

La Literatura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

José Jurado Morales
Francisco Zayas Martínez



SERVICIO DE
PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD
DE CÁDIZ

Instituto San Fernando
de la Lengua Española

LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

**Propuesta Metodológica
y Aplicaciones Didácticas
de Textos de la
Literatura Española Contemporánea**

José Jurado Morales
Francisco Zayas Martínez



**Instituto San Fernando
de la
Lengua Española**



**Universidad
de Cádiz**

Servicio de Publicaciones
2002

La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera
José Jurado Morales
Francisco Zayas Martínez

© José Jurado Morales
Francisco Zayas Martínez

Editan: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
Instituto San Fernando de la Lengua Española
Depósito legal: CA 519/02
I.S.B.N.: 84-7786-774-7

Diseño: Cadigrafía
Maquetación y fotomecánica: Produce
Imprime: Imprenta Santa Teresa

Índice

INTRODUCCIÓN	11
I. LITERATURA Y ENSEÑANZA ADQUISITIVA DEL E/LE	
1. Literatura y adquisición	
Adquisición de la lengua extranjera en el aula	17
Literatura en la enseñanza comunicativa de la lengua	20
Textos literarios para la adquisición de la lengua extranjera	22
2. Literatura en la clase de E/LE	
Objetivos y contenidos de carácter literario	25
Literatura como introducción al uso escrito	31
3. Diseño didáctico	
Selección de textos literarios	35
Secuencialización de textos literarios	38
Programación de unidades didácticas	40
4. Lectura y comprensión del texto literario	
Contextualización	45
Lectura comprensiva	49
Investigación lingüística	52
5. Análisis e interpretación	
Análisis de la estructura del texto	55
Análisis objetivo del tema	58
Interpretación personal	61
6. Creación propia de textos literarios	
La escritura creativa: composiciones artístico-literarias	65
Fundamentos didácticos	65
Formulación metodológica	67
Bibliografía	69

II. PANORAMA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX (1939-2000)

7. Los años cuarenta

Dictadura, autarquía, exilio y censura	75
Literatura arraigada	76
Literatura desarraigada	77

8. Los años cincuenta

Hacia la literatura social y comprometida	79
Poesía	79
Narrativa	80
Teatro	81

9. Los años sesenta

Renovación literaria ante el agotamiento social	83
Poesía	84
Narrativa	84
Teatro	85

10. Los años setenta

El fin de la censura	87
Poesía	87
Narrativa	88
Teatro	88

11. Los años ochenta y noventa

Pluralidad de tendencias desde la libertad	91
Poesía	91
Narrativa	92
Teatro	93

Bibliografía	95
---------------------------	----

III. APLICACIONES DIDÁCTICAS

12. G. Fuertes: “Los meses” (1954) / Niños - Nivel inicial

Texto	103
Propuesta didáctica	104
Comentario básico	107

13. I. Martínez de Pisón: <i>Una guerra africana</i> (2000) / Niños - Nivel intermedio	
Texto	109
Propuesta didáctica	110
Comentario básico	113
14. B. Atxaga: <i>Memorias de una vaca</i> (1991) / Niños - Nivel avanzado	
Texto	115
Propuesta didáctica	116
Comentario básico	119
15. F. Benítez Reyes: “Las niñas” (1989) / Adolescentes - Nivel inicial	
Texto	121
Propuesta didáctica	122
Comentario básico	125
16. J. A. Goytisolo: “La guerra” (1961) / Adolescentes - Nivel intermedio	
Texto	127
Propuesta didáctica	128
Comentario básico	131
17. C. Laforet: <i>Nada</i> (1944) / Adolescentes - Nivel avanzado	
Texto	133
Propuesta didáctica	134
Comentario básico	137
18. A. Sastre: “Nagasaki” (1964) / Jóvenes - Nivel inicial	
Texto	139
Propuesta didáctica	140
Comentario básico	143
19. B. de Otero: “En el principio” (1955) / Jóvenes - Nivel intermedio	
Texto	145
Propuesta didáctica	146
Comentario básico	149
20. J. Fernández Santos: <i>Los bravos</i> (1954) / Jóvenes - Nivel avanzado	
Texto	151
Propuesta didáctica	152
Comentario básico	155

INTRODUCCIÓN

Introducción

En vano te sonríen los demás,
corteses, y aun amigos, animándote
desde la lengua en que ellos son los amos:
no aciertas a quererles: se te olvidan:
el fondo de tu espíritu no late
si no vive en la lengua que es tu historia.

*“La torre de Babel cae sobre el poeta”,
Ser de palabra y otros poemas (1976)
J. M^a Valverde*

Esta obra pretende sumarse a la cada vez más sonora reivindicación, por parte de los profesores y didácticos, sobre la incorporación de la literatura a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Y es que tanto éstos como los alumnos a los que enseñan se enfrentan a la falta de recursos y materiales didácticos que permitan llevar a cabo dicha combinación sin tener que renunciar, por ello, a objetivos esenciales de uno u otro terreno.

Las causas de estas particulares necesidades docentes las encontramos en tres factores fundamentales: las nuevas tendencias didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras (el ‘aprendizaje autónomo’, los ‘métodos adquisitivos’, etc.); los avances teóricos en el campo de la Metodología (el resurgimiento del ‘paradigma cognitivo’, el concepto de ‘progresión cognitiva’, etc.); y, sobre todo, las prerrogativas dadas en las diferentes y casi constantes reformas educativas de los países occidentales (el protagonismo de los ‘aspectos socio-culturales’ en la aproximación de los jóvenes a las lenguas que estudian, o la inclusión expresa de contenidos literarios en los programas de lenguas extranjeras de las universidades).

Estas causas son las que, en principio, provocaron que nos reuniéramos con profesores de español como lengua extranjera procedentes de diferentes países europeos y norteamericanos. Durante casi un mes tratamos de *sintonizar* los problemas docentes concretos de cada uno de los profesores-investigadores con las soluciones que, a modo de fórmulas de actuación didáctica, éramos capaces de esbozar desde el más puro análisis teórico. Y, de hecho, no es otra la causa de que esta obra vaya dirigida, casi dedicada, a todos ellos, profesores de español como lengua extranjera, y, de forma específica, a los que día a día buscan, ya sea desde la racionalidad, ya desde la intuición, la forma de llegar a los alumnos a partir de una lengua extranjera y, más arriesgado todavía, a partir de su literatura.

Nuestra aportación, por tanto, no va dirigida a quienes, como nosotros, se implican en la enseñanza del español bajo el cómodo respaldo de su entorno, sino más bien a los profe-

sores que abordan esta misma tarea en una situación de lengua extranjera. Tampoco pretende, por otra parte, dar solución definitiva y dogmática a las mil y una dudas que asaltan a dichos profesores durante el diseño de sus clases. Se trata de ofrecer una ayuda práctica y concreta, expresada de forma sencilla, que permita advertir formas de trabajo novedosas y originales, ofreciendo la posibilidad de que la literatura se instale en nuestras aulas, no ya como producto acabado y hermético, sino muy al contrario como fenómeno social en el que también los alumnos sean protagonistas.

El libro está estructurado en tres partes diferentes, que dedicamos a las orientaciones teóricas en el ámbito de una metodología adquisitiva para la incorporación de la literatura a la enseñanza del español como lengua extranjera; la revisión de los principales géneros, las obras y los autores de la literatura española desde 1939 hasta la actualidad, y, a modo de ilustración, la combinación práctica de las dos primeras secciones en nueve diseños didácticos sobre otros tantos textos literarios para su aplicación directa en el aula.

En la primera parte, titulada “Literatura y enseñanza adquisitiva del español como lengua extranjera”, se analiza la trayectoria general de la aplicación didáctica de la literatura a la enseñanza de la lengua desde el prisma de los llamados ‘métodos comunicativos’. Este análisis da paso a la propuesta del ‘enfoque adquisitivo’, con el que se ofertan fórmulas concretas de actuación que van desde la selección del material literario hasta su explotación didáctica en el ámbito de la ‘producción escrita personalizada’, pasando, como es lógico, por la ‘secuencialización’, la ‘contextualización’ y el ‘desarrollo específico’ de los objetivos que se den cita en cada uno de los textos.

Con el título de “Panorama de la literatura española del siglo XX (1939-2000)” se presenta una revisión breve pero precisa de la historia de la literatura española desde el final de la Guerra Civil. El remontarnos hasta este punto concreto de nuestra historia reciente y no más allá o más acá se fundamenta en nuestra apreciación ciertamente intuitiva –y no, por ello, errónea– de que es éste el capítulo de nuestra historia que más o con mayor fuerza participa aún hoy en la conciencia de los españoles, condicionando con ello en buena medida nuestra idiosincrasia. Los capítulos que alberga esta segunda parte se refieren a cada una de las décadas que nos separan de aquel sangriento y trascendental acontecimiento, si bien los años 80 y los 90 se fusionan en un único capítulo, a la espera de que la crítica o los lectores nos permitan, con el paso de los años, ubicar a cada uno en su sitio. En todo caso, este panorama, a todas luces escaso para cualquier especialista, se presenta como una guía básica para aquellos profesores que desconozcan la literatura española de este periodo.

La tercera y última parte es la que titulamos “Aplicaciones didácticas”. Aquí se esbozan, a modo de ejemplos, nueve diseños o programaciones de corta duración que, sin embargo, también pueden ser aplicados sin más a nuestras clases. Es por este motivo que las aplicaciones incorporan en todos los casos el fragmento o el texto al que se refieren, así como un breve comentario que permita al docente advertir las posibles líneas de interpretación.

Para llevarlos a la práctica sólo es, por tanto, necesario que el nivel lingüístico y la edad de nuestros alumnos sea coincidente con las que se especifican al principio de cada aplicación.

Queremos aún advertir que, como cualquier diseño metodológico que se precie, este trabajo se sirve de ideas básicas, apenas esbozadas, pero sólidas sobre el aprendizaje y sobre la naturaleza de la lengua, ideas que han venido siendo destiladas a lo largo de los últimos años en algunas universidades y que subyacen a la inmensa mayoría de nuestros argumentos didácticos. De cara a su experimentación, este concepto fundamental del aprendizaje de la lengua como una reflexión práctica y constante sobre el modo en que una determinada sociedad acuerda día a día entender el mundo, es decir, la defensa del uso de la lengua con implicaciones reales, debe también llenarse de contenidos. Y, en este sentido, el trabajo que presentamos no es sino una invitación esencial a hacerlo mediante la directa implicación de los sentimientos, esto es, con los usos concretos de la lengua destinados a reinventar la realidad, haciendo propia la opinión popular de que, en verdad, “se miente más por falta de imaginación”.

I

LITERATURA Y ENSEÑANZA ADQUISITIVA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1. Literatura y adquisición

ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA

Desde hace años, términos como ‘segunda lengua’ y ‘lengua extranjera’ se vienen empleando de forma indistinta para referirse a situaciones didácticas que, en esencia, son radicalmente diferentes. Es decir, cada didáctica utiliza una u otra terminología como meros recursos dialécticos sin prestar verdadera atención a las diferencias que implícitamente denotan. Algo similar sucede con los conceptos de ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’, entre los que no se distingue más que cuando se hace referencia expresa a la situación de adquisición natural de los niños pequeños (en entornos bilingües o de lengua extranjera), como si el fenómeno no fuera posible desde un enfoque puramente didáctico. Una aproximación más detallada a estos conceptos debería ayudar a establecer sus rasgos más definitorios y a determinar de forma clara el papel que cada elemento de los que se nutre el diseño didáctico está llamado a desempeñar en el enfoque que aquí proponemos.

‘Lengua extranjera’ vs. ‘segunda lengua’

Las distinciones básicas respecto a los conceptos de ‘lengua extranjera’ y ‘segunda lengua’ se dejan sistematizar como sigue:

1. Lengua extranjera	2. Segunda lengua
1.1 Se habla y utiliza en un país diferente al país o entorno en que se enseña la lengua	2.1 Se habla y utiliza en el mismo país o entorno en que se enseña
1.2 El aula constituye el único lugar donde se tiene contacto con la lengua	2.2 El aula constituye el lugar en que se sistematiza el conocimiento de la lengua que se utiliza
1.3 La lengua extranjera es parte de un currículo educativo básico (y obligatorio)	2.3 La lengua extranjera es aquí el medio para integrarnos en la sociedad en que vivimos

De igual modo, las correspondientes implicaciones didácticas de una y otra situación deben ser observadas de cara al diseño metodológico e incluso la programación de unidades didácticas:

Implicaciones didácticas	
1.1 Es necesario buscar fórmulas para usar la lengua dentro del aula	2.1 Para usar la lengua basta con salir del aula
1.2 La lengua se usa para la gestión del trabajo diario en el aula	2.2 El aula se aprovecha para hablar sobre la lengua y las reglas por que se rige su funcionamiento
1.3 Si el uso de la lengua en el aula es nuestro objetivo, será dicho uso lo que habremos de evaluar	2.3 Si se trata de conocer y aplicar reglas, será el dominio de dichas reglas lo que evaluaremos

La enseñanza del español también está o puede estar sometida a estas restricciones, según sea el lugar o entorno en que se enseña. En cualquier caso, la consideración de una u otra opción no tiene por qué ser taxativamente excluyente, en la medida en que también se pueden considerar diferentes grados de extranjería, según fuera la distancia física con respecto al uso natural de la lengua meta, así como las posibilidades reales o tecnológicas de acceder a usos naturales de dicha lengua, etc.

‘Adquisición’ vs. ‘aprendizaje’

En cuanto a la tradicional controversia sobre los conceptos de ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’ cabe advertir las siguientes diferencias:

1. Adquisición	2. Aprendizaje
1.1 Se lleva a cabo de forma inconsciente	2.1 Consiste en la retención y conexión consciente de representaciones mentales
1.2 Siempre se refleja en la capacidad práctica para interactuar	2.2 Puede reflejarse en aspectos teóricos y/o prácticos
1.3 Nace y se nutre del uso real de la lengua	2.3 Se nutre de la organización secuenciada de los elementos susceptibles de ser aprendidos
1.4 Está sujeta a variaciones individuales de las personas	2.4 Debe partir de la capacidad teórica de los alumnos para asimilar aquello de lo que se trate

La bibliografía especializada suele vincular la adquisición de forma exclusiva con el desarrollo natural de la lengua por parte de niños pequeños expuestos igualmente al uso natural de la misma. Y, de hecho, la adquisición lingüística debe entenderse como un proceso similar a aquel por el que los niños llegan a adquirir su primera lengua. Es decir, para llevar a cabo dicha adquisición se requiere, como en el caso de la lengua materna, una interacción significativa –comunicación natural– en la lengua meta, una interacción en la que el objetivo central de los hablantes no sea la forma de sus enunciados, sino la expresión o comprensión de los mensajes a que dichos enunciados dan cabida.

Sin embargo, la adquisición lingüística revela un potencial, una capacidad de todos los seres humanos, para llegar a dominar la lengua en la práctica, con independencia de la edad de los sujetos que adquieren: si una edad avanzada denota un peor rendimiento de la adquisición a largo plazo, ello no significa que dicho proceso sea inviable, mas sólo que existen determinados obstáculos que dificultan o retrasan el proceso de adquisición.

Por su parte, el aprendizaje consciente de la lengua consiste en la paulatina presentación explícita de reglas gramaticales hasta lograr la correcta representación mental del sistema gramatical de la lengua meta, un sistema que nos sirva para interpretar y producir mensajes gramaticalmente correctos.

Adquisición en el aula

Tradicionalmente *adquirimos* nuestra/s lengua/s materna/s e intentamos *aprender* alguna otra *lengua extranjera*. El resultado, tan contundente como iluminador, es que todos llegamos a usar la/s lengua/s materna/s de que se trate y, sin embargo, son pocos los que llegan a poder usar la lengua extranjera. Aun si llegamos a *dominar* la lengua extranjera, queda por saber si lo hacemos a partir de lo que *aprendimos* –nuestra representación de su sistema gramatical– o bien basándonos en lo que en algún momento *adquirimos* –nuestra experiencia en interacciones significativas con dicha lengua–. Con datos tan sólidos parece poco plausible el seguir insistiendo en que todo se *aprenda* desde el principio y puede ser hora de que invitemos a nuestros estudiantes a que *adquieran* en primera instancia, para poco a poco ir dando cabida al aprendizaje sin negar el papel de lo inconsciente.

Aprender *sobre* la lengua sólo puede tener sentido si se tiene la capacidad cognitiva necesaria para *aplicar* la regla de turno y si además se dispone de la posibilidad de hacerlo en la comunicación real, es decir, si existe un entorno natural en que la lengua meta sirva como instrumento natural para tomar parte en interacciones significativas. Así las cosas, la única opción para los que enseñamos en situación de lengua extranjera es rescatar en la medida de lo posible dichas condiciones del entorno natural e instalarlas en el aula, de modo tal que el propio aula permita la comunicación real y, con ello, la adquisición.

La gramática puede y debe tener también su lugar, si bien hemos de ser conscientes de que no es éste el único campo en que hay que trabajar, ni, desde luego, el primero. No se trata por tanto de ‘gramática sí’ / ‘gramática no’, sino más bien de decidir el cuándo, el qué y el cómo de la gramática, en función del desarrollo particular de la adquisición en un grupo determinado.

Con demasiada frecuencia los currículos de lenguas extranjeras establecen una secuencialización de contenidos lingüísticos que va desde lo sencillo a lo complejo, un sentido que puede perfectamente no coincidir con la progresión que se dé en el proceso de adquisición natural de la lengua.

LITERATURA EN LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA EXTRANJERA

Hace ya algunos años que la enseñanza tradicional o clásica de la lengua extranjera ha dado paso a modelos didácticos más acordes con las nuevas aportaciones vertidas desde el terreno de la lingüística y de la pragmática. Así, donde antes se consideraba la lengua como un catálogo finito de léxico y estructuras que podían ser sistematizadas y aprendidas de forma consciente y lógica, se entiende hoy la lengua como un instrumento al servicio de la comunicación. Y, aun cuando esta aportación no deja de ser deficiente en cuanto a las consideraciones teóricas de las que parte y las implicaciones prácticas que conlleva, sí supone un avance en el terreno de la didáctica.

Los enfoques y modelos comunicativos han invadido el mercado metodológico de las últimas décadas de tal forma que apenas es concebible hoy una forma de enseñanza diferente. Los textos y manuales que utilizan los profesores y alumnos de la inmensa mayoría de los centros de enseñanza en las culturas occidentales se precian, de hecho, de ser ‘comunicativos’.

Los modelos comunicativos no renuncian a una secuencialización relativamente lógica del aprendizaje, proponiendo situaciones comunicativas que fuercen al alumno a *necesitar* determinadas estructuras o léxico que aún no conoce. Creada la necesidad, presenta usos específicos de la lengua en que se ven implicados los segmentos lingüísticos que dan solución a dichas necesidades y que el alumno debe poder identificar como tales. El entrenamiento en el uso de estos segmentos se lleva a cabo mediante una ‘contextualización’ dramatizada o ficticia. La fase de consolidación suele presentar usos paralelos más específicos de los mismos segmentos lingüísticos y exige, de algún modo, el esclarecimiento de las reglas gramaticales que subyacen a su uso.

Literatura como complemento: el lugar de los textos literarios en las unidades didácticas

Después de años de reclamación teórica en cuanto a la aplicación de la literatura a la enseñanza de la lengua extranjera, el método comunicativo acepta integrarlo de forma desigual en sus diferentes propuestas curriculares. Esta integración, sin embargo, dista mucho de ser regular o generalizada y, desde luego, sistemática.

Por una parte, el modelo comunicativo concede absoluta prioridad al uso oral de la lengua, por entender que, de forma similar al modo en que accedemos a la lengua escrita en el desarrollo natural de nuestra competencia lingüística, el uso oral de la lengua precede siempre y necesariamente al uso escrito que, en algunos casos, puede llegar a ser prescindible. Al margen de nuestra mayor o menor aceptación de este principio, lo cierto es que la priorización del uso oral de la lengua obliga a posponer la aplicación de la literatura hasta la fase en que el uso escrito constituya una práctica habitual, es decir, la literatura queda definitivamente exiliada de los niveles iniciales de aprendizaje.

Por otra parte, un enfoque de la lengua tan convencional y estrecho como éste reconoce en el lenguaje literario una aplicación o uso lingüístico particularmente dificultoso y poco rentable, por lo que, de manera generalizada, no se incluye como modelo de uso habitual en los niveles intermedios, donde lo que se busca es capacitar a los estudiantes para comunicarse en lengua extranjera con hablantes de otra comunidad en el mayor número posible de situaciones y sobre temas cotidianos¹.

En los casos en que la literatura hace aparición, ésta suele servir como complemento a la unidad didáctica en que se integre, es decir, como texto didáctico en el que, de forma extraordinaria, se da un uso generalizado e intensivo de los elementos lingüísticos o temáticos abordados o por abordar (según sea la fase de contextualización o de consolidación) en el desarrollo de la unidad didáctica de que se trate.

Literatura como soporte material: el *aducto* lingüístico

El texto literario es en los métodos comunicativos una fuente de información lingüística. El *aducto*, en este sentido, ha de apartarse de usos particularmente figurativos de la len-

¹ Cf., sin ir más lejos, el Anexo al Decreto 105/92 de 6 de junio (B.O.J.A.), en su apartado sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, donde se establecen como objetivos del ámbito de la comunicación oral y escrita: “comprender informaciones generales y específicas en textos orales [...] sencillos producidos en situaciones de comunicación conocidas y habituales, con una intención de comunicación concreta” y “producir textos orales [...] en lengua extranjera que sean breves y sencillos en situaciones de comunicación reales o simulados y que conecten con el mundo experiencial de los alumnos”.

gua y coincidir en la medida de lo posible con el uso más general y rentable de la misma. Lo verdaderamente difícil es encontrar textos que se adecuen de forma perfecta a la competencia lingüística de los estudiantes y que, al mismo tiempo, hagan una explotación intensiva del elemento a aprender. Éste es, de hecho, uno de los principales motivos de la no utilización sistemática de la literatura en el aprendizaje de la lengua.

Literatura como soporte temático: aspectos socio-culturales

Las lenguas son inseparables de los aspectos socio-culturales que en ellas se recogen. En este sentido, hay usos de la lengua más neutrales que otros, en la medida en que no exigen la consideración de factores culturales específicos para su correcta aplicación. La literatura es, probablemente, uno de los usos lingüísticos menos neutrales, es decir, para la interpretación de mensajes literarios es indispensable el reconocimiento de las premisas de partida del autor, entre las que casi siempre se da alguna condicionada por factores culturales propios de la comunidad histórica a que pertenezca.

Hasta hace relativamente poco tiempo, estas particularidades culturales, salvando los elementos prototípicos o los rasgos culturalmente estereotipados, eran entendidas como un obstáculo innecesario –sobre todo en los niveles no avanzados–. También esto ha contribuido al prolongado exilio de la literatura de los diseños curriculares de lenguas extranjeras.

Por último, si ya es difícil dar cabida a textos que reúnan las condiciones lingüísticas y socio-culturales especificadas con anterioridad, la cuestión parece insalvable cuando tratamos de seleccionar textos cuya propuesta temática coincida con los intereses que, en relación a la edad y las circunstancias socio-culturales, tienen nuestros estudiantes.

TEXTOS LITERARIOS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza adquisitiva de la lengua extranjera debe caracterizarse por proponer un modelo de adquisición natural de la lengua que pospone el comienzo del aprendizaje consciente propiamente dicho, hasta haber acumulado una experiencia de uso mínima suficiente para rentabilizar, según las necesidades o capacidades de los sujetos, los elementos lingüísticos de que se trate.

El nivel inicial de adquisición prescinde así de cualquier referencia o explicación sobre los aspectos formales de la lengua, por más sencillos y rentables, desde un punto de vista funcional, que pudieran parecer. La forma de llegar al uso de la lengua es, precisamente, mediante su utilización real y práctica. Para ello, se respeta de forma rigurosa el ‘periodo silencioso’, propio de los estadios iniciales de adquisición, con lo que los individuos se

exponen al uso real de la lengua y desarrollan una capacidad interpretativa básica desde la que empezar a producir de manera paulatina.

Durante esta fase desempeña un papel fundamental el entrenamiento individualizado y autónomo en ‘lenguaje formulaico’ y segmentos lingüísticos de alta rentabilidad funcional para la *supervivencia comunicativa* en las negociaciones del aula. Dicho entrenamiento se desarrolla a partir de un programa de aprendizaje diseñado para el laboratorio de idiomas y que, al margen de la autonomía en cuanto al ritmo y el nivel de exigencia que cada usuario estime oportuno, cuenta siempre con la supervisión del docente.

Los textos literarios aparecen en la segunda mitad del curso introductorio, es decir, a partir del momento en que los estudiantes puedan mayoritariamente haber superado la fase silenciosa. La literatura actúa como medio para la introducción en el uso escrito de la lengua: los textos toman parte en el proceso como base para las interacciones individuales y grupales que sirven como fundamento para la negociación en y sobre la lengua extranjera.

Literatura para la interacción

El uso real y práctico de la lengua se da en la interacción y los textos literarios ofrecen varias posibilidades para ello: de un lado, proponen una interacción entre el lector y el texto durante el proceso de lectura comprensiva, algo que puede ser completado con un segundo ‘texto-respuesta’ en que el lector asuma el papel productivo de la interacción; del otro, los textos se dejan analizar e interpretar en grupo, con lo que sirven de estímulo o motivo para una interacción oral y abierta.

El tono y nivel de las interacciones las determinan, por una parte, el grado de exigencia que conlleve la propuesta de procesamiento del texto literario y, por otra, la capacidad e implicación de los ‘alumnos-lectores’. Estos dos aspectos vienen a establecer los criterios fundamentales de selección de los textos literarios con que nos dispondremos a trabajar.

Las interacciones, en los compases iniciales del curso, habrán de ser tuteladas por el profesor, que arbitrará medidas didácticas destinadas a conducir o garantizar el éxito de las negociaciones. Los estudiantes también habrán de asumir el carácter especial de una clase con unos objetivos generales vinculados a la capacitación para el uso oral y escrito de la lengua extranjera, así como a la participación directa en ‘procesamientos artístico-comunicativos’ de carácter literario:

- se renuncia al control consciente, manifestado de forma explícita, de los fenómenos gramaticales que aparezcan, confiando en la huella que inconscientemente debe ir dejando en nuestra competencia lingüística el uso natural y comunicativo de la lengua;

— y se acepta de manera sistemática la propuesta de interacción que hace un texto literario como tal, es decir, renunciando a la orientación abiertamente didáctica de una clase convencional de literatura y participando en los procesamientos interpretativos y creativos propios de la literatura desde un punto de vista fenomenológico.

Textos didácticos vs. textos literarios

Uno de los elementos que, con mayor decisión, contribuye al éxito de la aplicación de la literatura a la enseñanza de la lengua extranjera es el hecho de que los textos no constituyen adaptaciones o *falsificaciones* de un uso auténticamente literario. Y esto es lo que los separa de los textos didácticos de que se nutre la inmensa mayoría de los manuales.

Los manuales de lenguas extranjeras utilizan textos como soporte o fuente de información lingüística e incluso socio-cultural que, sin embargo, no son leídos con el suficiente interés o desde la aceptación verdadera de la propuesta comunicativa que hagan. Y ello porque carecen, precisamente, de dicha propuesta o de una verdadera intención comunicativa.

Un texto escrito *ad hoc* para ser leído parte de la aspiración de modificar, confirmar o negar las premisas de partida de un interlocutor potencial, el lector. Un lector que lee un texto parte del reconocimiento de la intención por parte de su autor de modificar, confirmar o negar las premisas de partida que él utiliza para la lectura. Los textos didácticos no cuentan con estas dos facetas de la autenticidad y parten de la idea errónea de que la autenticidad del acto comunicativo procede de la credibilidad del lenguaje y la situación que se den cita en dichos textos.

Los lectores sólo se ven llamados a interactuar con un texto cuando, por encima del valor didáctico añadido, prevalece el reconocimiento de la intención por parte del texto de ser relevante para el lector, es decir, de interactuar con las premisas de partida de éste. Los textos didácticos, aun cuando sean generalmente menos ficticios que los textos literarios en cuanto a la realidad que presentan, sólo aspiran a servir como modelo lingüístico o como marco textual contextualizador de determinados usos de la lengua. Los textos literarios, por su parte, no aspiran a servir como modelo de nada, o no están escritos con esta finalidad; en una palabra, no se dirigen al alumno como alumno de la lengua, sino como lector.

2. Literatura en la clase de E/LE

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE CARÁCTER LITERARIO

Los puntos de partida para la aplicación de la literatura a la enseñanza del español como lengua extranjera son los siguientes:

- la ‘adquisición’ puede y tiene que tener lugar antes y durante el propio proceso de aprendizaje consciente;
- el ‘aprendizaje’ puede ser planificado a partir de una experiencia básica en el uso real de la lengua que garantice una competencia lingüística y comunicativa mínima;
- la ‘adquisición’ no es exclusiva de los entornos naturales de uso, sino del uso y de la medida en que lo naturalicemos en nuestro propio entorno, el aula;
- el español se debe utilizar como lengua de gestión del aula y del proceso didáctico;
- el uso oral de la lengua debe preceder al uso escrito de la misma;
- en todo caso se potenciará el uso de la lengua con atención al contenido, es decir, siempre es el contenido de los mensajes lo prioritario, mientras que la forma de los mismos sólo estará sujeta a comentarios en la medida en que dificulte o interfiera en su interpretación, o bien en situaciones que naturalmente requieran este tipo de atención.

Objetivos y contenidos según etapas: de la educación primaria a la universidad

Al hablar sobre la aplicación didáctica de la literatura en la clase de lengua extranjera se nos ofrece la posibilidad de abordar dos desarrollos muy distintos de la conjugación de ambos conceptos: literatura para la lengua; o lengua para la literatura.

En la primera opción se presenta la literatura como medio para alcanzar un determinado dominio de la lengua. Por contra, el segundo planteamiento ofrece un objetivo literario para el que hemos de dominar la lengua como medio. La elección de una u otra solución determinará la puesta en práctica de modelos que exploten la lengua para llegar a la literatura o modelos en los que sea la literatura la utilizada para llegar a la lengua. Sea como sea, la cuestión sobre la propia naturaleza de la literatura continúa, en tanto, estando abierta.

En el sistema educativo español, la creatividad es un elemento por potenciar en todos los ámbitos, siendo la clase que proponemos un terreno ideal en el que intentarlo. Pero la

creatividad no se remite única y exclusivamente al proceso creador de la obra de arte, sino que se pone de manifiesto en cualquiera de las fases del macro-proceso comunicativo al que queda subordinado el arte.

El proceso de recepción en la comunicación viene siendo objeto en los últimos años del estudio detallado de numerosos científicos y observadores que le confieren un protagonismo que le ha sido negado una u otra vez a lo largo de los siglos. Después de casi cien años de polémica confrontación entre la crítica y el espectador *sin autoridad*, comienza a vislumbrarse una cierta concordancia en el hecho manifiesto de que la interiorización receptiva de una idea o pensamiento no puede cotejarse con la originalidad emitida. Es más, dos interiorizaciones por parte de sujetos distintos no pueden ser idénticas. Aun en el caso de que pudieran en verdad someterse a un análisis exhaustivo, no existen medios de garantizar que lo emitido, 'a', seguirá siendo 'a' y no 'a'' o 'b' para el receptor. A esta conclusión llegan Sperber y Wilson (1986) en primera instancia, para apurarse en planteamientos lingüísticos aún más novedosos y osados de autores como Gibbs (1994). Pero estas ideas parecen venirse intuyendo de forma paralela por los propios editores; tanto es así, que en la última década cobran un importante vigor los libros infantiles que solicitan una autodeterminación del lector. Todos ellos vienen a corroborar las apreciaciones sobre el receptor que debemos tener presente para la elaboración de unos criterios de selección de géneros, épocas y autores cada vez más acordes con las características del grupo.

Sin embargo, y aun asumiendo el riesgo de que esta exposición pueda resultar elíptica o poco clarificadora, el hecho cierto es que la pregunta fundamental vuelve a ser la misma, es decir, ¿cómo hemos de aplicar la literatura en español a la didáctica de dicha lengua? Sí parece estar claro que tanto la lengua como la literatura pueden ser presentadas como objetivos, como fines; pero atendiendo al objetivo principal de desarrollar la capacidad comunicativa en lengua extranjera, la literatura estará en esencia subordinada a la lengua; tanto porque responde a un proceso comunicativo, como porque se integra en los pilares que conforman los aspectos socioculturales de una comunidad de hablantes.

