

# La escritura creativa y el estímulo de la voz. El ejemplo del máster de la Universidad Complutense de Madrid

## *Creative Writing: Stimulating the Writer's Own Voice. The Master's Degree at Universidad Complutense de Madrid*

---

GUADALUPE ARBONA ABASCAL

Literaturas Hispánicas y Bibliografía  
Facultad de Ciencias de la Información  
Universidad Complutense de Madrid  
Av. Complutense, s/n. Madrid, 28040  
arbons@ucom.es  
<https://orcid.org/0000-0002-6391-4016>

RECIBIDO: 17 DE MAYO DE 2023  
ACEPTADO: 28 DE JUNIO DE 2023

**Resumen:** El planteamiento de este ensayo parte de una reflexión sobre la necesidad de desarrollar disciplinas universitarias conducentes al incremento de la creatividad que se apoyen en la experiencia crítica (vital y literaria). Se propone una aproximación a la definición de la voz del escritor en este entorno. La voz engloba un conocimiento del yo, una operación de recepción de la realidad y el arte y, al mismo tiempo, es motor de la escritura creativa. La segunda parte del trabajo es una descripción del Máster en Escritura Creativa de la Universidad Complutense de Madrid, a través de ejemplos de ejercicios y metodologías docentes que permiten estimular y afianzar la voz de cada estudiante. Una propuesta incardinada en el entorno de la renovación de la enseñanza de las Humanidades en la era de la llamada Inteligencia artificial.

**Palabras clave:** Escritura creativa. Voz del escritor. Metodologías docentes. Renovación de las Humanidades.

**Abstract:** This article establishes the need to develop new University disciplines to increase the creativity based on critical experiences (personal and literary). A definition for «the writer's voice» is proposed. The writer's voice comprehends self-knowledge, a way of perceiving reality and the arts, and, at the same time, it is the creative writing's driving force. The second part of the paper consists of a description of the Creative Writing Master at Universidad Complutense de Madrid, through several examples of literary exercises and teaching methods to stimulate and strengthen each student's voice. This proposal finds itself integrated into the renovation of teaching Humanities in the middle of the so-called Artificial Intelligence era.

**Keywords:** Creative Writing. Writer's Voice. Teaching Methods. Humanities Renovation.

En este ya bien entrado siglo XXI, cabe preguntarse sobre el futuro de las Humanidades y su papel en nuestras enseñanzas universitarias. Una pregunta que se formula, en parte, por el temor a perder unas disciplinas que han formado a generaciones de universitarios y de hombres y mujeres cultos. Si es cierto que la transmisión de ciertos saberes (crítica textual, historia de la literatura, etc.) parece relegarse a franjas más estrechas de los espacios de enseñanza, no es menos cierto que el estudio de la escritura creativa y, en general, la aproximación hacia las artes atendiendo a su dimensión creativa, constituye una perspectiva del estudio emergente y cada vez más demandada en nuestras sociedades digitales.<sup>1</sup> Lo que eran materias troncales de la formación en Humanidades se pueden redescubrir hoy como clave esencial para el entendimiento de nuestro mundo porque forman en la comprensión de obras complejas, entrenan en la capacidad crítica e inician en procesos creativos originales. Se generan así nuevas formas de conocimiento y apropiación del mundo, de la sociedad y de la persona. Es decir, se demuestra cómo la literatura, la forma más expresiva y completa de la escritura creativa, es central para el desarrollo de la humanidad y para comprensión del mundo entorno. El estudio de la escritura desde la perspectiva creativa presupone una comprensión de realizaciones anteriores y, por ello, engloba actividades básicas en la formación en las Humanidades: la recepción, la apropiación crítica hasta desembocar en la creación original. Además, la creatividad no solo responde a una demanda social, sino que devuelve el papel esencial que las Humanidades tienen en la revisión crítica y sistemática de la experiencia, que es lo que forma a un estudiante. Es a través de la propuesta de modelos literarios, en los que se realiza con mayor perfección y expresividad la palabra, como se desarrolla una creatividad nueva y original.

De lo que se sigue la responsabilidad de emprender caminos que faciliten su desarrollo. Por eso, sería una torpeza dejar pasar la oportunidad de esta demanda y no aprovecharla para la renovación de los enfoques de los estudios literarios, de la lectura, la escritura y la creatividad. Constituiría una pérdida que la exploración y puesta en práctica de estas nuevas formas de enseñanza pueda quedar en los márgenes de las universidades o de los centros de educa-

---

1. Tal y como se ha estudiado por un grupo de académicos y profesores de los Másteres en Escritura creativa de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Complutense de Madrid en el monográfico titulado *La escritura creativa como disciplina emergente* (Arbona 2020; Broullón/Romero Santos 2020; Mora-Fandos/Schreiber-Di Cesare 2020; Orozco 2020; Peinado Elliot 2020; Vázquez Medel/Mora/Acedo García 2020; Vega 2020).

ción superior. Por eso creemos que es la hora de formular esta propuesta con implicaciones docentes y de investigación. En ella, como ya se ha dicho, se reúnen los polos que permiten el desarrollo de la creatividad y el avance a partir de otras experiencias literarias ya realizadas. Así lo ha visto Lewis Hyde en su monografía titulada *El don: el espíritu creativo frente al mercantilismo* (2021), es decir, la creatividad nace de la conciencia de que para que ésta se active es necesario recibir, mover, agradecer y hacer circular el «don» recibido. Y de ahí la creatividad que nace de una apropiación de las literaturas y genera una nueva obra. Aunque somos conscientes de que en el panorama nacional estamos en los inicios de un desarrollo en marcha, se puede adelantar un futuro prometedor.

Una tentativa de reciente creación y, por tanto, con perspectivas todavía inexploradas y posibilidades de desarrollo interesantes es el Máster en Escritura Creativa, puesto en marcha en la Universidad Complutense de Madrid en 2012.<sup>2</sup> Es el tercer Máster en Escritura Creativa de la universidad pública española. El pionero fue el de la Universidad Pompeu Fabra creado en 2008 e impartido como título oficial hasta 2018, seguido por el de Sevilla, creado en 2010. Volveremos sobre ello más adelante porque lo que queremos señalar en esta reflexión inicial es la importancia de que se dibujen en el horizonte de nuestras universidades y nuestros centros de formación nuevas formas de enseñanza de algo tan viejo como la literatura. Somos conscientes de las dificultades a las que nos enfrentamos. Una de ellas es que nos encontramos en un momento de transición cultural y, por tanto, el enfoque de este estudio adolece todavía de métodos académicos desarrollados. Estamos en los umbrales de la formulación de una reflexión teórica sobre qué es la escritura creativa y cómo se puede enseñar. De hecho, son muy numerosos los manuales de escritura creativa de carácter práctico; también son abundantes los textos de reflexión de los autores sobre la escritura, Vargas Llosa (1997), Muñoz Molina (1993), Jiménez Lozano (2003), además de los textos recogidos en el volumen *Escritura creativa e imaginación literaria* (Mora/Peinado 2022), escogidos de entre las filas de los españoles. Son

---

2. Agradezco a la profesora María del Pilar Vega, creadora y coordinadora del Máster, su apoyo inteligente para la escritura de este texto. La génesis, desarrollo, realización y coordinación de este Máster de Escritura Creativa se deben a su trabajo y a su visión de futuro respecto a la necesidad de renovar los estudios de las Humanidades y la Comunicación. El planteamiento, los objetivos y el seguimiento de este título oficial, tanto como sus posibilidades ulteriores de desarrollo, son fruto de la trayectoria académica ejemplar de la profesora Vega. Además, para los valiosos ejemplos docentes, que se consignan en la segunda parte, he contado con su ayuda, así como para la ideación y revisión del texto que ofrezco.

paradigmáticas las entrevistas de *Paris Review* (2020) y los trabajos –sobre todo en el ámbito anglosajón– de manuales para iniciar en la lectura y escritura a los escolares desde edades muy tempranas; así como otros que hacen derivar la escritura creativa de los manuales de Retórica (Mora-Fandos 2020).

Nuestra contribución en esta ocasión es una reflexión que señala algunos de los aspectos de fondo que creemos que pueden servir para caer en la cuenta de dónde venimos y hacia dónde queremos ir. Por eso, en estas páginas partimos de un crítico que, indirectamente abrió un camino en el escrutinio de algunas de las prácticas de la enseñanza de la literatura y del arte que podían ahogar el interés por la literatura y la creatividad. Se trata de las intuiciones que Tzvetan Todorov articula a partir de los años 80 y que se sostienen en la idea de que la crisis de las Humanidades se debe a que la literatura se estudia sin una remisión a la existencia humana. Cuando el arte se trata como lo que no es, es decir, como si fuese un objeto de laboratorio científico, poco a poco deja de interesar como ciencia humana porque lo «humano» se ha reducido a un proceso lógico, a una descripción de causas y efectos o a una clasificación y categorización de rasgos, y han dejado a un lado las conexiones fundamentales entre la obra, el sujeto y el mundo y el significado de las mismas. Al mismo tiempo, Todorov no reniega del valor de los estudios textuales que dan claves para entender la estructura y las características lingüísticas de la obra, pero rechaza el dogma de que la «letteratura trovasse il suo fine in se stessa» (Cosío 2016, 12). En este sentido, la escritura creativa relaciona la obra con otras instancias que abren hacia la aventura de la interpretación y la creación.

