



Vol. 2 (3) Julio 2015- p. 9-22
ISSN 2362-6194

TALLERES DE ESCRITURA: DE GRAFEIN AL TALLER DE EXPRESIÓN I

WRITING WORKSHOPS: FROM GRAFEIN TO TALLER DE EXPRESIÓN I

Alcira Bas

Facultad Ciencias Sociales.UBA

alcirab@gmail.com

Resumen

A partir de la llegada de la democracia, Gloria Pampillo y Maite Alvarado coordinaron talleres de escritura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Partieron de la estructura de los talleres que nacieron en la década del 70 con el grupo Grafein y establecieron modificaciones en relación a dichos talleres, especialmente a nivel de los objetivos y de la metodología utilizada para la planificación y la evaluación de las actividades. Como integrante del grupo fundador de Grafein y, a partir de la experiencia como docente, desde sus inicios, de la materia curricular de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Taller de Expresión I, actualmente Cátedra Klein, en sus inicios Pampillo, analizo en este trabajo dichos cambios y de qué modo fueron reformulados en la actual práctica que se realiza en la materia. El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la incidencia de los talleres en la práctica de la escritura de estudiantes universitarios, a partir de los textos producidos en los talleres; identificar y evaluar esos cambios especialmente en la formulación de consignas de escritura de ficción y en los comentarios *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Alcira Bas

que produce el coordinador y/o docentes. Desde esa perspectiva, se reflexiona fundamentalmente sobre estos comentarios - punteo llamado ayuda memoria desde Grafein- que consideraban el marco teórico. Este ayuda memoria potencia la reflexión teórica a partir de la práctica de escritura y enriquece, a su vez, la práctica de la escritura de ficción en los talleres.

Palabras clave: Talleres- Consignas-Objetivos-Formulación-Ayudamemoria

Abstract

Since the democracy transition, Gloria Pampillo and Maite Alvarado coordinated the writing workshops at the Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. They took as a departing point the structure created by Grafein and others in the 70s. They introduced modifications related to the goals and methodology, specially for the planning and evaluation of activities. As member of Grafein and teacher at the Taller de Expresión I, in this work I analyze those modifications. My main goal is to reflect on the effect of these workshops on the students' practice of writing. Analyzing the students' texts, I identify and evaluate those changes, focusing specially on the writing exercises and on the comments produced by the coordinators. I reflect on those comments -called by Grafein "aide memoire"- as a foil for theoretical reflection and as a way of enriching the practice of writing in fiction workshops.

Workshops- Writing exercises- goals- formulation-aide memoire

INTRODUCCIÓN

La materia que se dicta en la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires desde sus inicios, en 1987, se llama Taller de Expresión I. “¿Taller de expresión? ¿Expresión de qué? ¿Qué hay en un texto antes de la palabra escrita?” cuestionábamos los docentes de la carrera que veníamos de la experiencia de Grafein.

“Pero no hay nada de lo cual el texto sea expresión, ningún afuera, ninguna exterioridad a la que haga referencia o de la que extraiga sus contenidos?...se preguntaba retóricamente María del Carmen Rodríguez, en el libro *Grafein, Teoría y Práctica de un taller de escritura*, editado por la Editorial Altalena en España en 1981(p. 62). Y sin *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Alcira Bas

embargo ese fue el nombre de la materia y lo sigue siendo; permanece, como toda marca que deja la escritura, pese a los intentos que ensayamos para cambiarlo.

Y ¿qué fue Grafein? Nació como un taller de escritura experimental desde la cátedra de Literatura Latinoamericana que creó y encabezó Noé Jitrik en la Facultad de Filosofía y Letras en el año 1974. Elegir el nombre fue una ardua tarea que compensó el orgullo de encontrarlo como una invención colectiva. Fue elegido especialmente por ser la primera persona del verbo “escribir” en griego, grafo; es decir grafein significa “yo escribo”, y esa primera persona sonó a la reafirmación, al desafío de un yo que puede escribir. Pensar en grafo remitía necesariamente a imagen, por lo que la terminación *ein* se consideró –en su momento- la más apropiada.