Aproximación tradicional: épocas, géneros y autores

¿Son todos los géneros, todos los autores y todas las épocas apropiadas para su aplicación didáctica a la clase de español? En verdad, no podemos plantear aquí respuestas dogmáticas para determinar que un autor es acertado en la clase de español y otro no. Lo mismo sucede con los géneros y las épocas. Es por ello que nos limitaremos a examinar, a modo de heurísticos, los criterios didácticos a tener en cuenta para seleccionar una época, un género o un autor.

Las reflexiones han de llevarse a cabo en una dinámica que nos permita ir acotando progresivamente los criterios. Así, comenzaremos por lo más general, la determinación de las épocas, o mejor, los criterios para seleccionar épocas; a ello le seguirá la reflexión sobre

los criterios a tener en cuenta al seleccionar los géneros que dentro de estas épocas se prestan mejor a ser aplicadas en la clase de español; lo mismo haremos, por fin, al hablar de los autores.

a) Épocas

El análisis de las épocas presenta la especial consideración del factor de *lejanía temporal*. Esta lejanía temporal puede ir referida al mundo literario o al mundo real: el factor de lejanía temporal en el mundo literario no perjudica la aplicación de la obra a la clase de español. De hecho, cuentos o historias destinados a los niños reflejan lejanía temporal (“Hace mucho, mucho tiempo...”) junto a una lejanía espacial (“En un lugar muy, muy lejano...”) muy acentuadas. No sólo no obstaculizan el desarrollo de la clase, sino que favorecen la imaginación, e incluso potencian la liberación de los límites impuestos por el conocimiento del entorno real.

Lo que verdaderamente puede ser considerado problemático es el factor de la *lejanía temporal* en el mundo real. Es decir, una obra escrita en un punto distante en el tiempo del momento de recepción, presenta características que pueden resultar, en su análisis, negativas para su aplicación a la clase de español:

- por los condicionamientos lingüísticos² que impone;
- por la no concordancia de expectativas³ entre los receptores y las asumidas por el autor en el momento de escribir;
- o por la no concordancia de realidades⁴ entre las consideradas por el autor en su época y las que verdaderamente envuelven el proceso lector.

Decimos que pueden resultar negativas porque en los primeros contactos con la literatura en lengua extranjera es importante que el grado de *extrañamiento* no se haya acrecentado por el paso del tiempo con arcaísmos e irregularidades morfosintácticas o semánticas.

²La dificultad lingüística se refiere a la complejidad sintáctica de las frases, a la densidad léxica o a la organización discursiva.

³Las dificultades de aceptación tienen que ver con las reacciones negativas casi instintivas que muchos tipos de textos y autores pueden despertar en el lector. Con todo ello, podemos afirmar que la ‘dificultad’ no es un problema unidimensional. Debemos aceptar que es un asunto subjetivo y relativo, y que un mismo texto puede resultar aceptado e inaceptado al mismo tiempo para diferentes alumnos.

⁴Suff y Maley en su obra *Literature* (1990) analizan dificultades de distinto tipo: las dificultades ‘culturales’ se basan en el hecho de que siempre es imposible que un lector extranjero cuente con las mismas referencias que un lector nativo; las dificultades que ellos llaman ‘de referencia’ son las que pueden hacer caer a nuestros alumnos en mal-interpretaciones, por lo cual, a la hora de elegir nuestro material, habremos de cuidar que las referencias puedan interpretarse claramente. Por último, las dificultades ‘conceptuales’ se refieren a la dificultad de las ideas que el texto expone, al margen de que el lenguaje sea sencillo o no.

Del mismo modo el destinatario de la obra en el momento de su composición tenía un conocimiento de la realidad que no coincide con el conocimiento de la realidad que el receptor de nuestra época tiene; aparejadas a ello van las expectativas, los efectos de procesado que el receptor pueda llegar a alcanzar⁵.

b) Géneros

Al tratar los géneros hemos de tener presente nuestra tarea de analizar los criterios por los que determinamos lo apropiado o inapropiado para nuestros fines de una forma de presentación artística.

La división tradicional y radical entre *verso* y *prosa* nos devuelve a la pregunta básica sobre el pensamiento poético frente al literal: los teóricos de la Alemania pre-romántica del XVIII ya consideraban que el lenguaje poético era *la lengua materna de los seres humanos*. Este pensamiento será refrendado en nuestros días por R. Gibbs cuando expone en *The Poetics of Mind* (1994) cómo entre los procesos cognoscitivos del género humano destaca un módulo de conocimiento metafórico. Sirvan estos argumentos para defender el uso de la literatura para la aprehensión de la realidad desde una segunda lengua.

La aplicabilidad del verso está siendo considerada entre los objetivos de los estudiosos de las últimas tendencias en la didáctica de la lengua y la literatura. Así, expertos como Hans Hunfeld proponen el acabar con el mito de la poesía como lo inabarcable por oscuro bajo el argumento principal de que el profesor no debe ni puede transmitir sus miedos e incompetencias al alumno.

Al mismo tiempo debemos explotar al máximo las posibilidades que ofrece la prosa. Pero ¿qué de la prosa? Entre las muchas consideraciones que han de tenerse presente hemos de hacer valer las de nuestras circunstancias particulares en el entorno escolar, nuestras necesidades y la factibilidad de la propuesta. Casi de inmediato pueden quedar excluidos los ensayos, epistolarios, etc., y destacar como especialmente recomendables los cuentos, las fábulas...

Pero entre uno y otro extremo quedan géneros o subgéneros que merecen también nuestra atención:

⁵ Bien es verdad que siempre contamos con alternativas de trabajo como pueden ser las *adaptaciones*, las *lecturas graduadas*, pero éstas nos llevan a la eterna polémica sobre la mediatización del arte: los detractores de este tipo de material esgrimen el argumento de que una obra adaptada supone la eliminación del choque frontal con la emoción; por su parte, los defensores de las lecturas graduadas sostienen que cuando leemos a Tolstoi, Goethe, Zola o Blake, el lector medio no evita el decir que los ha leído aun cuando lo que haya hecho sea leer obras traducidas. La cuestión sería ver qué queda del original en las adaptaciones de cualquier tipo y analizar sus efectos de forma comparativa.

- La *novela* presenta entre sus características generales la de *la extensión* relativamente prolongada, lo que la hace aplicable a un proyecto de curso y no a unas cuantas sesiones. La distribución de la acción o la estructura externa pueden también ser consideradas para programar el tratamiento en clase de un epígrafe o de un capítulo. El destinatario predeterminado impone también una restricción, aunque no son extrañas las fluctuaciones de ubicación de obras en clasificaciones distintas según la crítica, fundamentalmente porque obras dirigidas a adultos pueden terminar en manos de los jóvenes o la inversa.
- El *teatro* tiene una extensión más accesible y regular, a la vez que nos sirve un modelo de lenguaje directo frente al indirecto de la narrativa. Reseñable es sobre todo su aplicabilidad al aula aun cuando sea en sesiones distintas, para lo que aprovechamos la distribución en actos o escenas.
- El *cuento* goza, por lo general, de las características más apropiadas: la acción es clara y directa, distribuida en una única entrega; no aparecen demasiados personales; y, fundamentalmente, presenta una extensión acertada para una sesión.
- Las *biografías*, *ensayos*, etc., por más que hubieran sido excluidas con anterioridad, pueden ser también analizados en estos mismos términos.

c) Autores

Al igual que en el apartado anterior, partimos de la base de que cualquier autor es aconsejable si la obra que elegimos responde a las necesidades del grupo. Aun así, vamos a marcar tres puntos que podemos considerar importantes para la aplicación de nuestros criterios al diseño didáctico y para lograr que el alumno lea, llegue a la comprensión escrita y desarrolle unas ideas críticas. Estos tres puntos por los que vamos a medir las obras elegidas serán:

- Claridad.- Salvo en un nivel avanzado, se evita la confusión, la ironía o la sátira a través del lenguaje, y se busca en cambio una exposición de ideas clara y concisa.
- Grado de atracción psicológica.- Las historias de terror, de misterio, de suspense o de acción son, en general, muy motivadoras para los jóvenes lectores; y uno de nuestros objetivos es iniciar el gusto por la lectura.
- Conflictividad de ideas.- Queremos desarrollar un espíritu crítico en nuestros alumnos y una forma de hacerlo es potenciando el debate.

Además de los criterios que venimos analizando a lo largo de este apartado hay algunos otros que también deben ser considerados de forma especial. Nos referimos a los criterios subjetivos, los impuestos por el lector: una y otra vez oímos decir que lo importante es que los alumnos inicien una aventura literaria personal, que lean lo que sea. Pues bien, ¿qué pide el alumno? A partir de esta pregunta hemos de analizar subgéneros muy apreciados por los más jóvenes como la literatura fantástica de aventuras y viajes, de terror o de humor.

El empuje más notorio de textos susceptibles de ser usados con fines didácticos lo sufren en la actualidad los comics. Éstos han empezado a ser usados con fines didácticos en las clases de lenguas extranjeras y hasta para la enseñanza de las lenguas clásicas en la enseñanza superior. Las historias de Asterix o de Tintín son sus máximos exponentes. Diversión y entretenimiento son los objetivos de estos textos: en tono humorístico recogen aventuras fantásticas cargadas de intrigas que pueden captar la atención del niño.

El humor lo aportan dos fuentes fundamentales: la situación en sí y el uso de la lengua. La primera por el propio eje de las obras, los personajes y la sorpresa; la segunda por los juegos de palabras, la transcripción del habla de los personajes, las onomatopeyas...

Lo fundamental del uso del cómic es el apoyo visual que ofrece. Esto permite al niño entender un contexto en que crear una hipótesis de significado de los mensajes: al no interrumpirse la comprensión de la lectura, el niño se verá captado por la trampa y, de algún modo, querrá seguir adelante por sí mismo. Por lo tanto, podemos enumerar las ventajas del uso del cómic en el aula como sigue:

- motivan a leer;
- son divertidos;
- ponen al niño en contacto con las imágenes;
- enseñan a leer imágenes;
- relacionan los códigos escritos con los orales;
- ayudan al niño a reconocer objetos.

Sin embargo, existen algunas desventajas considerables e importantes a la hora de presentar esta actividad:

- debido al uso del lenguaje propio de los comics, proporciona malos hábitos gramaticales;
- abundan los coloquialismos, etc.

En definitiva, la aplicación de éste, como de cualquier otro tipo de textos, a la enseñanza de la lengua exige un previo análisis de su adecuación a la situación didáctica (tipo de alumnos, grado de conocimiento, temporalización...) que no excluye la revisión continua del proceso.

Una alternativa a la clasificación temática de las tipologías de textos puede venirnos de manos de la Retórica clásica (narrativos, descriptivos, argumentativos o expositivos...), si bien esto implicará una adecuación del análisis literario de la Retórica a la Didáctica de la Lengua y Literatura; pero esta adecuación no parece *a priori* conducir de forma tan clara a los fines prácticos que perseguimos.

LITERATURA COMO INTRODUCCIÓN AL USO ESCRITO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Habiendo planteado un curso de lengua española de corte comunicativo o adquisitivo –y partiendo de las distinciones que tradicionalmente se plantean en torno a géneros, épocas y autores literarios–, toca ahora advertir la posibilidad de aplicar la literatura a la fase de introducción al uso escrito de la lengua. Es decir, lo más novedoso de la aplicación de la literatura a la enseñanza del español como lengua extranjera no es precisamente su utilización en niveles avanzados, sino muy al contrario en niveles iniciales. Y, en consecuencia, la literatura puede constituir el primer contacto con el uso escrito de la lengua extranjera. La validez de este planteamiento se relaciona directamente con las características propias del nivel de progresión cognitiva (Haidl, 1998) en que se instala la literatura.

Introducción al uso oral e introducción al uso escrito: niveles de progresión cognitiva

La adquisición no puede ser regulada o controlada a partir de la mayor o menor complejidad de las estructuras o el léxico que se vean implicados en la producción del sujeto⁶ que adquiere, ni, por supuesto, a partir de la apreciación personal del docente o metodólogo sobre el grado de complejidad de cada estructura.

La adquisición es un proceso y no un resultado, y cada adquisición está subordinada a las variaciones individuales (estilo cognitivo, interacciones en que se implique) de cada persona. En este sentido, lo único que queda en nuestras manos es observar las posibilidades interactivas de los estudiantes y, en relación a ellas, proponer un funcionamiento del aula adecuado a sus capacidades de cada momento. Esto es lo que denominamos ‘niveles de pro-

⁶Por un lado, esto sólo denota una parte de su capacidad (no decimos todo lo que somos capaces de decir, ni siempre lo hacemos con el mismo grado de corrección o propiedad); por el otro, lo que fuéramos capaces de decir (aun que no lo dijéramos) constituye sólo una parte de nuestra competencia, la competencia productiva.

gresión cognitiva', un concepto que se encuentra todavía en estado embrionario y del que sólo tenemos algunas aproximaciones teóricas referidas a los estadios iniciales de adquisición. Según dichas aproximaciones, el primer nivel puede a su vez ser estructurado en tres fases:

1ª) la interacción se caracteriza por la combinación de códigos verbales y no verbales (físicos –gestuales o corporales–, gráficos, etc.), la imitación fonética y, en última instancia, la utilización básica de un 'lenguaje formulaico' para fines muy concretos;

2ª) a partir de aquí la interacción puede orientarse a la organización de actividades, es decir, se vincula a una negociación sobre un resultado 'comportamental', se expresan intenciones, órdenes, agrupamientos e identificaciones; y todo ello en un uso semi-creativo del lenguaje que utiliza patrones o modelos estructurales básicos procedentes del primer nivel para ser completados o enriquecidos con elementos lingüísticos relativamente nuevos;

3ª) la tercera fase del primer nivel de progresión cognitiva se nutre de interacciones vinculadas a la comunicación diaria, con referencias expresas a momentos, eventos o situaciones vividas con anterioridad; aquí el uso de la lengua es ya creativo y se aplica de forma espontánea a intenciones concretas.

Lo interesante de esta progresión es el aumento paulatino del esfuerzo de procesamiento. En concreto, el esfuerzo memorístico e imaginativo va creciendo tanto en lo puramente formal como en el contenido de los mensajes: del aquí y ahora físico del primer nivel, libre de cualquier necesidad memorística (los referentes siempre están presentes), vamos pasando a tener que recordar y retener más y más elementos susceptibles de ser combinados en construcciones creativas, aplicadas a referentes cada vez más alejados de nuestro entorno inmediatamente accesible.

En esta línea de crecimiento del esfuerzo de procesamiento, los esfuerzos memorísticos tienen que dirigirse ahora a nuestras premisas personales de partida más básicas para, en última instancia, vincularse también a nuestro poder imaginativo, una vertiente del esfuerzo de procesamiento que todavía no ha sido requerida en nuestra progresión. Y es en este sentido en el que la literatura puede desempeñar un papel muy importante: la literatura trae a colación nuestras propias vidas, nuestras percepciones de las cosas y nuestra capacidad inventiva, lo que puede constituir el siguiente nivel de progresión cognitiva.

Escritura grupal y escritura individual

La escritura grupal en los primeros compases de introducción al uso escrito literario del español como lengua extranjera tiene como objetivo repartir la responsabilidad y la angustia que provocan las primeras formulaciones de hipótesis sobre la lengua escrita. Esta escritura grupal puede ser bien un registro escrito a modo de 'comentario de texto' de la

interacción de grupo sobre los diferentes análisis o interpretaciones de los participantes, como también un texto literario a modo de ‘texto-respuesta’ en que el/los individuo/s planteen su/s propia/s perspectiva/s del problema o las preguntas que el texto origen propusiera.

La individualización paulatina de ambos modos de escritura se puede llevar a cabo a partir de dos propuestas de aplicación didáctica sistemática:

a) *Comentario*

El registro de la interacción oral, esto es, el ‘comentario de texto’ puede hacerse en la pizarra. Las fases del ‘comentario’ estarán fijadas en algún otro lugar del aula y se hará mención expresa de cada una conforme vayamos entrando en ellas: el autor, el título, las partes del texto, la valoración estética, etc. De este modo reconocen los estudiantes de qué hablamos en cada momento.

A cada intervención oral le sigue de forma inmediata la aportación escrita: la intervención oral está sujeta a las restricciones que naturalmente impone la interpretación de nuestros interlocutores; la intervención escrita, sin embargo, será más relajada y flexible que la primera, de modo que se corrige una única vez, al final y sólo en la medida en que constituya un verdadero peligro de incomprensión.

Conforme avanza el curso, las aportaciones han de ir transformándose en segmentos lingüísticos de referencia que no constituyan oraciones completas. Esto es algo que deberán hacer después los estudiantes en grupos, para someterlo a una corrección global o final de manos del profesor. Así, los alumnos hablan sobre la lengua también y consensuan, buscan modelos anteriores y solucionan problemas expresivos nuevos.

En un tercer grado de desarrollo, los segmentos lingüísticos de referencia han de constituir palabras o expresiones conceptuales concretas que, en ningún caso, deben ser entendidas como expresión final del comentario. La expresión del comentario es algo que abordarán los estudiantes de forma individual, sometiendo cuando lo estimen oportuno sus escritos a la valoración del profesor. Es por ello necesario que el tiempo que ahora ahorramos en el análisis o la interpretación (la interacción oral se desarrolla de forma más ágil y segura que al inicio) se reinvierta en la construcción de los comentarios individuales escritos.

El último momento de avance lo conforma la no utilización de la pizarra más que como pantalla de nombres propios o datos puntuales que pudieran ser parte de una explicación determinada. Ahora son los estudiantes los que deben recoger directamente de la interacción oral las notas necesarias para expresar después por escrito su valoración del texto de que se trate.

b) *Texto respuesta*

El texto poético respuesta que se escriba puede también ser al principio obra de varios autores. Sin embargo, es necesario que el profesor vaya determinando, condicionando o construyendo las posibilidades expresivas de un grupo poco a poco. Y ello, para precisamente llegar a la individualización total del escrito.

Para lograr esto, la fórmula más apropiada no es la imposición del número de participantes que puede construir un texto, sino el conducir los posicionamientos interpretativos hasta grados tan extremos como nos interese.

En un primer momento, por ejemplo, el texto puede ser absolutamente grupal si determinamos que cabe todo lo que se quiera decir: queremos dar la respuesta a lo que nos gusta y proponemos un texto poético con la estructura “*me gusta + (combinación de elementos imposibles o irreales)*”, para que cada estudiante aporte lo que quiera. Los estudiantes pueden, entonces contribuir hasta lograr un texto como “*me gusta la lluvia de caramelos de fresa / me gusta el color de la música / me gusta que vueles sobre mi almohada / me gusta...*”.

Los debates interpretativos pueden ser conducidos en una fase posterior a posiciones enfrentadas o, en cualquier caso, no coincidentes. Aquí los estudiantes serán distribuidos en tantos grupos como posiciones haya, para abordar el mismo tipo de escrito poético respuesta.

Los textos orígenes pueden también ser más y más personales, individualistas y, con ello, lograr respuestas o lecturas igualmente personalizadas y diferentes. El objetivo último es abrir tanto el debate como para que cada estudiante pueda y tenga que escribir obligatoriamente solo. Un texto sobre “*mis miedos*”, “*autobiografía*”, “*estar solo*”, etc., no admite consensos y sí exige el que cada autor se enfrente a sus propias intenciones comunicativas. Lo único necesario es que la experiencia lingüística le permita verdaderamente expresarlas.

3. Diseño didáctico

SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

El trabajo más importante y laborioso de cuantos ha de abordar el profesor a lo largo del curso es posiblemente la selección de los textos con los que trabajarán sus alumnos. Se trata de la primera gran decisión que, sin duda alguna, afectará sobremanera al desarrollo del programa que diseñemos después.

Al seleccionar los textos hemos de tener presente que cada grupo tiene una personalidad propia, a la que contribuye, además de la marcha del grupo como tal, las personalidades particulares de cada uno de sus integrantes. Esta personalidad de grupo definirá, entre otras cuestiones el ritmo de trabajo, la intensidad de las interacciones y, en su caso, de los debates, así como los temas de interés y los puntos conflictivos de cada texto.

Estos factores obligan a considerar una fase de selección lo suficientemente amplia como para poder hacer frente, en el desarrollo de un programa flexible y abierto, a las siguientes variaciones previsibles:

- adaptar los materiales al nivel y a los temas que los estudiantes demanden;
- acelerar uno de los dos terrenos (lingüístico o temático) para ofrecer avance o variabilidad sin necesariamente avanzar en el otro;
- y ralentizar uno o los dos terrenos para ajustar, afianzar el uso o explotar un tema de especial impacto en el grupo.

Estas cuestiones corresponden, sin embargo, a lo que denominamos ‘secuenciación’ y ‘programación’, aunque eso sí, el mejor o peor resultado de ambos procesos dependen en gran medida de la selección de textos que inicialmente hagamos.

Para llevar a cabo la selección hemos de haber resuelto la cuestión sobre los géneros, las épocas y los autores que, una vez revisados los criterios iniciales, son susceptibles de adaptarse a nuestras aplicaciones didácticas. Si, como en nuestro caso, decidimos trabajar sobre literatura española del siglo XX (1939-2000), se trata ahora de leer y marcar, leer y marcar, leer y marcar textos de la literatura española del siglo XX...

La decisión sobre la inclusión o no de un determinado texto en nuestra selección no tiene por qué ser tomada en una única sesión: lo que en un momento parece sospechosamente inapropiado puede al cabo del tiempo y en relación a nuestra experimentación resultar un texto en verdad provechoso. Es por ello por lo que conviene tener claros los criterios

de índole lingüística, temática y didáctica que de forma sistemática dejaremos actuar como filtro sobre nuestras lecturas.

Criterios lingüísticos: competencia lectora y exigencia lingüística de los textos

Los criterios lingüísticos que podemos advertir para decidir la inclusión o no de un texto en nuestra selección tienen que ver, por un lado, con la competencia lectora y, en general, la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, y, por otro, con el grado de exigencia lingüística de los textos que leemos.

Los soportes lingüísticos de los textos literarios pueden constituir usos más o menos funcionales, de alta rentabilidad comunicativa, susceptibles de ser aplicados en los primeros niveles de progresión cognitiva o en el nivel que atestigüen nuestros alumnos. En este sentido, conviene tener presente que la mayor complejidad lingüística de un texto no siempre entraña un mensaje más profundo, más original o más artístico. Tampoco es la sencillez lo que siempre vamos buscando; pero, a diferencia de los textos puramente didácticos, la sencillez lingüística de los textos literarios no va aparejada a una simplicidad temática que les haga perder valor. Y, una vez más, los textos literarios nunca tratan de servir como modelos lingüísticos, sino como propuestas reales de interacción.

Con todo, más que sencillez habremos de buscar intensidad, es decir, adiestrar a los estudiantes en el uso natural de la lengua pasa por rentabilizar al máximo el ‘aducto procesable’ con que se enfrentan. Para ello, dicho ‘aducto’ debe proponer una fórmula de procesamiento igualmente rentable, esto es, que la interpretación de un enunciado tenga verdaderas repercusiones en la interpretación de los enunciados que le siguen (bien porque presenta el léxico a utilizar en ellos, bien porque propone una estructura básica que se repetirá después, etc.).

Especialmente provechosos resultan los siguientes criterios lingüísticos:

- Léxico:

- léxico limitado
- repetición léxica
- uniformidad categorial del léxico

- Estructuras:

- repetición estructural
- brevedad y concisión
- uniformidad temporal de los verbos

Criterios temáticos: principios de universalidad e interculturalidad

También los temas de los textos seleccionados deben ser apropiados para la interacción. Esto lo determina fundamentalmente el interés de los estudiantes por dicho tema, lo que puede ser averiguado con anterioridad y observado detalladamente a lo largo del curso. Un texto que provoque muchas reacciones o muy intensas o enfrentadas pondrá de manifiesto que hay algo en él que los estudiantes advierten merecedor de su atención y discusión.

Al margen de los intereses temáticos naturales del grupo de estudiantes, los temas deben estar basados en dos principios fundamentales, como son: la universalidad y la interculturalidad. Ambos conceptos pueden parecer difícilmente irreconciliables, por cuanto el uno reclama que los temas sean aplicables desde las máximas perspectivas físicas o psicológicas posibles, es decir, que no estén basados en conocimientos de partida particularistas o fuera del alcance de los lectores extranjeros, y el otro preconiza precisamente el que los textos ofrezcan la posibilidad de revisar y, en consecuencia, modificar, consolidar o rechazar posicionamientos propios en relación a la percepción de posicionamientos culturalmente ajenos.

Sin embargo, la universalidad no niega la posibilidad de llevar a cabo un contraste intercultural, sino que reclama el que dicho contraste pueda ser puesto de manifiesto o percibido mediante la lectura del texto, esto es, que la interpretación de lo particularmente ajeno no necesite de enriquecimientos informativos adicionales: un texto sobre, por ejemplo, “la guerra” es, por desdicha, universal, dado que no hay cultura alguna que se haya visto libre de este fenómeno; un texto sobre, por ejemplo, “la guerra civil”, además de la universalidad planteada, puede ofrecer posibilidades de contraste con el mismo fenómeno en la historia de la cultura origen de los participantes; pero algo tan lejano y particular como “la guerra de la independencia del Sahara” apenas si es conocido por los jóvenes estudiantes españoles, con lo que los estudiantes extranjeros no se verán llamados a intervenir sobre un tema tan particular (no les afecta en absoluto, a menos que procedan precisamente de una familia o cultura implicada de manera directa en el conflicto referido) y puede incluso distorsionar su visión sobre los conflictos armados de la historia de los españoles, haciéndoles conceder a un determinado capítulo histórico más importancia de la que éste merece para sus propios protagonistas.

Criterios didácticos: extensión y rentabilidad funcional

También al leer habremos de tener en mente las posibilidades didácticas del texto. Particularmente importante es en este sentido la referida a la extensión. Un texto largo asusta, desanima, angustia e, incluso, imposibilita el que se lleven a cabo varias negociaciones sobre la lectura, es decir, no permite que se repita la interacción en tantas ocasiones como quizás necesitaría el lector.

Las novelas, por ilustrarlo de forma clara, son demasiado extensas para ser tratadas en el seno de una o dos sesiones didácticas. En el mejor de los casos, con estudiantes avanzados, permiten una lectura individualizada y no controlada por el docente, lo que, por otra parte, requiere una aplicación didáctica muy flexible y fragmentada, así como una ‘rentabilización’ a largo plazo. Todo ello es, sin embargo, absolutamente incompatible con las necesidades típicas de los niveles iniciales de adquisición y de difícil compatibilización con las de los niveles intermedios.

Por último, los componentes lingüísticos y temáticos vistos con anterioridad han de poder ofrecer una rentabilidad funcional inmediata, ya sea en cuanto que soportes materiales de otros usos lingüísticos del aula, o bien en cuanto que posibilidades de descubrimiento de temas de interés que conduzcan a la postre a nuestra ansiada lectura placentera.

SECUENCIALIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS PARA SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La programación siempre se hace en función de unos contenidos y objetivos secuencializados que, en nuestro caso, vendrán determinados por el texto que en cada sesión o unidad esté llamado a servir de nexo de unión entre los participantes. Los textos han sido previamente preseleccionados, pero es ahora, a lo largo de las primeras sesiones donde, cada vez con más nitidez, podemos considerar la inclusión o exclusión de los textos inicialmente previstos: la ‘secuencialización’ permitirá un margen de maniobra mayor cuanto mayores sean nuestras opciones para modificar el programa.

Secuencialización de textos para una programación abierta

Una programación (en este caso, de las denominadas ‘de curso’ o ‘a largo plazo’) ha de advertir la posibilidad de tomar rumbos diferentes dependiendo de los intereses y capacidades de los estudiantes. De algún modo, una programación rígida e inflexible está llamada a no cumplirse o, en su caso, hacerlo a costa de muchos estudiantes –que resultarán suspensos–, lo que no evita las dificultades que habremos tenido que soportar a lo largo del año.

Aunque no hay una solución *mágica* que nos libere de las interferencias (miedos, retrasos, desinterés, angustias, abandonos, etc.), sí hay una posibilidad de reducirlas. Ello pasa por la variación del programa. Como es lógico, no podemos programar de forma indefinida tratando de prever cada situación posible, pero, durante la ‘secuencialización’ de los textos, sí podemos hacer un esfuerzo por acumular material suficiente y suficientemente variado como para tomar rumbos diferentes y adecuados, sin embargo, a las circunstancias didácticas que en cada caso nos rodeen.

En este sentido, la programación a largo plazo debería ser tan flexible como para que, sin renunciar a los objetivos y los contenidos previstos, minimizara el número de abandonos por parte de los estudiantes o, en la enseñanza obligatoria, el abandono de sus legítimas aspiraciones iniciales con respecto al aprendizaje de la lengua.

El modo más fácil o práctico de llevarlo a cabo es ‘secuencializar’ los textos en función de los criterios lingüísticos primero, para después buscar la variabilidad temática dentro de cada grupo. Es decir, agrupamos los textos preseleccionados a partir de grados de exigencia lingüística (tratamiento intensivo de elementos léxicos o estructurales) similares:

- 1º) El primer grupo estará formado por textos cuyos ‘aductos’ se nutran de la presentación organizada de palabras no conectadas gramaticalmente entre sí o con una conexión mínima (sustantivos determinados, o verbos conjugados, etc.). Y dentro de ellos tendrán prioridad aquéllos cuyos soportes léxicos constituyan palabras de contenido semántico:

Palabras sin conexión gramatical	Grupo I	Secuenc.
a) sustantivos	I.1	1
b) verbos	I.2	2
c) adjetivos o adverbios	I.3	3
d) otros	I.4	4

2º) El segundo grupo de textos se caracterizará por alimentarse de estructuras incompletas, esto es, segmentos lingüísticos básicos que pudieran conformar ‘sintagmas’ pero que no se incluyen en ninguna unidad de significado mayor. También aquí se puede distinguir por prioridades entre:

Grupos de palabras	Grupo II	Secuenc.
a) nominales	II.1	5
b) nominales adjetivados	II.2	6
c) verbales	II.3	7
d) circunstanciales y complementos	II.4	8

3º) Oraciones completas:

Oraciones				Grupo III	Secu.
a) simples	modo indicativo	tiempos simples	atributivas	III.1.1.1.1	9
			predicativas	III.1.1.1.2	10
	tiempos compuestos		III.1.1.2	11	
	modo subjuntivo		III.1.2	12	
b) compuestas	coordinadas			III.2.1	13
	subordinadas	sustantivas	sujeto	III.2.2.1.1	14
			objeto	III.2.2.1.2	15
		adjetivas		III.2.2.2	16
		adverbiales	causa/consecuencia	III.2.2.3.1	17
			tiempo	III.2.2.3.2	18
			lugar	III.2.2.3.3	19

Estos tres grupos sólo quieren constituir una jerarquía relativamente aproximada de la gradación de los usos lingüísticos según el grado de esfuerzo de procesamiento que requieren o la importancia que la gramática puede desempeñar en su adquisición.

Dentro de ellos intentaremos agrupar varios textos de tema u orientación diversa, con el fin de que, cuando sea la lengua el obstáculo principal, podamos volver a un grado inferior de complejidad sin renunciar al éxito que prometía el contenido del texto original.

PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS: PRESENTACIÓN, DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN

La programación, propiamente dicha, la planificación a corto plazo, es la fase más comprometida del proceso didáctico y supone el último nivel de concreción curricular. Se trata de, sin renunciar a la espontaneidad de que naturalmente está teñida la discusión literaria, prever en lo posible las necesidades y exigencias de los lectores-analistas y del texto (su soporte lingüístico y su estructura temática).

La cuestión es aquí organizar las fases de que se compone nuestra clase, las actividades que conforman cada una de ellas –siempre en función de los objetivos particulares de la sesión–, administrar el tiempo que requiere cada una de ellas y preparar el material o los medios que sean necesarios para su desarrollo. Es en este momento donde decidimos el éxito de nuestra clase: su dinamismo, su intensidad, su grado de actividad, los agrupamientos, las provocaciones, etc.