En segundo lugar, nos detendremos en el desafío que supone para la escritura creativa el desarrollo de la ciencia computacional de la Inteligencia Artificial, hoy en pleno auge. Y especialmente señalaremos cómo afecta esta ciencia, capaz de crear textos a través de algoritmos, a la escritura realizada por hombres y mujeres. Esta capacidad de recrear procesos textuales interroga lo propio y exclusivo de la creación humana, por eso en nuestras aulas es necesario plantearse en qué consiste específicamente la creatividad humana cuando se compone una obra literaria.

La tercera parte ensaya una propuesta –pendiente de un desarrollo y todavía *in fieri*– que responda a la advertencia de Todorov y al desafío cultural de la Inteligencia Artificial. Una propuesta para que en el planteamiento de los estudios de Escritura Creativa no se pierda esa pregunta y discusión sobre en qué consiste el carácter de acción humana que está en la raíz de la creatividad literaria. En cuanto acción humana, debe respetar los términos de la expe-

riencia literaria. Es decir, la obra nace de una experiencia subjetiva y particular que se tiene del mundo, del yo y de los otros y, al mismo tiempo, revela algo común a todos; de otro modo, no suscitaría el interés de aquellos que leen la obra. Esa experiencia (subjetiva y objetiva al mismo tiempo) se transmite a través de una modalidad formal (modo, tono, género, estilo) y eso es lo que llamamos voz: término complejo en la descripción de su naturaleza por la cantidad de factores que engloba; término también rico de historia y discusión filológica; y, al mismo tiempo, sencillo en su funcionamiento porque sin voz no hay escritura creativa. Por tanto, la consideración del término voz, a sabiendas de que arrastra una larga historia de acepciones y valores, creemos que puede ser retomado en cuanto instancia que, desde dentro de los procesos de lectura y escritura, realiza conexiones y relaciones entre el yo y la obra; el yo, la obra y el mundo; el yo, la obra, el mundo y su significado. Se trata pues de reunir en este término operaciones de diferente nivel para poner de manifiesto esas relaciones que se producen en la interpretación del significado y la creación de nuevos significados. Usamos la palabra voz porque atiende a esa propiedad de los seres humanos que la articulan para conocerse a sí mismos y para comunicarse y que se concreta y descubre –en el caso de la escritura– en la creación y en el texto que resulta.

#### LA PROFECÍA DE TODOROV

Cuando Todorov publica su libro *Crítica de la crítica* (Todorov 1991) da en la clave de una cuestión que él sintió agudamente como un deber de autocrítica hacia los excesos de las teorías, cuya riqueza se había desplegado desde los años veinte con el desarrollo del formalismo ruso y en las que él mismo había contribuido en los años sesenta y setenta, siendo parte de la escuela estructuralista. Lo que Todorov ponía en evidencia era que las reflexiones y análisis de la crítica no podían anteponerse a la lectura comprensiva y significativa de las obras literarias, en el concreto mundo en el que se realizan y por el sujeto que las compone y el que las lee. Eso había llevado a un desinterés por la experiencia literaria y a cierto aborrecimiento de las teorizaciones y clasificaciones de la crítica, que alejaban, con su ansia de análisis, el placer de descubrir a través de la lectura la satisfacción de dar con el significado de un texto, de compararlo con la propia experiencia y de regresar al mundo transformados.

Más tarde, Todorov señalaría también los daños de este protagonismo de la crítica que, guiada por un afán positivista, apagaba la sed del lector adoles-

cente en la escuela. No renunciaba al valor de la teoría, pero intentaba que ocupase su lugar, es decir, lo situaba en un tipo de discurso de segundo grado, al mismo tiempo que dirigía su interés y sus estudios hacia elementos que permitiesen explorar las razones de la experiencia de la belleza literaria.

La voz de Todorov gozaba de una autoridad evidente porque su crítica nacía desde dentro de las corrientes teóricas que habían triunfado como marcos de referencia metodológicos, las cuales conocía bien porque había contribuido a desarrollarlas. Siendo fiel a una intuición que hemos llamado profética, quiso saber qué era lo que le interesaba de la escritura literaria. Fue más de veinte años más tarde cuando publicó dos libros (*Les Aventuriers de l'absolu*, 2006, y *La Littérature en péril*, 2007) que intentaban responder a una pregunta elemental: «¿Por qué amo la literatura?». Y se contestaba «porque me ayuda a vivir» (Todorov 2009, 17). Pregunta y respuesta elementales y esenciales que uno de los estudiosos y críticos más relevantes de la teoría y de la crítica literaria ponía en el centro de los estudios literarios. Todorov, que no dejó de reconocer el valor del análisis textual, fue más allá y recuperó el valor del autor, del mundo exterior y del mundo compartido con los demás en el estudio de la literatura. A la vez, comprendía las motivaciones del formalismo ruso, del *New Criticism* en EE.UU., de la estilística en Alemania y del estructuralismo francés como reacción lógica hacia una crítica ideológica y doctrinal. Ciertamente que la literatura sea una disciplina humana no significa que esté a merced de la ideología; Todorov se dio cuenta de que esa tentativa por evitar la crítica subjetivista o propagandística había derivado en el formalismo (negación de la representación), el nihilismo (representación de la negación) y el solipsismo (encerramiento en el mundo propio) (2009, 37-39), en definitiva, que la literatura se ponía en peligro cuando perdía su relación significativa con el mundo. E incluso llegaba a hacer responsable a la Academia del abandono del estudio del sentido de la obra literaria:

Lo que [se] prefería entonces era insertar la obra literaria en la cadena causal. Por el contrario, el estudio del sentido levantaba sospechas. Se le reprochaba que jamás podría llegar a ser suficientemente científico y se abandonó a las manos de otros comentaristas, a los que se tenía en poca estima, escritores o críticos de periódicos. La tradición universitaria no consideraba que la literatura fuera ante todo una materialización de un pensamiento y de una sensibilidad, o una interpretación del mundo. (Todorov 2009, 34)

Todorov no se paraba en la crítica –muy atrevida– de su propio oficio, que además no dudaba en dirigir como aviso a colegas y maestros, y daba un paso más. Avanzaba una serie de rasgos de la literatura que, aun apuntando –o precisamente por apuntar– a su naturaleza debían ser tenidos en cuenta en los procesos de lectura e interpretación, que como hemos visto son cimiento de la creatividad. Es decir, describía la dinámica de la lectura que, de ser recorrida de manera completa y en todas sus posibilidades, contribuiría a la formación del lector y del escritor. De este modo, Todorov señaló que la realidad a la que aspira la literatura es a «entender sencillamente (aunque nada hay más complejo) la experiencia humana»; esto lo hace a través de una historia particular o una experiencia singular, por eso evita las generalizaciones y se diferencia de la filosofía o la ideología; supone siempre una incitación o propuesta al lector, nunca una imposición sino que se ofrece libremente y al hacerlo «provoca un temblor en el sentido» poniendo en marcha el dispositivo de la interpretación, de manera que el lector puede de modo inmediato verificar lo que está escrito; y, por fin, el lector queda curado del egotismo a través de la llegada de una alteridad que permite la revisión de clichés e ideologías mediante una relación nueva (2009, 84-90).

El horizonte abierto por Todorov permite una reconciliación entre la apasionante interpretación crítica de los textos y su consecuente apropiación en la experiencia de la lectura y la escritura. En este sentido, las recomendaciones que se señalaban en el punto anterior deben ser sistematizadas metodológicamente. Es decir, sería excelente poder hacer transparentes los logros de la crítica teniendo en cuenta esa aspiración a comprender la amplitud y el poder de la experiencia que plantea Todorov.

Solo por asomarnos a la primera aspiración que señala, es decir, entender la experiencia es una tarea fácil de reconocer en acto cuando se lee un buen texto, y, al mismo tiempo, compleja si se quiere describir lo que sucede en ella. Si definimos la experiencia como la reacción que provoca la realidad en el sujeto humano, va de suyo que el escritor atesora experiencias vitales y artísticas, se da cuenta del valor que tienen, es decir las acusa afectivamente y las enjuicia con la razón crítica. Antonio Muñoz Molina decía que en el proceso de escritura era necesario primero «mirar y seleccionar» para después «combinar». Es decir, en esas tres palabras se condensa el trabajo de la escritura (1993, 47) y las dos primeras responden a la experiencia que realiza el autor. La creación literaria sigue los procesos de ese emerger de un narrador (en el caso de los géneros narrativos) con toda esa serie pro-

digiosa de operaciones que dan vida a la ficción y que hacen del texto un relato. Es en esa nueva instancia, la del narrador, donde vuelve a someterse a prueba la experiencia creada. Si no estuviese la experiencia potencialmente realizada en el texto no podría ser actualizada por el lector que, para llegar a la interpretación, debe comprender con su capacidad de razón y de afecto el sentido del texto. Es decir, considerar a qué pregunta, emoción, necesidad, deseo o exigencia responde y con qué sentido se realiza. Atender, en la medida de lo posible, a esas tres operaciones (mirar, seleccionar, combinar) y describirlas ordenadamente hace posible una educación en la lectura que no excluya los factores que arrastra en su dinámica y creemos que despierta, acrecienta y madura la inclinación presente en el estudiante que asiste a un Máster en Escritura Creativa. Lo veremos cuando propongamos el término de la voz, pero antes volvemos la mirada a lo que sucede en nuestro contexto presente.

#### LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA CREATIVIDAD

La dinámica apenas descrita se plantea como un desafío interesante cuando nos enfrentamos a las novedades que se están introduciendo con la creación y manejo de la llamada Inteligencia Artificial. En los últimos meses los avances de la IA, a la mano de todos, se han convertido en objeto de prueba, ensayo, juego e incluso sustituto vicario de las tareas y trabajos escolares y académicos. En el caso de la escritura, el programa gratuito y facilísimo de usar «Chat Gpt» genera poemas, escribe cuentos o resuelve tareas de redacción o construcción de discursos. La IA nos obliga a considerar y definir qué cosa sea un texto literario o, dicho en términos del formalismo, en qué consiste la *literariedad*. Es urgente hoy averiguar cuál es el sentido de la literatura y explorar la insuficiencia de la definición de la literatura como un mero mosaico de citas. En este sentido, se puede y debe ir más allá del camino emprendido por Kristeva (*Semeiotikê: Recherches pour une sémanalyse*, 1969) y Genette (*Palimpsestes: La Littérature au second degré*, 1982).

La literatura ¿es solo una combinación de textos anteriores?, ¿qué actividad realiza el escritor respecto a los textos anteriores?, ¿en qué transformaciones y apropiaciones descubrimos la voz del autor, la resonancia de lo vivido y la atribución de un significado nuevo? Y, por fin, ¿qué es lo propio de la escritura humana que no puede realizar la IA? Son preguntas complejas, pero interesantes porque obligan a volver sobre la naturaleza de la experiencia hu-

mana, a la que llamaremos «voz» en cuanto se hace presente en el texto a través de una forma lingüística. ¿Es imprescindible que exista? ¿O basta la suma de combinaciones que logra la IA?

La IA de última generación funciona a base de procesar una cantidad ingente de relaciones entre obras, partes de obras, textos y partes de textos. La forma de procesar el texto es transformándolo en números.<sup>3</sup>

Pongamos un ejemplo: la cadena que sujeta a los galeotes del Quijote tiene un significado para las personas que es inalcanzable para la IA. Por eso es importante volver a esos factores de la creación y recepción del texto literario que son fundamentales: el papel del creador al interpretar las cosas vistas, vividas y leídas (la prisión en Argel, los juicios injustos, las historias de prisioneros, etc. que sufrió Miguel de Cervantes); el deseo de crear una nueva historia en donde se pueda experimentar la liberación (la cadena puede ser cortada porque la «misericordia se ríe de la justicia» dice el Quijote a los guardias que llevan encadenados a los galeotes, «doce hombres a pie, ensartados, como cuentas en una gran cadena de hierro»); la percepción de la novedad que existe en el texto creado (el encuentro con los galeotes revela algo más de la condición del Quijote, un loco que atina con verdades: rompe cadenas para poner a prueba la misericordia y la libertad); la interpretación del lector y su relación con el mundo en el que aparece y se lee (la experiencia de ser liberado de las cadenas y las posibilidades que abre ese gesto inmerecido). Y esas relaciones, de momento, no parece que las produzca la IA.

## ENCONTRAR LA VOZ

Es frecuente encontrar en los programas de escritura creativa, en los manuales de talleres de escritura o en los reclamos publicitarios de cursos de escritura descripciones que utilizan una frase parecida a la que encabeza este epígrafe:

---

3. Estos números representan la unidad mínima de información que se llama *token*. Son modelos matemáticos aprendidos con funciones numéricas muy complejas (con miles de millones de parámetros) que codifican relaciones entre números: Estas series constituyen la representación de los *tokens* que forman las palabras. Así, atendiendo a estas relaciones de probabilidad, se generan aleatoriamente secuencias de números que dan lugar a frases, y textos. Estos conjuntos de símbolos tendrán más éxito en la medida en que tengan mayor capacidad de evocar en los seres humanos, un significado. Lo asombroso y desafiante de la IA es que genera textos y relatos capaces de maravillarnos porque nosotros los dotamos de un significado. Es decir, la IA pone de manifiesto que lo que llamamos voz, es decir esa capacidad de reconocer y crear significado, lo aporta el hombre o mujer que lee el resultado de la combinación de *tokens*.

«Encuentra tu voz». Es una frase utilizada por los agentes de la comunicación que la identifican con una personalidad emergente capaz de ofrecer una novedad literaria, una nueva tendencia o incluso una voz capaz de traer a las culturas de las sociedades del bienestar voces de las periferias que rompan dinámicas viejas. En el caso de los manuales, lo que se hace es desarrollar una serie de técnicas, ejercicios y dinámicas que entrenen la escritura de manera creativa.

De manera diferente, la narratología considera la voz una categoría eminentemente textual y un factor esencial de clasificación de la presencia del narrador en un texto literario. Estamos pues ante un caso de polivalencia del término voz. A la que se añade una complicación más y es que, además de haber sido objeto de análisis minuciosos y detallados por parte de la narratología, no se ha hecho con una terminología equivalente entre las diferentes corrientes, ni los autores coinciden consigo mismos, y en muchos casos, es objeto de cambios a lo largo de la evolución de un mismo autor. Es a esta polisemia a la que se asoma Sylvia Patron realizando una comparación de las acepciones de voz narrativa en los análisis de la narratología (Genette, Chatman y Stanzel) y de las teorías de la comunicación (Banfield y Kuroda) y concluye que espera liderar el abandono de la «notion of voice in narrative theory», tal es el desconcierto que produce la anfibología de este término. Ahora bien, nosotros creemos que aunque las distinciones de la narratología no puedan absorber toda la riqueza de un texto, sin embargo, su observación y aplicación permite dar cuenta de la coherencia y discrecionalidad de una obra a través de las relaciones que establece el narrador con su historia. Su conocimiento abre posibilidades de conocimiento al futuro escritor, siempre y cuando ocupen su lugar en el conjunto.

Al mismo tiempo, el estudio de la voz no se limita a la mecánica textual. A otros valores del término apuntan Nika Mavrody, Laura B. McGrath, Nichole Nomura y Alexander Sherman (2021). Los autores –aun cuando califican la voz como «slippery and tendentious concept»– profundizan en sus valores como instancia extratextual. Desde este punto de vista, se puede considerar la voz como algo propio del escritor («voice is related to issues of authentic self-expression and identity», 163); también se identifica con ese factor que busca el mercado editorial («Not talent or technique, not craft or style, not a meticulously plotted story or glittering prose: voice. Agents want to represent writers who have it: “I tend to be seduced by voice, so voice-driven fiction and nonfiction are high on my wish list”», 142); y el lector pue-

de aproximarse y entender la voz en el contexto sociológico y, por eso mismo, es capaz de adscribirlo a un género (163).

Hay otra serie de investigadores que consideran la voz de la creatividad hija de procesos neuronales. En concreto, el Máster en Escritura Creativa de la Universidad de Sevilla ha desarrollado líneas de investigación en este sentido (Mora y Peinado son los coordinadores de algunos de los trabajos a este respecto recogidos en el volumen *Escritura creativa: de la práctica a la teoría*, 2022).

Salta a la vista que los enfoques que se acaban de enumerar son de muy distinta naturaleza. Ello se debe al alto valor polisémico del término, o dicho de otro modo, a la riqueza evocativa de la palabra «voz», cierto que puede llevar a una cierta ambigüedad. Ahora bien, en un sentido elemental, plantear como objetivo de un Máster de Escritura Creativa el descubrimiento de la voz propia es, desde luego, ambicioso y atractivo. Otra cosa, como veremos, es cómo se alcanza y si se puede culminar. Desde luego, debe considerarse entre los objetivos, pero sabiendo que se puede lograr en un primer momento a través del hallazgo inicial de una capacidad, inclinación o talento; se puede avanzar en su desarrollo a través de la lectura, el análisis y la interpretación de obras que fascinen o repugnen como un proceso que vaya modulando esa inclinación inicial; hasta llegar a la culminación, que será un avance de ensayo y error a lo largo de toda la vida creativa del escritor. Por eso, creemos que, aun siendo un término con tantas resonancias, en él se puede sostener y a él debe apuntar toda enseñanza de la escritura.