Grafein funcionó –en sus comienzos- como taller de escritura: una especie de laboratorio en el que se investigaba la escritura propiamente dicha, las condiciones de producción. No se investigaba la escritura como medio para decir algo –un mensaje previo, por ejemplo- sino como fin en sí misma. Una de las innovaciones del andamiaje teórico de Grafein consistió en despegar a la escritura tanto de la concepción de ella como el producto sólo de las personas con talento innato como de pensarla como un instrumento para comunicar algo previo.

Seguramente había cuestiones que poníamos entre paréntesis y se dejaban - ex profeso- de lado: diferencias de gustos, de finalidades, de razones de para qué escribía cada uno; y en el cumplimiento de esas reglas que regían el trabajo y que nos garantizó una permanencia no común en estas prácticas, había mucho de juego, de gratuidad. La investigación acerca de la escritura y sus condiciones de producción pudo avanzar por el carácter de laboratorio que tenía nuestro trabajo y que asumíamos conscientemente.

Una de las metas más potentes de los últimos años de esa experiencia fue producir un libro que fue *Grafein, teoría y práctica de un taller de escritura*, una empresa que llevó mucho tiempo y que tuvo como objetivo dejar un registro de la historia, método y fundamentos teóricos de los talleres, cursos y otras producciones para cualquiera que

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Alcira Bas

quisiera escribir o hacer escribir con el método creado y practicado por los equipos de Grafein.

Desde esos talleres iniciales al Taller de Expresión de la carrera de Ciencias de la Comunicación, que crearon Maite Alvarado y Gloria Pampillo, pasaron 13 años. En 1987, el Taller de Expresión I empezó a escribir la historia de las prácticas de escritura en el curriculum en la Universidad de Buenos Aires. Entre unos y otro -ya en democracia- hubo talleres de escritura que funcionaron en la Facultad de Filosofía y Letras coordinados por Gloria Pampillo, Maite Alvarado, Hugo Correa Luna y María del Carmen Rodríguez quienes habían sido convocados por la Secretaría de Bienestar estudiantil y Extensión Universitaria.

Para analizar las diferencias entre los talleres Grafein y la materia que nos ocupa tomaré algunos ítems que ameritaron discusiones, desencuentros, encendidas defensas y siguen generando aún hoy apasionadas discusiones.

1. Objetivos y evaluación (¿Se puede o no aprender a escribir?)

Para Grafein, aunque no se explicitaran los objetivos en ninguna declaración escrita, los coordinadores sabíamos que se trataba de trabajar con la escritura de ficción, de experimentar con distintas consignas para investigar qué tipo de textos generaban esas consignas más allá de las particularidades de cada tallerista. Según decíamos, a escribir no se aprende. Entonces ¿se nacía escritor? ¿Tenía que ver con el talento? No, había una búsqueda personal a partir del trabajo con lecturas teóricas y de ficción, y sobre las operaciones que mostraban los textos; pero nadie podía enseñarle a otra persona su experiencia ni conceptualizar su trabajo, o por lo menos no era el objetivo. También los comentarios del coordinador y de los compañeros proponían diversas lecturas que abrían el horizonte. Que a escribir no se aprende fue uno de los principios más confrontados por los defensores de los talleres de escritura en instituciones educativas. Dice Maite Alvarado en *Escritura e Invención en la escuela* en el año 1997 (p. 154)-donde defiende el trabajo en taller en el marco institucional, en este caso en la escuela primaria:-

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Alcira Bas

[...] la libre expresión alimentada por la ideología hippie de la década del 60, tuvo su apogeo en la escuela de los años 70. Para los defensores más extremos de estas líneas, la creación no es reglada y no hay forma de reglamentarla sin cercenarla. [...] Es decir *-que para esta línea-* la creatividad no se aprende ni se enseña. Y desde ya que no puede ser evaluada.

Si vemos los objetivos del taller de escritura abierto que se dictó en la facultad de Filosofía y Letras en 1984 a cargo de Maite Alvarado y Gloria Pampillo nos encontramos ya con la explicitación de objetivos: promover la lectura y la escritura a partir de consignas, la reflexión sobre los textos y la búsqueda de discusiones acerca de problemas teóricos. No se incluyen listas de temas a desarrollar en un programa ni mecanismos para evaluar. Esos talleres todavía se asemejaban a la modalidad Grafein.