La estructura interna de las unidades didácticas toma en nuestra propuesta la forma de las aplicaciones didácticas de corte comunicativo, esto es, respeta en la nomenclatura y las intenciones que le subyacen los criterios planteados por este enfoque metodológico. Así, la utilización de los textos responderá sistemáticamente a tres fases, que llamaremos: presentación (o ‘contextualización’), desarrollo (o ‘explotación’) y consolidación.

Si la implicación de la literatura es total –es decir, como medio y fin–, entonces habremos de repartir las actividades de lectura, análisis e interpretación, cuantas quiera que sean, entre los tres objetivos que, respectivamente, podemos asignar a cada una de las fases. Por ejemplo, en un enfoque clásico de la enseñanza de la literatura podríamos advertir de forma intuitiva, entre las actividades a plantear, las siguientes:

<i>TRES FASES DE APROXIMACIÓN AL TEXTO</i>					
<i>Lectura</i>		<i>Análisis</i>		<i>Interpretación</i>	
1	Presentación del texto	5	Identificación semiótica de la estructura	7	Mundo personal del autor
2	Lectura como modelo fonético			8	Contexto social e histórico del momento creador
3	Entrenamiento lector			9	Reflejos de todo lo anterior en la obra
4	Lectura comprensiva	6	Desarrollo argumentativo o temático	10	Valor estético

Esta estructura habría de ser reconvertida en la clase de literatura en lengua extranjera según los objetivos didácticos que subyacen a cada una de las fases propuestas con anterioridad. Así, el esquema quedaría modificado sustancialmente:

<i>TRES FASES DE APROXIMACIÓN AL TEXTO</i>				
<i>PRESENTACIÓN</i>		<i>DESARROLLO</i>		<i>CONSOLIDACIÓN</i>
<i>Lectura</i>		<i>Análisis - Interpretación</i>		
1	Presentación del texto	2	Lectura como modelo fonético	
		3	Entrenamiento lector	
		4	Lectura comprensiva	
		5	Identificación semiótica de la estructura	Presentación
				Cumbre
				Desenlace
		6	Desarrollo argumentativo o temático	
		7	Mundo personal del autor	
		8	Contexto social e histórico del momento creador	
		9	Reflejos de todo lo anterior en la obra	
10	Valor estético			

Sin embargo, como se aprecia en la distribución de esta tabla, la inmensa mayoría de las actividades se centran en el desarrollo del proceso adquisitivo o de aprendizaje, y la programación no contemplaría actividades de ‘contextualización’ propiamente dichas ni, desde luego, actividades de consolidación. Este problema queda resuelto si actualizamos nuestra concepción del fenómeno literario, si en relación a esta actualización modificamos el esquema de trabajo y si, en última instancia, tenemos en consideración como objetivo paralelo o último la conducción hacia la adquisición de la lengua en que nos expresamos.

Según esta concepción, el trabajo previo a la utilización del texto literario, lo que venimos denominando ‘contextualización’, habría de ser verdaderamente previo, esto es, prescindir del texto como tal y servirse de las ideas de partida del receptor:

<i>FASES DE APROXIMACIÓN AL TEXTO</i>	
<i>Contextualización</i>	
1	Activación del conocimiento temático y lingüístico previo
2	Reconocimiento de un posicionamiento cultural propio
3	Reconocimiento de un posicionamiento personal: aplicación previa

El desarrollo específico, por su parte, habría de dar cabida a las actividades que nos llevan desde la inicial presentación del texto hasta el análisis interpretativo del mismo:

<i>FASES DE APROXIMACIÓN AL TEXTO</i>		
<i>Explotación</i>		
4	Lectura comprensiva	Presentación guiada del texto: hipótesis lectoras
		Problemas lingüísticos: trabajo con el diccionario
		Lectura intensiva: revisión de hipótesis previas
5	Lectura crítica	Descripción analítica de la estructura del texto
		Identificación objetiva del tema
6	Interpretación	Aproximación subjetiva al tema: lectura personal
		Valoración del fenómeno artístico-comunicativo

Por último, la consolidación habría de servir para retomar las premisas de partida, los posicionamientos advertidos durante al primera fase, y determinar el modo o grado en que dichos posicionamientos han variado a partir del trabajo con el texto literario:

<i>FASES DE APROXIMACIÓN AL TEXTO</i>		
<i>Consolidación</i>		
7	Aplicación	Creación de un texto respuesta (texto propio)
		Corrección
		Exposición pública
8	Valoración personal de las otras aplicaciones	

4. Lectura y comprensión del texto literario

CONTEXTUALIZACIÓN

La ‘contextualización’ es la fase de la unidad didáctica que en los manuales de la última década venía dedicándose a la presentación de los contenidos a desarrollar. En esencia, más que presentar los propios contenidos, los enfoques más recientes advierten la necesidad de habilitar un entorno en el que dichos contenidos puedan tener algún valor significativo. Por poner un ejemplo, de nada sirve tratar de presentar estructuras comparativas si se carece del criterio de comparación previo, esto es, un adjetivo que poder graduar, o bien, si se carece de la necesidad naturalmente comunicativa de establecer comparaciones. Tanto la necesidad como el conocimiento de partida necesario han de ser activados, extraídos de las intenciones comunicativas potenciales y del conocimiento previo del emisor.

Algunas corrientes muy recientes quieren ver en esta fase un proceso de ‘semantización’, esto es, una aproximación al valor de uso de la palabra o la estructura (contenidos lingüísticos) de que se trate durante la fase de desarrollo. Nosotros, sin embargo, entendemos que no se puede especular sobre el significado o el valor de un elemento que no tiene que necesariamente aparecer hasta la propia explotación, ya en la fase de desarrollo. Por otra parte, la ‘semantización’ se refiere al enriquecimiento de significado de una palabra previamente conocida o bien a la presentación de dicho valor de uso. Pero no considera para nada la cuestión temática o el posicionamiento ideológico sobre la cuestión en que dicho elemento vaya a tomar parte, por lo que el valor no quedaría completado hasta la fase siguiente.

Por todo ello, al hablar de ‘contextualización’ hemos de entender las actividades previas a la presentación de los contenidos a desarrollar durante la unidad didáctica (en nuestro caso, los que determine el texto literario a tratar). Las actividades partirán de la activación de un conocimiento previo (lingüístico y socio-cultural) que habrá de sufrir alguna variación significativa a lo largo de la unidad, ya fuera ésta la consolidación o afianzamiento de hipótesis previas, la modificación de dichas hipótesis, o el rechazo y sustitución de las mismas por otras nuevas.

Las actividades de contextualización sirven, en definitiva, a un triple objetivo que habremos de abordar de forma detallada:

- nos aproximan o adelantan de alguna forma el tema ‘objetivo’ a tratar a lo largo de la sesión;

- actualizan un conocimiento lingüístico previo relacionado con el tema a tratar y ponen de manifiesto nuestras carencias léxicas o estructurales con respecto a dicho desarrollo;
- y revelan el grado o la medida en que nuestra percepción o posicionamiento de partida está condicionado por los valores o prejuicios socio-culturales de que bebemos.

Activación del conocimiento previo: potenciales temáticos

Cada texto tiene uno o varios temas objetivos. La identificación de éstos resulta fundamental para la preparación de actividades contextualizadoras. En muchos casos es el título el que nos da la llave de acceso al conocimiento previo sobre el tema de que se trate; en otros hay que recurrir a la lectura detallada del texto, su argumentación, su intención y, sobre todo, el establecimiento de campos léxicos y semánticos que puedan, a la postre, contribuir al consenso que, sobre este particular, habremos de alcanzar. Éste es el caso del siguiente poema de Gloria Fuertes:

ANÁLISIS⁷

Lo que el amor tiene de amor: 3,
Lo que el amor tiene de erótico: 47,
Lo que el amor tiene de agresivo: 50,
hace que el amor sea Violencia.

En él, el título nos ofrece la fórmula discursiva que va a utilizar en el desarrollo del texto. La lectura argumentativa nos confirma esta primera hipótesis, a la que ya sólo resta adjudicar un elemento u objeto de análisis, “el amor”, justificado también desde un punto de vista objetivo por las cinco ocasiones en que se repite la palabra y su vínculo semántico con otros conceptos: “el erotismo” (de forma directa) y “la agresividad” o “la violencia” (de forma indirecta).

Resulta fundamental que, sin embargo, la identificación de un tema objetivo no condicione la percepción propia o la interpretación personal. Es por ello por lo que cualquier ‘actividad contextualizadora’, más que los propios temas, ha de utilizar como *gancho* alguno de sus componentes, sus consecuencias, sus causas, o, en definitiva, cualquier elemento que, sin dejar de ser periférico, desempeñe un papel de importancia en el tema. Para ello, podemos utilizar técnicas o estrategias variadas. Los torbellinos de ideas (*brainstorming*) son los más utilizados, por la escasa inversión de tiempo que requieren para su preparación.

⁷Fuertes, G. (1973): *Sola en la sala*, Zaragoza, Javalambre.

Allí se dan ideas, conceptos, términos o valoraciones indiscriminadas (vale todo) sobre una idea, pregunta o sugerencia:

<i>Ej.: Estímulo</i>	<i>Ej.: Sexo</i>
<i>-respuesta</i>	<i>-placer</i>
<i>-respuesta</i>	<i>-peligro</i>
<i>-respuesta</i>	<i>-intimidad</i>
	<i>-amor</i>

Estos torbellinos pueden desarrollarse de forma directa o en fases de aproximación diferente, aprovechando lo recabado en la fase previa. También se adaptan fácilmente al desarrollo oral o escrito de la clase; si son los estudiantes los que escriben puede incluso ganarse en dinamismo, ya que se desarrolla de forma plenaria. Los torbellinos resultan, sin embargo, demasiado asépticos en sí mismos y no suponen una solución o posicionamiento más que si las contribuciones son respuestas a un estímulo sugerente o provocativo:

<i>Ej.: Amor = Sexo</i>
<i>-amor = amistad</i>
<i>-mentira</i>
<i>-amor = compañerismo</i>

La provocación puede proceder de una frase sugerente, una valoración personal criticable o una imagen que resulte, incluso, insultante. Y las contribuciones pueden, directamente o después del torbellino, estructurarse de forma organizada mediante ‘sociogramas’ o bien en tablas comparativas o cooperativas en las que se recojan los resultados de los trabajos previos de grupo.

Capacitación lingüística para el desarrollo del análisis: léxico y estructuras

Al activar los temas centrales o circundantes del texto que vamos a abordar, hemos de conducir las interacciones para dar cabida expresa al léxico o las estructuras que tendrán una especial relevancia para la comprensión del texto. Y es que, aunque partamos de la idea de desarrollar una lectura ralentizada (por las dificultades de comprensión), también podemos aminorar el efecto de esta ralentización para alcanzar un equilibrio justo entre la lectura naturalmente ralentizada de los textos poéticos y la excesiva ralentización provocada por un lenguaje muy extraño o ajeno.

El léxico y las estructuras a que queremos dar cabida durante la ‘contextualización’ debe, en la medida de lo posible, formar parte de las necesidades comunicativas de los participantes. Para ello, el profesor puede dirigir las interacciones hacia contribuciones personales en que los estudiantes se vean llamados a utilizar el léxico o las estructuras que todavía no conocen. Si nuestros intentos fallan, entonces habremos de hacernos cargo de su utilización, confrontando a los estudiantes con la recepción interpretativa de dichos segmentos.

Lo más importante, sin duda, es tener presente que no todas las palabras de un texto son en esencia necesarias para una aproximación a su contenido, es decir, que no se trata de eliminar cualquier *leerstelle* o ‘indeterminación’ lingüística, sino sólo aquellas que puedan resultar claves en la comprensión de un sentido global del texto con que nos enfrentamos.

Reconocimiento de premisas de partida condicionadas por la cultura

Una de las finalidades naturales de la lectura de textos literarios es la ampliación de nuestros horizontes personales. Esta ‘ampliación’ de horizontes se lleva a cabo mediante dos tareas fundamentales:

- a) el distanciamiento con respecto a los horizontes propios;
- b) el descubrimiento, propiamente dicho, de los nuevos horizontes.

Para entrar, sin metáforas ahora, en el tema, los horizontes han de entenderse como las premisas o puntos de partida que condicionan nuestra percepción de las cosas. Es decir, nuestra percepción del texto de Gomringer “avenidas”⁸ generalmente no es interpretado en las sociedades latinas como un texto machista ni, en modo alguno, ‘cosificador de la mujer’. Y ello porque en dichas sociedades se parte de unas premisas culturales entre las que se admite, al menos como ‘normal’, el “admirar” también a la mujer como tal.

Esto, sin embargo, podría ser leído de forma diferente en culturas o sociedades donde la reivindicación de la mujer como elemento activo de la sociedad (el llamado ‘feminismo activo’) es de algún modo incompatible con su categorización de ‘admirable’, o al menos de ‘admirable’ en la misma escala o grado que las flores y las avenidas.

Entrar en el poema obliga, en este sentido, a reconocer unas premisas culturales diferentes a las que aplicaríamos en esta segunda comunidad; y lo interesante de ello no es sólo descubrir una nueva perspectiva, sino también ganar una cierta distancia crítica con respecto a la primera para después consolidarla, modificarla o rechazarla.

Posicionamiento cultural propio de partida

Las premisas culturales propias han de reconocerse, activarse, a lo largo del tratamiento del texto. Pero es durante la fase de ‘contextualización’ donde han de ponerse de manifiesto, puesto que esto es lo que garantiza un conflicto o el descubrimiento de un conflicto en el tratamiento posterior del texto. No debemos olvidar que la utilización de premisas de partida para el procesamiento de información es algo que estamos tratando aquí de forma lo

⁸“avenidas / avenidas y flores / flores / flores y mujeres / avenidas / avenidas y mujeres / avenidas y flores y mujeres y / un admirador” (cf.: <http://www.ubu.com/historical/gomringer/gomringer05.html>).

suficientemente pausada como para ser reconocida por los usuarios lectores, pero que sucede a gran velocidad durante el procesamiento.

En efecto, el ritmo de procesamiento impide en ocasiones apreciar las premisas de partida utilizadas. Y sólo si hemos hecho mención expresa de un posicionamiento cultural propio durante la fase de ‘contextualización’ podremos después remitirnos al mismo de forma explícita y, en consecuencia, entender la reafirmación o el cambio de perspectiva que se haya producido en nosotros.

Posicionamiento personal de partida

El posicionamiento cultural propio no debe o no tiene que ser necesariamente coincidente con el posicionamiento personal. En ocasiones, un individuo reconoce el sentir mayoritario de la comunidad a la que pertenece sobre un determinado tema, sin que ello implique su apoyo o identificación con dicho sentimiento. Piénsese, por ejemplo, en un español que se posiciona en contra de la fiesta nacional, los toros.

En esta línea, la fase de ‘contextualización’ debe dar cabida no sólo a lo que, según los estereotipos, define el sentir mayoritario de un pueblo, sino también al posicionamiento personal de cada participante, esto es, la matización o puntualización personal y la posibilidad de traer a colación experiencias propias que justifiquen dicho posicionamiento. El diálogo intercultural que propicia la lectura de un texto literario en lengua extranjera no está reñido con el diálogo interpersonal que, de forma implícita, tiene lugar entre el autor del texto literario y el lector.

LA LECTURA COMPRENSIVA: DE LO EXTENSIVO A LO INTENSIVO

La lectura extensiva puede y debe ser aplicada en la clase de idiomas, máxime cuando se trata de introducir al uso escrito de la lengua mediante textos literarios. Para ello conviene tener presente que la ‘extensividad’ se refiere fundamentalmente a la idea de “leer aquello que nos interesa”, es decir, someter lo legible a una discriminación entre lo que leeríamos como algo interesante y lo que no leeríamos como información pertinente para nuestros fines.

La lectura extensiva puede ser practicada en un sentido tanto cuantitativo como cualitativo: la cantidad de información necesaria varía de una situación a otra; y la calidad o el grado de comprensión también es directamente dependiente de los fines de nuestra lectura.

En términos generales, la lectura debe ser potenciada dentro y fuera del aula; y ello porque, en efecto, eleva la capacidad de comprensión y mejora (actualiza) el conocimiento

del mundo. Para los estudiantes en situación de lengua extranjera el contacto con textos auténticos consigue:

- facilitar el acceso a un *input* natural por definición;
- mejorar la motivación (en la medida en que permite comprobar que el conocimiento lingüístico ya adquirido es suficiente para acceder a información proveniente del país de la lengua meta);
- hacer la lengua atractiva para un uso futuro personal;
- movilizar un ‘léxico potencial’⁹.

La única condición indispensable para su aplicación consiste en que los contenidos de los textos se correspondan con los intereses de los alumnos, aunque esto no nos exige de adoptar algunas medidas destinadas a motivar a los estudiantes para el trabajo con textos en lengua extranjera y capacitarlos para enfrentarse con el texto de forma activa y consciente.

Una vez han sido desarrolladas convenientemente las estrategias para enfrentarnos con un texto en lengua extranjera mediante la lectura extensiva, puede haber llegado el momento de poner en marcha la ‘lectura intensiva’, esto es, una lectura en la que toda la información ha de entenderse como necesaria, relevante o pertinente, una lectura en la que no se puede prescindir de ningún elemento, la lectura de textos literarios.

Presentaciones de textos literarios

Un texto literario puede ser presentado de forma global, sin encubrir ninguno de sus elementos o de sus partes, cuando la propia estructura del texto lo exige. Es decir, hay textos repetitivos que permiten abordarlos paso a paso, verso a verso, dejando que sea el lector quien sienta o adelante sus hipótesis de continuación; pero también hay textos que no permiten ser abordados de este modo fragmentario, son los textos ‘de bloque’ o conceptuales, textos cuyo desarrollo argumental se da en un único paso que incluye el principio y el fin del texto (pictogramas, caligramas, etc.).

Una posibilidad muy apreciada en los niveles iniciales es la de la presentación guiada del texto, esto es, la fragmentación del texto en partes que puedan ser convenientemente preparadas para su comprensión por el profesor o la persona que lo presente. El objetivo aquí es el de la ‘semantización’, es decir, garantizar que cada verso o unidad lectora se asocia con una intención o un valor de significado. La lectura comprensiva no debe ser confundida, en

⁹En el plano paradigmático, vocabulario primario o derivado, secundario (Coseriu, 1973).

este sentido, con la investigación lingüística del texto, que sólo tendrá lugar, si procede, en una fase posterior de análisis.

En muchos casos, la lectura guiada es perfectamente compatible con la presentación oral del texto. Y es que la mayoría de los profesores pretendemos ofrecer un modelo fonético que permita a los participantes en el debate referirse a uno u otro concepto sin dificultades o dudas fonéticas. Por otra parte, cada estudiante debe practicar una lectura personal, individual, en la que sea su propia voz la que escucha, no la del profesor. Y para llegar a ello resulta fundamental que se traten las dificultades de este nivel lingüístico. Además, en esta misma línea, la lectura comprensiva puede encontrar su principal aliado en la entonación, una dicción certera que ponga de manifiesto las claves, las dudas, los pros y los contras de las ideas, una cierta declamación que permita reconocer las claves interpretativas del texto.

Por último, ninguna de las fórmulas anteriores está reñida con la presentación escrita del texto, ya sea después de la oral y comprensiva, ya sea antes de la propia lectura (en el primer caso). Esta presentación escrita es, de hecho, la que permite a los estudiantes abordar la lectura personalizada, el oír su propia voz en el texto. Sin embargo, es necesario que la presentación del texto escrito vaya acompañada de alguna tarea que permita a los estudiantes concentrarse en el sentido global del mismo y no, o no prioritariamente, en el valor de elementos aislados y desconocidos.

Una magnífica tarea suele ser, en este sentido, el reordenar estrofas desordenadas (antes de la lectura oral que sirve para confirmar o modificar sus hipótesis), el buscar un título para el texto, etc. El fin de estas actividades no es en sí mismo el buscar quién acierta en su respuesta, sino el centrar la atención de los lectores en el sentido global del mismo, algo que sirva de contexto para las dificultades particulares de palabras o estructuras desconocidas.

Lo lingüísticamente conocido como base para la comprensión global

Todos los textos encierran algo conocido o potencialmente conocido para el lector. Es algo que siempre hemos experimentado en lecturas previas. Cuando leemos una noticia en un diario, albergamos unas ciertas expectativas sobre el tipo de lenguaje que se dará, la cantidad de información, el estilo, el ritmo, etc. Son patrones que inconscientemente ponemos en marcha ante la lectura de cualquier texto periodístico. De igual modo, un bocadillo, una burbuja o una onomatopeya en un cómic están sistematizados y nos servimos de ello para hacer hipótesis sobre lo que acontece durante la lectura.

Un poema, por su parte, cuenta con la información de partida que el lector es capaz de extraer de su experiencia lectora previa: tiene un título o se titula según el primer verso del poema, está estructurado en versos (no líneas) que pretenden extrañar la lengua o controlar el procesamiento lector, se agrupan en estrofas que responden a patrones históricos, con-

venciones literarias o formas líricas tradicionales, se sirven de mecanismos semánticos o fonéticos para el extrañamiento del lenguaje (el distanciamiento con respecto al uso cotidiano de la lengua) o para una propuesta de procesamiento artístico, hablan sobre temas que pretenden llegar al lector de forma especial, especialmente trascendente, especialmente bella, etc.

También en lo lingüístico somos capaces de hacer hipótesis sobre lo desconocido, porque también contamos con elementos conocidos, el contexto lingüístico, con conocimientos sobre la lengua extranjera en que leemos y con estrategias de interpretación que aplicamos conscientemente sobre todo ello.

La lectura ralentizada

Los textos poéticos (literarios) exigen una lectura cuantitativa y cualitativamente distinta de la que proponen los textos que podríamos catalogar como informativos. Y es que, si la finalidad de los textos de información es la transacción de datos para la reconstrucción de representaciones mentales, los textos poéticos pretenden algo más que esta mera transacción: el texto literario está compuesto de tal forma que nos sorprende, nos entusiasma, nos disgusta, nos angustia, etc., provoca un determinado sentimiento que se incorpora al procesamiento.

A ello se llega, precisamente, mediante la selección y combinación poética de elementos lingüísticos que pretenden darnos como nueva una información relativa o potencialmente conocida. Pero, para que el texto alcance su efecto, es necesario que el lector aporte su disposición a entender, su conformidad o aceptación de la propuesta de procesamiento poético que se le hace, esto es, ha de dejar que el texto, sus palabras, sus imágenes, le sugieran, le provoquen, le angustien, le entusiasmen...

Cuando leemos en lengua extranjera, con frecuencia, no podemos distinguir entre aquella ralentización pretendida por el autor y la que es fruto de nuestra deficiente competencia. Es por ello necesario que, sobre todo al principio, sea el profesor el que tutele o guíe esta lectura ralentizada, enfatizando o poniendo de manifiesto aquellas *leerstellen* pretendidas por el autor, las que, precisamente, están llamadas a provocar sensaciones o sentimientos.

LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

Una vez se ha alcanzado una lectura global, una lectura comprensiva, es necesario también hacer frente a los elementos lingüísticos que se han mantenido al margen de dicha comprensión. Y es que no podemos olvidar que lo que hasta ahora convenía ignorar puede resultar de trascendencia en el transcurso de los análisis y la interpretación que se avecinan. Es

en este sentido en el que la poesía exige una lectura ‘intensiva’, una lectura que no puede estar basada en hipótesis de aproximación.

Los elementos lingüísticos desconocidos pueden haber sido ya contextualizados y semantizados, pero para poder incorporarlos consciente o inconscientemente a nuestra competencia es necesario que se vean involucrados en procesamientos productivos. Es por ello por lo que conviene rescatarlos y arbitrar alguna fórmula que permita trabajar con ellos.

El uso del diccionario bilingüe

Las estrategias derivadas de conocimientos ‘intralingüísticos’ e ‘interlingüísticos’ deben haber servido hasta aquí para aislar las palabras o los segmentos lingüísticos sobre las que apenas es posible la formulación de alguna hipótesis, o bien cuyas hipótesis son demasiado débiles como para no buscar un contraste o confirmación.

Entre estos segmentos lingüísticos el profesor debe poder priorizar algunas, dado que tampoco conviene ni es el objeto de la lectura la investigación lingüística detallada de los elementos que soportan el mensaje. Los elementos más interesantes en este sentido son aquéllos que contengan contenido semántico (y no sólo gramatical), bajo el argumento de que el léxico sigue constituyendo la clave para acceder a la adquisición de las estructuras de una lengua –y no a la inversa–. Entre ellos cabe destacar las siguientes categorías: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

La selección de los textos debe haber previsto el que no sean demasiado numerosos los elementos lingüísticos a investigar con el diccionario. No obstante, llegado el caso, el docente habrá de rescatar o de hacer prevalecer aquéllos que resulten más fundamentales para la comprensión detallada del texto, o bien, en caso de igualdad relativa, aquéllos que prometan una mayor rentabilidad funcional o comunicativa (por su inmediatez o polivalencia).

Los trabajos con el diccionario deben poder resolverse con relativa celeridad y apoyarse en técnicas que dinamicen la actividad: la clase no debe volverse sombría y lenta por la individualidad de las búsquedas, sino que estas búsquedas deben insertarse en una actividad plenaria mayor en que la comprensión de unos depende de las aportaciones de otros.

Cada grupo abordará la investigación de uno o dos elementos lingüísticos según un patrón relativamente fijo de investigación que siempre tiene por objetivo el aumento de las claves semánticas y sintácticas para la memorización o para el almacenamiento productivo de la palabra en módulos de memoria a largo plazo. En este sentido, la dirección de la investigación no puede ser abortada cuando se localiza un equivalente léxico relativamente válido en la lengua meta. La búsqueda de este equivalente debe ser también instrumental, es decir, estar al servicio de otra búsqueda cuyo resultado sí contribuya al afianzamiento o la consolidación de un concepto en la lengua meta: “guerra” podrá caracterizarse como un sustantivo en español, femenino (“la guerra”) cuyo equivalente, por ejemplo, es “war” en inglés; “war” debe ser ahora utilizado para, sirviéndonos de un sinónimo, un ‘hiperónimo’

o un ‘hipónimo’ previamente conocidos (por ejemplo, “fight”), llegar a un sinónimo, ‘hiperónimo’ o ‘hipónimo’ de la palabra original, ahora “lucha”, “combate”, “conflicto armado”, etc.

Esta misma estrategia puede emplearse en otros muchos sentidos, pero siempre buscando el re-procesamiento de la unidad lingüística de que se trate, la ampliación de las claves de recuperación y, en definitiva, el producir una huella más duradera en nuestra memoria. Así, se podrán encargar ‘compuestos’, ‘expresiones usuales’, ‘antónimos’, ‘definiciones’, ‘ejemplos de nuestra realidad’, ‘dibujos’ o ‘dramatizaciones’ de cualquier concepto investigado.

No debemos olvidar que la investigación de cada segmento ha de servir a la postre para la presentación de su significado al resto del grupo, algo que ha de poder hacerse sin referencia alguna a la lengua meta de dicho grupo.

Formulación didáctica y evaluación

Los problemas de formulación didáctica dependen del grado o el conocimiento lingüístico más o menos técnico de que hagan gala nuestros estudiantes: estudiantes universitarios con experiencia previa en la investigación lingüística de textos habrían de poder servir de referencias técnicas sobre las categorías lingüísticas, algo que, de hecho, echarían de menos en caso contrario. Otros estudiantes, en esencia, no tienen que conocer la terminología filológica para referirnos a una u otra categoría o rasgo gramatical, por lo que sería más rentable (y desde luego menos *traumático*) el ignorar la existencia de dichas categorías: se pregunta por el género masculino o femenino, si los estudiantes conocen la existencia de las diferencias y concordancias genéricas en español; se pregunta por “el” o “la” para cada sustantivo, si se trata de otro tipo de estudiantes.

Del mismo modo, los ‘sinónimos’, ‘hiperónimos’, ‘hipónimos’ o ‘antónimos’ pueden ser sustituidos por sus correspondientes “una palabra que significa lo mismo” (“lucha”), “una rosa es a una flor, lo que una guerra a un...” (“conflicto”), “una flor es a una rosa, lo que una guerra a una...” (“batalla”), “lo contrario de ‘guerra’ es...” (“paz”), etc.

Los dibujos, los elementos que lo componen, los compuestos, las frases claves, o las ‘contextualizaciones’ pueden ayudar a los otros miembros del grupo a comprender el sentido de las palabras sin remitirnos a la palabra inglesa: “la ... del Golfo”, “la segunda ... mundial”, “la ... de Corea”, “la paloma de la paz...”, “haz el amor y no la ...”, etc.

Dependiendo de una u otra explicación los estudiantes podrán, a la postre, registrar las palabras en sus tarjetas de léxico para el entrenamiento personal; también podrán ser colgadas en algún lugar prominente del aula; y, en cualquier caso, deberán –según las capacidades del profesor para conducir los debates– ser requeridas en las interacciones posteriores sobre éste u otros textos a tratar.

5. Análisis e interpretación

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO LITERARIO

Los textos literarios se caracterizan también por la estructura atípica, extraña o, en cualquier caso, alejada del lenguaje cotidiano ('extrañada'), que los soporta. No es, por ello, descabellado que, en una clase que aspira a ser de 'literatura' (logrando que los estudiantes olviden que ésta se desarrolla en lengua extranjera), se aborde llegado el momento el análisis de las particularidades que reúne dicha estructura. Se trata de observar los elementos que conceden a la estructura del texto la categoría de 'poético', su conjunción y la forma en que se logra un sistema estético propio e irrepetible.

La estructura en la lectura comprensiva de textos literarios

La investigación de la estructura del texto sólo quiere ser un análisis descriptivo y no valorativo. Forman parte de la descripción estructural los siguientes elementos: el título, el género al que pertenece, el número de estrofas, el número de versos, el número y la categoría de los conceptos de que se nutre, la tipología de las palabras (categorías gramaticales, referencias abstractas o concretas, verbos en forma no personal o conjugados, tiempos, valoraciones positivas o negativas, etc.), la extensión del texto, de las estrofas, de los versos, de las palabras, las repeticiones léxicas o estructurales, el valor de repetición de las mismas, los contrastes, las indeterminaciones semánticas o gramaticales, las rupturas del sistema estético y, en definitiva, cualquier elemento o característica identificable en la estructura del texto como sistemática.

En ocasiones, se hacen alusiones a ritmos, rimas o cualquier efecto sonoro o semántico que, más que un recurso explotado por el autor, es fruto de las características lingüísticas del texto y no denotan una intención; estas cuestiones deben ser claramente separadas de las anteriores.

La separación con respecto al tema responde a una necesidad de organización del análisis, esto es, para garantizar la re-ubicación de los estudiantes en el debate (en caso de pérdida o desatención) y no a una priorización artificial de los elementos que componen un texto poético, artístico.

El análisis de la estructura puede y debe encontrar, de hecho, un correlato en la estructuración temática del texto, por lo que, en ocasiones, resulta imposible e improcedente el separar tajantemente ambas cuestiones.

La parte valorativa del análisis de la estructura ha de ejercerse en la última fase del tratamiento del texto, cuando los alumnos tratan de emular las claves del sistema estético del poema para la creación de un texto propio o personal.

Formulación didáctica y evaluación

La representación del análisis tiene lugar en dos frentes y formatos diferentes: de un lado, todo lo que se verbaliza ha de poder tener un reflejo en el comentario de texto grupal que se desarrolla en la pizarra; del otro, los comentarios de los estudiantes sobre las características estructurales han de poder reflejarse en una representación abstracta del texto que permita observar la sistematización de sus componentes. Pensemos en el siguiente texto de Eugen Gomringer:

avenidas

avenidas

avenidas y flores

flores

flores y mujeres

avenidas

avenidas y mujeres

avenidas y flores y mujeres y

un admirador

Sobre dicho texto cabe hacer, a modo de análisis estructural, las siguientes reflexiones y sus correspondientes representaciones abstractas:

1º) El texto tiene un título que, efectivamente, coincide con uno de los elementos del texto:

‘A’

2º) A este título le sigue la ‘explicitación’ de ese mismo concepto ya integrado en el texto y combinado con otros elementos que, de igual modo, resultan sustituibles por referencias abstractas:

‘A’

‘a’

‘a’ y ‘b’

‘b’

‘b’ y ‘c’

3º) De hecho, el elemento en cuestión vuelve a aparecer mediado el texto en combinación con los elementos anteriores:

'A'
'a'
'a' y 'b'
'b'
'b' y 'c'
'a'
'a' y 'c'
'a' y 'b' y 'c'

4º) Y termina presentándose a sí mismo como parte agente del texto (relación semántica), actor sobre todos los elementos anteriores:

'a'
'a' y 'b'
'b'
'b' y 'c'
'a'
'a' y 'c'
'a' y 'b' y 'c' y
'I-D'

Esta apreciación abstracta de la composición estructural del texto debe permitirnos apreciar la simplicidad de la misma para, precisamente, advertir dónde reside su belleza y su originalidad, encontrar el sistema estético sin interferencias de los conceptos y de la lectura personal que sobre ellos proyectamos.