En ese sentido, querríamos señalar de nuevo que la creación literaria implica una serie de relaciones que no excluyen las benéficas relaciones entre literatura y vida, y esa es una acepción del término «voz» que debe ser sometido a prueba en el aula. En consonancia con algunas de las reflexiones de Todorov cuando cita lo que le escribía George Sand a Gustave Flaubert, «la verdadera pintura está llena del alma que impulsa el pincel», y concluye el crítico: «la finalidad de la literatura es representar la existencia humana, pero la humanidad incluye también al autor y a su lector» (Todorov 2009, 94-95). En esta misma línea, se encuentra el pensamiento de Paul Ricœur que, en un artículo con título muy significativo, «La vida: un relato en busca de narrador» (2006, 9-22), intenta desmontar la falsedad de dos binomios tramposos, a saber, «las historias son narradas y no vividas» y «la vida es vivida y no narrada» (2006, 9). En esas relaciones dramáticas entre escritura y vida es donde se sitúa la «voz». Es verdad que no es un terreno que se pueda esquematizar o reducir a una categoría positiva, pero sí un ámbito rico en el que se reconcilian la

literatura, que se puede vivir imaginariamente, y la vida llamada a una inteligibilidad y a una interpretación a través de las palabras.

En este sentido, el encuentro de la propia voz deberá trabajarse en estos niveles diferentes: el deseado y deseable de una identidad que se expresa, el exploratorio del funcionamiento neuronal, el textual que organiza las voces, el comunicativo que se ofrece a los lectores y el del significado que parte de unas referencias externas y de una comprensión de sí para ofrecer una interpretación del mundo.

Vayamos con un ejemplo. Escogemos la recreación literaria de un texto anterior para subrayar ese carácter de eco de una voz en otra voz. De este modo, vamos a intentar comprobar si considerando el texto de referencia se apaga la nueva voz o se permite crear un texto nuevo. El texto elegido es un microrrelato de una colección de cuentos de José Jiménez Lozano; se titula «La mujer desnuda» y es una de las 114 historias de mujeres que se recogen en *Un dedo en los labios* (1996), libro dividido en siete partes. El que vamos a comentar pertenece a «Retratos de mujeres antiguas». Dice así:

Un documento de aquel tiempo dice que Bethsabé, que era una mujer muy hermosa, subía a bañarse a la terraza de su casa, porque allí, en la altura, estaba a cubierto de todas las miradas. Pero los palacios de los príncipes siempre son más altos, y el rey David, asomado a una balconada, un día, vio desnuda a Bethsabé, y la deseó. Envio un mensajero a llamarla, y ella acudió ante él, ¿y cómo resistir a un tal hombre? El marido de Bethsabé estaba en el ejército del rey, luchando contra los de Amón, y llegó allí a Jerushalaim, la capital del reino, en esos mismos días, después de que el rey y ella se habían acostado juntos, pero no fue a su casa, ni se encontró con su mujer. Luego esta se percató de que estaba encinta, y se lo hizo saber al rey, que en seguida tomó una decisión. Dio instrucciones secretas para que, cuando el marido de Bethsabé volviese a la lucha, se le pusiese en el lugar de mayor peligro, de manera que los de Amón le matasen. Y eso fue lo que se hizo. A Bethsabé y al rey, les nació así un niño que sería el más sabio de los hombres; y los escribas que hacen genealogías, de padres a hijos, de todas las generaciones anotan también que Bethsabé era asimismo de las abuelas de Jeshua, que nació en Beit-Lehém más tarde.

Como se advierte, el cuento recrea la historia bíblica del rey David y Betsabé que se cuenta en el libro II de Samuel (11,1-27). Se trata pues de un hipotexto

que sigue el hipotexto bíblico (Genette 1989). Aparentemente, el relato sigue el modelo casi al pie de la letra y en una primera lectura lo que podemos percibir es el recorte de ciertas acciones y órdenes del rey contra Urías, el esposo de Betsabé, que no aparece nombrado en el texto de Jiménez Lozano. Si la escritura bíblica es escueta, podría parecer que la de este texto lo es más. Veamos por qué. Los veintitrés relatos de la serie se ordenan de una manera singular ya que, si el libro completo está dedicado a personajes de mujer, la serie ofrece un orden que va de los primeros veinte relatos seleccionados de entre las figuras de mujer del Antiguo Testamento a los tres últimos pertenecientes al Nuevo Testamento. «La mujer desnuda» es el undécimo. El orden del relato viene dado por otra atribución que se descubre en la última frase («Bethsabé era asimismo de las abuelas de Jeshua, que nació en Beit-Lehém más tarde»). El narrador ha querido relacionar varias de las historias con el acontecimiento que sucedió varias generaciones después en Belén; de este modo, recoge la genealogía del nacimiento de Cristo según el evangelio de Mateo (1,6), dando un papel protagonista a las mujeres, a las que llama «abuelas».

Esta elección de dar el papel central a las mujeres se refleja en las adiciones al texto original. La frase «¿y cómo resistir a un tal hombre?» refleja el sentimiento de Betsabé que, de ningún modo aparece en la Biblia. Introduciendo esta escueta frase que parece reproducción de un pensamiento de la mujer, retrata el sentimiento de debilidad y sumisión en la que se encuentra. Parece que el narrador quiere con este añadido poner de manifiesto una de las leyes de la narración bíblica que aquí no cumple, pero sí el narrador del siglo XXI, a saber:

Y esto ocurre, en la Biblia, [...] que nos cuenta el narrador del libro del Éxodo acerca de dos mujeres o jóvenes muchachas, Siprah y Puah, que son simplemente dos parteras, sin ninguna significatividad social. Pero el narrador que nos cuenta su historia sólo tiene ojos para ellas, en medio del soberbio esplendor del Imperio egipcio. Lo único que cuenta para él es la pequeña, mínima, clandestina historia de esas jóvenes mujeres. (Jiménez Lozano 2015, 20)

Es decir, el narrador del episodio contemporáneo sigue esa preferencia por la historia mínima de mujeres. Pero además, como en el caso de estas dos parteras que salvan a los niños nacidos de la condena a muerte, subvierten la dinámica de poder del Imperio egipcio. En el caso de Betsabé la subversión que quiere darle el narrador moderno se desplaza hacia el futuro o hacia una histo-

ria de salvación, porque Betsabé será pieza clave de la historia de liberación del pueblo judío, de hecho, hay otra frase añadida en el texto —«Pero los palacios de los príncipes siempre son más altos»— que aun situándose en continuidad con la historia es una condena a los poderosos que usan su altura para someter a los más débiles. Si comparamos esta historia con el relato de Lourdes Ortiz titulado «Betsabé», el narrador de esta última opta por pintar a una mujer anciana que se ha ido cargando de rencor y de deseo de venganza. En el cuento, se recrea la historia del rey David como resultado de los hilos que ha ido urdiendo la mujer herida. De manera distinta, en el cuento de Jiménez Lozano se ha realizado una transgresión que parece menor: da voz a la mujer con la intención de hacernos contemporáneos de esa historia. Si Lourdes Ortiz da rienda suelta a una psicología compleja, la Betsabé de Jiménez Lozano concentra la tensión existencial en esa frase. Cosa que para la poética bíblica es una gran transgresión porque, como ha visto James Wood (2013, 116), los personajes bíblicos son «opacos», apenas hablan consigo mismos y eso deja márgenes en la historia de sorpresa o de espera de lo que está por acontecer. Y si la frase añadida dice mucho de Betsabé, víctima y humillada, también deja hilos sueltos que no podemos llegar a explicar psicológicamente. El narrador renuncia a explicaciones y palabrería —«la palabrería acompaña a la destrucción y a la muerte»— y prefiere el «lenguaje carnal y verdadero» (Jiménez Lozano 2015, 27).

Hay otras dos referencias en el relato que hablan de una técnica muy utilizada por el escritor: se trata del recurso al manuscrito hallado. Y este recurso se usa no simplemente como *divertimento*, tampoco como prueba de verosimilitud, sino que obedece a esa concepción que tiene de su escritura como regalo que se le hace. La poética de Jiménez Lozano nace de esa percepción de hallazgo de una historia anterior a la suya. Se trata de un diálogo con ese relato encontrado («Un documento de aquel tiempo dice que...»). Y apurando los términos lo que busca es recordar una voz anterior, eso es lo que Rosa Rossi, hispanista italiana, confiesa al escritor en una carta del 7 de diciembre de 1986: «Sono stato colpita profondamente da una tua frase: ‘Qué es lo que hace que una voz nos recuerde a otra voz’», a lo que añade el escritor: «y se sobrentiende que no en el sentido físico, sino en el aspecto literario o incluso el de nuestra vida» (Rossi 2015, 315).

Este recuerdo de otra voz es lo que busca el estilo del escritor. Pero si además, queremos señalar un rasgo personal —nuevo y creativo— de la voz en el texto, creo que podríamos situarlo en ese acercamiento discreto para rescatar la historia concreta —no moral ni especulativa—; en una vibración existen-

cial que a través de breves añadidos nos revela el sentir del personaje; en la creación de un narrador compasivo que fija su atención en la víctima y le da un futuro más allá de su situación de mujer abusada por un poderoso; en el uso de un recurso literario –el manuscrito hallado– que se hace deudor de una experiencia literaria anterior y concreta una poética del autor.