Pero sí hay una sistematización de los objetivos que se encuadran en la formalidad de un proyecto que debieron presentar los coordinadores a las autoridades responsables del taller en Extensión Universitaria. Y esa sistematización mostraba una mínima reglamentación de la creatividad, necesaria para adecuarse a pautas institucionales.

Ya en la materia Taller de Expresión, los objetivos del Programa en el año 2003, diseñado por la titular de ese momento Gloria Pampillo, partían de proponer a los alumnos una práctica de escritura para que estuvieran capacitados para enfrentar diversas situaciones de lectura y escritura dentro de las exigencias discursivas en el ámbito universitario de la carrera de Ciencias de la Comunicación -en ese entonces Comunicación Social-: la narración y la argumentación; promover, a partir de esas prácticas, la reflexión y la construcción de conocimientos metalingüísticos y metadiscursivos; brindar elementos teóricos que sustentaran las prácticas. Acá sí aparece la propuesta didáctica con clases teóricas y prácticas y la evaluación que considera no sólo un examen parcial a mitad de año sino un proceso pautado que implicaba seguimiento de la escritura de cada alumno, "El criterio fundamental -decía- es la evaluación del proceso de aprendizaje que los alumnos realizan."

Por otra parte, en los contenidos de la materia aparece la idea de aprendizaje de la escritura y eso implica que hay unas decisiones que hacen a la posibilidad de producir textos más interesantes, más ricos, más complejos. Por ejemplo, cuando se habla de la *Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

escritura como proceso según el modelo de Hayes y Flower (1981, 1998), ya se parte del supuesto de que hay escritores expertos capaces de conceptualizar sus saberes sobre la escritura y transmitirlos a los escritores inexpertos.

Para reforzar esta diferencia entre los principios de Grafein -para quien todo texto es inmejorable- y la búsqueda de las marcas que identificamos en un texto mejor que otro, trabajamos con preceptivas que muestran distintos abordajes para la escritura de ficción o no ficción de escritores expertos. Para nosotros, en la cátedra, las escrituras son mejorables y por eso apostamos a que los alumnos reescriban los textos. Flannery O'Connor y "El arte del cuento", Cortázar y su conferencia en Cuba acerca de "Algunos aspectos del cuento", Felisberto Hernández y la "Explicación falsa de mis cuentos", y fundamentalmente Gloria Pampillo y el ensayo "El relato: ser fiel a la historia" son ensayos que se trabajan en las clases de la materia y que dan cuenta de una representación diferente de la escritura.

2. Nuevos talleres, nuevos coordinadores y los ayuda memoria.

En el año 1975, y debido a una demanda de gente allegada a algún integrante del taller originario, Grafein empezó a abrir nuevos talleres coordinados por los integrantes del Taller 1. ¿Cómo hacían los nuevos coordinadores sin una práctica previa en la coordinación para cumplir con el punto 3 del decálogo que establecía las condiciones para ser coordinador y decía: "poder hacer-rápidos, variados, ceñidos, inteligentes-comentarios"? Así fue cómo, también de manera colectiva, empezamos a pergeñar los ayudamemoria para algunas consignas. Los ayudamemoria –que se pueden encontrar en el libro *Grafein, teoría y práctica de un taller de escritura*- eran unas enumeraciones, unos asuntos que preponderaban en los comentarios relativos a cada ejercicio por escrito y que no pretendían reglamentarlos ni determinar que eran las únicas entradas o abordajes, sino facilitar una primera guía acerca de los problemas teóricos y prácticos que esa consigna ponía en escena. Por supuesto, excluían lo específico de cada texto pero, a medida que adquiríamos experiencia, íbamos desarrollando comentarios con particularidades de cada texto para sumar a la propuesta del ayudamemoria y a los *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

comentarios de los otros participantes, en una búsqueda de las operaciones que se encontraban en el texto, para analizarlas. Un ejemplo indica que frente a la propuesta de reescribir un breve relato conocido a partir de una o dos lecturas que realizaba el coordinador a todo el grupo en voz alta, la guía incluía los siguientes ítems:

1. ¿Qué predomina en la reproducción: historia o discurso?
2. Baches significativos, errores de audición, ¿qué elementos retienen más la atención?
¿Qué elementos son eliminados por todos?
3. Una historia puede dar origen a infinidad de discursos.
4. Cambio de narradores, de tiempo ¿dónde reside lo nuevo del texto?
5. Reescritura es igual a escritura. ¿Por qué?
6. Diferencia entre argumento y discurso: infinitos textos posibles con cada argumento.
¿Permanece igual el argumento?