Por otra parte, durante la primera fase (nivel inicial) las preguntas sobre la estructura del texto deben integrar la respuesta de forma implícita (de forma 'electiva') o bien estar planteadas como preguntas de sí/no: "¿tiene el texto un título?", "¿es poesía o prosa?", "¿cuántas estrofas lo componen?", "¿y cuántos versos tiene cada estrofa?", etc. Cada apreciación se verá fielmente reflejada en la pizarra, como parte del texto (comentario) grupal que componemos entre todos los participantes.

Más adelante las preguntas han de hacerse menos explícitas, para que sean los propios estudiantes quienes, basándose en la experiencia analítica previa, recuperen los elementos a describir y los busquen en el texto de que se trate: “¿cómo se llama el texto?”, “¿a qué género pertenece?”, “¿cuántas partes tiene?”, “¿y cómo se estructuran estas partes?”, etc. A cada respuesta le corresponden, en este segundo nivel, referencias en la pizarra que no constituyen oraciones completas, es decir, no integrables de forma directa en un ‘comentario de texto’, sino procesables en cada uno de los textos de grupo que tratarán de acometer en un espacio de la clase reservado para este fin.

En un estadio más avanzado del curso el análisis sobre la estructura está menos conducido por el profesor y sólo se hacen referencias expresas a elementos no identificados directamente cuando los alumnos los eluden de manera sistemática: “¿qué hay de la extensión?”, “¿y los verbos?”... En la pizarra sólo se dan palabras sueltas que sirven para guiarnos en la redacción personal e individualizada del comentario.

Al final del curso, la conducción sobre el análisis estructural del texto queda en manos de los estudiantes que, primero en grupos y después en pleno, abordarán poco a poco cada uno de los elementos por que se define. La pizarra será aquí una pantalla para datos, cifras, fechas, nombres propios o palabras nuevas o de difícil captación, pero no se reflejará en ella lo que resulte del debate; esto es algo que los estudiantes deben ya poder hacer de forma autónoma.

ANÁLISIS OBJETIVO DEL TEMA DE UN TEXTO LITERARIO

Un texto literario debe ser seleccionado tomando como base unos criterios temáticos que aquí hemos caracterizado como ‘universalidad’ e ‘interculturalidad’. Por otra parte, deben coincidir con los intereses naturales de los estudiantes en relación a las características psicológicas del grupo (edad, formación, procedencia, grupo social...).

Resulta interesante señalar que, sin querer inmiscuirnos o condicionar la potencial recepción personal del texto por parte de los estudiantes, el profesor utiliza de forma anticipada el tema objetivo para la ‘contextualización’ del texto a tratar. Es decir, el tema es abordado en clase antes que el propio texto, por lo que debe ser tenido en cuenta que, si el texto promete alguna sorpresa o pregunta de interés (si es ahí donde reside su valor), esta pregunta o esta sorpresa no sean desveladas en el tratamiento previo, preparatorio, de la ‘contextualización’. Es por ello que la ‘contextualización’ debe aproximarnos al tema, rodearlo, sacar a relucir nuestras premisas de partida y nuestros posicionamientos propios con respecto a él, sin abordarlo directamente.

Lo objetivo frente a lo subjetivo: la determinación temática

Lo más peligroso del análisis temático puede residir en su confusión con el análisis interpretativo, es decir, la no distinción entre lo que leemos y el cómo leemos, entre lo objetivo y lo subjetivo. Para tratar de poner un poco de orden aquí baste señalar que, en el análisis objetivo del tema, todo lo que se dice debe ser contrastable en el texto, sin referencias a nuestras percepciones o impresiones personales: un constituyente temático del texto es 'x' porque un determinado verso remite a él cuando dice "y", que es una parte de 'x'.

Campos léxicos y campos semánticos

Como con la estructura, el desarrollo del análisis temático tiene dos representaciones: la representación analítica y la representación textual o 'comentario'. Esta última tiene lugar de la misma forma y según los mismos criterios que el análisis estructural, es decir, va de lo explícito a lo implícito, del registro expreso y completo de cada aportación al registro personalizado e individual de los participantes según su juicio y valoración del comentario. Pero el registro analítico del texto debe hacerse en otro formato, a modo de 'asociograma' que, junto a los conceptos a abordar, determine el lugar central o periférico que éstos ocupan en la estructura temática del poema.

Para lograr este 'asociograma' nos valdremos, una vez más, de las categorías morfológicas con contenido semántico. Ellas han de poder ser sistematizadas en campos léxicos o semánticos que, a modo de paradigmas, determinen el número de temas o conceptos que se dan cita en el texto, es decir, haciendo valer cuando fuera necesario el valor de repetición de las palabras que lo componen. Veamos un ejemplo a partir del siguiente texto de Ángela Figuera:

NOCHE¹⁰

Quietos en la noche clara.
Mi cara junto a tu cara;
la misma luna nos baña.

Piel contra piel, en mi cuerpo
siento el ritmo de un latido
¿es tu corazón o el mío?...

No sé cuándo me he dormido.

En él se pueden aislar los elementos pertenecientes a algunas de estas categorías, según la relevancia que se observe en ellas:

¹⁰ Figuera Aymerich, A. (1948): *Mujer de barro*. Tomado de: *Obras completas*, Madrid, Hiperión, 1986.

<i>Sustantivos</i>		<i>Adjetivos</i>	<i>Verbos</i>	<i>Adverbios</i>
-NOCHE	-noche	-quites	-baña (bañar)	-junto a
-cara	-cara	-clara	-siento (sentir)	
-luna	-piel	-misma	-sé (saber)	
-piel	-cuerpo		-me he dormido (dormirse)	
-ritmo	-latido			
-corazón				

Y podemos agruparlos ahora en campos semánticos diferentes:

noche + luna	cara + piel + cuerpo	ritmo + latido + corazón
claridad	quietud	
	proximidad	
bañar	dormirse	saber + sentir

Para asociarlos, en última instancia, a un nexo común u orientación semántica que nos dé las claves para la interpretación temática:

Romanticismo de la noche	El ser humano por fuera	El ser humano por dentro
--------------------------	-------------------------	--------------------------

Y desarrollar la relación entre estos campos:

Romanticismo de la noche	El ser humano por fuera	El ser humano por dentro
Sobre el amor	En el amor: cómo actúa y cómo siente	
AMOR NOCTURNO, FÍSICO Y ESPIRITUAL		

Desarrollo(s) temático(s) de un texto: variedades argumentales

El desarrollo o la evolución temática de un texto poético tiene que ver con su argumento, con los aspectos a que va haciéndose referencia a lo largo del mismo. Es por ello necesario que el análisis temático no se separe radicalmente del estructural y que, donde antes se apreciaron dos partes claramente diferenciadas, se busque ahora el correlato temático, es decir, el modo en que a dichas partes les corresponden grados o niveles de tratamiento temático igualmente distintas.

Para lograrlo puede ser necesario volver sobre las valoraciones estructurales y hacerlas coincidir con nuestras apreciaciones sobre el tema. Esto puede hacerse 're-titulando' cada verso o cada estrofa, según corresponda o interese:

noche romántica
proximidad
luminosidad

unión física
unión espiritual
con-fusión

pérdida de la conciencia

Formulación didáctica y evaluación

El tema o los temas han de poder ser expresados en el comentario de forma objetiva y justificada, haciendo referencia al verso o la estrofa en que tal concepto se une con otro, etc. Pero lo valioso de la aproximación temática no es tanto su observación o determinación analítica como su aprovechamiento para la experimentación práctica, cuando, una vez llegados a la fase creativa, quieran ser recuperadas nuestras observaciones para personalizarlas en una creación propia. Esta creación sí será directamente evaluable por los participantes y, con ella, se valora también la comprensión temática que cada sujeto haya proyectado sobre su propio texto.

LA INTERPRETACIÓN PERSONAL DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Una vez hemos determinado los componentes temáticos objetivos del texto y el desarrollo o evolución a que se prestan en el texto, hemos de abordar ahora la forma personal de interpretar todo ello, esto es, encontrar el modo de lectura de cada participante. Cada persona debe poder expresar el grado en que le afecta un texto, lo que le sugiere cada imagen, la forma en que lo personaliza, etc.

La interpretación será abordada según dos modalidades escritoras diferentes: la interpretación subjetiva valorativa, analítica, una que se incorpora al propio comentario del texto y que relaciona los temas y la estructura del texto con las expectativas sociales y personales identificables en cada miembro; y la interpretación creativa o artística, en la que el sujeto toma algo del texto y trata de darle respuesta a las preguntas suscitadas durante el análisis –muy particularmente a las referidas a la interpretación valorativa anterior.

Desde el conocimiento previo propio a la modificación de dicho conocimiento

Ya en la ‘contextualización’ o fase de preparación abordamos, desde los elementos periféricos del tema objetivo del texto, los elementos del conocimiento previo que sirven para la posterior comprensión e interpretación. El amor, por servirnos del mismo ejemplo utilizado en el tema anterior, puede ser observado con mayor énfasis en lo corporal o físico, en lo placentero, en lo sexual, para dejar en segundo plano los elementos espirituales o el grado de confusión al que conduce la entrega total en el texto de A. Figuera.

Durante el análisis temático del texto, habremos puesto de manifiesto la percepción de la autora sobre este fenómeno, con todos sus componentes espirituales, físicos, sexuales, con una clara evolución de acontecimientos, desde la presentación hasta el desenlace apaciguador del sueño final. Y esta percepción debe haber sido utilizada para remitirnos a nuestra particular observación inicial sobre el amor, para buscar razones sobre la causa de esta diferencia en la apreciación del mismo fenómeno.

Ahora, en la interpretación personal, el lector debe poder reconocer la medida o el grado en que este contraste le lleva a confirmar su visión inicial del fenómeno, a modificarla o a rechazarla para sustituirla por otra. La interpretación ha de poder servir para caracterizar la personalidad del autor en cuanto a este aspecto, su visión más o menos positiva o negativa del fenómeno que trate, su estado de ánimo, su intención y, en definitiva, cualquiera de los elementos de que partimos para cualquier acto comunicativo y que sólo son valorables desde la consideración de dicho fenómeno en nuestro propio mundo conceptual.

Fórmulas didácticas para la interpretación personal de los textos literarios

Las formulaciones didácticas de la interpretación valorativa del texto pasan por las preguntas más triviales sobre nuestra recepción: “¿te gusta el texto?”, “¿te resulta interesante, intrigante, sugerente, lento, provocador, arriesgado, bello, sincero, amable, amargo, triste, alocado, profundo?”, “¿cómo caracterizarías al texto con un solo adjetivo?”, etc.

En niveles más avanzados, estas apreciaciones pueden tener que ser razonadas, para lo cual el estudiante lector no buscará, o mejor, no encontrará respuestas como tales en el propio texto, sino sólo en su propia recepción.

Una aproximación siempre interesante y factible es el determinar lo que hay de positivo, neutro o negativo en el texto. Al hacerlo, los estudiantes dejan ver su propia percepción de las palabras, de las situaciones y de las intenciones del autor, tan variadas como sujetos intervengan en el debate.

Otras cuestiones importantes aquí son las que nos llevan a las preguntas sobre el mundo del productor del texto, quién es, cómo es, qué formación tiene, qué ha pasado en su vida, por qué escribe sobre este tema y por qué lo hace de esta forma. A modo de proyecto los estudiantes pueden investigar su vida, su entorno social, histórico, político, las circunstancias personales en las que escribió el texto, etc., y tratar de hallar respuestas a las intenciones o los tonos que permanezcan siendo un enigma.

Evaluación objetiva de interpretaciones subjetivas

Lo más controvertido de las interpretaciones subjetivas es, sin duda, la valoración objetiva a que se someten al exponerse públicamente. El profesor es, en este sentido, el máximo o más responsable ejecutor de la evaluación. Y es él, precisamente por ello, quien debe marcar la pauta a seguir a lo largo del curso.

De un lado, debe ignorar los errores lingüísticos que no interfieran en la comunicación normal del aula, tolerar los silencios voluntarios (no se puede forzar a nadie a decir o dar a conocer aspectos demasiado personales de su vida), empujar a superar la fase silenciosa cuando sea ésta la causa del silencio y, en última instancia, corregir sólo de forma positiva aquello que corra el riesgo de instalarse o extenderse entre los estudiantes como un mal uso habitual y tolerado.

Por otro lado, en la búsqueda de las interpretaciones personales, el profesor debe poder interrogar a los estudiantes no ya sobre lo que piensan o sienten con respecto al texto –algo que debe quedar garantizado con relativa prontitud en el desarrollo del curso–, sino sobre las razones que lo llevan a pensar o sentir como lo hacen. Esto es en última instancia lo que determina que una valoración sea reconocida como válida y otra no, su mayor o menor justificación.

6. Creación propia de textos literarios

LA ESCRITURA CREATIVA: PRODUCCIÓN ESCRITA PARA COMPOSICIONES ARTÍSTICO-LITERARIAS.

Habiendo expresado hasta aquí las fórmulas metodológicas que habrían de permitir la incorporación de textos y contenidos de carácter literario a la enseñanza del español como lengua extranjera, sólo resta ahora esbozar la manera en que dicha experiencia contribuye también al desarrollo de la capacidad para producir textos literarios; y ello –de ahí su especial valor–, desde los niveles iniciales de adquisición.

Para situarnos, cabe insistir en nuestras observaciones anteriores sobre la adquisición lingüística –basadas en el modelo dual de Noam Chomsky–, según las cuales, la teórica capacidad del ser humano para construir una gramática generativa debe conjugarse con el funcionamiento de los sistemas conceptuales que Sperber y Wilson (1986) explican mediante la ‘Teoría de la Relevancia’.

La ‘Teoría de la Relevancia’ ofrece un modelo con el que diferenciar entre lo que llamaríamos ‘transacción de información’ (‘codificación’ y ‘decodificación’) y lo que habitualmente denominamos ‘comunicación’ (‘procesamiento de la información’), al tiempo que ofrece una visión novedosa sobre la función del contexto en el procesamiento lingüístico: no sólo es relevante el entorno físico de los hablantes, sino también su contexto psicológico (su conocimiento previo, sus intenciones y la interpretación que puedan llegar a hacer de las intenciones de su interlocutor).

Esta teoría postula que, en el procesamiento, la mente humana formula también inconscientemente hipótesis sobre el contenido de las señales lingüísticas captadas, una tarea en la que actúa según el principio pragmático de alcanzar los mayores ‘efectos contextuales’ a partir del mínimo esfuerzo de ‘procesamiento’ posible. Así es como, según dicha teoría, la información se transforma, mediante las señales lingüísticas, en hipótesis.

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS

A partir de las reflexiones esbozadas, la clase de lengua extranjera debe caracterizarse, también en los estadios iniciales de adquisición, por:

- ofrecer constantemente posibilidades de interacción con las que poner en marcha los mecanismos de procesamiento lingüístico descritos desde la Teoría de la Relevancia;

- lograr la implicación “global” (también emocionalmente) de los hablantes en dichas interacciones;
- permitir el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas mediante el control de la progresión cognitiva de los participantes;
- y subordinar la corrección formal de los mensajes tanto a la autenticidad de las intenciones del emisor, como también al logro de los efectos contextuales previstos.

Lo más importante para nuestros objetivos es, en este punto, transformar estas básicas directrices metodológicas en pasos concretos de actuación didáctica, de modo que los mecanismos naturales de procesamiento garanticen, también en la clase de literatura, la formulación y valoración constante de hipótesis para la interpretación, así como la experimentación creativa para la exteriorización de ideas propias.

En este sentido, la implicación ‘global’ del alumno se manifestará, antes que nada, en la sensación por parte de éste de estar afectado de manera directa, profunda y personal por el tema del texto o por la forma en que se plantea. Esta idea conecta además con el modo en que dicho texto se dirige al alumno, según la medida en que conecte con su realidad social y psicológica como punto de partida, es decir, dependiendo de si cuenta o no con el conocimiento previo del estudiante como factor central para el procesamiento. Y, en última instancia, el grado de implicación del alumno puede depender del mayor o menor acierto del docente para proponer, de forma previa, la ‘contextualización’ necesaria.

En relación con el concepto de ‘progresión cognitiva’, la utilización didáctica de la literatura debe tener presente que el ‘esfuerzo de procesamiento’ demandado sea acorde con las posibilidades de los participantes, proponiendo fórmulas concretas para acceder al contexto necesario. Los textos, en esta misma línea, deben ser convenientemente ‘secuencializados’.

En cuanto a la corrección de los aspectos formales de la lengua, la clase de literatura debe tomar como base, en el nivel inicial, textos cuya gramática pueda pasar casi inadvertida, proponiendo otras fórmulas o recursos expresivos alternativos. Y es que las explicaciones sobre los aspectos gramaticales de la lengua deben poder ser pospuestos hasta algún momento incierto del desarrollo posterior de éste o de otros cursos de español, en los que el estudiante haya acumulado una experiencia lingüística suficiente como para rentabilizar la explicitación de la regla de que se trate. Las explicaciones gramaticales deben, en cualquier caso, proponerse en términos descriptivos y no, o no prioritariamente, con un sentido prescriptivo que pudiera coartar o constreñir las capacidades creativas del estudiante en sus producciones.

Así, la clase de literatura no puede ser planteada como complemento puntual de un curso de español como lengua extranjera y, muy al contrario, ofrece suficientes recursos propios como para ser protagonista por sí misma del aprendizaje de la lengua. Basta con que los textos seleccionados, de igual modo que en una clase de literatura en lengua materna, se analicen e interpreten a partir de la competencia lingüística de los lectores. Interpretar es también expresar las emociones que la lectura despierta en el lector. Y los sentimientos no son exclusivos de los niveles avanzados, sino que pueden y deben desempeñar un papel protagonista desde el mismo inicio del proceso de adquisición. En este sentido, las creaciones propias de los estudiantes constituyen la mejor, quizás la única, vía para la manifestación artística de dichas emociones.

FORMULACIÓN METODOLÓGICA

El punto de partida es siempre la interpretación analítica, crítica o intuitiva de un texto literario. A partir de dicha interpretación y según la impresión o capacidad de cada persona, los alumnos escogerán entonces escribir un texto propio en el que reflejen su perspectiva personal del tema propuesto por el texto-origen, o bien tomar como modelo la estructura de dicho texto y escribir a partir de ella un texto propio de tema libre. Sea como sea, la cuestión aquí es no basarse de forma simultánea en las características básicas del soporte formal y en el núcleo temático del texto-origen. Estos trabajos pueden, al inicio del proceso adquisitivo, desarrollarse de forma grupal.

La creación poética no debe extenderse más allá de lo que, en cada caso, entendamos como un tiempo prudencial: el suficiente para que el estudiante organice sus ideas y experimente con la lengua para tratar de darles salida. El objetivo no es tanto lograr una pieza literaria de un valor estético e intelectual admirable, como sí el experimentar con las posibilidades lingüísticas propias en el ámbito más libre, permisivo y naturalmente creativo de la literatura, donde cada uno de nosotros decide el grado en que la palabra merece verdaderamente estar al servicio de la imaginación y las ideas. En última instancia, el diccionario bilingüe y el profesor deberían constituir una ayuda suficiente para superar los obstáculos de la creación.

Las consultas al profesor deben, eso sí, hacerse en español, dado que aquí sí hay un interés natural y auténtico por resolver verdaderas necesidades comunicativas, una ocasión que no podemos desperdiciar a favor de una transacción más rápida y cómoda. El valor de dicha transacción no reside en la explicitación de la regla, sino en la autenticidad de la demanda que de ella se hace.

Bajo este mismo prisma, también las correcciones del texto escrito se realizan en español. Se trata, en cualquier caso, de correcciones centradas en la rentabilidad comunicativa

del problema y no en el control detallado de la gramaticalidad del texto compuesto. El contenido es lo más importante, de modo que ningún participante renuncie nunca a la expresión de sus ideas por miedo a incurrir en errores. Y, en este mismo sentido, no se deberían dar por válidos, sin embargo, los meros juegos lingüísticos carentes de una auténtica intención artística o comunicativa.

Una vez corregido el texto, este puede *re-escribirse* en papeles de colores o con características, de algún modo, “especiales”. La reescritura de esta versión definitiva del texto sirve como actividad de consolidación, en la medida en que ayuda al estudiante a afianzar el todavía incipiente dominio del material lingüístico que hubiera empleado durante la creación.

Los textos, trasladados a sus soportes “especiales”, pueden ser ahora expuestos en los paneles o las paredes del aula, de forma que todos los estudiantes puedan leer y valorar todos y cada uno de ellos. Y es que tener un lector real, no ficticio, significa que el creador se afana durante su producción en hacer reconocibles, por parte de sus lectores, los conocimientos previos necesarios para la interpretación: los estudiantes no escriben con el objetivo de “lucirse” ante el profesor, sino con el de la auténtica comunicación artística o literaria, para lo cual deben atender a las variadas capacidades de comprensión y de interpretación de los otros estudiantes.

Los estudiantes muestran un altísimo interés, no exento de curiosidad, por aquello que escriben sus compañeros. Todos quieren saber qué y cómo escribe cada cual. Y, para averiguarlo, pasean por el aula, solos, en grupos o acompañados de los autores, diccionario en mano, tratando de comprender y llenando con ello el aula de dinamismo, al tiempo que adoptan, una vez más, un posicionamiento propio ante aquello que quiere ser arte.

En última instancia, los alumnos han de seleccionar un texto entre todos los que leen, el mejor, abandonando antes que ningún otro aquellos que no se comprenden o cuya comprensión resulta demasiado exigente, ya fuera por oscura, en cuanto a las ideas que exponen, ya por la complejidad lingüística que presentan. También han de abandonar aquellos que renuncian abiertamente a la expresión de ideas originales o valiosas en favor de una comprensión fácil y rápida.

Los mejores textos, los seleccionados por los estudiantes, permanecen colgados durante todo el curso en el aula. Es, de algún modo, su pequeña “inmortalidad”. Y la suma de los juicios emitidos por los estudiantes a lo largo del curso sobre todos y cada uno de los textos es a la postre parte integrante de la calificación que sus autores obtienen. No en vano, son los alumnos nuestros jueces más sinceros.

Bibliografía

- Acquaroni, R. (1997a): “La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE”, *CCERVLE* 12, pp. 42-44.
- Acquaroni, R. (1997b): “La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)”, *FRELE* 4, pp.17-20.
- Ahrens, R. & Antor, H. (Hsg.) (1992): *Text - Culture - Reception. Crosscultural Aspects of English Studies*, Heidelberg, Winter.
- Alonso, R. (1991): “El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase”, *Cable* 7, pp. 28-32.
- Bode, C. (1992): “Crossing the Border - Closing the Gap: Notes on the Hermeneutics of Teaching English Poetry to Foreign Students”, Ahrens, R. u. Antor, H. (1992), pp. 165-185.
- Börner, W. u. Vogel, K. (Hsg.) (1995): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*, Bochum, AKS-Verlag.
- Börner, W. u. Vogel, K. (Hsg.) (1996): *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen.
- Bredella, L. (1996): “Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die antropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetisches Lesen”, Börner, W. u. Vogel, K. (1996), pp. 128-152.
- Caffi, C. & Janney, R. W. (1994): “Towards a pragmatics of emotive communication”, *Journal of Pragmatics*, vol. 22, 3/4, pp. 325-374.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Chomsky, N. (1975): *Reflexions on Language*, New York, Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1980): *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press.
- Díaz Noguera, E. (1989): “En busca de la continuidad”, *Cable* 3, pp. 3-4.

- Donnerstag, J. (1995): "Literarische Texte und Spracherwerb: Emotive Kommunikation als Teil der Kommunikationsfähigkeit", Börner, W. u. Vogel, K. (1995), pp. 68-84.
- Ehlers, S. (1992): *Lesen als Verstehen*, Kassel, Langenscheidt.
- Eismann, V. u. Thurmair, M. (1993): "Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, pp. 373-389.
- Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hsg.) (1990): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt a.M., Moritz Diesterweg.
- Garrido, A. y Montesa, S. (1991): "La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta", *JIDELE III*, pp. 73-84.
- Garrido, A. y Montesa, S. (1992): "El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas", *Cable 9*, pp. 22-28.
- Garrido Gallardo, M. A. (1993): "Enseñar dE/LEitando: el lenguaje de la literatura", *ACIE-LE I*, pp. 23-40.
- Haidl, A. (1993): "La 'Teoría de la Relevancia' y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros", *Pragmalingüística*, 1, pp. 367-398.
- Haidl, A. (1996): "'DaF in Andalusien': Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung", *MagaZin*, 1996/1, pp. 16-38.
- Haidl, A. (1998): "Spracherwerb 'Revisited': Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache", *Germanistentreffen Deutschland - Spanien - Portugal*, Bonn, DAAD, pp. 255-274.
- Hunfeld, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin u. München, Langenscheidt.
- Krusche, D. (1993): *Kafka in Japan. Goethe am Äquator. Deutsche Literatur im Ausland*, Bonn, Internationales (2. Aufl.).
- Montesa, S. y Garrido, S. (1994): "La literatura en la clase de lengua", *ACN-ASELE II*, p. 449.
- Morgan, D. (1993): "Connecting Literature to Students' Lives", *College English*, 55:5, pp. 491-500.

- Mummert, I. (1989): "Freies Schreiben mit Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht", *Fremdsprache Deutsch*, 1/1989, pp. 17-22.
- Paredes Núñez, J. (1990): "El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera", *ACN-ASELE I*, pp. 211-216.
- Quintana, E. (1993): "Literatura y enseñanza de E/LE", *ACN-ASELE III*, pp. 89-92.
- Rössler, (1994): *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart u. Weimar, Metzler.
- Rück, H. (1990): "Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (1990), pp. 7-20.
- Sitman, R. y Lerner, Y. (1996): "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", *ACN-ASELE V*, pp. 227-234.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*, London, Basil Blackwell.
- Zayas Martínez, F. (1998): "Aplicación de la literatura alemana en los estudios universitarios de DaF en Alemania", *MagaZIN*, 4/Sept., Sevilla, Asociación de Germanistas de Andalucía, pp. 26-35.
- Zayas Martínez, F. (2000): "Sitzen verboten! - La actitud hacia la interacción sobre la poesía en la clase de alemán", *MagaZin* 7/Jul., Sevilla, Asociación de Germanistas de Andalucía, pp. 6-15.
- Zayas Martínez, F. (2001): "Evaluación empírica de la interacción en el aula", *Actas del III Congreso Nacional de Germanistas de la F.A.G.E.*, Federación de Asociaciones de Germanistas Españolas (En prensa)
- Zayas Martínez, F. y A. Berns (2001): "«...doch Goethe war gut!»: alternative Materialien zum DaF-Unterricht. Goethe-Volkslieder zum DaF-Unterricht mit Anfängern an der Universität", *Metodología y Didáctica del alemán y del inglés como lenguas extranjeras*, Valencia, Universitat de València, pp. 73-85.

II

PANORAMA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX (1939-2000)

7. Los años cuarenta

DICTADURA, AUTARQUÍA, EXILIO Y CENSURA

Sin duda, el hecho histórico más notable que ha vivido España a lo largo del siglo XX ha sido el de la Guerra Civil iniciada en 1936 y terminada en 1939. No sólo por la cruenta guerra en sí, sino además por lo que esa guerra supone de ruptura con el sistema político entonces en vigor, la República desde el simbólico 14 de abril de 1931, y, en especial, por lo que sobreviene a esa guerra: una dictadura extendida hasta 1975 a manos de Francisco Franco. No hay que ser excesivamente audaz para calibrar el peso que estos sucesos históricos han de tener en la literatura española del siglo XX.

En efecto, desde un punto de vista cultural, filosófico, artístico y literario lo que sigue a 1939 es un panorama acusadamente distinto al de los años de preguerra. La guerra, directa o circunstancialmente, supone el fin de la actividad creadora de algunos escritores fundamentales del primer tercio de siglo. Así, mueren Federico García Lorca, Ramiro de Maeztu, Miguel de Unamuno, Ramón del Valle-Inclán, Antonio Machado... Otros muchos apuestan por el exilio ante el devenir de los acontecimientos. Ponen rumbo primero a lugares europeos, con preferencia a Francia o Inglaterra, y a continuación al continente americano, buscando en los países de habla hispana una situación lo más parecida posible a la dejada en la tierra natal. Entre una nómina abultada de profesores, intelectuales, artistas, científicos, investigadores, periodistas y otros grupos encargados de dinamizar la vida cultural, salen de España escritores tales como Juan Ramón Jiménez, León Felipe, Rafael Alberti, Jorge Guillén, Luis Cernuda, Pedro Salinas, Emilio Prados, Arturo Barea, Ramón J. Sender, Max Aub, Manuel Andújar, Rosa Chacel, Francisco Ayala, José Bergamín, etc. De modo que la muerte y el exilio suponen una merma muy considerable de la producción literaria. No en vano, la salida del país de algunos de los maestros y de los jóvenes más prometedores producirá consecuencias irreparables en el mundo literario. Por una parte, España pierde a los autores consagrados, a los que en los últimos años habían servido de guía, marcando los pasos a seguir por la literatura. De otra parte, aquéllos que optan por quedarse se sienten huérfanos al perder todo contacto con la tradición y con los maestros. Con el fin de la guerra, pues, se asiste a un escenario caracterizado por la desconexión entre los exiliados y los que permanecen y por el desnortamiento de unos y otros.

Lo que queda en España tampoco es mucho más alentador. La autarquía y el rechazo internacional (manifiesto en la retirada de embajadores, la censura de la ONU y la exclusión del Plan Marshall) que siguen a la guerra conducen a un estado de ruina y miseria. En estas condiciones de desastre material y abatimiento espiritual resulta muy complicado promover nuevas iniciativas culturales. Además, las pocas o muchas iniciativas que pudieran existir encuentran el control gubernamental de la censura. Con una ley implantada en abril de 1938, y que llegaría con alguna modificación en los sesenta hasta 1975, Franco se asegura que nin-

guna publicación o espectáculo atenten contra los principios del régimen o contra la moralidad de la Iglesia católica. Todo libro, revista, periódico, folleto, obra de teatro, programa de radio, película o cualquier otro espectáculo deben forzosamente ser analizados de forma previa a su difusión por un doble órgano censor, gubernativo y eclesiástico, que es el que dictamina si procede o no tal difusión pública. Obviamente, esta medida coarta la libertad de expresión y de creación de muchos artistas, hasta el punto de que muchos de ellos apuestan por la autocensura, por una especie de silencio autoimpuesto, por una suerte de exilio interior. En este sentido, es muy ilustrativa la discusión llevada a cabo por Antonio Buero Vallejo y Alfonso Sastre a través de la revista *Primer Acto* en 1960 en torno a la actitud que debe adoptar el creador frente a la falta de libertad de expresión. El primero es partidario del llamado “posibilismo”, es decir, de una lucha por conseguir mayor libertad expresiva utilizando los márgenes permitidos por la censura. El segundo defiende el “imposibilismo”: al entender que esos márgenes no son suficientes para un creador, propone que no se debe entrar en el juego y las trampas del régimen. Tal discusión, en la que Sastre llega a calificar de colaboracionista la postura de los “posibilistas”, muestra con nitidez la problemática del escritor de posguerra: la batalla interior contra la autocensura.

