernández, Olga. 2017a. *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fernández Liria, Carlos; Galindo Ferrández, Enrique, & García Fernández, Olga. 2017b (21 de junio). Más de lo mismo: viene la enésima revolución educativa. CTXT. *Contexto y acción* 122. <https://ctxt.es/es/20170621/Firmas/13446/educacion-pacto-carlos-fernandez-liria-olga-garcia.htm>
- Future of Life Institute. 2023 (22 de marzo). *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*. <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/> [Acceso 19/10/2023].
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang, & Spinner, Kaspar H. 1994. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch* 21(123): 17-25.
- Haas, Gerhard. 2009. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- Heinz, Sarah. 2010. Kreatives Schreiben im Literaturunterricht. En Birke, Dorothee; Butter, Stella & Sproll, Monika (eds.) *Literaturwissenschaftliche Lehr-Stücke: Konzepte und Anwendungsbeispiele für die Hochschuldidaktik*. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7515/> [Acceso 29/04/2023].
- Inglada, Daniel; Villar, Manuel, & Leira, Oriol. 2019. *La quimera de la creatividad: La deriva ideológica de la neurociencia*. Barcelona: Icaria.
- Loewenstein, George. 1994. The Psychology of Curiosity. *Psychological Bulletin* 116(1): 75-98.
- López Ruipérez, Francisco. 2022. El papel del conocimiento en el enfoque del currículo por competencias. En Navarra, Andreu & Rabadá, David (coord.) *La educación cancelada*. Palma de Mallorca: Sloper, 18-37.
- Luque, Pau. 2009 (2 de abril). El otro choque de culturas. *Tercera Cultura. Ciencia para el debate público*. <http://www.terceracultura.net/tc/el-otro-choque-de-culturas/> [Acceso 29/04/2023].
- Massó, Xavier. 2022. Aunque la LOMLOE se vista de seda, en LOGSE se queda. En Navarra, Andreu & Rabadá, David (coord.) *La educación cancelada*. Palma de Mallorca: Sloper, 46-58.

- Mèlich, Joan Carles. 2022. Sobre la lectura, el estudio y el pensamiento. En Navarra, Andreu & Rabadá, David (coord.) *La educación cancelada*. Palma de Mallorca: Sloper, 201-210.
- Moreno Castillo, Ricardo. 2006. *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Leqtor.
- Navarra, Andreu & Rabadá, David (coord.). 2022. *La educación cancelada*. Palma de Mallorca: Sloper.
- Ordine, Nuccio. 2013. *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Barcelona: Acontilado.
- Pascual, Manuel G. 2023 (29 de marzo). Expertos en inteligencia artificial reclaman frenar seis meses la “carrera sin control” de los ChatGPT. *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2023-03-29/expertos-en-inteligencia-artificial-reclaman-frenar-seis-meses-la-carrera-sin-control-de-los-chatgpt.html>
- Nussbaum, Martha. 1997. *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Snow, Charles Percy. 1961. *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (6.^a reimp.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Snow, Charles Percy. 1964. *The Two Cultures: And a Second Look*. Nueva York: New American Library.
- Snow, Charles Percy & Leavis, Frank Raymond. 2020. *Las dos culturas*. Ciudad de México: UNAM. [ePub]
- Sontag, Susan. 1996. *Contra la interpretación*. Madrid: Alfaguara.
- Spinner, Kaspar H. 1988. Kreatives Schreiben und literaturwissenschaftliche Erkenntnis. En Arnold Rau, Hans (ed.) *Kreatives Schreiben an Hochschulen: Berichte, Funktionen, Perspektiven*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 79-87.
- Spinner, Kaspar H. 1993. Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. *Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Ausbildung und Praxis* 24(134): 492-496. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3137/file/Spinner_Literaturunterricht.pdf
- Spinner, Kaspar H. 2006a. Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. En Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (eds.) *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV, 247-257.
- Spinner, Kaspar H. 2006b. Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200): 6-16.
- Spinner, Kaspar H. 2022. *Literarisches Lernen: Aufsätze*. Stuttgart: Reclam. [Versión Kindle].
- Storr, Will. 2020. *La ciencia de contar historias: Por qué las historias nos hacen humanos y cómo contarlas mejor*. Madrid: Capitán Swing.
- Viejo, Manuel. 2022 (28 de junio). 48 horas de ataques a Gabriel. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2022-06-28/48-horas-de-ataques-a-gabriel.html>
- Wilson, Edward O. 2018. *Los orígenes de la creatividad humana*. Barcelona: Crítica.
- Yudkowsky, Eliezer. 2023 (29 de marzo). Pausing AI Developments Isn't Enough. We Need to Shut it All Down. *Times*. <https://time.com/6266923/ai-eliezer-yudkowsky-open-letter-not-enough/>