Estas guías apuntaban a la descripción de las operaciones textuales y no a la valoración del texto.

¿Nunca la valoración?

Mario Tobelem, creador del método Grafein y primer coordinador de Grafein, en el libro mencionado decía -justificando la “prohibición” general de emitir juicios de valor-:

Un escrito nos importa por su trabajo textual, por su posibilidad de operar y ser operado, por su particular configuración significativa, por el juego mismo que lo hace posible. Desde ese punto de vista puede haber textos [...] especialísimos por el desarrollo pos-textual que permiten, puede haber textos ricos en inagotabilidades; pero no puede haber textos ininteresantes (1981, p. 17)

Sabíamos que no es posible describir sin valorar, pero lo que se evitaba con esta medida extrema -de laboratorio- era que se redujera el comentario al facilismo tentador del impresionismo, y se abordaran -en cambio- las operaciones que entre todos encontrábamos en ese texto -coincidiendo con las corrientes teóricas del momento- independientemente de todo lo exterior, incluido el autor y sus explicaciones. Hugo *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

Alcira Bas

Correa Luna, adjunto de la cátedra de Taller de Expresión I desde sus comienzos hasta 1995 opina hoy, al respecto, que siempre los cambios empiezan con un fundamentalismo, quizás necesario para innovar en lo que era corriente en la Facultad de Filosofía y Letras antes de la incorporación de las teorías provenientes del estructuralismo y posestructuralismo durante la década del 70. Un abordaje impresionista. Para María del Carmen Rodríguez del grupo fundador de Grafein y autora del apartado de teoría del libro mencionado, no es posible la evaluación en el marco de talleres en la medida en que para evaluar siempre incide el gusto del que evalúa el que, por supuesto, es subjetivo; por lo tanto no habría pautas objetivas que permitan evaluar con imparcialidad.

2.1. Ayudamemoria en ámbito universitario

Con otra modalidad diferente a la de Grafein, durante la cursada del año 2013 preparé un ayudamemoria para un trabajo de Taller de Expresión I en la Carrera de Ciencias de la Comunicación, donde soy docente de ese taller. En este ayudamemoria aparece muy potente y explícitamente la finalidad didáctica. Se trata de una consigna que pide a los alumnos que describan una foto de la infancia y que se encuadra en la unidad que aborda la escritura autobiográfica como un modo de presentación de los alumnos al comienzo del año y persigue además que ensayen la construcción del sujeto enunciador necesaria para los trabajos siguientes (crónica y ensayo). Los ítems son los que siguen:

a. ¿Hay singularización?

Narrar es buscar el detalle, lo particular. La foto elegida y el texto producido a partir de ella ¿dan cuenta de una situación atractiva por lo particular? ¿El tema se destaca?

Veamos un ejemplo:

Recuerdo cuando él todavía estaba en casa. De lunes a viernes llegaban los más variopintos canes, los que aprendí a reconocer y diferenciar por su “marca”, como dicen los que no saben. Los agarraba y luego de una sesión quedaban como nuevos. Baño, peluquería y afecto. Los fines de semana desaparecía, para regresar los domingos de tarde-noche con su traje impecablemente lleno de pelos y cucardas, especie de medallas. Si la jornada era venturosa, también traía algún trofeo, plasmado en fotos con carteles que indicaban el lugar del perro en la exposición.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Alcira Bas

Tendría que haber sido una tarde de miércoles, o quizás jueves. Allí, practicando con nuestra “Charrúa”, una Spanish Greyhound de buen abolengo según me contaron. Seguro movía cuidadosamente cada extremidad del animal hasta dejarlo en pose. Y consideré mi oportunidad el instante en que debería estar apurando a mamá para que tomara la instantánea. Gateé como pude, peiné con mis deditos aquellos escasos cabellos, y con mi mejor sonrisa aparecí bajo el lomo del can. No recuerdo qué premio me dieron, pero seguro saqué una anécdota para mi familia.