Por todo lo comentado, la literatura española de posguerra ha de ser estudiada teniendo en cuenta los factores de dictadura, autarquía, exilio y censura. Esto se percibe con notoriedad en los primeros años, dado el carácter reciente de la guerra y la necesidad que Franco tiene de consolidar su régimen. A grandes rasgos, en la literatura de los años cuarenta se aprecian dos corrientes, más o menos identificadas con dos ideologías divergentes: una oficialista y otra al margen, en la medida de lo posible, de lo oficial. En lo relativo a la poesía de este periodo, pero que es extensible al resto de los géneros, se ha diferenciado una literatura arraigada de una desarraigada, para hacer mención en términos generales y en última instancia a una literatura enraizada o próxima a los postulados franquistas de otra desligada de éstos. Esta distinción puede servir para sistematizar la producción de los cuarenta.

LITERATURA ARRAIGADA

De un lado, surge un grupo de escritores, afines al poder, agrupados en torno a la revista *Garcilaso*, creada en 1943 por José García Nieto. En ella van a confluír el mencionado García Nieto, Luis Felipe Vivanco, Leopoldo Panero, Luis Rosales y Dionisio Ridruejo. Son poetas que evaden los problemas sociohistóricos del momento y que se dan a una lírica clasicista y sentimentalista, que persigue la perfección formal. Desde aquí evolucionan hacia una poesía más sencilla, con un tono a la vez intimista y trascendente, de temática cotidiana y religiosa, con la presencia constante de Dios. Prueba de ello son *Escrito a cada instante* (1949) de Panero, *La casa encendida* (1949) de Rosales y *El descampado* (1957) de Rosales. Este tipo de poesía encuentra su correlato en una narrativa de fuerte componente tradicional, en gente como Juan Antonio de Zunzunegui, Rafael Sánchez Mazas. Darío

Fernández Flórez, Ignacio Agustí y otros que siguen preferentemente las líneas de un realismo convencional. En teatro, poco más de lo mismo. Hay quienes crean historias que justifican y respaldan los principios franquistas, como Juan Ignacio Luca de Tena, y hay quienes se dejan llevar por la evasión y por la tradición, mediante obras próximas a la comedia sentimental, con Adolfo Torrado a la cabeza, o a la comedia folclórica.

LITERATURA DESARRAIGADA

De otro lado, emerge una literatura no oficialista, que ha de luchar contra la censura y buscar los más variados procedimientos para eludirla. Son autores que, sin manifestarse abiertamente contra el régimen, pues el momento histórico no lo permite, reflejan su desazón, malestar y angustia. En poesía hay un nombre que destaca sobre los demás en la primera posguerra: Dámaso Alonso. La publicación en 1944 de su poemario *Hijos de la ira*, cuyo título refleja bien el estado de los españoles, abre una veta esperanzadora en la estancada vida literaria. La obra supone una superación de la poesía pura, surrealista y tradicional, y, desde el prosaísmo que la caracteriza, se erige como un alegato contra el horror circundante mostrando un anhelo por elevarse y dejar atrás esa realidad. *Hijos de la ira* es un poemario existencialista, abanderado de la poesía desarraigada, en el que el deseo de morir y el miedo a la muerte, el sentimiento de soledad, la incertidumbre del destino o la angustia vital, marcarán a las promociones noveles. Otros dos acontecimientos han de producirse en 1944: la publicación de *Sombra del paraíso* de Vicente Aleixandre y la aparición en León de la revista *España* por iniciativa de Victoriano Crémer, Eugenio de Nora y Antonio González de Lama. Gracias a todos ellos resurgirá una literatura existencial, trascendente, rehumanizada y comprometida históricamente, que tendrá sus seguidores en la llamada “Primera promoción de posguerra” y que estará integrada por José Hierro, Gabriel Celaya, Victoriano Crémer, Eugenio de Nora, Rafael Morales, José Luis Hidalgo, Vicente Gaos, José María Valverde... Entre tantos sobresale Blas de Otero, por lo que su poesía tiene de representativa en cuanto a la trayectoria de algunos de estos escritores. Otero se inicia con una lírica de componente religioso, *Cántico espiritual* (1942), que deriva tras una fuerte crisis personal hacia una poesía desarraigada y existencialista, *Ángel fieramente humano* (1950), *Redoble de conciencia* (1951), *Ancia* (1958), que se extrema en una tendencia social, *Pido la paz y la palabra* (1955), y que concluye con una poesía intimista escrita desde la senectud, *Mientras* (1970).

La huella del existencialismo también llega a la narrativa. Lo hace en *Nada* (1945), novela autobiográfica en buena medida y de significativo título de Carmen Laforet, que bajo la perspectiva de la joven Andrea muestra la realidad de posguerra en un intento más testimonial que crítico. Y lo hace también en una narrativa que dará en denominarse tremendista y que tiene a *La familia de Pascual Duarte* (1942) de Camilo José Cela como inauguradora de la corriente. En ella, reconstruye en forma de memoria personal la primitiva y san-

guinolenta vida de Pascual Duarte, sirviéndose de una estética de la violencia y el feísmo, y rescatando una tradición que se remonta a la novela picaresca, a Quevedo y al drama rural. El resultado es una novela que choca frontalmente con lo que en ese momento se escribe en España y con la normalidad civil que el franquismo desea.

Esa angustia existencial unida a la denuncia social se manifiesta en el teatro a finales de la década. Es Antonio Buero Vallejo con *Historia de una escalera* (1949) quien renueva la escena española a través de la historia de cuatro familias vecinas a lo largo de treinta años. En su obra logra unir con maestría la crítica a las injusticias sociales y la reflexión sobre el sentido de la vida, tomando como eje la frustración y la imposibilidad del ser humano de salir de unas condiciones vitales e históricas determinadas.

8. Los años cincuenta

HACIA LA LITERATURA SOCIAL Y COMPROMETIDA

La década del cincuenta trae consigo algunos cambios en la situación política del país, aunque siempre bajo la tutela del franquismo. Poco a poco los desastres materiales y, más lentamente aún, los espirituales van reponiéndose. Ello se debe en parte a la progresiva apertura de España al exterior y, viceversa, a la creciente aceptación de España en el exterior. Así, España abandona el extremismo de su proyecto autárquico y apuesta por una renovación económica que ha de culminar con la llegada de los tecnócratas al gobierno en 1957 y con el Plan de Estabilización de 1959. Del mismo modo, comienza un proceso de relaciones internacionales, con los acuerdos con el Vaticano y con EE.UU., con la admisión en sus filas de la ONU y de la UNESCO, con la vuelta de embajadores extranjeros..., en busca de la normalización de la vida española. Con todo, el problema de fondo, la dictadura franquista, no desaparece, de modo que los creadores más concienciados con la situación sociopolítica entienden que su deber inexcusable es el de indagar en la situación social del individuo. Se afianza de esta forma una de las corrientes más definidora del medio siglo: la literatura social, de raigambre realista y compromiso político. Predomina una literatura de oposición al régimen, bien explícita en los más comprometidos, bien implícita en aquellos que sin criticar tampoco siguen las directrices oficiales del franquismo.

POESÍA

En poesía es visible una doble tendencia, que aparece ya en ciernes en la *Antología consultada de la joven poesía española* (1952) de Francisco Brines y que en muchas ocasiones conviven en un mismo escritor. Por una parte, la formada por aquellos que conciben la poesía como comunicación y, en consecuencia, utilizan un lenguaje sencillo y directo mediante el que presentar a una “inmensa mayoría” su inconformismo ante los problemas del momento. Son los poetas que alcanzan cotas más sociales: Blas de Otero con *Pido la paz y la palabra* (1955), Gabriel Celaya con *Cantos iberos* (1955), Ángela Figuera, Leopoldo de Luis, Gloria Fuertes y otros presentes ya en la primera promoción de posguerra. Por otra parte, la formada por aquéllos que conciben la poesía como conocimiento. Mantienen su compromiso moral y político, rechazan la situación circundante, pero no muestran una actitud combativa. Más que en la vida social del individuo están interesados en el mundo interior del ser humano, de ahí la continua reflexión que llevan a cabo sobre la infancia, el paso del tiempo, el desarraigo, la soledad, la fe o el amor.

En todo caso, no siempre es fácil delimitar a unos y otros, pues muchos de ellos pasan con el tiempo de la vertiente social a la reflexiva, bien por evolución natural bien por recha-

zo de la primera ante su ineficacia política. También los más jóvenes suelen recorrer un camino parecido. Así lo hacen muchos de los escritores que van apareciendo por la geografía peninsular y que terminarán formando el llamado “Grupo del 50”, también “Generación de los 50” o “Generación del Mediosiglo”. Se advierten dos grupos según la procedencia geográfica. En la llamada Escuela de Barcelona coinciden Jaime Gil de Biedma, Carlos Barral, Alfonso Costafreda, José Agustín Goytisolo, Jaime Ferrán, Enrique Badosa. En la Escuela de Madrid se encuentran Ángel González, José Ángel Valente, Carlos Sahagún, José Manuel Caballero Bonald, Francisco Brines, Claudio Rodríguez, Eladio Cabañero, Manuel Mantero. Este grupo poético del cincuenta no abandona la mirada social sobre la realidad, pero su preocupación por la interioridad del hombre les ha valido para hacer una poesía que ha superado el paso del tiempo con más solvencia que la de los puramente sociales. Buena prueba de ello son los poemarios *Las adivinaciones* (1952) de Caballero Bonald, *Don de la ebriedad* (1953) de Claudio Rodríguez, *Profecías del agua* (1958) de Sahagún, *Compañeros de viaje* (1959) de Gil de Biedma, *Poemas a Lázaro* (1960) de Valente, *Las brasas* (1960) de Brines, *Sin esperanza, con convencimiento* (1961) de Ángel González, *19 figuras de mi historia civil* (1961) de Barral, *Años decisivos* (1961) de José Agustín Goytisolo.

NARRATIVA

En narrativa la década comienza con un nuevo éxito de Camilo José Cela, *La colmena* (1951), que servirá de pórtico al realismo narrativo del medio siglo. En *La colmena* Cela efectúa un retrato del Madrid de los años cuarenta. Para ello parte de una técnica novedosa para la época. Desiste del héroe único a favor de un protagonista múltiple, que no es otro que esa colmena de trescientos personajes que pueblan la novela, presentados mediante esbozos y retazos vitales a través de una estructura novelesca fragmentaria. Tras *La colmena* empiezan a aparecer las obras de una serie de narradores jóvenes que, bajo las influencias del neorrealismo cinematográfico italiano, la novela americana de la *Lost Generation* y el *noveau roman* francés, intentan renovar la novelística española y que terminan siendo conocidos como “Generación del medio siglo”. En esta promoción hay dos caminos diferenciados, que a veces convergen antes o después en las trayectorias de los autores: el de los neorrealistas y el de los realistas sociales.

Los primeros, entre quienes están Ana María Matute, Ignacio Aldecoa, Carmen Martín Gaité, Jesús Fernández Santos o Rafael Sánchez Ferlosio, están comprometidos con su tiempo, pero prefieren una postura ética antes que política. Optan por dejar testimonio de lo que viven antes que enjuiciarlo, por una crítica implícita y no directa. Revelan un equilibrio entre lo estético y lo ético, entre la elaboración literaria de sus obras y el compromiso ante las circunstancias sociopolíticas. Desde su deseo testimonial, van a tomar la figura del narrador como la de una cámara de cine dispuesta a dejar constancia objetiva de la realidad. De ahí que sus novelas hayan sido denominadas en ocasiones conductistas u objetivistas. Algunos

títulos significativos son: *Fiesta al noroeste* (1953) de Matute, *Los bravos* (1954) de Fernández Santos, *El Jarama* (1956) de Sánchez Ferlosio, *Con el viento solano* (1956) de Aldecoa y *Entre visillos* (1958) de Martín Gaité.

Los segundos, los integrantes del llamado “Realismo social”, creen en la necesidad de una literatura crítica desde la que denunciar abiertamente los parámetros franquistas. Conciben sus novelas como un trampolín para ejercitar la crítica sociopolítica, por lo que los argumentos y la técnica narrativa se simplifican, los personajes son retratados como prototipos de una clase o estado social y el lenguaje se hace coloquial. Por tanto, en muchos casos el deseo de llegar a las masas para concienciarlas políticamente producirá un empobrecimiento literario. Entre las novelas que representan esta tendencia cabe citar: *La resaca* (1955) de Juan Goytisolo, *Central eléctrica* (1958) de Jesús López Pacheco, *La piqueta* (1959) de Antonio Ferres, *La mina* (1960) de Armando López Salinas, *Dos días de setiembre* (1961) de José Manuel Caballero Bonald, *La zanja* (1962) de Alfonso Grosso.

TEATRO

El teatro, más fácilmente controlable por el gobierno en tanto representación pública, ofrece pocas innovaciones en los cincuenta. Continúan la comedia al estilo de Benavente y el sainete costumbrista, líneas bien representadas por Juan Ignacio Luca de Tena y Joaquín Calvo Sotelo. Tampoco se enfrentan con la realidad histórico-social otros, como Edgar Neville, José López Rubio o Víctor Ruiz Iriarte, que prefieren un teatro de evasión, con ambientes burgueses y pinceladas de humor y lirismo. En el humor inciden otros que apuestan por una veta más absurda y que tienen como carta de presentación *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura, escrita en 1932 pero no representada hasta esta década. Finalmente y a la luz de *Historia de una escalera*, comienza a proliferar un teatro existencial y comprometido, cuyo autor más destacado es Alfonso Sastre y su obra *Escuadra hacia la muerte* (1953).

9. Los años sesenta

RENOVACIÓN LITERARIA ANTE EL AGOTAMIENTO DE LO SOCIAL

El aperturismo internacional que había definido la política española de los cincuenta es un hecho consolidado en los sesenta, hasta el punto de que buena parte del desarrollo socioeconómico de estos años se debe directa o indirectamente a otros países. España asiste en esta década, llamada justamente la del desarrollismo, a una cierta bonanza económica gracias a tres factores principales. En primer lugar, a las inversiones de empresas extranjeras, que encuentran en España el lugar idóneo para sus proyectos, habida cuenta del bajo coste de los salarios y de la seguridad frente a posibles boicots de los trabajadores que ofrece el control del régimen franquista. En segundo lugar, a los ingresos crecientes del turismo foráneo. El lema "*Spain is different*" encuentra grandes repercusiones entre los turistas que valoran el bajo nivel de vida en comparación con los suyos y las virtudes del clima mediterráneo. En tercer lugar, a las emigraciones de españoles a otros países, preferentemente Francia y Alemania, en busca de trabajo. Estas emigraciones, esporádicas, intermitentes o definitivas, reducen el desempleo nacional y solventan la economía de muchas familias que esperan los envíos periódicos de los cabezas de familia desde las ciudades europeas.

Estos viajes de ida y vuelta al extranjero junto a la cierta flexibilidad del franquismo de estos años posibilitan el acceso a lecturas de autores extranjeros de primera fila, algo que hasta el momento no había resultado fácil. Los escritores españoles leerán con más o menos trabas lo que se está haciendo fuera de sus fronteras, lo que repercute en sus futuras obras.

En cuanto a la actividad intelectual y la creación artística, es de reseñar la implantación de una nueva ley de prensa e imprenta en 1966, promulgada por el ministerio que dirige Manuel Fraga Iribarne, que viene a sustituir a la de 1938. En los aparentes márgenes de libertad de esta ley se ocultaba una nueva trampa. El control previo, que era obligatorio en la ley de 1938, pasa a ser voluntario en la de 1966. El cambio de 1966 en la ley de censura es, por consiguiente, engañoso y perjudicial para la producción literaria por una razón: ante tal aparente libertad editorial (cada escritor puede publicar lo que quiera dentro de unos límites morales y de respeto a los principios del movimiento) editores y escritores se sienten amenazados. Ni los primeros se arriesgan a invertir en obras que puedan llegar a ser censuradas ni los segundos se atreven a plasmar todo lo que sienten. En el fondo, en 1966 se pasa de una ley de censura a una ley de autocensura, ya que ahora es el propio artista o intelectual quien debe poner freno a sus juicios.

Como última nota general de esta década, es necesario señalar el cansancio que la mayoría de los escritores sienten ante el arte puramente social. Poco a poco las dudas sobre

la función social del arte se expanden. Aquellas obras comprometidas de los cincuenta no han servido para mucho y, además, el deseo de llegar a un público mayoritario ha desembocado en la gestación de unas obras simplificadas en exceso, maniqueas y panfletarias que poco o nada aportan a los nuevos intereses de los escritores.

POESÍA

En poesía se asiste a la maduración y la consagración de los miembros de la “Generación del 50”, a los que se les van a unir los jóvenes que integran la promoción del 60, entre ellos, Diego Jesús Ramírez, Joaquín Marco, Félix Grande, Miguel Ullán, Ana María Navales, Ángel García López, Clara Janés, Joaquín Benito de Lucas, Jesús Hilario Tundidor, José Miguel Ullán. En éstos ya no interesa la poesía como comunicación o como reflejo de la realidad, sino la poesía como acto reflexivo sobre la ubicación del individuo en la colectividad, la identidad del mundo, la esencia de la condición humana, la propia palabra poética. En suma, se trata de una poesía de indagación sobre la identidad del propio poeta en un afán de autoconocimiento que está muy bien representada en la *Antología de la nueva poesía española* (1968) de José Batlló.

NARRATIVA

En narrativa la década conoce la publicación de uno de los títulos básicos de la literatura española del siglo XX, *Tiempo de silencio* (1962) de Luis Martín Santos, novela de acertado título que inaugura el llamado “Realismo crítico”. Esta tendencia viene a reemplazar y a superar a la del “Realismo social” mediante una complejidad de los conflictos narrados y una complicación formal. El “Realismo crítico” no busca una denuncia directa y despiadada de la situación histórica del momento, sino una indagación en las raíces que han conducido a tal situación. Aunque la atención a lo social y la crítica de los valores burgueses no faltan, sin embargo presentan unas miras más altas con consideraciones generales sobre la condición del ser humano. Apuestan con firmeza por una renovación formal mediante la inclusión de técnicas, recursos y aspectos formales ya presentes en las literaturas occidentales. Así, incorporan el monólogo interior, alteran los planos temporales, mezclan los géneros, multiplican la perspectiva del narrador, rompen las reglas gramaticales, desestiman el relato lineal del argumento, etc. En definitiva, renuevan la narrativa anclada en los modos sociales.

La responsable pionera de esta forma de narrar es *Tiempo de silencio*, una novela en cuyo sencillo argumento, en torno a la vida de un joven médico que se ve implicado en un aborto clandestino, late una acerada crítica a la historia y el presente de España. La obra es

en última instancia una radiografía nacional, pues lo escrito sobre el Madrid de las aventuras del protagonista, con sus variopintos personajes (desde la alta burguesía hasta el proletariado más subdesarrollado) y con los escenarios elegidos (desde un laboratorio hasta las chabolas), es extensible al resto del país. *Tiempo de silencio* viene así a erigirse en la novela de la desmitificación histórica de España con su mirada acerba y sarcástica sobre la economía, la cultura, la política, la investigación, las relaciones personales o la personalidad de cada cual. Y lo hace con un primoroso estilo literario, que roza el barroquismo expresivo y que juega con la ambigüedad y la ironía. La fascinación que produce la aparición de esta novela hace que otros escritores continúen por sendas similares de renovación y desmitificación: *Don Juan* (1963) de Gonzalo Torrente Ballester, *Señas de identidad* (1966) y *Reivindicación del conde don Julián* (1970) de Juan Goytisolo, *Últimas tardes con Teresa* (1966) de Juan Marsé, *Cinco horas con Mario* (1966) de Miguel Delibes, *Volverás a Región* (1967) de Juan Benet.

TEATRO

A principios de los sesenta, a la saga de lo ocurrido ya en poesía y narrativa, surge un elenco de dramaturgos interesados en un teatro de corte social, que no dudan en censurar las condiciones de vida de la posguerra, las injusticias y desigualdades sociales, mediante la recreación de historias inspiradas en la cotidianidad, la preferencia por personajes de la calle y la elección de un lenguaje coloquial. Bajo la influencia de Buero Vallejo y de Sastre, se sitúan en esta línea Lauro Olmo con *La camisa* (1962), José Martín Recuerda con *Las salvajes en Puente San Gil* (1963), José María Rodríguez Méndez con *Vagones de madera* (1959) o Carlos Muñiz con *El grillo* (1957). Con los años, estos mismos dramaturgos y otros perciben que poco se puede hacer desde la literatura para cambiar la situación española, de modo que evolucionan hacia un expresionismo, caricaturesco y simbólico, con tintes de humor negro y sátira social, que aparta la realidad circundante y atiende a mundos simbólicos y esperpénticos. Ejemplo de ello son *El tintero* (1961) de Carlos Muñiz y *La pechuga de la sardina* (1962) de Lauro Olmo. Por último, hay un buen ramillete de dramaturgos que inician una andadura teatral con fines claramente comerciales. Siguiendo la estela de Alfonso Paso y de Juan José Alonso Millán, aparecen tres jóvenes cuyas historias enlazan bien con el público de clase media para los que escriben: Antonio Gala, Jaime Salom y Ana Diosdado.

10. Los años setenta

EL FIN DE LA CENSURA

La década del setenta supone el fin de la dictadura. El asesinato en 1973 de Carrero Blanco, previsto como sucesor de Franco, complica o simplifica, según se mire, el porvenir político español. Cuando el 20 de noviembre de 1975 Franco muere, el país presencia perplejo un momento deseado por muchos desde cuarenta años atrás. Se inicia un complejo proceso de transición política, con las cimas señeras de la convocatoria de elecciones generales en 1977, que pone al frente del país a Adolfo Suárez con la UCD (Unión de Centro Democrático), y de la proclamación de la Constitución en 1978, que ha de conducir a la estabilidad democrática actual. Estos años de transición política coinciden con una fuerte crisis económica, abierta en 1973 con el conflicto internacional del petróleo y continuada en el caso español en 1975 y 1976 con una relevante tasa de desempleo y una desasosegante inflación.

En cualquier caso y en lo que respecta a la creación artística, ese noviembre de 1975 supone el fin de la censura o, lo que es lo mismo, la libertad de expresión y la posibilidad de escribir cómo y de lo que se quiera. También supone el fin de la autarquía cultural, pues a partir de entonces concluye la prohibición de las obras de ciertos autores extranjeros. A la luz del optimismo generado por el fin del franquismo surgen nuevas editoriales, nuevas revistas, nuevos premios literarios, como soportes de unos escritores que buscan una revisión del pasado realizada desde la libertad y unos caminos literarios inexplorados hasta la fecha.

POESÍA

En poesía ya desde finales de los sesenta se percibe un deseo renovador que desecha la realidad como único objeto poético y que defiende la autonomía del arte. Desde esta ruptura con lo social y esta defensa del arte por el arte, dan a conocer una lírica marcada por el barroquismo, el vanguardismo, el irracionalismo, el experimentalismo y el culturalismo, y muy pendiente de los nuevos mitos de los tiempos, procedentes del cine, los medios de comunicación, el movimiento *hippie*, la estética *pop* y la sensibilidad *camp*. Todo ello se muestra en una antología que en 1970 José María Castellet publica con el título de *Nueve novísimos poetas españoles*, incluyendo a Manuel Vázquez Montalbán, Antonio Martínez Sarrión, José María Álvarez, Félix de Azúa, Pere Gimferrer, Vicente Molina Foix, Guillermo Carnero, Ana María Moix y Leopoldo María Panero. Estos novísimos vienen a engrosar la lista de los autores que forman el “Grupo del 68” o también denominado “Grupo del 70”, en los que además habría que integrar a Cristina Peri Rossi, Antonio Carvajal, Jesús

Munárriz, Jenaro Tálens, Luis Aberto de Cuenca, Antonio Colinas, Luis Antonio de Villena, etc. Todos ellos ofrecen una preferencia por ambientes decadentes y exóticos, ajenos a la realidad y próximos a antiguas o lejanas culturas, con una clara devoción por la ciudad de Venecia, de ahí que hayan sido conocidos como los “venecianos”.

NARRATIVA

En la esfera de la narrativa en buena parte de la década, podría decirse que en el primer lustro continúa la aparición de unos títulos nacidos a la estela de *Tiempo de silencio* y de los títulos más innovadores de los sesenta. Se trata de obras de escritores ya consagrados cuya lectura no siempre resulta fácil dado el carácter experimentalista: *La saga/fuga de J. B.* (1972) de Gonzalo Torrente Ballester, *Oficio de tinieblas, 5* (1973) de Camilo José Cela, *Si te dicen que caí* (1973) de Juan Marsé, *Recuento* (1973) de Luis Goytisolo, *Juan sin tierra* (1975) de Juan Goytisolo.

Llegada la mitad de la década, algunos críticos y los propios escritores se percatan de que el experimentalismo ha conducido a la novela a un callejón sin salida: un objeto artístico que se ha quedado sin público. Comienza, pues, en torno a 1975 un proceso de cambio en la narrativa con el objetivo último de recuperar a tantos lectores perdidos. En ese deseo de comunicación con el lector abandonan los excesos experimentalistas y se aprestan a elaborar una novelística definida por la narratividad, el placer de contar, la amenidad de la historia. Es decir, ahora se realiza el argumento en sí, se prestigia lo contado y no la intención o la forma de lo contado, de manera que el lector comienza a disfrutar de unas historias que toman diversos contenidos: históricos, aventureros, policíacos... La novela que de forma simbólica abre esta nueva senda de la narrativa española es *La verdad sobre el caso Savolta* (1975) de Eduardo Mendoza, a la que sigue *Visión del ahogado* (1977) de Juan José Millás. A estos dos hay que añadir los nombres de José María Guelbenzu, Lourdes Ortiz, Soledad Puértolas, Vicente Molina Foix, José María Vaz de Soto y otros que renuevan la novela española y que han de dar buenos frutos en años posteriores. Por lo general, no construyen novelas de grandes personajes, heroicos e invencibles, sino de personajes mediocres, inseguros, hastiados y marginales, que bajo una concepción existencial buscan su propia identidad.

TEATRO

Junto a otras tendencias teatrales ya mencionadas con anterioridad, el final del franquismo, casi sus últimos quince años, conoce la proliferación de un teatro que se ha dado en llamar “subterráneo”, nombre tomado del carácter marginal y clandestino de sus textos y representaciones. Consiste en un teatro independiente que pretende renovar la escena espa-

ñola mediante experimentaciones técnicas y propuestas ideológicas. Lo cierto es que el resultado es un teatro diferente pero difícil, pues todo el mensaje aparece en clave, los personajes no son más que símbolos y el argumento, un esqueleto para realizar unos planteamientos ideológicos normalmente próximos al comunismo que no duda en atacar los presupuestos capitalistas. Si a ello se le suman las influencias que toma del teatro del absurdo y del esperpento de Valle-Inclán, se entiende bien que el público asistente a sus representaciones estuviese formado por universitarios e intelectuales. Entre estos dramaturgos allegados al teatro experimental de los años 1968-1975 sobresalen Francisco Nieva, Fernando Arrabal, José María Bellido y José Ruibal. Justamente en 1975 con la libertad de expresión suben a los escenarios obras de exiliados y proscritos durante el franquismo, caso de Rafael Alberti o José Bergamín.

11. Los años ochenta y noventa

PLURALIDAD DE TENDENCIAS DESDE LA LIBERTAD

Tras los ilusionados primeros años de transición muchos no hallan el eco suficiente a las expectativas personales y colectivas puestas en el proceso sociopolítico. De forma que se ha dado en llamar etapa de “desencanto” a los años que van aproximadamente de 1979 a 1982, periodo en que, para mayor preocupación de estos entusiastas y optimistas, se asiste a un intento de golpe de estado el 23 de febrero de 1981. Aplacado este intento, en 1982 el PSOE (Partido Socialista Obrero Español) llega al gobierno con Felipe González al frente, donde permanece hasta 1996. Catorce años en los que España pasa progresivamente de ser un país anquilosado a incorporarse a la Comunidad Europea y a contar en eventos internacionales como los de la capitalidad cultural europea de Madrid, las Olimpiadas de Barcelona y la Exposición Universal de Sevilla, todos en 1992. No obstante, los problemas mayores residen en casa. El desempleo, la inseguridad ciudadana, el terrorismo, el narcotráfico y la corrupción de cargos y representantes gubernamentales vividos durante la etapa socialista llevan a triunfar en las elecciones de 1996 al PP (Partido Popular) de José María Aznar.

En esta tesitura, la creación artística encuentra de modo definitivo la libertad de expresión y la comunicación con los artistas e intelectuales extranjeros. El arte, por tanto, se enriquece y toma aspectos posmodernos ya presentes en otros países, tales como la relativización de los valores morales, la mixtificación de géneros, la apuesta por lo urbano, la mirada escéptica e irónica de la realidad. En el caso español y en lo que a la literatura respecta hay que mencionar, además, que España se ha convertido en uno de los países de mayor producción editorial del mundo, lo que por otro lado no quiere decir que todos los españoles lean habitualmente, como bien reflejan las encuestas confeccionadas a la sazón.

POESÍA

En poesía sucede algo similar a lo que ocurre en otros géneros. Agotados en sí mismos el contenido social y el propósito experimental, los poetas inician un proceso de rehumanización en sus textos, donde se percibe con claridad un intento por aprehender la realidad inmediata y, particularmente, por descubrir cómo queda el individuo inmiscuido en esa realidad. Por ello, no es de extrañar que muchos de estos poetas tomen a Jaime Gil de Biedma y a otros poetas del 50 como referencias magistrales. Producen una literatura atenta a las experiencias cotidianas, extraídas de la vida diaria, de ahí que el resultado sea una poesía de referencias urbanas donde el protagonista suele ser el propio escritor convertido en sujeto poético. Presentan una inclinación a un lirismo reflexivo, en el que predomina lo emocional

sobre lo racional, la expresión de la intimidad, las preocupaciones intelectuales. Reflejan una tendencia neorromántica, en la que, a través de la meditación y el uso de diversas formas (clásicas, neobarrocas o vanguardistas), el poeta recurre a la memoria y el análisis interior. Así, surgen temas como la soledad, el amor (sentimental o erótico), la inquietud religiosa, el paso del tiempo... Por ello también, y aunque hay una considerable vuelta a formas métricas clásicas, se percibe una preferencia por el versolibrismo, por el poema prosaico y narrativo, más acorde al lenguaje directo y levemente simbolista de que se sirven.

Estos rasgos son los que definen a un grupo surgido en los ochenta y que ha marcado las pautas durante bastante tiempo: “los poetas de la experiencia”. Éstos proponen una poesía nacida al calor de la nueva sentimentalidad que define al individuo finisecular, tomando la percepción, las vivencias, el prosaísmo, el humor y la ironía como bases de una poesía rehumanizada y urbana. Entre ellos destacan Luis García Montero con *Diario cómplice* (1987), Felipe Benítez Reyes con *La mala compañía* (1989), además de Javier Egea, Álvaro Salvador o Javier Salvago. Junto a la de la experiencia, se ha consolidado otra tendencia, la del “neopurismo”, que prefiere la desnudez, la condensación conceptual, el equilibrio lingüístico, la palabra depurada, el lenguaje conciso, y que enlaza con los gongorinos de los años veinte, con Juan Ramón Jiménez y con Jorge Guillén. Aquí se incluyen: Andrés Sánchez Robayna, Julia Castillo, Rosa Romojaro, Justo Navarro. También ha proliferado en abundancia una poesía escrita por mujeres, como se hace notar en *Las diosas blancas: Antología de la joven poesía española escrita por mujeres* (1985) de Ramón Buenaventura y en *Ellas tienen la palabra* (1997) de Noni Benegas y Jesús Munárriz. Destacan María Vitoria Atencia, Amparo Amorós, Fanny Rubio, Blanca Andreu, Almudena Guzmán, Andra Luca, Olvido García Valdés, Isla Correyero, Ada Salas, Aurora Luque, Esperanza López Parada. Especial mención merece Ana Rossetti, quien toma el erotismo y las relaciones sexuales como núcleo de buena parte de su poesía.