Todos los elementos que se van reuniendo en los párrafos anteriores podrían ser comparados en clase con las realizaciones de la IA. De hecho, transcribimos, a modo de ejemplo, dos «conversaciones» con la aplicación Chat Gpt. En la primera se le ha pedido a la aplicación que escriba un cuento con los términos: rey David-Betsabé-niño sabio. El resultado es el siguiente:

La historia del rey David, Betsabé y el niño sabio se relata en la Biblia, específicamente en el Segundo Libro de Samuel, capítulos 11 y 12. David, quien era el rey de Israel, vio a Betsabé, la esposa de uno de sus soldados, mientras ella se bañaba en una azotea cercana. David se sintió atraído por ella y la hizo venir a su palacio, donde tuvieron relaciones sexuales. Poco después, Betsabé le informó a David que estaba embarazada. David, temiendo que el adulterio fuera descubierto, urdió un plan para encubrir su pecado. Ordenó que el esposo de Betsabé, Urias, fuera enviado a la primera línea de batalla en la guerra que estaba librando contra los amonitas. David esperaba que Urias [*sic*] muriera en la batalla, lo que dejaría a Betsabé libre para casarse con él y ocultar su embarazo. Sin embargo, Urias no murió en la batalla, lo que dejó a David en una situación difícil. Decidió entonces traer a Betsabé a su palacio y casarse con ella, en un intento de ocultar su pecado. Dios, quien estaba descontento con las acciones de David, envió al profeta Natán para confrontarlo con su pecado. Natán contó a David una historia sobre un hombre rico que había robado la única oveja de un hombre pobre. David, indignado por la injusticia, declaró que el hombre rico debería ser castigado. Natán le dijo entonces a David que él era el hombre rico de la historia, y que había cometido una grave injusticia contra Urias y Betsabé. David se arrepintió de su pecado y Dios le perdonó. Sin embargo, el hijo que nació de la relación entre David y Betsabé murió como consecuencia del pecado. Posteriormente, Betsabé dio a luz a otro hijo, al que llamaron Salomón, quien se convertiría en uno de los reyes más sabios de Israel.

En la segunda conversación, se han añadido tres frases que singularizaban el texto de José Jiménez Lozano. Se le pedía: «Escribe un relato del rey David,

Betsabé y un niño sabio, en la que aparezcan las siguientes frases: 1. Los palacios de los príncipes siempre son más altos. 2. ¿Y cómo resistir a un tal hombre? 3. Abuelas de Jeshua». El resultado ha sido el siguiente:

Había una vez un rey llamado David, quien tenía un palacio que se alzaba sobre todos los demás en la ciudad de Jerusalén. David era un hombre sabio y justo, pero un día vio a una mujer hermosa llamada Betsabé mientras se bañaba en la azotea de su casa. David no pudo resistir la tentación y ordenó que trajeran a Betsabé a su palacio. Tuvieron una relación y, poco después, Betsabé informó a David que estaba embarazada. David sabía que había pecado y que su comportamiento era injusto, pero no sabía qué hacer. Finalmente, ordenó que el esposo de Betsabé, Urías, fuera enviado a la línea del frente de la guerra contra los amonitas, con la esperanza de que muriera y David pudiera casarse con Betsabé sin que nadie supiera lo que había sucedido. Pero Urias no murió en la batalla, y David tuvo que enfrentar su culpa. Fue confrontado por el profeta Natán, quien le habló sobre un hombre rico que había robado la única oveja de un hombre pobre. David se dio cuenta de que él mismo era el hombre rico y confesó su pecado ante Dios. Betsabé dio a luz a un niño, pero el niño enfermó y murió. David estaba devastado y se preguntó cómo podía soportar la culpa que sentía. Pero luego, una mujer sabia llamada Abigail, la abuela de Jeshua, vino a hablar con David. Le dijo que los palacios de los príncipes siempre son más altos, pero que Dios estaba con él y lo había perdonado. Le recordó que debía arrepentirse de su pecado y seguir adelante. David escuchó atentamente las palabras de Abigail y se dio cuenta de que había encontrado un nuevo propósito en la vida. Decidió ser un rey justo y sabio y gobernar con integridad. Y el hijo que Betsabé tuvo después se llamó Salomón, quien se convirtió en uno de los reyes más sabios de Israel.

La comparación ofrece diferencias sustanciales: errores ortográficos (Urías se escribe con tilde), errores de lectura (Urías muere), errores de atribución (Abigail no está entre las abuelas de Cristo), uso de lenguajes discordantes («tener una relación» en vez de «la conoció»), incoherencias culturales (un rey ungido y elegido por Yahveh no tiene propósitos), etc. Pero tal vez lo que más sorprende es la incapacidad para introducir la frase existencial que define a la mujer desnuda de Jiménez Lozano: «¿Y cómo resistir a un tal hombre?». Desde luego la aplicación no ha captado el significado de la frase y es obvio que solo un lector o lectora puede aprehenderla y ponerla en relación con su vida. Pri-

mero por la ambigüedad que contiene (¿se siente fascinada por ese hombre, el rey?, ¿sabe que es inútil alzarse contra el poder?), pero también por toda la compasión que el narrador vierte en su introducción: se sitúa del lado de las víctimas. Además nos muestra a una víctima de la historia sin tapujos con la que se escribe la historia: ella será abuela de un antes y un después en la historia.

En el experimento se ve que la «voz» nace de un organismo vivo, no de un mecanismo, porque como decía Unamuno la literatura tiene que ser «para ser viva, para ser vida como la vida misma, organismo y no mecanismo» ([1927] 2009). Y la voz como parte de ese organismo vivo puede ser favorecida, incluso para buscar el mecanismo apropiado.

#### LA BÚSQUEDA Y DESARROLLO DE LA VOZ EN UN MÁSTER EN ESCRITURA CREATIVA

La pregunta que se planteó y se sigue planteando el profesorado del Máster de Escritura Creativa de la Universidad Complutense de Madrid es cómo favorecer esa voz. Tres son los puntos que podría ser interesante considerar al respecto. El propio conocimiento, el encuentro con la alteridad, y el dominio de las herramientas que facilitan o permiten la expresión.

El perfil de acceso al MUEC es muy amplio. Si bien es cierto que tienen prioridad en la adjudicación de plazas los graduados en las titulaciones de Filología y Comunicación, se toman en consideración las peticiones de muchos otros perfiles no solo de las Humanidades y las Ciencias Sociales sino también de titulaciones técnicas o científicas.

Los candidatos al título exponen en una carta motivacional las razones por las que optan al máster y, en todos los casos, sea cual sea su procedencia, manifiestan su inclinación a la lectura desde la edad infantil, su tendencia a adoptar una actitud reflexiva y curiosa ante lo que les rodea, la necesidad imperiosa de ordenar sus pensamientos y dar cauce expresivo a sus emociones y en ocasiones, especialmente entre los más jóvenes, la impresión de no haber logrado encajar con los principios que ponen en marcha a sus coetáneos. En muchos casos ya han iniciado con mayor o menor fruto una carrera como escritores o llevan en secreto esa actividad sin que se hayan atrevido de momento a afrontar la publicación. Pero, en general, la impresión que causan estos candidatos es la de estar necesitados de ampliar su mundo, para lo cual necesitan de herramientas de expresión y modelos con los que cotejar todo lo que guardan dentro de sí.

Por esta razón, aunque el dominio de técnicas que faciliten la expresión sea lo menos importante en el título, este objetivo es insustituible para lograr lo que los propios estudiantes confiesan, en su declaración de intenciones, acerca del motivo por el que han decidido cursar el máster, por lo que una buena parte de las clases se dedicará de manera práctica a trabajar con las peculiaridades de cada discurso creativo, junto con el perfeccionamiento y habilidad para sacar partido de todos los recursos expresivos de la lengua.

Pero lo esencial en el título, como se ha dicho al comienzo de este trabajo, será recuperar la comprensión de la literatura como una actividad que habla de todo lo que concierne al mundo humano. Toparse con un título donde estas cuestiones puedan tratarse, confiesan los candidatos, y encontrar una comunidad que pueda compartir sus propias inquietudes constituye la motivación más profunda y decisiva a la hora de elegir: de algún modo se sienten como si hubieran sido «salvados» de una existencia rutinaria y poco significativa.

Se comprende «lo literario» como la quintaesencia más excelente de las grandes creaciones, y el acto de la lectura e interpretación como la actualización del acto creador original de una psique en otra psique que a su vez genera un nuevo significado (Mora-Fandos 2020, 60; 2022, 143-44). De un modo inspirador lo explica Lázaro Carreter en *Literatura y educación* cuando señala que la razón para fortalecer la literatura en el sistema educativo es porque la literatura logra «insertar lúcida y críticamente a los jóvenes ciudadanos en el mundo que les ha tocado en suerte, el cual hace y hará todo lo posible por homogeneizarlos, por convertirlos en consumidores sin alma» (Lázaro Carreter 1974, 331-32). En este proceso el máster tratará de beneficiarse por igual de los modelos literarios, referentes de tradición o de la literatura contemporánea, al tiempo que se procura la conformación de una voz única y personal. Por ello todos los ejercicios, correcciones y revisiones que se realicen a lo largo del curso irán enfocados al descubrimiento y desarrollo de la propia voz poética («Teoría y práctica de los géneros literarios», profesora Isabel González Gil). Y todas las actividades y ejercicios en el aula se abordarán desde una perspectiva que sobrepasa lo meramente formal respondiendo a cuestiones como estas: ¿qué hay detrás de la elección de una forma o un planteamiento?, ¿a qué deseo, emoción, pregunta o experiencia humana responde?