Veamos otro ejemplo:

Salí así, poca cosa, el flequillo chueco de un tijeretazo, mi palidez, mis ojeras. Era flaquita y la altura no me ayudaba ni en el parque de diversiones. Los otros dos chicos me llevaban una cabeza, quizás dos.

Me podía esconder atrás de la bandera, como una laucha, y hacer de cuenta que nadie me veía. “No salís”, me gritó mi mamá. Yo no le pedí ninguna foto, ni siquiera me esmeré en sonreír. Ella sí, ella salió al lado, orgullosa.

Mi papá no salió porque estaba al fondo del pasillo con los brazos cruzados, frío y distante. No le había contado nada. “De nada sirve ser bueno entre mediocres”, me decía.

Los otros me cargaban, como siempre. “No estudié”, me defendía, me mentía. Mientras, seguía escondida atrás de la bandera. ¿Papá? Papá no sé. ¿Y mamá? Mamá, orgullosa.

En el primer texto vemos la singularización ya desde la elección de la foto. No es lo mismo elegir una donde un chico está con su guardapolvo el primer día de clase o al lado del árbol de Navidad que un niño asomando debajo de un perro enorme. Digamos que la segunda se presta, invita a un texto menos convencional. El flequillo cortado con violencia, la nena que se esconde promete historias varias, diversas, extrañas y hasta complejas.

Sin decirlo –y al compartir los textos en clase con los compañeros- se va generando una valoración positiva hacia textos menos previsibles y más ricos.

b. ¿Hay conflicto?

La foto puede leerse como narración, ¿qué experiencia o sentidos permite que el “lector” construya?, ¿qué elementos heterogéneos se pueden asociar y relacionarse para hacer crecer una historia?, ¿hay palabras que se leen como metáfora?, ¿por qué puede ser la *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 3.

“parte de arriba de un iceberg narrativo”?, ¿qué datos aparecen a modo de indicios que permiten imaginar, representar aquello que no está explícito? Por ejemplo, en el primer texto el narrador nos habla de un padre que ya no está y que por la forma en que describe sus saberes, lo recupera desde sus recuerdos –sin decirlo- es decir mostrando, representando, con una valoración muy positiva.

En el segundo texto podemos pensar en alguna historia entre esa niña y los compañeros o con el padre o la madre. Todo lo que no se explica pero se muestra con algún indicio, indirectamente, genera tensión y alimenta el relato. En este ítem, también, se va construyendo una representación del escrito que puede modificar la que traen los alumnos al iniciar la cursada.

c. El narrador ¿describe desde el adulto o desde el niño?

Alternar las miradas que el narrador utiliza para dar cuenta del universo narrado genera una tensión que enriquece el texto. A veces, un narrador que mira y habla como niño convierte al texto en algo “ñoño” mientras que, cuando la perspectiva es sólo desde el adulto, se pierde la tensión que genera la restricción cognitiva de la mirada del niño cuando no comprende del todo qué pasa.

Veamos un ejemplo:

Era verano. Seguramente enero o febrero, diciembre no. Yo tenía unos diez años, un poco menos o tal vez un poco más.

Como acostumbrábamos, ese año, que no sé exactamente cuál era, vacacionamos en Pehuen-co.

Recuerdo que corría por la playa, en dirección al mar. Mamá no estaba, y papá no sé si estaba o no, pocas veces supe. De mamá estoy seguro porque no tenía esa crema horrible que ella me ponía para que no se quemara del sol. Si no había crema, no estaba mamá. A mí me encantaba el sol....

En este texto el narrador adulto se deja permear por la voz y la mirada infantil que no entiende para qué debe protegerse del sol. Es el niño –pre púber- en el que prima el principio del placer quien que se fastidia por la crema. Tampoco sabe el chico si estaba o no el padre pero es el adulto quien cuestiona esa presencia esquiva que desorientaba al

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Alcira Bas

chico. Esta alternancia enriquece al texto porque juega y hace producir la variedad de saberes.

d. ¿Se logra dar relevancia a lo irrelevante? ¿Cómo?