NARRATIVA

En los ochenta comienzan a publicar jóvenes narradores nacidos en la década del cincuenta que vienen a coincidir en sus publicaciones con autores de generaciones anteriores. En líneas generales, continúan con ese gusto por el contar y por la narratividad surgido en la transición. No parecen interesados por el componente ideológico y comprometido ni parecen estar dispuestos a hipotecar sus escritos a los experimentos formales, técnicos y lingüísticos de tiempos pasados. Se observa una enorme variedad en los tipos de novelas: desde las históricas a las metaliterarias, desde las memorialísticas a las paródicas, desde las realistas a las fantásticas. Entre los motivos recurrentes se aprecia una inclinación a lo histórico, lo erótico y lo amoroso, los viajes, la propia creación artística y algunas preocupaciones del presente: la droga, la delincuencia, la política... Diversidad, por consiguiente, en cuanto a los enfoques y los argumentos, pero con algunas notas comunes a todas ellas. Quizá pre-

domine una predilección por el tono intimista, por la esfera de lo subjetivo, como confirma la presencia continua de unos personajes y unos argumentos sensiblemente existencialistas, o el interés por unas historias fuertemente evocadoras, donde la memoria y el recuerdo juegan un papel trascendental. Incluso en los relatos históricos o fantásticos importa, tanto como la narración de los acontecimientos, la exploración en el interior del protagonista, sugiriendo o analizando algunas claves de sus comportamientos, sus sentimientos y sus pensamientos. En realidad, aunque las posturas del escritor suelen ser diversas (irónicas, intimistas, líricas, culturalistas, fantasiosas o realistas), casi siempre son novelas presentadas desde la subjetividad y con la meta del autoconocimiento.

En este enorme abanico de posibilidades son muchos los narradores que se han incorporado a la vida literaria del país, alentados por editoriales, premios o cualesquiera otra forma del *marketing* que rodea al arte actual. Así, por ejemplo, hay que entender el elevado número de mujeres que escriben, auge alimentado por el boom editorial y comercial que supone hoy día la literatura femenina: Esther Tusquets, Rosa Montero, Cristina Fernández Cubas, Almudena Grandes, entre las más veteranas y ya consagradas casi todas en los ochenta, y Ángeles Caso, Lucía Etxebarria, Espido Freire, dadas a conocer en los noventa. A su lado coexiste un nutrido número de escritores: Javier Marías, Antonio Muñoz Molina, Arturo Pérez Reverte, José María Merino, Luis Mateo Díez, Javier Tomeo, Álvaro Pombo o Luis Landero. Todos ellos han ayudado al buen estado de que goza la narrativa actual española, caracterizada por la diversidad y la pluralidad de tendencias. Cultivan la novela negra Eduardo Mendoza, Manuel Vázquez Montalbán, Juan Madrid; la histórica, con gusto especial por los Siglos de Oro y la Guerra Civil de 1936, Juan Eslava Galán, Pérez Reverte, Juan Miñana, Luisa Vergara; la culturalista, con particular atención a la reflexión sobre el proceso creativo, Antonio Colinas, Pombo, Jesús Ferrero, Miguel Sánchez Ostiz, Álvaro del Amo, Pedro Zarraluki, José María Merino; la intimista, atenta a una introspección en la propia personalidad, Julio Llamazares, Adelaida García Morales, Mercedes Soriano, Juan José Millás; la experimental, deudora de la de los años sesenta-setenta, Julián Ríos, Antonio Enrique.

TEATRO

El fin de siglo ha sido bastante delimitado en cuanto al teatro. Han desaparecido colecciones y publicaciones específicas y las representaciones cuentan con la competencia de la televisión, el vídeo y otros espectáculos como el fútbol. Por ello, aunque se ha continuado escribiendo y estrenando piezas interesantes, también es verdad que se ha preferido en numerosas ocasiones por parte de las compañías y de las instituciones la reposición de clásicos cuyo éxito de público está asegurado de antemano. De todos modos, en los años ochenta y noventa coexisten algunas tendencias. Un teatro de evasión, humorístico y moralizador por momentos, es el que hacen Ana Diosdado, Juan José Alonso Millán y Jaime Salom. Otros siguen presupuestos más innovadores y vanguardistas, explorando mundos

oníricos y utilizando técnicas del absurdo: Álvaro del Amo, Alfonso Vallejo o Eduardo Quiles. Hacia un teatro más costumbrista, reflejo caricaturizado de la sociedad actual, tienen Fermín Cabal o José Luis Alonso de Santos, quien consigue con *Bajarse al moro* (1985) un enorme éxito de público y crítica. La ambientación histórica es la base de ciertos textos de José Sanchis Sinistra, por ejemplo en *Ay Carmela!* (1987), Francisco Ors o el veterano Fernando Fernán-Gómez con *Las bicicletas son para el verano* (1982).

Bibliografía

La siguiente bibliografía se ofrece como un material básico para la profundización de los aspectos, grupos, géneros y tendencias esbozados en el anterior panorama de la literatura española del siglo XX.

I. Manuales y estudios generales sobre el siglo XX

- AA.VV. (1990): *Historia de la literatura española*, Madrid, Cátedra (2 vols.).
- AA.VV. (1990): *Una cultura portátil. Cultura y sociedad en la España de hoy*, Madrid, Temas de Hoy.
- Abellán, J. L. (ed.) (1977): *El exilio español de 1939. Cultura y literatura*, Madrid, Taurus (6 vols.).
- Amell, S. y García Castañeda, S. (eds.) (1988): *La cultura española en el postfranquismo. Diez años de cine, cultura y literatura (1975-1985)*, Madrid, Playor.
- Amell, S. (ed.) (1992): *España frente al siglo XXI. Cultura y literatura*, Madrid, Cátedra.
- Blanco Aguinaga, C., Rodríguez Puértolas, J. y Zavala, I. (1978): *Historia social de la literatura española (en lengua castellana)*, Madrid, Castalia (3 vols.).
- Canavaggio, J. (dir.) (1995): *Historia de la literatura española*, Barcelona, Ariel (6 vols.), (ed. española de Rosa Navarro Durán). Vol. VI: *El siglo XX*.
- Huerta Calvo, J. (coord.) (1981-1985): *Lectura crítica de la literatura española*, Madrid, Playor (25 vols.).
- Jones, R. O. (coord.) (1979): *Historia de la literatura española*, Barcelona, Ariel (6ª ed.). Vol. 6/1. *El siglo XX. Del 98 a la guerra civil*, por Gerald G. Brown; Vol. 6/2. *El siglo XX. Literatura actual*, por Santos Sanz Villanueva.
- López Criado, F. (coord.) (2001): *El papel de la literatura en el siglo XX* (I Congreso Nacional Literatura y Sociedad), La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Mainer, J. C. (1981): *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra.

- Mainer, J. C. (1997): "La edad contemporánea. El siglo XX", Alvar, C., Mainer, J. C. y Navarro, R., *Breve historia de la literatura española*, Madrid, Alianza, pp. 543-673.
- Pedraza Jiménez, F. y Rodríguez Cáceres, M. (1981-1995): *Historia de la literatura española*, Estella (Navarra), Cénlit (15 vols.). Vol. 8: *Generación de fin de siglo: introducción, líricos y dramaturgos*; Vol. 9: *Generación de fin de siglo: prosistas*; Vol. 10: *Novacentismo y vanguardia: introducción, prosistas y dramaturgos*; Vol. 11: *Novacentismo y vanguardia: líricos*; Vol. 13: *Posguerra: narradores*; Vol. 14: *Posguerra: dramaturgos y ensayistas*.
- Pedraza Jiménez, F. y Rodríguez Cáceres, M. (1997): *Las épocas de la literatura española*, Barcelona, Ariel.
- Pedraza Jiménez, F. y Rodríguez Cáceres, M. (2000): *Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana*, Madrid, EDAF.
- Rico, F. (coord.) (1979-1992): *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica (9 vols.). Vol. 6: *Modernismo y 98* (1979), por J. C. Mainer; Vol. 7: *Época contemporánea: 1914-1939* (1984), por V. García de la Concha; Vol. 8: *Época contemporánea: 1939-1980* (1981), por D. Ynduráin; Vol. 9: *Los nuevos nombres (1975-1990)* (1992), por D. Villanueva.

II. Manuales generales sobre géneros literarios

II.1. Narrativa

- Acín, R. (1990): *Narrativa o consumo literario (1975-1987)*, Zaragoza, Universidad.
- Alonso, S. (1983): *La novela de la transición*, Madrid, Libros Dante.
- Amorós, A. (1981): *Introducción a la novela contemporánea*, Madrid, Cátedra (7ª ed.).
- Basanta, Á. (1990): *La novela española de nuestra época*, Madrid, Anaya.
- Ciplijauskaite, B. (1994): *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*, Barcelona, Anthropos.
- Conte, R. (1969): *La novela española del exilio*, Barcelona, Sopena.
- Cuevas García, C. (2000): *Escribir mujer. Narradoras españolas hoy*, Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea de la Universidad de Málaga.

- Domingo, J. (1973): *La novela española del siglo XX*, Barcelona, Labor (2 vols.).
- Ferreras, J. I. (1970): *Tendencias de la novela española actual, 1931-1969*, París, Eds. Hispanoamericanas.
- Ferreras, J. I. (1982): *La novela en el siglo XX (hasta 1939)*, Madrid, Taurus.
- Gil Casado, P. (1973): *La novela social española (1920-1971)*, Barcelona, Seix Barral (2ª ed.).
- Gil casado, P. (1990): *La novela deshumanizada española (1958-1988)*, Barcelona, Anthropos.
- Iglesias Laguna, A. (1969): *Treinta años de novela española (1938-1968)*, Madrid, Prensa Española.
- Langa Pizarro, M. M. (2000): *Del franquismo a la posmodernidad: la novela española (1975-1999). Análisis y diccionario de autores*, Alicante, Publicaciones de la Universidad.
- Marra-López, J. R. (1963): *Narrativa española fuera de España, 1939-1961*, Madrid, Guadarrama.
- Martínez Cachero, J. M. (1986): *La novela española entre 1936 y 1980. Historia de una aventura*, Madrid, Castalia (3ª ed.).
- Nora, E. G. de (1973): *La novela española contemporánea*, Madrid, Gredos (2ª ed.), (3 vols.).
- Sanz Villanueva, S. (1972): *Tendencias de la novela española actual*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
- Sanz Villanueva, S. (1980): *Historia de la novela social española (1942-1975)*, Madrid, Alhambra (2 vols.).
- Sobejano, G. (1975): *Novela española de nuestro tiempo*, Madrid, Prensa Española.
- Soldevila, I. (1980): *La novela española desde 1936*, Madrid, Alhambra, 1980.
- Soldevila, I. (2001): *Historia de la novela española (1936-2000)*, Madrid, Cátedra, vol. I.
- Spires, R. (1978): *La novela española de posguerra*, Madrid, Cupsa.

II.2. Poesía

- AA.VV. (1998): *El último tercio del siglo: 1968-1998: antología consultada de la poesía española*, Madrid, Visor.
- Alonso, D. (1969): *Poetas españoles contemporáneos*, Madrid, Gredos (3ª ed.).
- Aullón de Haro, P. (1989): *La poesía en el siglo XX (hasta 1939)*, Madrid, Taurus.
- Batló, J. (1974): *Poetas españoles postcontemporáneos*, Barcelona, El Bardo.
- Bousoño, C. (1984): *Poesía postcontemporánea. Cuatro estudios y una introducción*, Madrid, Júcar.
- Cano, J. L. (1974): *Poesía española contemporánea. Las generaciones de postguerra*, Madrid, Guadarrama.
- Cano Ballesta, J. (1972): *La poesía española entre pureza y revolución (1920-1936)*, Madrid, Siglo XXI.
- Ciplijauskaitė, B. (ed.) (1991): *Novísimos, postnovísimos, clásicos: La poesía de los 80 en España*, Madrid, Orígenes.
- Debicki, A. P. (1997): *Historia de la poesía española del siglo XX (desde la modernidad hasta el presente)*, Madrid, Gredos.
- García de la Concha, V. (1973): *La poesía española de postguerra. Teoría e historia de sus movimientos*, Madrid, Prensa Española.
- García de la Concha, V. (1987): *La poesía española de 1935 a 1975*, Madrid, Cátedra, (2 vols.). Vol. I: *De la posguerra a los años oscuros (1935-1944)*, Vol. II: *De la poesía existencial a la poesía social (1944-1950)*.
- García Martín, J. L. (1988): *La Generación de los ochenta*, Valencia, Mestral.
- Jiménez, J. O. (1972): *Diez años de poesía española (1960-1970)*, Madrid, Ínsula.
- Provencio, P. (1988): *Poéticas españolas contemporáneas*, Madrid, Hiperión (2 vols.).
- Rubio, F. (1976): *Las revistas poéticas españolas (1939-1975)*, Madrid, Turner.
- Rubio, F. y Falcó, J. L. (1982): *Poesía española contemporánea*, Madrid, Alhambra.

Yage López, P. (1997): *La poesía en los setenta: los novísimos, referencia de una época*, La Coruña, Universidad de La Coruña.

II.3. Teatro

Alonso de Santos, J. L. (1998): *La escritura dramática*, Madrid, Castalia.

Cabal, F. y Alonso de Santos, J. L. (1985): *Teatro español de los 80*, Madrid, Fundamentos.

Ballesteros González, A. y Vilvandre de Sousa, C. (eds.) (2000): *La estética de la transgresión. Revisiones críticas del teatro de vanguardia*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Berenguer, Á. (1988): *El teatro en el siglo XX (hasta 1939)*, Madrid, Taurus.

Cornago Bernal, O. (1999): *La vanguardia teatral en España, 1960-1975. Del ritual al juego*, Madrid, Visor.

Elizalde, I. (1977): *Temas y tendencias del teatro actual*, Madrid, Cupsa.

Ferreras, J. I. (1988): *El teatro en el siglo XX (desde 1939)*, Madrid, Taurus.

Fuente Ballesteros, R. (1986): *El teatro en el siglo XX*, Valladolid, Obra Cultural de la Caja de Ahorros Popular de Valladolid.

García Lorenzo, L. (1975): *El teatro español de hoy*, Barcelona, Planeta.

García Lorenzo, L. (1980): *Documentos sobre el teatro español contemporáneo*, Madrid, SGEL.

García Pavón, F. (1962): *El teatro social en España (1895-1962)*, Madrid, Taurus.

García Templado, J. (1992): *El teatro español actual*, Madrid, Anaya.

Guerrero Zamora, J. (1961-1967): *Historia del teatro contemporáneo*, Barcelona, Juan Flors (4 vols.).

Holt, M. P. (1975): *The Contemporary Spanish Theatre (1949-1972)*, New York, Twayne.

Huerta Calvo, J. (1985): *El teatro en el siglo XX*, Madrid, Playor.

- Monleón, J. (1971): *Treinta años de teatro de la derecha*, Barcelona, Tusquets.
- Oliva, C. (1989): *El teatro desde 1936*, Madrid, Alhambra.
- Pavis, P. (1998): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós.
- Pérez-Stansfield, M. P. (1983): *Direcciones del teatro español de postguerra*, Madrid, Porrúa Turanzas.
- Ragué-Arias, M. J. (1996): *El teatro de fin de milenio en España (De 1975 hasta hoy)*, Barcelona, Ariel.
- Romera Castillo, J. y Gutiérrez Carbajo, F. (eds.) (1999): *Teatro histórico (1975-1998): textos y representaciones*, Madrid, Visor.
- Ruiz Ramón, F. (1975): *Historia del teatro español. Siglo XX*, Madrid, Cátedra (2ª ed.).
- Sánchez, J. A. (ed.) (1999): *La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de las vanguardias*, Madrid, Akal.

III

APLICACIONES DIDÁCTICAS

12. Gloria Fuertes: “Los meses”¹ (1954)

Enero es un viejo que viste de blanco.
Febrero es un loco que viste de tul.
Marzo llorón cuerdo.
Abril es poeta.
5 Mayo es invertido.
Y Junio es la siesta.
Julio es arrogante.
Agosto sensual.
Septiembre es el mar.
10 Octubre es un libro.
Noviembre una vela.
Diciembre es un Niño
que nace y que tiembla.

¹Fuertes, G. (1954): *Antología y poemas del suburbio*, Caracas, Tip. Garrido.

Propuesta didáctica

Edad: Niños de entre 9 y 12 años

Nivel: Inicial (a partir de aproximadamente 40 horas de contacto natural con la lengua)

Temporalización: aproximadamente 3 horas

Materiales: Calendario, cartulinas de colores, rotuladores, papel, puntos adhesivos de colores

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos generales de interés	• Parejas / grupos de trabajo: a partir de un calendario, mostrando al pleno (o mediante una transparencia), los alumnos escriben en cartulinas de colores los meses del año, que distribuyen ordenadamente por los paneles (paredes) del aula ² .
		• Parejas / grupos: a partir de un paradigma léxico cerrado sobre fiestas populares, los estudiantes asocian dichas fiestas con los meses dados, para preceder a representarlas mediante dibujos o imágenes extraídas de revistas ³ .

²Es interesante que los estudiantes reconozcan e identifiquen los nombres de los meses en español, asociando incluso el color del rotulador o la cartulina utilizada con el clima o las sensaciones que despierte en ellos el mes en cuestión.

³Tratándose de un nivel inicial, los estudiantes no deben afrontar la nominalización de una determinada festividad y sí, por contra, utilizar su conocimiento previo general y las estrategias interlingüísticas a su alcance para identificar (también por hipótesis a partir de la eliminación de posibilidades) los nombres de cada fiesta o periodo festivo. Los dibujos deberán referirse a la festividad o la característica definitoria de cada mes, lo que servirá para ilustrar en los paneles o paredes los meses previamente distribuidos.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
	Activar los conocimientos previos particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno e individual: los alumnos valoran ahora los meses conocimientos del año a partir de preguntas sencillas formuladas por el profesor (¿cuál es el mes más frío?, ¿... más divertido?, ¿... más caluroso?, ¿... más lluvioso?, ¿... más oscuro?, ¿... más corto?, etc)⁴.
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas: los estudiantes reciben ahora doce dibujos referidos a los doce atributos del texto, con la misión de atender la lectura pausada del profesor y, en cada caso, identificarlo que lee con el dibujo que tienen, colocando también dicho dibujo en el lugar correspondiente de los paneles⁵.
		<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: una vez colocados los dibujos, el profesor leerá de forma desordenada los atributos de dichos meses para que los alumnos busquen entre los dibujos colgados, los identifiquen y respondan con el nombre del mes.
		<ul style="list-style-type: none"> • Pleno e individual: los alumnos afrontan la lectura guiada del texto como modelo fonético⁶.

⁴El objetivo, además de nuestra valoración personalizada de cada mes, es también la percepción que tiene la mayoría sobre ello, la mayor o menor coincidencia, etc. Para ello, y dependiendo de las capacidades expresivas de los estudiantes, el profesor puede distribuir puntos adhesivos de diferentes colores entre ellos (un punto de cada color por cada pregunta), con lo que los estudiantes responden mediante la colocación de dicho adhesivo en el mes correspondiente de los expuestos en los paneles.

⁵Los dibujos no deben ser interpretativos de las metáforas utilizadas en el texto (esto es algo a tratar con posterioridad) y sí vinculados a la expresión literal de cada verso: un viejo vestido de blanco (para enero), un loco vestido de tul (para febrero), una persona llorando (para marzo), etc. El objetivo es atender a la lectura y aproximarnos a la comprensión del texto.

⁶La primera lectura guiada se realiza sin texto, esto es, reteniendo en la memoria el material de la formulación (ya semantizada) del profesor, de modo que cualquiera debe poder repetir fragmentos como “es un viejo”, “que viste de blanco”, “es un loco”, “que viste de tul”, “llorón cuerdo”, “es poeta”, etc. Después, asegurada la no interferencia de la lengua escrita sobre la producción oral, se repite el ejercicio, ya con el texto escrito (primero en transparencia, para dar opción a más hipótesis memorísticas, y después en papel, ya individualizado, y todavía sin título —material para la explotación de un ejercicio posterior).

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
	Conocer y comprender el material lingüístico del que se sirve el mensaje del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos trabajan sobre el texto dado en papel, subrayando o marcando claramente todas las palabras que se conocen o que se creen conocer⁷. • Pleno: mediante un debate guiado por el profesor, se va acotando el significado (semantización) del material lingüístico excluido en el ejercicio anterior⁸.
	Valorar la estructura del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos y pleno: los alumnos transcriben ahora el texto en cartulinas de colores, verso a verso, para presentarlo después en un lugar prominente del aula⁹.
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos discuten y formulan un título para el texto leído¹⁰. • Pleno: mediante el juego del ahorcado u otra forma lúdica semejante, el profesor presenta, por fin, el título original del poema, lo que se transcribe de nuevo en una cartulina de color para encabezar la presentación anterior del texto.
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Individual y pleno: los estudiantes seleccionan ahora su mes favorito y su mes menos querido, algo que indican con puntos adhesivos rojos y negros en la transcripción plenaria anterior.

Mucho más alentador que afrontar los vacíos de conocimiento léxico o sintáctico de un texto resulta el reconocer, antes que nada, todo aquello que sí se conoce o sobre lo que se pueden formular hipótesis con ciertas garantías. En este ejercicio deberían quedar marcados todos los meses del año, las cópulas, artículos, conjunciones y preposiciones, la mayoría de los núcleos atributivos (“viejo”, “loco”, “llorón”, “poeta”, “siesta”, “mar”, “libro”, “vela”, “niño”) y algunos de los adjetivos o verbos que los acompañan (“blanco”, “tul”, “nace”...).

Las preguntas del profesor deben ir dirigidas a aportar claves lingüísticas que permitan a los estudiantes acercarse al significado de dichas palabras: ubicación en campos léxicos (“viste”, “vestir”, “vestido”...) o semánticos (“vestir”, “ropa”, “moda”...) determinados, identificación de sinónimos (“arrogante”, “orgullosa”, “prepotente”, etc.), antónimos (“cuerdo”/ “loco”), hipónimos, hiperónimos, formación de compuestos, utilización práctica, ejemplos reales (“temblar de frío”, “temblar de miedo”), etc. El trabajo puede terminar con la expresión plástica (dibujos) o mímica (dramatizaciones) de los resultados.

Por indicación del profesor, los alumnos habrán de repartirse en grupos, decidir cuántas cartulinas (retales) necesitan, qué colores se emplean, en qué orden se colocan, si es necesaria o no separación entre algún verso en particular, etc. El objetivo es que implícitamente perciban la estructura en verso del texto, los trece versos de que se sirve el autor para comentar los doce meses y la no separación por estrofas.

Lo importante aquí no es tanto acercarse al título original del texto, como si reflexionar sobre el contenido temático del mismo.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> Individual y pleno: con el mismo sistema, y a partir de una escala previamente presentada, los estudiantes expresan ahora su valoración personal del texto¹¹.
Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> Pleno y grupos: liderados por el profesor, los estudiantes escriben ahora en la pizarra su propio texto sobre los meses, para después transcribirlo por versos a cartulinas de colores y exponerlo en el aula¹². Grupos: se repite la misma experiencia en cada grupo, sin la tutorización del profesor, que pasa a actuar de corrector.
	Valorar la creatividad propia y ajena	<ul style="list-style-type: none"> Individual: con puntos adhesivos los alumnos eligen ahora el mejor texto de los presentados por los grupos (excluyendo el propio), que pasará a ocupar un lugar destacado del aula, junto al texto original.

Comentario básico orientativo

Gloria Fuertes (Madrid, 1918-Madrid, 1998) no tiene una infancia fácil en el seno de una familia obrera en la que ella es la menor de ocho hermanos. En 1934 su madre muere, con lo que pasa la Guerra Civil sumida en la pobreza y en la tristeza de su orfandad. Luego vendrían años trabajando en fábricas, en periódicos, en bibliotecas, y dando clases de poesía española en EE.UU., en los que subsanaría su precaria vida, pero desde luego esos años no le hicieron olvidar su infancia. Muy probablemente por ello, la órbita de la infancia y el mundo de los niños son el eje que vertebra buena parte de su obra literaria. De hecho, ya en los años cuarenta es redactora de revistas infantiles, en las que publica cuentos y versos para niños, y estrena alguna comedia destinada a éstos. Entre sus libros de poesía más notorios cabe subrayar *Isla ignorada* (1950), *Aconsejo beber hilo* (1954), *Antología y poemas del suburbio* (1954), *Todo asusta* (1958), *Ni tiro ni veneno ni navaja* (1965), *Poeta de guardia* (1980) y *Sola en la sala* (1973). Una muestra representativa de sus poemas está recogida en la selección *Que estás en la tierra* (1962) y en la antología *Historia de Gloria* (1980).

¹¹En algún espacio del aula, el profesor habrá de desplegar una cartulina en la que aparece un cuadro valorativo con grados (“muy divertido, divertido, normal, aburrido, muy aburrido”, o bien, “precioso”, “bonito”, “normal”, “feo”, “feísimo”, etc.), que el profesor habrá de aclarar antes de proceder a la valoración personalizada y grupal del texto.

¹²Los alumnos sabrán recoger ahora de la experiencia previa la estructura de su texto, el orden de los meses, y el tipo de atributos con que se identifican. El liderazgo del profesor se limita (según la capacidad de los estudiantes) a actuar como transcriptor de las ideas que lanzan los estudiantes. Los estudiantes discuten brevemente en grupos, cómo caracterizar a cada mes (qué es enero, febrero, etc. para ellos). El trabajo se puede organizar en dos rondas, de forma que, en la primera, se expresen sólo los núcleos de los atributos (sustantivos o adjetivos), para posteriormente especificar los que fuera necesario con una subordinada sencilla (“que...”).

Aunque comienza a publicar en los años cuarenta, Gloria Fuertes se da a conocer en los años cincuenta, desarrollando una trayectoria poética que resulta verdaderamente singular dentro de las obras de los escritores de la posguerra. A través de Carlos Edmundo de Ory se inicia en las líneas vanguardistas y surrealistas del postismo, pero pronto da paso a una poesía comprometida y social, con mensajes humanitarios, pacifistas y solidarios, con un estilo sencillo y claro, con un lenguaje que roza lo coloquial y con un componente humorístico notable que alcanza en ocasiones lo paródico. El resultado es una poesía muy personal, inimitable e inconfundible, desmitificadora, en permanente diálogo con su propia biografía, en la que a veces el lector encuentra una pirueta verbal encaminada a moralizar o a hacer reír y otras una verdad que llega con su claridad expositiva al centro de su conciencia. Desde esta perspectiva, sus poemas se presentan como una protesta ante lo más sórdido del mundo: las guerras, la injusticia, el desamor, el odio, la insolidaridad, la miseria, el hambre, la incomunicación, el dolor humano, la soledad. Por ello, tras el humor que parece dominar sus composiciones subyace una mirada lánguida, una rabia contenida.

“Los meses”, recogido en *Antología y poemas del suburbio*, es un exponente claro de los modos poéticos de Gloria Fuertes, definidos por la preferencia por el antirretoricismo y el rechazo de la solemnidad. Desde un punto de vista estilístico, se percibe su tendencia a los juegos de palabras, a las paranomasias, a las frases breves y directas, a los paralelismos y a las sorpresas lingüísticas. En cuanto al contenido, la escritora elige un motivo cotidiano y banal, los meses, para construir a base de imágenes inesperadas un poema que termina siendo un calendario sugerente, donde elimina toda anécdota insustancial para centrarse en la palabra precisa.

13. Ignacio Martínez de Pisón: *Una guerra africana*¹³ (2000)

Fragmento del Capítulo I

5 Era mi tercera semana en África. Había salido de mi pueblo huyendo de la pobreza y, al cabo de una temporada de vagabundeo, había acabado alistándome voluntario. Para ello había tenido incluso que falsificar mi fecha de nacimiento: acababa de cumplir dieciséis años, pero estaba bastante desarrollado y podía pasar por un chico de dieciocho. La instrucción la hice en un campamento de la provincia de Córdoba. Estaba allí cuando se produjo el desastre de Annual, en el que murieron unos diez mil soldados españoles, y mi compañía fue de las primeras en llegar a Melilla para defenderla de un posible ataque de Abdelkrim. A principios de septiembre se iniciaron las operaciones para reconquistar el territorio perdido. 10 Aquel día los rifeños retrocedieron más de veinte kilómetros y nosotros conseguimos recuperar toda una línea de blocaos.

—¿A que no habías visto nunca un blocao? —me preguntó el guasón de Chinchilla, haciendo una seña hacia la cresta del cerro.

Yo negué con la cabeza y él añadió:

15 —Pues te vas a hartar.

Un blocao no era otra cosa que un pequeño fortín situado en lo alto de un promontorio. Aquél, visto desde fuera, era una barraca de madera de unos seis metros de largo por unos cuatro de ancho, protegido hasta una altura de un metro y medio por un parapeto de sacos terreros que, a su vez, estaba rodeado por alambre de espino. Ahí era donde íbamos a pasar los meses siguientes.

¹³Martínez de Pisón, I. (2000): *Una guerra africana*, Madrid, Ediciones SM.

Propuesta didáctica

Edad: Niños de entre 9 y 12 años

Nivel: Intermedio (a partir de 120 horas de contacto natural con la lengua)

Temporalización: Aproximadamente 3 horas.

Materiales: música tradicional rifeña o norteafricana, enciclopedia, atlas histórico-geográficos, mapas de la zona (sur de España, norte de África), cartulinas de colores, listas de clase, texto con huecos, texto fragmentado y completo, diccionarios bilingües.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: a partir de una audición de música tradicional del norte de África los estudiantes desarrollan un torbellino de ideas asociativas sobre lo que les sugiere dicha música¹⁴. • Grupos: a partir de una enciclopedia o de un atlas histórico-geográfico los alumnos averiguan cosas sobre el norte de Marruecos y lo presentan en murales sencillos ilustrados con imágenes de revistas o de internet¹⁵. • Grupos: los alumnos elaboran fichas técnicas sobre los conflictos bélicos del noroeste de África en el último siglo, invasiones, colonialismos, independencias, separatismos, etc., que deberán exponer después oralmente con ayuda de mapas¹⁶.
	Activar los conocimientos previos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: cada estudiante busca en su memoria la relación más cercana que hubiera tenido con el norte de África, para expresarlo después por escrito en una cartulina que se exhibirá en el aula y en la que se escribirán dos frases: una que presente la relación y otra en la que daremos nuestra impresión más sobresaliente¹⁷.

¹⁴La música en cuestión puede ser propiamente rifeña, o bien conectar, mediante tintes flamencos, con el sur de España, lo que podría servir como argumento de proximidad geográfica y cultural para explicar, con posterioridad lo entrelazado de sus historias.

¹⁵Los grupos pueden distribuirse los temas sobre los que trabajan: las gentes, las ciudades, la religión, la cultura, la economía, etc.

¹⁶Las fichas deben recoger datos sobre los países implicados, las fechas del conflicto, el origen o la causa del mismo, el resultado, u otros datos similares de interés.

¹⁷En la parte trasera de la cartulina se escribe el nombre de la persona afectada; la valoración expuesta en la parte frontal debe justificar una relativa cercanía con estos países, algo que ayude a minimizar la aparente lejanía cultural y física, y que potencie el hecho integrador. Como ejemplo, el profesor puede colocar algunas experiencias propias: "Mi vecino es argelino: habla seis idiomas y trabaja en la universidad", o bien "Hace seis años visité Marruecos: uno debe aprender a 'regatear' al comprar en un Bazar", etc.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Individual y pleno: los estudiantes reciben una copia de la lista de clase y, de forma competitiva, tratan de asignar cada uno de los carteles anteriores a un compañero a partir de su conocimiento personal de los mismos, cuestión que se resolverá en contraste plenario de resultados.
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas: los estudiantes reciben un fragmento del texto con huecos, sobre los que deben hacer hipótesis¹⁸. • Parejas y pleno: habiendo formulado una hipótesis sobre el hueco, cada pareja debe buscar ahora en función de los textos de las otras parejas, el fragmento que antecede al suyo y el que le sucede. • Pleno e individual: una vez encontrado y situados todos los estudiantes en sus lugares lógicos (según el desarrollo argumental) se procede a una lectura grupal que se fijará en algún lugar de la clase como texto alternativo previo, antes de acceder a la lectura del texto original que fragmento a fragmento irá descubriendo el profesor desde una transparencia.
	Conocer el material lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos investigan con ayuda de diccionarios las palabras desconocidas y preparan tarjetas de vocabulario para su explotación y memorización¹⁹.
	Valorar la estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: el texto se divide según su forma externa en partes²⁰.