Buscar la «propia voz» en la escritura significa encaminarse hacia la «originalidad» en un sentido algo diferente de lo que se suele identificar como «original». No se trata de profesar el rechazo sistemático de toda posible similitud, dependencia, o tendencia con relación a otros. Más aún, cuando se

comprende la «voz» solo en este sentido es posible acabar destruyendo el impulso creativo. Entender la originalidad como la tensión libertaria por una voz autónoma emancipada de toda tradición o guía no raramente conduce a la depresión creativa, el bloqueo, a la incapacidad de soportar la tensión de tener que apartarse de lo ya hecho. El exceso de mismidad, la hiper-intención, el imperativo del rendimiento, la obligación de labrar el propio destino *ab ovo*, sin vínculos ni referencias no raramente concluyen en el enmudecimiento de la voz (Mora-Fandos 2020, 60; 2022, 144).

Por el contrario, el objetivo de una mentoría en escritura creativa debería ser desarrollar lo que hace singular una voz, que es la experiencia única del mundo. La voz del escritor es el reflejo de la personalidad de quien escribe, un correlato de su modo de estar en el mundo, de comprenderlo y expresarlo, equiparable a su propia voz natural, inconfundible e insustituible (Ivanic/Camps 2001). Por ello, la voz de un escritor es siempre «original», en cuanto proviene de su propia existencia vital. En ella se integra su conocimiento y comprensión del mundo, entendiéndolo por tal no solo la realidad objetivable sino también el fruto de su relación con los seres humanos, en el presente y en el pasado, esto es, el depósito de la tradición en todos los ámbitos del saber humano.

El objetivo del máster será por tanto acompañar a los estudiantes en el proceso de enriquecimiento del sentido de esa experiencia, según las etapas vitales, los procesos de maduración personal y la apertura a los otros. Se trata de localizar la propia voz, de protegerla, de permitirle hablar con significado, liberándola de cosméticos, *atrezzo* e imperativos orientados al éxito y la aceptación. Las recetas, los trucos, los ejercicios de estilo pueden lograr el desvelamiento de la voz en cuanto actúan como reactivos que hacen brotar lo auténtico, pero no son el objetivo de la escritura. La «voz» es el recurso retórico más efectivo; persuade por su sinceridad, y afecta por su capacidad de resonancia, es decir, por su peso específico.<sup>4</sup>

---

4. Algunas investigaciones actuales han tratado de revelar la voz de un texto a través de la aplicación de rúbricas prefijadas, con el objeto de detectar si el lugar de enunciación (raza, género, educación, etc.) encuentra una manifestación expresa en los textos. De la aplicación de esta metodología ha sido posible identificar algunos recursos que desvelan la presencia del autor implícito en el plano ideacional, la dimensión afectiva y distancia, tanto con lo referido como hacia los lectores, así como la manifestación o presencia en el texto (Proctor 1991). Son recursos muy variados, desde la autorrepresentación y automención (los mensajes sobre sí mismo que el autor desliza en el texto) hasta la interpelación que se realiza al lector o las elecciones estilísticas preferidas: sintaxis, dispositivos de enlace, léxico, tono exclamativo, persona del discurso, posicionamiento en creencias, grado de seguridad que se manifiesta (Ivanic/Camps 2001).

Cuando los estudiantes llegan al máster cuentan ya con una voz propia. De lo que se trata, a partir de ahí, es de reconocerla y de saber adecuarla y utilizarla dependiendo también de los textos que elijan, que demandan siempre la voz que les es propia, teniendo en cuenta que esa voz está siempre en proceso de desarrollo, pues irá modificándose a lo largo de la vida y al compás de sus experiencias y conocimientos (Elbow 2007). El máster intentará acompañar a los estudiantes en ese proceso de autoconocimiento y autoeducación favoreciendo el propio conocimiento y fomentando una actitud abierta, amigable y perceptiva hacia lo que les rodea, de modo que se hagan capaces de escuchar. Paralelamente, se tratará de ejercitar a los estudiantes en el dominio de las herramientas que les permitirán expresar su mundo interior dado que esa «voz» se adecúa a los asuntos, personajes y escenarios que se está tratando.

Para ambos objetivos es interesante planificar actividades que fomenten el descubrimiento y desarrollo de la voz personal y despierten la atención y conciencia no solo hacia las propias percepciones o presupuestos vitales, sino también de quienes les rodean. Se fomentará por ello la escritura que arranca desde temas personales, bien a través de la escritura libre, expresiva, no planificada, o de la escritura medida pero inspirada en temas que son elegidos personalmente o que son propuestos por los profesores, siempre con relación a la propia experiencia, entendida en su sentido completo, es decir, como conciencia crítica de su yo y del mundo en el que se está. Otro modo de reconocer la propia «voz» es el esfuerzo por trasladarla a nuevos parámetros de expresión, por la transferencia a nuevos discursos, lenguajes, etc. («Transferencia y adaptación de discursos», profesor Joaquín M.<sup>a</sup> Aguirre).

Entendemos por «escritura expresiva» la verbalización de las preocupaciones y del estado de ánimo del hablante en un momento concreto en una expresión libre de las exigencias externas de la difusión pública. Este tipo de escritura está muy cerca de la experiencia del escritor, por ello alcanza un alto grado de claridad y evidencia, al menos de la evidencia de lo que *a priori* se considera cierto, lo cual conlleva una mayor facilidad a la hora de expandirse sintáctica y estilísticamente. Este tipo de escritura invita a la reflexión, produce descripciones vívidas y favorece la presencia autorial. A este tipo de escritura puede añadirse más tarde una revisión cuidadosa, planificada desde la distancia, para elevar el texto hacia una mayor riqueza estética de modo que pueda servir de plataforma de materiales para proyectos creativos.

Pueden proponerse sesiones de escritura tanto dentro como fuera del aula, cronometradas o no, pero generalmente inspiradas en anécdotas de la

vida diaria, momentos de especial relevancia por la emoción sentida (alegría, esperanza, miedo, nostalgia, abatimiento), o recuerdos del tiempo pasado, en la infancia, juventud, etc. (por ejemplo, mi habitación a los ocho años, el primer día de colegio, la primera vez que vi el mar). Otras veces se elige un recuerdo, pero solo en función de la resonancia que aún tenga en la propia autobiografía. Bajo el efecto de esta resonancia se intentará escribir un texto breve (cuento, poema, etc.), teniendo en cuenta que el objetivo no es contar el recuerdo sino conseguir un texto literario; por ello pueden mezclarse elementos ficticios o incluso tratar solo de reproducir el significado, sentimiento, de ese momento («Teoría y práctica de los géneros literarios», profesora Isabel González Gil). También puede resultar una práctica interesante elaborar un decálogo de recuerdos mínimos de la propia vida, o planificar un viaje ajeno introduciendo la imaginación personal, y comprobar cómo el mismo viaje es diverso cuando se compara con el proyectado por un compañero de aula («Escribir el viaje», profesora Marta López Vilar). Con estos ejercicios los estudiantes comprueban las marcas de presencia de sí que quedan en el texto.

Además de propuestas ofrecidas bajo lemas, para abordar los ejercicios de conocimiento propio también se puede recurrir a experiencias (imágenes, sonidos, itinerarios, etc.). A partir de una imagen se pueden lograr resultados muy interesantes. Se propone a los estudiantes que escriban un texto breve a partir de una imagen que hayan elegido porque conecta con su universo creativo, dice algo de ellos, e incluso puede resultarles enigmático. El objetivo no es describir la imagen sino trasladar en palabras la emoción que produce la contemplación de esta imagen, escribir sobre lo que dice de la intimidad y personalidad de cada uno, sobre la resonancia afectiva que provoca en ellos. La sesión de escritura sobre esta imagen es de unos 45 minutos y preferiblemente se realiza fuera del aula. En el aula se aborda la lectura del texto y la posterior retroalimentación con el grupo. En esa sesión se trata no tanto de elaborar un discurso lógico o interpretativo sino de indagar en la resonancia («Teoría y práctica de los géneros literarios», profesora Isabel González Gil 2022).