En este ítem se pone el acento en lo argumentativo que muestra toda narración. De alguna manera el escritor trata de convencer al lector de que lo que está contando es importante. Para eso utilizará escenas, diálogos, descripciones detalladas para mostrar que el narrador desea construir ese hecho como relevante. Y el lector tendrá que ver con qué recursos el texto muestra su intención.

Ejemplo:

La Plaza de mi infancia

[...] la foto está ahí...la pared sobre la que estamos apoyados está pintada de azul, amarillo y rojo. Es la calesita de la Plaza Misericordia. Mi hermana y yo nos divertimos ininidad de veces en la plaza, en compañía de una tía, de una hermana mayor, o por lo general de mamá o papá. Seguramente ellos no se acuerden de quién tomó la fotografía, aunque sospecho que fue papá el que lo hizo. Esto se debe a que por el borde izquierdo de la imagen, aparece en escena un transeúnte cualquiera, de esos que suelen no advertir lo que sucede a su alrededor. Mamá siempre estuvo más atenta a esos detalles. Igualmente, el intruso no se salió con la suya, y ahí estamos mi hermana y yo, serios, mirando para otro lado, como si nos hubiese incomodado satisfacer el capricho de alguien más. Jamás lo voy a saber. Ese es un misterio que la foto inventó y que sobrevive únicamente a causa de su existencia. Cuando el recuerdo de la situación que captó el lente de la cámara se desvanece, entonces la fotografía asume vida propia, y elige no brindarnos ninguna respuesta. Podemos contemplarla horas, días y años, y eso no modificará el hecho de que aquello que la foto confiesa, ya no nos pertenece.

De este texto podemos observar que se da relevancia a la presencia de un hecho que podría obviarse: la presencia de un intruso, comentando quién pudo haber sacado la foto y quién no y por qué los protagonistas miran para otro lado y si estarían incómodos por eso. El texto a veces, como en este caso, encierra su propia clave de lectura. La reflexión del narrador adulto que analiza los indicios y que guía la lectura.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Alcira Bas

El texto instaura su propia clave de lectura, su teoría. Las fotos, como todos los textos, alcanzan vida propia. Y además podemos señalar cómo se enriquece con el cruce de retóricas: ficción, ensayo y un narrador adulto que muestra su trabajo: disfruta la foto y reflexiona sobre la potencia narrativa de esa foto que, como todo relato, es capaz de contar varias historias.

CONCLUSIÓN

Estos son algunos de los ítems que guían al coordinador docente en su lectura y que lo ayudan a comentar los textos de sus alumnos. Además potencian la reflexión teórica a partir de la práctica de escritura y enriquecen, a su vez, esa práctica en los talleres. Por otra parte permiten abordar la descripción del texto y valorar rasgos que facilitan la identificación de un relato más rico y más complejo.

Para terminar: el taller modelo Grafein y el taller como materia curricular pueden coexistir y responden a intereses y objetivos distintos. A diferencia de lo que ocurría en los orígenes de ambos -que aparecieron en contextos sociopolíticos diferentes por lo que quizás eran excluyentes- hoy hay espacio para las dos modalidades. Y de hecho existen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Alvarado, M., Pampillo G. (1988). *Talleres de escritura Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Alvarado, M., Rodríguez, M., Tobelem, M. (1981). *Grafein teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

Cortázar, J. (1970) Algunos aspectos del cuento. *Diez años de la revista "Casa de las Américas"*, nº 60.

Fernández, F (1955) La explicación falsa de mis cuentos. *Entregas de la Licorne*, 5, 6

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Flower, L., Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en *Textos en contexto. 1 Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura y Vida.

Klein, I. (Coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros.

O'Connor, F (1993) El arte del cuento. En Brizuela, L. *Cómo se escribe* (pp.203-211) Buenos Aires: El Ateneo.

Pampillo, G. (1999). El relato: ser fiel a la historia. En *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires: Eudeba

Fecha de recepción: 22-07-2014

Fecha de aceptación: 27-02-2015

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 3.

Alcira Bas