¹⁸El profesor habrá seleccionado los elementos que se restan a cada fragmento: 1º) “Era mi tercera semana en ...”; 2º) “Había salido de mi pueblo huendo de ...”; 3º) “y, al cabo de una temporada de vagabundeo, había acabado ...”; 4º) “Para ello había tenido incluso que falsificar ...: acababa de cumplir ..., pero estaba bastante desarrollado y podía pasar por un chico de ...”; 5º) “La instrucción la hice en un campamento de la provincia de ...”; 6º) “Estaba allí cuando se produjo el desastre de Annual, en el que murieron unos ...”; 7º) “y mi compañía fue una de las primeras en llegar a ... para defenderla de un posible ataque de Abdelkrim.”; 8º) “A principios de septiembre se iniciaron las operaciones para ...”; etc. (en tantos fragmentos como parejas o grupos se formaran).

¹⁹Los grupos pueden repartirse las expresiones o palabras de especial dificultad que deben recogerse en las tarjetas de vocabulario o en las explicaciones orales: “huir”, “vagabundear”, “alistarse”, “falsificar”, “estar desarrollado” o “desarrollarse”, “pasar por”, “instrucción”, “ataque”, “reconquistar”, “rifeño”, “blocao”, “guasón”, “cresta”, “cerro”, “fortín”, “promontorio”, “barraca”, “protegido”, “parapeto”, “saco”, “terrero”, “alambre”, “espino”...

²⁰El objetivo es que los estudiantes reconozcan el diálogo como punto de inflexión entre la descripción inicial y la final, distinguiendo entre ambas técnicas narrativas de forma clara.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes deben cambiar ahora el esquema narrativo de cada parte, mostrando el mismo contenido desde un diálogo allí donde había una descripción y desde una descripción donde antes se utilizaba el diálogo²¹.
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes reciben el encargo de dividir el texto en cuatro partes distintas y expresar el criterio que han seguido para dividirlo así y no de alguna otra forma²².
	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: mediante un torbellino de ideas o de un asociograma guiado, los estudiantes proponen temas o subtemas que pudieran encontrarse en el fragmento leído. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: cada grupo debe caracterizar alguno de los temas que se dan cita en el texto, para lo que deben reunir el vocabulario específico que puedan relacionar con dicho tema²³. 	
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: el texto se mueve en un estrecho margen geográfico (Córdoba-Melilla) que permite hacer hipótesis sobre el personaje protagonista, su formación, su familia, su ambiente natural y sus expectativas vitales²⁴. • Grupos: el texto termina con una frase muy motivadora que invita a pensar y formular hipótesis sobre “los próximos meses”. Los estudiantes pueden desarrollar líneas argumentales básicas, con las que poder contrastar después tanto las de los otros grupos como también las de la propia obra, sin llegar, en ningún caso, a descubrir el verdadero argumento y sí solamente a alimentar la inquietud natural.

²¹Para compensar el resultado final podemos sacar del ejercicio la primera parte del primer párrafo (hasta “Córdoba”), desde donde comenzaría el primer diálogo.

²²El profesor puede acercarlos a los objetivos previstos caracterizando la primera parte del primer párrafo como ‘circunstancia previa personal’ o de alguna otra forma similar que permite a los estudiantes comprender lo que deben hacer con las otras partes del texto.

²³Los temas directamente explotables pueden ser: la guerra, el miedo, la extranjería o cualquier otro que los estudiantes pudieran proponer desde un torbellino de ideas. Al reunir las palabras, términos como “alistarse”, “voluntario”, “instrucción”, “campamento”, “soldado”, “compañía”, etc., deben poder asociarse al ámbito de la guerra o de lo militar, mientras que “huyendo”, “vagabundear”, “falsificar”, “pasar por”... deben poder relacionarse con la picaresca o con un tema desde el que pudieran focalizarse estos elementos de forma natural, etc.

²⁴Una vez más, se trata aquí de levantar expectativas que motiven a los estudiantes para hacerse con la obra y leerlo en su tiempo de ocio. Dada una aceptación inesperada, también puede el profesor incluirla en la programación de sesiones posteriores, a partir de fragmentos más largos (leídos por encargo fuera del aula) y de forma muy ociosa, que nunca pudiera verse amenazada por el sentido didáctico tradicional de las clases.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> Individual: los estudiantes escriben su propio texto de realidad-ficción sobre su tercera semana fuera de casa, a partir de una experiencia que, sin implicar la dureza de la guerra, no esté exenta de miedos y de enfrentamientos con lo ajeno²².
	Valorar la creatividad propia y ajena	<ul style="list-style-type: none"> Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

Comentario básico orientativo

Para entender en su justa medida la literatura de Ignacio Martínez de Pisón (Zaragoza, 1960), debe atenderse al grupo de narradores españoles que se da a conocer en los primeros años ochenta: Jesús Ferrero, Alejandro Gándara, Javier García Sánchez, Julio Llamazares, Antonio Muñoz Molina, Paloma Díaz-Mas, Cristina Fernández Cubas, y también Martínez de Pisón, entre otros. Ellos traen un aire fresco que se suma a la renovación de la narrativa española iniciada pocos años antes por gente como Eduardo Mendoza, Juan José Millás o Javier Tomeo. En síntesis, tal renovación consiste en la vuelta a la narratividad. Lejos ya el realismo social del medio siglo y agotados los experimentalismos de finales de los sesenta y principios de los setenta, estos autores buscan ante todo contar, hacer de sus novelas historias con las que el lector disfrute.

Con su primera novela *La ternura del dragón*, de 1985, Martínez de Pisón ayuda a la consolidación de este modo de narrar mediante la incorporación de dos de las características sobresalientes de esa nueva narrativa española: la presencia de la fantasía y la tendencia al intimismo. De hecho, la novela explora el interior mismo del ser humano, en este caso de Miguel, un niño enfermo e imaginativo, afincado en casa de sus abuelos, que sueña con ser escritor y que llega a crear su propio periódico. En ese mundo curioso, en el que el abuelo conoció a un tal poeta Federico asesinado en la guerra y en el que la abuela termina comiendo flores, se anuncian ya unos intereses narrativos muy claros en Martínez de Pisón: el poder de la imaginación del ser humano, la magia cautivadora de los interiores de casas repletos de objetos inservibles y antiguos, y el abandono inevitable de la mágica etapa infantil.

²²Además de en la estructura del texto, los estudiantes se basan también en las sensaciones que, según su lectura, puede tener el personaje protagonista; es este sentimiento el que deben tratar de recuperar y personalizar en sus escritos.

Meses antes de esta novela, también en 1985, Martínez de Pisón publica una colección de cuentos titulada *Alguien te observa en secreto* a la que sigue las dos narraciones breves recogidas en *Antofagasta* de 1987, las tres de *El fin de los buenos tiempos* de 1994 y la colección de *Foto de familia* de 1998. Estas narraciones breves suyas dejan entrever a un narrador interesado por los límites de lo real y lo fantástico, los planteamientos absurdos, los juegos entre la apariencia y la realidad, y las confusiones premeditadas. El resultado es la creación de unos inquietantes mundos narrativos en los que el lector sigue unas expectativas que no siempre se cumplen y en los que se ponen de manifiesto los complejos entresijos de la mente humana. Ejemplo magnífico de esto último lo constituye el cuento titulado *El filo de unos ojos*, que abre *Alguien te observa en secreto* y que ha sido reeditado en 1991, en el que uno de los protagonistas, cruel y despiadado, se dedica a elegir potenciales víctimas con las que conversar y a las que terminar hundiendo psicológicamente.

El éxito mayor de público y crítica le ha venido de la novela *Carreteras secundarias* de 1996, llevada al cine por Emilio Martínez Lázaro en 1997. Narrada magistralmente por ese niño-adolescente que es Felipe, recoge una historia intimista, de relaciones personales entre un padre viudo y su hijo, que viven los años de la transición política como nómadas (a lo Quijote y Sancho) por la geografía española a expensas de su Citroen Tiburón. Se incorpora ésta al grupo de obras de la narrativa actual que recrean literariamente los años de la transición, tales como *La caída de Madrid* de Rafael Chirbes, *La agonía del dragón* de Juan Luis Cebrián o *El año que viene volverá tu padre* de Ramón Solsona. Por lo demás, *Carreteras secundarias* es una novela conmovedora, donde no falta el toque de humor, y en la que se dibuja con precisión el sentido del fracaso vital y el proceso de maduración adolescente. Quizá lo más apasionante radica en la progresiva aceptación de que cada vez se parece más a su padre. En el fondo, lo que ocurre es que Felipe se está haciendo adulto y se niega a aceptar que la infancia ha quedado atrás. Tras el éxito de *Carreteras secundarias*, Martínez de Pisón publica *María bonita* en 2000. De nuevo el protagonismo recae en una adolescente. María es una chica que vive en una colonia fabril a las afueras de Madrid, donde pasa sus días soportando a una madre amargada que no acepta los momentos felices de su hija. Lo que no halla en su madre, María lo encuentra en su tía Amalia, con quien ella permanece cada vez que su madre visita al médico en Madrid. La tía Amalia, que representa la elegancia, la alegría y la riqueza, servirá de espoleta a María para que sueñe con un mundo distinto al suyo, sin penas ni miserias.

En esta década del noventa Martínez de Pisón ha dedicado parte de su atención a la narrativa juvenil con los títulos *El tesoro de los hermanos Bravo* de 1996, *El viaje americano* de 1999 y *Una guerra africana* de 2000. Esta última, a cuyo primer capítulo pertenece el fragmento propuesto, es una novela de aventuras que toma como protagonista a José Carril, un joven que se alista en el ejército para combatir en la guerra de África en los años veinte con el objetivo de escapar del hambre y la miseria.

14. Bernardo Atxaga: *Memorias de una vaca*²⁶ (1991)

Fragmento del Capítulo II

He oído que en los comienzos del mundo alguien estaba repartiendo el tiempo, y que ese alguien dijo a la serpiente:

—Tú vivirás doce años.

Y la serpiente:

5 —De acuerdo.

—Tú, quince años —al perro.

Y el perro:

—De acuerdo.

—Tú, veintiocho —al burro.

10 Y el burro:

—De acuerdo.

—Tú, treinta y tres —al hombre.

Y el hombre:

—Ni hablar. No estoy de acuerdo. Quiero vivir más.

15 —Sea. Vivirás ochenta y ocho años —debió de decir entonces el que repartía el tiempo—. Pero de esos ochenta y ocho, pasarás treinta y tres como un hombre; veintiocho, trabajando como un burro; quince, llevando una vida de perro, y los últimos doce los pasarás arrastrándote como una serpiente.

20 Parece que por fin acabó la cuestión del tiempo para los hombres y que la repartición siguió adelante. Y, así las cosas, las hormigas, las abejas, las mariposas, los chochines, las gaviotas, los cernícalos, las tortugas, los camellos, las truchas, los leones, los tigres, los canguros, todos ellos y muchos animales más supieron cuánto tiempo tendrían en el mundo. Y llegó un momento en que todo se dio por terminado y el Repartidor de Tiempo se dispuso a retirarse.

25 —¿Y nosotras? ¿Nosotras cuanto tiempo? —se oyó entonces. Naturalmente, era la vaca. Al parecer nadie se había acordado de ella.

—¿Cuántos? —dicen que dijo el Repartidor de Tiempo con un gesto cansino—. Pues, no sé. Un puñado.

30 —Muchas gracias —agradeció la vaca. Y con las mismas, todos se despidieron y cada cual se fue por su camino.

Y digo yo: tiene que ser tonta la vaca, tiene que ser pardilla la vaca, tiene que ser patosa la vaca para decir el Repartidor de Tiempo “un puñado” y contestar ella “muchas gracias”. ¿Cómo que “muchas gracias”? Desde luego, aquella vaca no se parecía en nada a mí.

²⁶Atxaga, B. (1992): *Memorias de una vaca*, Madrid, Ediciones SM.

Propuesta didáctica

Edad: Niños

Nivel: Avanzado (a partir de 240 horas de contacto natural con la lengua)

Temporalización: Aproximadamente 3 horas

Materiales: cartulinas de colores (murales), internet, revistas usadas o cualquier otra fuente de imágenes, libros de vida animal o enciclopedias ilustradas, diccionarios bilingües, texto fragmentado y completo, selección de expresiones y paráfrasis, papel de dibujo y colores.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: con ayuda de Internet o de revistas usadas los estudiantes seleccionan imágenes de animales y preparan murales sencillos con los que presentarlos²⁷.
		<ul style="list-style-type: none"> • Individual y pleno: en pequeñas cartulinas los estudiantes dan alguna información adicional sobre los animales en cuestión y las adjuntan a las imágenes de los murales²⁸.
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos e individual: los estudiantes coleccionan ahora diferentes aplicaciones de los nombres de animales a la vida real, exponiéndolos acto seguido en los paneles. para que cada alumno pueda seleccionar uno que lo defina²⁹.

²⁷Cada grupo puede encargarse de un tipo de animales determinado (mamíferos, peces, aves, reptiles, etc...). En el mural sólo deben aparecer las imágenes seleccionadas y textos muy breves de presentación: "La vaca es un mamífero". Los murales deben tener tantos animales como personas compongan el grupo en cuestión.

²⁸Los animales presentados con anterioridad se reparten ahora de forma aleatoria entre los estudiantes, para que cada uno de ellos complete la información sobre el animal asignado mediante una breve investigación en sus libros de naturales, en enciclopedias o en internet: "la vaca es un mamífero, come ... y vive hasta ... años". Para dar cabida a la participación del grupo durante la exposición plenaria de los resultados, los animales podrían ser re-agrupados en los paneles en base a características comunes (lo que comen, el tiempo que viven, los continentes de donde proceden...).

²⁹Básicamente podemos establecer cuatro grupos encargados de estudiar (coleccionar) aplicaciones diferentes: un primer grupo se encarga de exponer el llamado "horóscopo chino" (el año del mono, del perro, del dragón...); otro busca aplicaciones de animales en las estrellas (la osa mayor, el cisne...); otro busca personajes de cuentos tradicionales (los tres cerditos, la liebre y la tortuga, el lobo de caperucita...); también se pueden buscar en expresiones de la vida cotidiana (llevar una vida de perros, ser más astuto que un zorro, detener a un camello, tener una vista de lince, arrastrarse como una serpiente, tener el mono...); etc. Al final cada estudiante debería poder definirse a sí mismo mediante estos conceptos: su año, su estrella, su personaje de cuento, su expresión animal preferida, etc.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
	Activar los conocimientos previos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: ampliando ahora el espectro, cada alumno busca un único animal con el que se siente identificado, su animal favorito, y expresa las razones. • Individual y pleno: ahora los estudiantes tratan de caracterizar a la vaca, según los rasgos definitorios físicos o psicológicos que comúnmente le asignamos³⁰.
Explotación	Presentar el texto	• Grupos: los estudiantes reciben el texto en 10 fragmentos distintos y hacen hipótesis sobre su orden lógico ³¹ .
		• Pleno: se reparten los papeles como si de una obra de teatro se tratara y se dispone el aula para una lectura dramatizada ³² .
	Conocer el material lingüístico	• Grupos: dadas algunas expresiones del texto y un paradigma cerrado de interpretaciones (paráfrasis), los estudiantes asignan las unas a las otras mediante hipótesis propias ³³ .
• Grupos: los estudiantes buscan ahora imágenes referidas a los animales que aparecen en el texto para completar los paneles de las primeras actividades ³⁴ .		

³⁰Previsiblemente ningún estudiante habrá seleccionado como el animal favorito y definitorio de su personalidad a la vaca en el transcurso del ejercicio anterior. Este hecho será aprovechado por el profesor para razonar sobre las características del animal (¿por qué nadie a escogido la vaca? porque es gorda, porque no hace nada, porque sólo se dedica a pastar, porque no es fiera, porque no es inteligente, etc). Se trata de activar los conocimientos previos particulares y específicos sobre la vaca, algo que pueda contrastarse (interactuar) después con la protagonista del texto que vamos a leer.

³¹Los fragmentos deben dar opción lógica o lingüística real para combinarlos con los que los rodean. Así, proponemos estructurarlos como sigue: el primero llega hasta “y ese alguien dijo a la serpiente”; el segundo termina con “-Tú, quince años -al perro.”; tercero, hasta “Y el burro.”; cuarto, hasta “-debió de decir entonces el que repartía el tiempo-.”; quinto, hasta “llevando una vida de perro”; sexto, hasta “la repartición siguió adelante.”; séptimo, hasta “todo se dio por terminado”; octavo, hasta “nadie se había acordado de ella.”; noveno, hasta “cada cual se fue por su camino”; y décimo, hasta el final.

³²Los papeles a repartir son: “repartidor de tiempo”, “serpiente”, “perro”, “hombre”, “burro”, “vaca” y narrador. Estos siete papeles pueden ser asignados a varios grupos de siete miembros para que cada uno de ellos prepare su propia lectura dramatizada y se contrasten después.

³³Las expresiones seleccionadas y sus correspondientes paráfrasis habrían de ser del tipo: “en los comienzos del mundo” con “al principio de los tiempos”, “en el principio”, etc; “llevar una vida de perros” con “no hacer nada”, “estar siempre descansando”, “vagueando”; “arrastrarse como una serpiente” con “rogar”, “ser lo más bajo”, etc. “dar por (terminado)” con “entender o decidir que algo ha acabado”; “disponerse a” con “prepararse para” o “ir a”; “con un gesto cansino” con “con desgana” o “harto del tema”...; “irse por su camino” con “desentenderse de lo demás”, “irse a casa”, etc; “¿tiene que ser...!” con “¿qué ... es!” o “¡hay que ser...!” , etc.

³⁴Hay animales en el texto que, muy probablemente, no sean identificables por los estudiantes sin la ayuda del diccionario y/o de internet: “hormigas”, “abejas”, “mariposas”, “chochines”, “gaviotas”, “cernicalos”, “tortugas”, “camellos” y “truchas” (quizás también “leones”, “tigres” o “canguros”).

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS	
	Valorar la estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos y pleno: el texto presenta partes narradas y partes dialogadas que ahora habremos de unificar en una única modalidad, antes de someterlo al juicio de los otros compañeros³⁵. • Pleno: en un debate podemos indagar en las características definitorias del “cuento”, de la “novela” y de la “fábula”, para, en última instancia, tratar de catalogar el fragmento leído. 	
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes ponen un título al texto leído y razonan su propuesta³⁶. • Parejas: cada pareja intentará sintetizar el fragmento en dos dibujos, que expondrán en los paneles del aula para ser valorados por los compañeros³⁷. • Parejas: cada pareja pensará ahora un título para sus dibujos y los adjuntará a los mismos. 	
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: en un debate guiado se plantearán ahora preguntas referidas a algunos conceptos clave del texto: ¿quién es o cómo podríamos llamar al “Repartidor del Tiempo”?; “¿qué es un ‘puñado’?”, “¿por qué se enfada la vaca?”... • Grupos: en no más de 5 frases los estudiantes tratan de terminar (cerrar) la historia que parece haber quedado abierta a algún otro acontecimiento tras la protesta de la vaca. 	
	Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: en grupos los estudiantes escriben textos paralelos en los que el llamado “Repartidor” se encarga de administrar otras cosas diferentes al tiempo: los sonidos que cada animal emite, las pieles que los envuelve, los hábitos alimenticios que cada uno tendrá, etc., para leerlos después en el pleno.

³⁵Podemos pedir que las partes dialogadas sean reformuladas como narrativa, es decir, utilizando un estilo indirecto que obligue a insertar verbos y conjugarlos de forma lógica con el resto del texto, o bien, proponer el ejercicio inverso en que también las partes narradas se transformen en un diálogo entre la vaca-narradora y otro personaje.

³⁶La idea es que busquen una expresión, una palabra, un nombre o una frase que ponga de manifiesto el elemento central del fragmento o la cuestión más llamativa del mismo a ojos de los estudiantes.

³⁷El texto puede ser dividido en dos partes objetivamente diferentes: “el reparto del tiempo”, la primera (hasta “se dispuso a retirarse”), y “la negociación de la vaca”, en que esta protesta por el conformismo de sus congéneres. Con la actividad, los estudiantes deben poder agrupar los elementos de una y otra parte del fragmento en dibujos distintos.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> Individual: los estudiantes escriben su propio texto de ficción sobre cualquier otro animal diferente a la vaca y su protesta con respecto a algún rasgo que le hubiera tocado en suerte sufrir. Los textos serán corregidos sobre la marcha y expuestos en un lugar visible del aula.
	Valorar la creatividad propia y ajena	<ul style="list-style-type: none"> Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seleccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

Comentario básico orientativo

Bernardo Atxaga, seudónimo literario de Joseba Irazu Garmendia (Asteasu-Guipúzcoa, 1951), es posiblemente en la actualidad el escritor vasco que más vende, que más premios ha cosechado y que más traducido ha sido a otras lenguas. Por ello, este licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad de Bilbao y en Filosofía y Letras por la Universidad de Barcelona es considerado por críticos, escritores y lectores como el autor que más influencia tiene en la literatura vasca actual y que más ha ayudado a la modernización de ésta. En ello influye también su carácter polifacético. Ha compuesto letras para canciones; ha elaborado guiones radiofónicos; ha publicado poesía, como la recogida en *Etiopía* (1978) y *Poemas & Híbridos* (1990); ha dado a conocer piezas teatrales, como *Borobila ta punta* y *Nafarroa 1500*; y, sobre todo, ha escrito unos cuentos y unas novelas que le han catapultado a la primera línea de la narrativa española actual.

A la literatura infantil y juvenil ha dedicado unos veinte títulos, como *Nikolasa: aventuras y locuras* (1980), *Ramuntxo detective* (1980), *Chuck Aranberri dentista baten etxean* (*Chuc Aranberri en casa del dentista*) (1982), *Shola y los leones* (1995), *Shola y los jabalíes* (1997). En ellos, Bernardo Atxaga presenta una serie de motivos a los que recurrirá en sus novelas para adultos, tales como las visiones fantásticas de los protagonistas, el miedo como perturbador de los pensamientos, el recurso al humor y la ironía, el uso de estructuras como los alfabetos, los juegos de palabras.

El éxito primero y máximo de su trayectoria lo constituye sin duda *Obabakoak* (1988), un conjunto de veintiséis relatos independientes que le vale el Premio Nacional de Literatura, el Premio de la Crítica, el Premio Euskadi, el Premio Milepages de París y la condición de finalista del European Literary Award (Glasgow). Escrita originariamente en vasco, ha sido considerada como la obra cumbre del cuento literario moderno en euskera abriendo una veta destacada de fantasía. Luego viene *El hombre solo* (1993), también

Premio de la Crítica y finalista del Premio Nacional, considerada por las revistas *El Urogallo* y *Elle* como mejor libro del año. Desde entonces, no ha parado de publicar: *Esos cielos* (1995), en torno al tema de la reinserción de los presos etarras, *Un espía llamado Sara* (1996), sobre el espía carlista Martín Saldías, *Horas extras* (1997), *Historias de Obaba. Lista de locos y otros alfabetos* (1998), un conjunto de cuentos ubicados en el País Vasco en los que defiende la importancia de la palabra.

En *Memorias de una vaca* (1991 en vasco, 1992 en español), obra a la que pertenece el fragmento seleccionado, Bernardo Atxaga consigue concentrar todo lo bueno de su narrativa de carácter infantil y juvenil. Prueba de ello es que desde 1994 está incluida en la Lista de Honor del IBBY (International Board on Books for Young People), que ha sido traducida a más de diez lenguas y que es la novela con más reediciones en euskera. Con *Memorias de una vaca* el escritor da un nuevo giro en su trayectoria, incorporando un fondo realista que se hará patente en *El hombre solo* y en *Esos cielos*. También aporta una nueva técnica: la del empleo de una voz interior para narrar el discurrir de los personajes. En este caso, es la vaca Mo quien mantiene una curiosa relación con su voz interior, el Pesado, algo que sirve al escritor para contar las vivencias de esta vaca y para subrayar su proceso de maduración.

15. Felipe Benítez Reyes: “Las niñas”³⁸ (1989)

Llegan con los tacones sucios del barro de los parques,
con un perfume espeso de flores venenosas.

Llegan con gafas negras, radiantes, despeinadas;
la noche las recubre con un palio morado.

5 Toman licores densos con aires de tragedia.

Tienen nombres de diosa, de colonia o de gato.

No son invulnerables a las historias tristes

y huyen de madrugada, como lunas esquivas.

³⁸Benítez Reyes, F. (1989): *La mala compañía*, Valencia, Gregal.

Propuesta didáctica

Edad: Adolescentes

Nivel: Inicial (a partir de 40 horas de contacto natural con la lengua)

Temporalización: Aproximadamente 3 horas

Materiales: revistas usadas o cualquier otra fuente de imágenes (*collages*), diccionarios bilingües, retroproyector y transparencias, cartulinas de colores, tarjetas (*vocabulario*).

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos generales de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabajo: a partir de imágenes de revistas, los alumnos deben componer un <i>collage</i> sobre el ocio nocturno, con amigos, la "movida" en la que toman parte, etc., para exponerlo después en el aula³⁹. • Parejas: cada pareja recibe una tarjeta con el nombre de una actividad de entre las posibles actividades ociosas de la noche, la cual tendrán que colocar junto a alguna de las imágenes de los <i>collages</i> presentados con la que pueda ser identificada dicha actividad⁴⁰.
	Activar los conocimientos previos particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos buscan un concepto o palabra para cada una de las imágenes que no han sido calificadas (nominalizadas) en el ejercicio anterior, transcribiéndola e ilustrando con ella la imagen asignada⁴¹.

³⁹El profesor puede presentar, como ilustración de la actividad, un *collage* propio, con imágenes que señalen sus actividades ociosas en las noches de un sábado cualquiera (tomando una copa, charlando con amigos, en el cine, besando, riendo, etc.). Es importante que los alumnos no se sientan cohibidos al exponer sus actitudes ociosas.

⁴⁰Los estudiantes pueden necesitar (en algunos casos) de un diccionario bilingüe, con el que confirmar sus hipótesis sobre el significado de la palabra a ilustrar. El profesor, por su parte, puede aprovechar para introducir aquí elementos léxicos o conceptos que se presentarán después en el texto y que pueden tener relación directa con el tema que ahora abordamos (el ocio y la noche): "tacones", "parque", "perfume", "noche", "alcohol", "llanto", "tristeza", "luna", etc.

⁴¹El profesor aprovecha ahora para ir acercándose a las formas de ocio particulares de los alumnos, preguntándoles por la cuestión en particular que tratan de nominalizar desde una perspectiva personal: "¿tú te perfumas?", "¿qué perfume usas?", "¿qué bebes?", "¿bailas?", "¿dónde bailas?", "¿a qué parque acudís?", "¿qué hacéis allí?", "¿a qué hora vuelves?", etc.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes atienden ahora a la lectura fragmentada e incompleta del texto, al tiempo que van haciendo hipótesis, a instancias del profesor, sobre los huecos que, en cada caso, muestra la transparencia⁴².
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: sin el modelo de la transparencia y con la única ayuda de su memoria, los estudiantes recomponen ahora el texto a partir de los 16 fragmentos dados⁴³.
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos y pleno: la presentación oral de los resultados del ejercicio anterior se contrasta con la propuesta de otros grupos⁴⁴.
	Conocer y comprender el material lingüístico del que se sirve el mensaje del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: con el texto definitivo en papel, marcan ahora todas las palabras que se conocen o que se creen conocer⁴⁵. • Grupos: los alumnos escribirán de nuevo los conceptos sobrantes en cartulinas, para después asociarlo a nuevas imágenes que el profesor distribuirá por el aula⁴⁶.

⁴²Al tiempo que se acomete la lectura comprensiva del texto, se despiertan expectativas sobre lo que no se dice: "Llegan con los tacones sucios...", ¿de qué?; "con un perfume espeso...", ¿de qué?; "llegan con gafas...", ¿cómo son?; "la noche las recubre...", ¿con qué?; "toman licores densos con aires...", ¿de qué?; "tienen nombres...", ¿de qué?; "no son invulnerables...", ¿a qué?; "y huyen de madrugada...", ¿como qué/quién?

⁴³El objetivo es aquí, más que la recuperación desde la memoria, del orden de los versos o sintagmas, la familiarización de los lectores con unidades de significado completas, de forma que el "barro de los parques", los "aires de tragedia", el "palio morado", las "flores venenosas", las "historias tristes", las "lunas esquivas", los "licores densos", los "perfumes espesos" o los "tacones sucios", pasen a ser tratados, inconscientemente, como unidades plenas, cuyos significados globales han de combinarse con los de otras unidades para cobrar sentido.

⁴⁴La mera formulación de las hipótesis, unida ahora al contraste con las de otros grupos, sirve aquí, además, para la experimentación fonética del material lingüístico del texto.

⁴⁵Aquí deberían quedar marcados todos los verbos, los artículos, conjunciones y preposiciones, la mayoría de los núcleos de los sintagmas nominales ("tacones", "parque", "perfume", "flores", "gafas", "noche", "licores", "aires", "tragedia", etc.) y algunos de los adjetivos ("sucios", "negras"...).

⁴⁶Sin diccionario, los grupos deberán hacer hipótesis sobre los significados de las palabras excluidas del ejercicio anterior, asignando los términos transcritos en las cartulinas a alguno de los conceptos expresados en las imágenes ofrecidas por el profesor (barro, espesor, radiante, despeinada, palio, densidad, huir, esquivar...). La solución al ejercicio se propone mediante preguntas del profesor dirigidas a aportar claves lingüísticas que permitan a los estudiantes acercarse al significado de dichas palabras: ubicación en campos léxicos ("despeinadas", "peine", "peinarse"...), o semánticos ("barro", "fango", "tierra"...), determinados, identificación de sinónimos ("radiantes", "luminosas", "brillantes", etc.), antónimos ("invulnerable"/"vulnerable"), hipónimos, hiperónimos, formación de compuestos, utilización práctica, ejemplos reales ("aires de grandeza"...), etc. El trabajo puede terminar con la elaboración e tarjetas de vocabulario para las prácticas de uso oral de sesiones posteriores.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
	Valorar la estructura	• Grupos: los alumnos re-escriben ahora el texto en prosa, primero, y en una estructura poética alternativa después ⁴⁷ .
	Valorar la composición temática del texto	• Grupos: los alumnos discuten y formulan un título para el texto leído ⁴⁸ , contrastándolo después con el original.
		• Grupos: los versos han de ser ahora asociados a ocho conceptos desordenados que reciben del profesor ⁴⁹ .
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	• Grupos: los estudiantes tratan ahora de despejar las incógnitas o concretar cada uno de los versos, para contrastarlo después con los de otros estudiantes ⁵⁰ .
• Individual y pleno: con el mismo sistema los estudiantes expresan ahora su experiencia personal del texto ⁵¹ .		
Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	• Pleno y grupos: liderados por el profesor, los estudiantes escriben ahora en la pizarra su propio texto sobre las niñas más próximas a su experiencia, transcribiéndolo después por versos en cartulinas de colores y exponiéndolo en el aula ⁵² .
		• Grupos: se repite la misma experiencia en cada grupo, sin la tutorización del profesor, que pasa a actuar de corrector.
	Valorar la creatividad propia y ajena	• Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seleccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

⁴⁷El objetivo es que implícitamente perciban la estructura en verso del texto, los ocho versos que lo componen y la función que cumple esta estructura.

⁴⁸Lo importante no es aquí tanto acercarse al título original del texto, como sí reflexionar sobre el contenido temático del mismo y determinar, en última instancia, el protagonismo de las niñas.

⁴⁹Las cartulinas que los grupos reciben de forma desordenada expresan conceptos como, por ejemplo, “un lugar”, “un olor”, “una imagen”, “un color”, “una bebida”, “un nombre”, “un sentimiento” y “una acción”, que pueden ser relacionados de forma exclusiva con cada uno de los versos, tematizando el contenido de los mismos.

⁵⁰El ejercicio debe ser tutelado por el profesor oralmente, de forma que vaya planteando, en principio las preguntas a que alude cada verso, para dejar que vayan siendo los estudiantes quienes paulatinamente se hagan cargo también de esta tarea: verso 1º, ¿de qué parque?, ¿cómo se llama?; verso 2º, ¿qué perfume llevan?; 3º, ¿qué marca, tipo de gafas, de vestido, de peinado?; 4º, ¿qué tipo de luz es?, ¿de dónde procede?, ¿dónde están?; 5º, ¿qué beben concretamente?; 6º, ¿cómo se llaman las “niñas”?; 7º, ¿cuál es la historia triste?, ¿qué ha pasado?; 8º, ¿por qué “huyen”? ¿qué hora es?