Otro ejemplo de trabajo con imágenes es el aplicado en el género del ensayo, un tipo de discurso en que la «voz» del escritor se manifiesta con total libertad, pues la calidad de un ensayo depende, más que de una destreza narrativa o técnica, de la finura del pensamiento y de la capacidad para mirar con originalidad un asunto, por común que este sea. En este ejercicio se invita a los estudiantes a que lleven al límite su propia capacidad intelectual y sensible. El resultado de esa andadura no puede manifestarse sino a través de una voz

personal, distinguible, única. Para ello se parte de una variedad de imágenes, seleccionadas por su potencial simbólico para desarrollar textos auto identificativos. Las imágenes se reparten de modo que siempre haya dos estudiantes distintos en el aula que tengan la misma imagen. Los estudiantes la contemplarán durante diez minutos en profundo silencio. Al cabo de este tiempo, cada uno tendrá que anotar veinte palabras que la imagen le haya sugerido. De esas veinte palabras más tarde tacharán diez, y luego cinco más, hasta quedarse solo con cinco, que serán las que tengan que emplear obligatoriamente en la redacción de un párrafo de carácter ensayístico inspirado por la imagen. A continuación, los textos se leen en alto en la clase cotejándose con los de los estudiantes que comparten la misma imagen. El resultado pone de manifiesto la diversidad de voces. Una misma imagen lleva a escribir con ironía o con dramatismo, lleva a la reflexión social o al retrato íntimo. Por otra parte, es interesante anotar la trascendencia que tiene en todos los ejercicios la lectura en alta voz de los textos para hacerse conscientes de sus cualidades sonoras, de ritmo, simetría, etc. («Teoría y práctica de los géneros literarios de no ficción y periodísticos», profesora Paloma Torres-Díaz Solero).

Otro ejercicio propuesto para el desarrollo de la voz personal recurre al itinerario. Se trata de elaborar un texto (cuento, ensayo, poema, etc.) a partir de la experiencia de un lugar que nunca hayan visitado. Concretamente se solicita a los estudiantes que seleccionen un barrio o distrito de Madrid y que pasen varias horas paseando por sus calles, y que procuren hablar con alguna persona que viva allí sin revelar el objetivo de su visita. También puede intentarse que dos o más estudiantes visiten el mismo lugar, siempre individualmente. Los estudiantes pueden acumular todo el material que quieran sobre este lugar, lo único imprescindible es haber paseado por él. Más adelante el texto se comparte en una sesión de aula con el resto de los compañeros. El ejercicio es una buena práctica para fomentar la atención de los estudiantes hacia un mundo externo y para contrastar la diversidad de perspectivas y de modos de enunciación («Creatividad e imaginación literarias», profesor Luis Deltell).

Es posible también ejercitar a los estudiantes en la atención a los propios estados perceptivos. Como cuando se les solicita que tomen nota de lo que oyen, sienten, imaginan en un estado de duermevela; o reconstruyan lo que hay o podría haber en un cajón de un mueble de su casa; y que estos textos los reescriban desde la perspectiva de una emoción: explicación lógica, evocación sentimental, resonancia afectiva, arrebatos de ira, etc. («Teoría y práctica de los géneros literarios», profesora Cristina Sánchez-Andrade).

Paralelamente, o tras varios ejercicios de escritura autobiográfica y expresivista, es interesante invitar a los estudiantes a reflexionar sobre el «lugar de enunciación» que adoptan en su escritura, esto es, ayudarles a verbalizar los presupuestos, enfoques y decisiones que les mueven a la hora de abordar una creación. Esta posición se hace expresa a través de tres ejercicios: un poemaretrato, una carta abierta, y un manifiesto en los que darán la razón por la que hablan, leen y escuchan («Teoría y práctica de los géneros de no ficción y periodísticos», profesor Manuel Antonio Broullón).

Similar a este ejercicio está la práctica de la comprensión de la alteridad, asumiendo el rol de observador y testigo. En este estado el estudiante se hará consciente no solo de lo que ve, siente, oye, sino principalmente de lo que «escucha», de las voces y registros de voz que se le ofrecen alrededor. El objetivo de esta práctica es educar el oído para ser capaz de reconocer cómo «sueñan» las voces de los otros, de modo que sea posible deducir hasta qué punto esas voces «significan».

Un ejercicio puede ser escuchar el diálogo de dos personas y deducir por su entonación, acento, matices, cómo es la personalidad de quien habla. Las conclusiones que pueden derivarse de una experiencia física podrán aplicarse más tarde a las «voces» que hablan en los textos, tratando de diferenciarlas entre sí y en relación al sujeto que escribe. Por otra parte, para poder abordar de forma convincente las voces de los personajes es importante observar y conocer el propio modo de hablar y cotejarlo con el habla que se quiere recrear. Este es el sentido de los ejercicios que registran las variedades del habla: diatópicas o dialectales, diastráticas (niveles culto, medio, vulgar; jergas, argot), diafásicas (registros formal y coloquial) e idiolectales («Recursos lingüísticos de la composición», profesora Isabel Hernández Toribio).

Otro ejercicio para aprender a escuchar la voz de los otros consiste en asumir el texto desarrollado por otro estudiante y volver a referirlo desde la propia voz. En relación al texto dramático se proponen ejercicios que sirvan para comprobar las herramientas básicas de este tipo de texto y a la vez potenciar la emergencia de la voz. Por ejemplo, se sugiere a los estudiantes que elijan un suceso real de su vida y lo desarrollen en forma de ficción dramática. El objetivo no es dar forma dialogística a lo ocurrido sino seleccionar un momento vital y desplegarlo como ficción o autoficción. El modo, la poética, los temas son elegidos libremente por cada estudiante y solo se sugieren claves básicas (conflicto dramático, coordenadas de espacio y tiempo...). De este modo, los estudiantes pueden aportar elementos de su experiencia vital, de su bagaje

cultural... El objetivo de este ejercicio es generar un diálogo de dos voces contrastantes, nudo de la situación dramática, que favorece el propio conocimiento a través del conocimiento del otro («Teoría y práctica de los géneros literarios», profesor Juan José Fernández Villanueva).

Como se ha dicho, son varios los ejercicios que van encaminados al conocimiento de las propias cualidades distintivas de la voz como creadores o narradores por contraste con la voz de otros creadores o narradores. Por ejemplo, se solicita la composición de textos breves a propósito de alguna consigna: un *haiku*, o un texto inspirado en una audición (voces, ambiente natural o urbano, etc.) o un texto que concluya un relato enunciado e interrumpido antes del desenlace y, a continuación, el texto se lee en el aula sin mención de autor o autora, para que pueda ser valorado a ciegas. Lo que se solicita a los estudiantes es que traten de contestar a la pregunta «¿De quién puede ser este texto?». Intentarán dar respuesta a esta cuestión relacionando el texto –por su estilo, acento peculiar, tema preferido– con alguno de los compañeros de la clase. Se solicita a los estudiantes que presten atención a la voz que escuchan en los escritos de los demás, que la señalen, elogien, y hagan sugerencias para hacerla más audible. Finalmente, se desvela la autoría del texto y el autor o autora cuenta brevemente lo más destacable de su proceso de escritura. Este ejercicio desvela rasgos de la voz del creador y creadora y la conexión entre persona y voz literaria y contribuye a preservar y afianzar el propio mundo interior a la vez que se enriquece con nuevas posibilidades y perspectivas («El oficio de escribir», profesor José Manuel Mora-Fandos).

Del mismo modo que se aprende a escuchar la voz de las otras personas, también conviene ejercitarse en escuchar la voz del texto, lo que actúa además a favor de su interpretación. Todas las prácticas de lectura en alta voz, crítica y análisis de textos sirven para adentrarse en la comprensión, interpretación e identificación del significado de los textos. Por esto, fomentar el diálogo con los modelos es otro de los procedimientos para vigorizar la «voz» de los estudiantes. En este sentido tiene gran interés reflexionar tanto sobre la fascinación y adhesión sin límites como sobre el rechazo, repugnancia o incompreensión que nos inspiran modos, autores, estilos, temas, etc.

Otra buena opción para el trabajo con modelos literarios es la reescritura, para confrontar la propia voz con la de otros en la recreación, adaptación, o reflexión sobre un texto ajeno como punto de partida para la propia creación. Puede sugerirse a los estudiantes, por ejemplo, que elijan un poema clásico que les interpele y que aborden su reescritura o recreación. El texto fuen-

te se deja a la elección del estudiante para favorecer su implicación emocional. El resultado del ejercicio es una seria reflexión por parte del estudiante acerca de la voz propia y la ajena, y la indagación en el propio universo creativo («Teoría y práctica de los géneros literarios», profesora Isabel González Gil).

Otra práctica de gran interés es la que se aplica en la asignatura «El oficio de leer» (profesora Guadalupe Arbona Abascal). Se propone a los estudiantes que escriban un cuento breve con un protagonista niño. Previamente, para realizar este trabajo, los estudiantes habrán leído cuatro textos en los que se retrata a un personaje niño (Delibes, Ana M.<sup>a</sup> Matute, Romain Gary, Chéjov). El ejercicio consiste en la creación del personaje y en la reflexión sobre cuál de los textos indicados ha sido decisivo para impulsar su creatividad. Este texto no tiene por qué suscitar el acuerdo hacia el pensamiento, estilo o perfil de personaje. Más aún, muchas veces la repulsión hacia un personaje o la impresión de incompletitud despierta tanto la energía creativa como la imagen, frase, o argumento con el que quien escribe se siente identificado.

El ritmo de ejercicios en cada una de las asignaturas del curso va logrando que los estudiantes escriban al menos tres o cuatro textos originales cada semana. De este conjunto irán brotando ideas, ensayos de escenas, borradores que pueden ser utilizados en trabajos de más envergadura y que, sobre todo, les ayudan a conocer su voz. A la hora de la revisión de los textos, en un primer momento el profesor tratará de plantear la corrección a gran escala, atendiendo a la voz generadora del texto antes de abordar la revisión gramatical y de estilo, ya que lo prioritario es escuchar qué es lo que el estudiante quiere decir con su texto. Posteriormente los borradores irán acercándose cada vez más hacia el resultado final, y en el transcurso de este proceso, el instructor tratará de que el estudiante no pierda de vista la voz con la que inició su texto, ya que el objetivo es exteriorizarla y enriquecerla. La progresión de este desarrollo podrá medirse por el avance en la capacidad significativa, de ritmo, claridad, compromiso, intervención de los pronombres personales, o facilidad para manejarse en la sintaxis (Murray 2004). De este modo la escritura se hace cercana, audible, dando la impresión, al menos, de la naturalidad. El texto final se aproximará al deseo, que nunca acaba de realizarse para un escritor, de que las propias palabras hayan conseguido expresar la propia emoción.

Pero quizá el ejercicio más importante para medir la progresión de la voz sea la «Memoria de Futuro» que se aborda en la asignatura «El oficio de escribir» con el profesor José Manuel Mora Fandos. El objeto de este ejercicio es hacer conscientes a los estudiantes de que la escritura exige una actitud reflexi-

va y consciente de las propias motivaciones, al menos como depósito de experiencia. En esta práctica se trata de recoger todo lo ocurrido durante el proceso de escritura durante el curso para poder disponer de ello en un futuro. El objetivo no es el registro de todo lo que se ha hecho o estudiado sino la rememoración y valoración de la experiencia realizada, de modo que este depósito alumbré nuevos horizontes sobre los que seguir progresando. Todos los ejercicios y prácticas realizadas han estado orientadas a un conocimiento sintético personal, y de lo que se trata en este trabajo es de extraer de toda la variedad de hechos, prácticas, conocimientos, una síntesis productiva. La pregunta que se realiza en esta práctica es ¿qué me llevo como escritor de esta experiencia?

En definitiva, tanto para el estudiante como para el profesor, lo interesante es comprobar si a lo largo del proceso se han descubierto cosas nuevas, se ha asimilado y comprendido mejor lo que ya se sabía, y si ahora el autococonocimiento ha progresado en relación a capacidades, talentos, hábitos o, por el contrario, carencias, ya que a partir de este conocimiento se podrán atisbar posibilidades de desarrollo en actitudes, soluciones, herramientas heurísticas, sistemas de trabajo, condiciones para desarrollar la escritura establemente, o prácticas que es necesario evitar. La conclusión de estas memorias es la realidad de que, en efecto, los estudiantes son conscientes de un progreso en su comprensión de sí mismos como escritores («El oficio de escribir», profesor José Manuel Mora Fandos).

Solo cabría concluir que la voz del escritor será tanto más rica, cuanto más avance en esta comprensión de sí mismo no reducida al solipsismo, ni ahogada por un nihilismo, ni disminuida por un formalismo (volviendo a los términos de Todorov). Porque el progreso es notable en la medida en que ese yo del escritor se nutre y reacciona ante el mundo en el que se inserta, y logra hacerlo nuevo en la obra de arte. Así se brinda la propia experiencia encarnada en palabras compartida con los demás, con esos otros que viven en su mundo y con los que podrá encontrarse en algún lugar del universo, en el presente o en un venidero momento de la historia.

#### OBRAS CITADAS

- Arbona, Guadalupe. 2020. «La escritura creativa como disciplina emergente». *Arbor* 196(798): a576.
- Broullón, Manuel A., y José Manuel Romero Santos. 2020. «Hiperficción constructiva en el tercer entorno». *Arbor* 196(798): a582.

- Cosio, Giulia. 2016. *La firma umana: Saggio su Tzvetan Todorov*. Milano: Jouvence.
- Elbow, Peter. 2007. «Voice in Writing Again: Embracing Contraries». *College English* 70(2): 168-88.
- Genette, Jean. 1989. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, trad. Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- González Gil, Isabel. 2022. «De la imagen a la palabra. El photolangage como recurso didáctico para un taller de poesía». En *III Congreso Internacional Nodos del conocimiento*. <https://www.youtube.com/watch?v=-pagNTrJh9o>. Última consulta 10/04/2023.
- Hyde, Lewis. 2021. *El don: el espíritu creativo frente al mercantilismo*, trad. Julio Hermoso. Madrid: Sexto Piso.
- Ivanic, Roz, y David Camps. 2001. «I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing». *Journal of Second Language Writing* 10(1): 3-33.
- Jiménez Lozano, José. 1996. *Un dedo en los labios*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Jiménez Lozano, José. 2003. *El narrador y sus historias*. Madrid: Residencia de Estudiantes.
- Jiménez Lozano, José. 2015. *Siete parlamentos en voz baja*. Almería: Confluencias.
- Kristeva, Julia. 1969. *Semiotikê: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Lázaro Carreter, Fernando. 1974. *Literatura y educación: Encuesta*. Madrid: Castalia.
- Mavrody, Nika, Laura B. McGrath, Nichole Nomura y Alexander Sherman. 2021. «Voice». *Journal of Cultural Analytits* 6(2): 142-66. <https://doi.org/10.22148/001c.22222>.
- Mora, Vicente Luis, y Carlos Peinado Eliot, coords. 2022. *Escritura creativa: de la práctica a la teoría*. Madrid: Dykinson.
- Mora-Fandos, José Manuel. 2020. «Escritura creativa y acceso comprensivo al sentido». En *El escritorio y el mundo: Hallazgos de sentido para la creación literaria*, coord. Miguel Nieto Nuño, 59-74. Madrid: Verbum.
- Mora-Fandos, José Manuel. 2022. «Alteridad e identidad, origen y libertad en la escritura creativa». En *Estética de la recursividad en la literatura y el cine contemporáneos*, ed. María Martínez Deyros, Manuel Broullón Lozano, Ana Calvo Revilla y Carmen Morán Rodríguez, 143-56. Madrid: Dykinson.
- Mora-Fandos, José Manuel, y Christelle Schreiber-Di Cesare. 2020. «Aportaciones de la retórica a la escritura creativa en cuanto disciplina docente universitaria: una propuesta». *Arbor* 196(798): a580.

- Muñoz Molina, Antonio. 1993. *La realidad de la ficción*. Sevilla: Renacimiento.
- Murray, Donald M. 2004. «Following the Voice of the Draft». En *Autobiographical Writing across the Disciplines: A Reader*, ed. Diane P. Freedman y Olivia Frey, 129-37. New York: Duke UP.
- Orozco, María Jesús. 2020. «Formas breves y escritura creativa: una puerta abierta a la imaginación». *Arbor* 196(798): a581.
- Ortiz, Lourdes. 2007. *Voces de mujer*. Valladolid: Cátedra Miguel Delibes.
- Patron, Sylvie. 2011. «Homonymy, Polysemy and Synonymy: Reflections on the Notion of Voice». En *Strange Voices in Narrative Fiction*, ed. Per Krogh Hansen, Stefan Iversen, Henrik Skov Nielsen y Rolf Reitan, 13-36. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Peinado Elliot, Carlos. 2020. «Principios para la enseñanza de la escritura creativa en la Universidad». *Arbor* 196(798): a578.
- Proctor, Margaret B. 1991. *The Writer's Voice: An Overview, and an Analysis of Voice in Student Writing*. Dissertation Thess., University of Chicago, n.º 2299.
- Ricœur, Paul. 2006. «La vida: un relato en busca de narrador». *Papeles de Filosofía* 25(2): 9-22.
- Rossi, Rosa. 2015. *Teresa de Ávila: biografía de una escritora*. Madrid: Trotta.
- The Paris Review. Entrevistas. Vol. 1: (1953-1983)*. 2020. Trad. María Belmonte, Javier Calvo, Gonzalo Fernández Gómez y Francisco López Martín. Barcelona: Acantilado.
- Todorov, Tzvetan. 1991. *Crítica de la crítica*, trad. José Sánchez Lecuna. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, Tzvetan. 2006. *Les Aventuriers de l'absolu*. Paris: Laffont.
- Todorov, Tzvetan. 2009. *La literatura en peligro*, trad. Noemí Sobregués. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Unamuno, Miguel de. (1927). 2009. *Cómo se hace una novela*. Madrid: Cátedra.
- Vargas Llosa, Mario. 1997. *Cartas a un joven novelista*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- Vázquez Medel, Manuel Ángel, Francisco Mora y Antonio Acedo García. 2020. «Escritura creativa y neurociencia cognitiva». *Arbor* 196(798).
- Vega Rodríguez, Pilar. 2020. «La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario». *Arbor* 196(798): a579.
- Wood, James. 2013. *Los mecanismos de la ficción: cómo se construye una novela*, trad. Ana Herrera. Barcelona: RBA.