⁵¹Las preguntas ahora buscan la conexión del texto con la experiencia propia de los participantes: ¿Has vivido alguna experiencia similar?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con quien?, ¿dónde?, ¿hasta qué hora?, ¿conoces a alguien así (como las “niñas” del texto)?, ¿qué sientes hacia esas “niñas”? ¿te gusta la historia?

⁵²Los alumnos deben ser conducidos ahora hasta la expresión de su experiencia grupal previa, a partir de la estructura del texto origen (los conceptos que se expresan en cada verso). El liderazgo del profesor se limita (según la capacidad de los estudiantes) a actuar como transcriptor de las ideas que lanzan los estudiantes sobre el olor, la imagen, la procedencia, la bebida, el nombre, etc., de las niñas de las que hablan.

Comentario básico orientativo

Felipe Benítez Reyes (Rota –Cádiz, 1960) es en la actualidad uno de los referentes de la literatura y, particularmente, de la poesía española. Gracias a su dedicación continua y a sus virtudes literarias que le permiten transitar por los diversos géneros (poesía, novela, cuento, ensayo, apuntes históricos, crítica literaria), ha dado a conocer más de veinte libros con los que ha conseguido algunos prestigiosos galardones. Como poeta se inicia con *Estancia en la heredad* (1979), al que ha de seguir *Paraíso manuscrito* (1982), un poemario con deudas borgianas y modernistas. Consigue un éxito notable con *Los vanos mundos* (1985), poemario con deudas de Fernando Pessoa, Francisco Brines, Juan Gil-Albert, también Borges, en el que el dominio de la creación poética está a la altura de los ejes temáticos (universales a la vez que muy personales) que lo vertebran: el amor, la muerte, el paso del tiempo y el propio arte. El siguiente poemario importante, *La mala compañía* (1989), presenta a un escritor en continua evolución, como demuestran los poemas más extensos. Con una voz personal bastante consolidada y seguro de su propio quehacer poético, Benítez Reyes ha publicado nuevos títulos: *Sombras particulares* (1992), *Vidas improbables* (1995), *El equipaje abierto* (1996) y *Escaparate de venenos* (2000). Buena parte de su trayectoria puede encontrarse en las recopilaciones *Poesía (1979-1987)* (1992) y *Paraísos y mundos (poesía reunida 1979-1991)* (1996). Ya consagrado como poeta, a principios de los noventa Benítez Reyes se adentra en el género narrativo con una novela titulada *Chistera de duende* (1991), a la que siguen *Tratándose de ustedes* (1992), *La propiedad del paraíso* (1995), *Humo* (1995), *Lo que viene después de lo peor* (1998) y *El novio del mundo* (1998). En todas ellas se descubre a un narrador ágil e ingenioso, atento a lo humorístico y lo lúdico.

Junto a Luis García Montero, Álvaro Salvador, Javier Egea, Jiménez Millán o Javier Salvago, Felipe Benítez Reyes forma parte con *La mala compañía* y sus otros títulos de la llamada “poesía de la experiencia”. Esta corriente poética nacida en los años ochenta tiene como premisa básica el entender que la poesía debe recoger las vivencias de unos escritores insertos en la sociedad urbana de fines del siglo XX. De esta premisa surge una poesía rehumanizada, levemente existencial, con referentes cotidianos, en la que predomina un gusto por el humor y el prosaísmo. Todas estas características están presentes en la poesía de Benítez Reyes, en la que además es sobresaliente una deuda con la memoria, la ironía y la imaginación.

Además, en su caso esos objetos intrascendentes tomados de la realidad externa se convierten en auténticos objetos poéticos gracias a un ingenio casi innato que le lleva a hacer literario lo insignificante, a hacer poético lo trivial, a hacer original lo tópico. Lejos de experimentalismos lingüísticos, su poesía está construida sobre la base de un verso ligero y prosaico, pues Benítez Reyes rechaza el hermetismo del poema a favor de la comunicación y el entendimiento con el lector. Vivencia, recuerdo, sueño o cualquier otro motivo, aparecen mostrados en unos versos en cuya sencillez expresiva se ocultan un fuerte poder evocador y reflexivo.

Con las claves señaladas anteriormente debe leerse “Las niñas” de *La mala compañía*. Mediante un motivo extraído de la cotidianidad nocturna (las chicas), la acertada selección de tres elementos *a priori* no poéticos (tacones, perfume, gafas), el tono irónico (nombres de diosa, colonia o gato) y un tanto melancólico (vulnerables a las historias tristes), la percepción fugaz e instantánea (lunas esquivas que huyen), consigue una estampa, perfecta y redonda en su brevedad, del marco urbano tomado como referente poético entre los poetas de la experiencia.

16. José Agustín Goytisolo: “La guerra”⁵³ (1961)

De pronto, el aire
se abatió, encendido,
cayó, como una espada,
sobre la tierra. (Oh, sí,
5 recuerdo los clamores!

Entre el humo y la sangre,
miré los muros
de la patria mía,
como ciego miré
10 por todas partes,
buscando un pecho,
una palabra, algo
donde esconder el llanto.

Y encontré sólo muerte,
15 ruina y muerte
bajo el cielo vacío.

⁵³Goytisolo, J. A. (1961): *Años decisivos*, Barcelona, Seix-Barral.

Propuesta didáctica

Edad: Adolescentes

Nivel: Intermedio (desde 120 horas de contacto natural con la lengua)

Temporalización: Aproximadamente 3-5 horas.

Materiales: Vídeo sobre una batalla o bombardeo real, cartulinas, texto completo (puntuado y sin puntuar) y fragmentado (por versos), internet o recursos para un montaje audiovisual propio.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos generales de interés	• Grupos de trabajo: a partir de un vídeo sobre una explosión o bombardeo, los estudiantes escriben con frases cortas la descripción del momento ⁵⁴ .
		• Grupos: se discute sobre el título más apropiado para el texto y para las imágenes que lo provocan ⁵⁵ .
		• Grupos: a partir de un catálogo de lugares, los estudiantes tratarán de relacionarlos con conflictos bélicos, formulando hipótesis sobre sus nombres en español ⁵⁶ .
	Activar los conocimientos previos particulares	• Grupos: en español y con ayuda de un breve guión los alumnos preparan reseñas sobre los últimos conflictos bélicos que recuerden. La presentación oral puede acompañarse de mapas e imágenes ⁵⁷ .
• Grupos: retomando alguna de las presentaciones anteriores (no la propia) los alumnos asumen la personalidad ficticia de un civil afectado directamente por la guerra de que se trate y, a modo de breve informe, escriben en tres o cuatro frases las impresiones de esta persona durante uno de los ataques ⁵⁸ .		

⁵⁴El profesor tutelará las presentaciones de los resultados, tratando de acercarlas al vocabulario del texto que posteriormente se presentará.

⁵⁵El interés de esta actividad reside en la focalización del tema de interés como contextualización.

⁵⁶En el catálogo deben aparecer los lugares que los alumnos puedan relacionar con los conflictos bélicos más trascendentes de nuestra época: "Alemania" ("*Segunda Guerra Mundial*"), "Vietnam", "Corea", "Irak", "Afganistán", "la ex-Yugoslavia", "Israel"...

⁵⁷Las presentaciones deben estructurarse a partir de expresiones relativamente fijas o repetidas con las que los ponentes puedan referir los países implicados, el lugar, la época, la duración, el origen o motivo del conflicto y el desenlace.

⁵⁸Del mismo modo que en el ejercicio anterior, el profesor puede tutelar esta actividad proponiendo estructuras o modelos lingüísticos básicos con los que relatar el ambiente: "De pronto..." (como introducción); tiempos indefinidos (como base para el relato); "miré..., buscando..." (como actitud general del civil); "Y encontré..." (como introducción al desenlace). Esto nos puede acercar a la comprensión general y lógica de las estructuras del texto a presentar.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: estrofa a estrofa, los estudiantes reciben el texto de forma fragmentada (por versos), para hacer hipótesis sobre su orden lógico⁵⁹. • Grupos: los alumnos reciben ahora una versión no puntuada del texto, con el objetivo de puntuarla a partir de la lectura del profesor⁶⁰. • Grupos: con ayuda de imágenes (a escanear o diapositar) y una música de fondo, los estudiantes preparan una presentación declamada del texto⁶¹.
	Conocer y comprender el material lingüístico del que se sirve el mensaje del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: con el texto definitivo en papel, marcan ahora todas las palabras que se conocen o que se creen conocer. • Grupos: los alumnos investigan con ayuda de diccionarios las palabras desconocidas y preparan tarjetas de vocabulario para su explotación y memorización⁶².
	Valorar la estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: el texto se re-escribe ahora adoptando otras modalidades literarias, para presentarlo después al pleno: un grupo lo transforma en una narración; otro escribe un reportaje periodístico; otro escribe una breve escena teatral⁶³. • Pleno: mediante un debate guiado podemos discutir ahora abiertamente los elementos que confieren al texto su calidad poética: estrofas, versos, ritmo, metáforas, encabalgamientos, etc.

⁵⁹La estructura general de las estrofas no sorprenderá a los estudiantes, dado que coincide plenamente con la utilizada en el ejercicio anterior. Es por ello que las estrofas se trabajan independientemente y su orden no constituye parte de la actividad. Si es un objetivo la organización interna de dichas estrofas, es decir, la determinación del orden lógico de los versos de cada una de ellas.

⁶⁰Para puntuar la nueva versión del texto, además de con la lectura cuidada del profesor (que pretende servir también de modelo fonético), cuentan los alumnos con su recuerdo del modelo escrito del ejercicio anterior, donde los versos aparecían perfectamente puntuados.

⁶¹La actividad depende de los recursos técnicos a nuestro alcance: un diaporama exige la presentación temporalizada de diapositivas y música, sobre las que los alumnos proceden a la declamación. Más factible puede resultar la utilización de imágenes de la red y la grabación de voz en "power-point". El ejercicio puede ser planteado como pequeño proyecto de clase, dado que exige la dedicación del tiempo necesario para la selección y preparación de las imágenes, la música, etc. La explotación propiamente didáctica de la actividad reside en la declamación por parte de los estudiantes, que debe estar a la altura del montaje audiovisual preparado, así como en la propia utilización (aplicación) del texto para otros fines.

⁶²Los grupos pueden repartirse las palabras o conceptos de dificultad según una característica gramatical común que facilite la posterior presentación: un grupo trabaja en el indefinido ("se abatió", "cayó", "miré" y "encontré"); otro grupo hace lo propio con los verbos en forma no personal ("encendido", "buscando", "esconder"); otro se encarga de los sustantivos ("clamores", "patria", "llanto", "ruina").

⁶³El objetivo es que implícitamente reconozcan las características de la modalidad literaria en que se presenta el texto: estrofas, versos, lenguaje poético, etc.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos discuten y formulan un título para el texto leído⁶⁴, contrastándolo después con el original. • Grupos: las diferentes estrofas han de ser ahora asociadas a conceptos desordenados que reciben del profesor y que tematizan cada una de ellas⁶⁵. • Pleno: a partir del texto, las palabras se pueden ir asociando unas a otras temáticamente, de forma que las reuniones finales puedan también recibir un título orientativo⁶⁶.
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo: aprovechando la experiencia del ejercicio anterior los estudiantes recogen ahora todas las palabras que pudieran catalogarse como negativas⁶⁷. • Parejas y pleno: los estudiantes escriben ahora paso a paso un relato plenario propio en la pizarra, con la obligación de utilizar en cada aportación (por parejas) una de las palabras seleccionadas en la actividad previa⁶⁸. • Parejas: los estudiantes deben ahora cambiar la orientación final del texto mediante la presentación de un desenlace alternativo, esto es, sustituir la última estrofa, por una propia que no sea desesperanzadora⁶⁹.

⁶⁴Lo importante no es aquí tanto acercarse al título original del texto, como si reflexionar sobre el contenido temático del mismo.

⁶⁵Los conceptos que reciben del profesor hacen referencia a: “suceso”; “esperanza”; y “desesperanza”.

⁶⁶El ejercicio se puede llevar a cabo en la pizarra a modo de asociograma, de forma que, por ejemplo, palabras como “espada”, “clamor”, “muros”, “patria” se reúnan en un grupo que pudiéramos titular “épico”, mientras que “sangre”, “humo”, “llanto”, “muerte”, “ruina”, hagan lo propio bajo otro denominador común, etc.

⁶⁷El esquema de trabajo es similar al anterior, salvo que, en esta ocasión, el asociograma consiste en una mera división entre lo “positivo” y lo “negativo” de los términos que se utilizan en el texto.

⁶⁸La dinámica de la actividad se resume en la formulación, por parte de cada pareja, de una secuencia del relato. La pareja que interviene debe atender, por una parte, al desarrollo argumental establecido por las contribuciones anteriores y, por otra, a la necesidad de incorporar en la suya propia una de las palabras “negativas” seleccionadas que no hubieran sido utilizadas aún. El dramatismo temático del texto sólo es reconocible cuando valoramos la cantidad de términos negativos (descorazonadores) que se dan cita en él.

⁶⁹Retomamos aquí la estructura general dada al comienzo de la didactización (1º “De pronto...”; 2º “miré... buscando...”; y 3º “Y encontré...”). Los estudiantes deben asumir las dos primeras secuencias y variar la orientación de la tercera, sustituyendo la “muerte”, la “ruina” y el “vacío” por otros conceptos que logren variar la percepción o la impresión del lector. La actividad, como la anterior, sirve de preparación para las tareas creativas de la fase siguiente.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas o individual: a partir de la estructura o del tema del texto origen, los estudiantes escriben un texto propio que será corregido sobre la marcha y expuesto en un lugar visible del aula.
	Valorar la creatividad propia y ajena	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seleccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

Comentario básico orientativo

La poesía de José Agustín Goytisolo (Barcelona, 1928-Barcelona, 1999), el mayor de los tres hermanos escritores, junto a Juan y Luis, se inscribe en la promoción de escritores del cincuenta, formando parte destacada de la Escuela de Barcelona. Goytisolo representa a la perfección el prototipo de escritor del medio siglo y buena muestra de ello es este poema de título austero pero desgarrador: “La guerra”. No en vano, a esta promoción de escritores, que empieza a publicar en los cincuenta y cuyo nacimiento se produce aproximadamente entre 1925 y 1935, se les ha llamado la de los “niños de la guerra”. Así lo hace, por ejemplo, Josefina Rodríguez de Aldecoa en su antología *Los niños de la guerra* (Madrid, Anaya, 1983). Todos ellos asisten desde la inconsciencia de la infancia a los avatares de la Guerra Civil. Son hombres, por tanto, marcados por la vivencia y el recuerdo de tres años de muertes y algunos más de miseria, aislamiento y luto. Casi todos, antes o después, han escrito poemas en esta línea, tales como “Sangre en la ventana” de *Diecinueve figuras de mi historia civil* (1961) de Carlos Barral, “Intento formular mi experiencia de la guerra” y “Años triunfales” de *Moralidades* (1966) de Jaime Gil de Biedma, “Ciudad cero” de *Tratado de urbanismo* (1967) de Ángel González, “Los niños de la guerra” y “Las dos Españas” de *Dad este escrito a las llamas* (1976) de Enrique Badosa.

Quizá sea José Agustín Goytisolo uno de los que más ha insistido en los asuntos de la guerra y la posguerra, como confirma el libro al que pertenece este poema, *Claridad* (1960), su obra más social y deudora del maestro Antonio Machado, en el que veintinueve poemas, de los treinta y nueve que lo componen, hacen alusión a esos momentos históricos. No es de extrañar esta recurrencia temática en la poesía del escritor catalán si se conoce un dato biográfico que jamás pudo apartar de su memoria: la muerte de su madre en un bombardeo a Barcelona en plena Guerra Civil. Este hecho trágico condiciona en buena medida toda su trayectoria, pues desde su primer poemario, *El retorno* (1955), hasta al menos *Final de un adiós* (1984), se percibe un constante tono elegíaco y una rabia, contenida por momentos y desahogada en otros, ante las circunstancias del pasado español.

Aunque en lo escrito en los cincuenta y sesenta no se muestra abiertamente explícito ni se refiere a hechos y personajes concretos (la censura del momento no lo permite), el escritor siempre ofrece una mirada crítica sobre la herencia franquista, la situación política, la educación religiosa, las costumbres burguesas, los comportamientos hipócritas y la mediocridad social. Esta mirada es la consecuencia de una postura comprometida con la realidad, una fuerte concienciación ética, una actitud de inconformismo político, un deseo de testimoniar una época y un talante combativo y rebelde. Toda esta poesía la recoge en un libro, de sutil título, *Años decisivos* (1961), que reúne lo escrito hasta entonces: *El retorno*, *Salmos al viento* (1958) y *Claridad*. Ya con *Algo sucede* (1968) el escritor da un giro a su poesía en consonancia con los nuevos tiempos.

Por lo demás, “La guerra” ejemplifica con notoriedad el estilo poético del escritor, definido por el lenguaje directo, coloquial e irónico. Los suyos suelen ser poemas dejados llevar por un prosaísmo muy lírico, donde recrea formas y motivos de la poesía tradicional y en los que tras la sencillez expresiva se erige un mundo de evocaciones y sugerencias. Así, el lector percibe que tras la anécdota, normalmente de inspiración autobiográfica, subyace la tragedia de un hombre descontento con su tiempo que puso fin a sus días en la España de sus pesares con un suicidio.

17. Carmen Laforet: *Nada*⁷⁰ (1945)

Fragmento del Capítulo I

Levanté la cabeza hacia la casa frente a la cual estábamos. Filas de balcones se sucedían iguales con su hierro oscuro, guardando el secreto de las viviendas. Los miré y no pude adivinar cuáles serían aquellos a los que en adelante yo me asomaría. Con la mano un poco temblorosa di unas monedas al vigilante, y cuando él
5 cerró el portal detrás de mí, con gran temblor de hierro y cristales, comencé a subir muy despacio la escalera, cargada con mi maleta.

Todo empezaba a ser extraño a mi imaginación; los estrechos y desgastados escalones de mosaico, iluminados por la luz eléctrica, no tenían cabida en mi recuerdo.

10 Ante la puerta del piso me acometió un súbito temor de despertar a aquellas personas desconocidas que eran para mí, al fin y al cabo, mis parientes y estuve un rato titubeando antes de iniciar una tímida llamada a la que nadie contestó. Se empezaron a apretar los latidos de mi corazón y oprimí de nuevo el timbre. Oí una voz temblorosa:

15 —“¡Ya va! ¡Ya va!”

Unos pies arrastrándose y unas manos torpes descorriendo cerrojos.

Luego me pareció todo una pesadilla.

Lo que estaba delante de mí era un recibidor alumbrado por la única y débil bombilla que quedaba sujeta a uno de los brazos de la lámpara, magnífica y sucia
20 de telarañas, que colgaba del techo. Un fondo oscuro de muebles colocados unos sobre otros como en las mudanzas. Y en primer término la mancha blanquinegra de una viejecita decrepita, en camisón, con una toquilla echada sobre los hombros. Quise pensar que me había equivocado de piso, pero aquella infeliz viejecilla conservaba una sonrisa de bondad tan dulce, que tuve la seguridad de que
25 era mi abuela.

—¿Eres tú, Gloria? —dijo cuchicheando.

Yo negué con la cabeza, incapaz de hablar, pero ella no podía verme en la sombra.

—Pasa, pasa, hija mía. ¿Qué haces ahí? ¡Por Dios! ¡Que no se dé cuenta
Angustias de que vuelves a estas horas!

30 Intrigada, arrastré la maleta y cerré la puerta detrás de mí. Entonces la pobre vieja empezó a balbucear algo, desconcertada.

—¿No me conoces, abuela? Soy Andrea.

—¿Andrea?

Vacilaba. Hacía esfuerzos por recordar. Aquello era lastimoso.

35 —Sí, querida, tu nieta... no pude llegar esta mañana como había escrito.

⁷⁰Laforet, C. (1945): *Nada*, Barcelona, Destino.

Propuesta didáctica

Edad: Adolescentes

Nivel: Avanzado (a partir de 240 horas de experiencia lingüística)

Temporalización: Aproximadamente 3-5 horas

Materiales: fotos de casas antiguas, texto completo y fragmentado, diccionarios bilingües, vídeo o imagen tematizadora del problema de la ancianidad en las sociedades modernas, información sobre programas de realojamiento u otras iniciativas sociales en que se conecten los intereses de los jóvenes con los de los mayores.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: en un debate abierto los alumnos tratan de señalar las características definitorias de las ciudades antiguas o las zonas históricas de las ciudades frente a las modernas⁷¹. • Grupos y pleno: los grupos deben poder señalar rasgos identificativos de los interiores de las casas antiguas, tales como sus materiales, su distribución, sus espacios, sus mobiliarios, sus olores, sus sonidos, etc.⁷². • Parejas: cada estudiante entrevista a su compañero y es entrevistado después por él, tomando notas sobre sus abuelos, cómo son, qué visten, dónde viven, qué manías tienen, etc..., para después buscar rasgos comunes que poder exponer en pleno⁷³.
	Activar los conocimientos previos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales y pleno: los estudiantes deben traer al aula una foto de una casa antigua de algún antepasado de su familia o de otra que reúna características similares, para exponerlo después en el aula y fijarla en un panel común.

⁷¹Tratamos de activar aquí el conocimiento previo general y experiencial de los estudiantes sobre las ciudades o los barrios antiguos, el especial ambiente que en ellos se respira. Es importante aproximar la imaginación de los estudiantes al escenario en que posteriormente se desarrolla el texto.

⁷²La exposición plenaria posterior dará lugar a una caracterización prototípica a ojos de nuestros estudiantes de una vivienda antigua, algo que poder refrendar o contrastar posteriormente con la descripción del lugar en que se desarrolla la escena del fragmento.

⁷³En la última fase de aproximación a los conocimientos previos los estudiantes caracterizan también desde los estereotipos o desde su experiencia a los habitantes de las casas antiguas, tratando de recuperar o esbozar una imagen desde la que valorar con posterioridad al personaje co-protagonista de la escena. El profesor puede aquí servirse de un breve vídeo o de una imagen fija que ponga de manifiesto las características que pretendemos sacar a la luz.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes visitan una casa antigua, para exponer después ante el pleno cómo fue la experiencia y que el pleno defina las impresiones causadas con un único concepto⁷⁴.
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes reciben ahora el texto de forma fragmentada (por estrofas u oraciones largas -e, incluso, en dos fases diferentes-), para hacer hipótesis sobre su orden lógico.
	Conocer el material lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos investigan con ayuda de diccionarios las palabras desconocidas y preparan tarjetas de vocabulario para su explotación y memorización⁷⁵.
	Valorar la estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas: con marcadores de tres colores distintos los estudiantes señalan sobre el texto, aquellos fragmentos o frases que corresponden a una descripción externa (física), los referidos a una descripción interna (psicológica) y los correspondientes a la acción o el diálogo⁷⁶.
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: de forma cooperativa los alumnos proceden ahora a la caracterización de los elementos/personajes del fragmento: la joven, la anciana, la casa⁷⁷.

⁷⁴Los grupos seleccionan una casa de su entorno (ciudad) en la que viva algún anciano al que poder entrevistar (sobre la casa) para un trabajo de clase: cuándo se construyó, cómo, a quién perteneció, sus materiales, su estado de conservación, su valor, etc. Lo que después exponen a sus compañeros, más que los resultados de su entrevista, serán sus impresiones personales sobre el lugar y sobre la persona entrevistada.

⁷⁵Más que a comprender palabras, aspiramos a la comprensión de los valores que dichas palabras adquieren en combinación con otras, es decir, la dificultad de comprensión del texto puede residir en los significados connotativos de dichas combinaciones. Los grupos pueden repartirse las expresiones o conceptos de dificultad: “el secreto de las viviendas”, “empezaba a ser extraño a mi imaginación”, “escalones de mosaico”, “me acometió un súbito temor de”, “una tímida llamada”, “;Ya va!”, “descorriendo cerrojos”, etc. También hay, no obstante, palabras que deben igualmente recogerse en las tarjetas de vocabulario o en las explicaciones que preparen los estudiantes: “portal”, “titubear”, “recibidor”, “telaraña”, “decrépita”, “toquilla”, “cuchichear”, “balbucear”, “desconcertada”, “vacilar”, “lastimoso”...

⁷⁶Resulta importante reconocer la composición estructural del fragmento, el reparto de las sensaciones en formatos de información diferentes. Los fragmentos sobrantes habrán de ser igualmente clasificados según una intención autorial determinada.

⁷⁷Los grupos agrupan para ello las palabras referidas a cada uno de estos elementos, de modo que puedan después (durante la exposición) reformularse en una misma categoría morfológica apropiada (adjetivos, por ejemplo), o en descripciones independientes.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos formulan hipótesis sobre aquello que se presenta como la trama central del fragmento. esto es, la causa de la visita a la que asistimos, así como sobre el argumento central de la novela a la que pertenece dicho fragmento⁷⁸.
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes tratan ahora de agrupar de nuevo palabras del texto en torno a temas o valoraciones diferentes, de forma que puedan identificar el campo temático más sobresaliente en el texto⁷⁹. • Individual: la valoración personal del tema de la vejez puede llevarse a cabo mediante la asignación de los elementos que objetivamente la definen (sus hogares, las personas, etc.) con las impresiones que dichos elementos provocan en nosotros: colores, olores, carácter...⁸⁰. • Pleno: el debate provocado en la actividad anterior puede conducirse hasta el análisis de programas alternativos como los referidos al “relojo” de jóvenes estudiantes con ancianos: qué pueden ofrecerse unos a otros.
	Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura
	Valorar la creatividad propia y ajena	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seleccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

⁷⁸Además de la tematización de la escena, podemos aprovechar la ocasión para alimentar la curiosidad de los estudiantes sobre el desarrollo general de la novela, algo que los invite a seguir leyendo una vez terminadas las clases dedicadas al texto.

⁷⁹Se trata aquí de la formulación de campos semánticos establecidos hasta llegar a una palabra que, en opinión de los analistas, defina mejor que ninguna otra el tema central del fragmento. El profesor puede tratar, por su parte, de ahondar en la “vejez” a partir de las muchas alusiones que constantemente se hacen a ella.

⁸⁰Las valoraciones personales deben dar paso a un análisis racional sobre los problemas que suscita la ancianidad y, en general, lo viejo en las sociedades modernas.

Comentario básico orientativo

A pesar de su exigua y poco prolija trayectoria narrativa, Carmen Laforet (Barcelona, 1921) es una escritora imprescindible a la hora de recomponer el panorama literario de la posguerra española. La razón de ello estriba en su primera novela, *Nada* (1945), una obra escrita con apenas veinte años, tras cursar sin éxito Filosofía y Letras y Derecho. Luego da a conocer *La isla de los demonios* (1952), donde narra el paso de la infancia a la adolescencia de una joven en un mundo decadente, *La mujer nueva* (1956), donde cuenta la recuperación de la fe religiosa perdida por parte de la protagonista, y *La insolación* (1963), en torno a un adolescente que se aparta del mundo de los adultos por medio de la ensoñación y de la creación de un mundo propio, y que a la postre sería la primera y única novela de una inconclusa trilogía titulada *Tres pasos fuera del tiempo*. Además, ha dado a conocer novelas cortas y cuentos, parte de los cuales están recogidos en *La llamada* (1954) y *La niña y otros relatos* (1983).

Con un título tan simbólico como el de *Nada*, Carmen Laforet escribe una historia de argumento sencillo. La joven Andrea llega a Barcelona para cursar Filosofía y se hospeda en casa de la abuela paterna. En esta casa descubre un mundo anormal e insoportable y busca una salida a él en los compañeros de Universidad, descubriendo a su vez hipocresías y falsedades. Al término de la novela, que coincide con el final del curso académico, encuentra la liberación de esos mundos asfixiantes en su vuelta a Madrid. Aunque, en efecto, se trata de un argumento sencillo, sin embargo algo debieron encontrar en él algunos críticos para concederle el primer Premio Nadal 1944 y algo debieron hallar los lectores para que la novela gozase de tres ediciones en 1945 y de dos en 1946.

Nada, que presenta una narración en primera persona por parte de la protagonista, tiene deudas autobiográficas evidentes: la propia Laforet viaja en 1939 de Canarias a Barcelona para estudiar Filosofía y Letras. Partiendo de la memoria de estas vivencias personales, la escritora compone una novela de factura realista y testimonial que refleja la ruina espiritual, la decadencia moral y las limitaciones económicas de la posguerra, reflejadas en el hundimiento de la pequeña burguesía catalana en la primera posguerra. El resultado es una historia que resulta verosímil y que logra alterar la sensibilidad del lector a causa de su habilidad para captar ese ambiente cainita de personajes excéntricos, miserables y egoístas. Con todo, no parece existir una ácida intención crítica y denunciadora, pues la autora sólo presenta unos hechos sin entrar a juzgarlos o a identificar las causas de tales males.

El texto, que corresponde al capítulo primero de la novela, recoge la llegada de Andrea a casa de la abuela. Este comienzo de novela permite la interpretación simbólica de la misma. Supone la puesta en marcha de un viaje iniciático, es decir, del doloroso proceso de descubrimiento del mundo que rodea a la protagonista y su lucha por escapar de él. En este sentido, no deja de ser significativo que su llegada coincida con la medianoche, entrada en las tinieblas o, lo que es lo mismo, en el mundo de los adultos, y que su marcha a Madrid

tenga lugar al amanecer, iniciando esperanzada una nueva etapa de su vida. *Nada* es, por consiguiente, la novela de la toma de conciencia de la realidad circundante a partir de las experiencias iniciáticas de una joven ofrecidas al lector mediante un estilo literario y sencillo, a veces tintado de un realismo despiadado y otras de un impresionismo tierno y lírico.

18. Alfonso Sastre: “Nagasaki”⁸¹ (1964)

Me llamo Yanajido. Trabajo en Nagasaki y había venido a ver a mis padres en Hiroshima. Ahora, ellos han muerto. Y sufro mucho por esta pérdida, y también por mis horribles quemaduras. Ya sólo deseo volver a Nagasaki con mi mujer y con mis hijos.

- 5 Dada la confusión de estos momentos, no creo que pueda llegara a Nagasaki enseguida, como sería mi deseo; pero sea como sea, yo camino hacia allá.

No quisiera morir en el camino. ¡Ojalá llegue a tiempo de abrazarlos!

⁸¹Sastre, A. (1964): *Las Noches Lúgubres*, Madrid, Horizonte.

Propuesta didáctica

Edad: Jóvenes (universitarios o similares)

Nivel: Básico (a partir de 40 horas de experiencia lingüística)

Temporalización: Aproximadamente 3 horas

Materiales: imágenes de revistas usadas, cartulinas de colores, retroproyector, transparencias, texto fragmentado, diccionarios bilingües, texto o vídeo paralelo sobre los bombardeos en Hiroshima y Nagasaki.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabajo: a partir de imágenes de revistas, los alumnos deben asociarlas con nombres de tragedias o desastres sufridos por la humanidad⁸². • Grupos: los nombres de los dramas de la humanidad serán catalogados en dos grandes grupos, según sean “naturales” o “provocados” por el hombre. • Grupos: a partir de un catálogo de lugares, los estudiantes tratarán de relacionar (algunos de) los desastres del ejercicio anterior con ciudades o países concretos⁸³.
	Activar los conocimientos previos particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: en tres cartulinas de colores, los alumnos expresarán y expondrán públicamente (en los paneles) el drama humano que más de cerca les hubiera tocado vivir o que más les hubiera impresionado, acompañado del lugar en el que se hubiera producido y del tipo de tragedia (natural o provocada) en el que se catalogara.
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: los estudiantes atienden ahora a la lectura fragmentada e incompleta del primer párrafo del texto, al tiempo que van haciendo hipótesis, a instancias del profesor, sobre los huecos que, en cada caso, muestra la transparencia⁸⁴.

⁸²El profesor presentará cartulinas con los nombres de los desastres e imágenes sugerentes sobre un huracán, una inundación, una sequía, una explosión nuclear, un terremoto, una erupción volcánica, un bombardeo, etc.

⁸³Es importante que entre estos nombres de lugares, aparezcan también los de Hiroshima y Nagasaki. El ejercicio puede ser completado también con fechas o años con los que asociar cada uno de estos dramáticos acontecimientos.

⁸⁴Al tiempo que se acomete la lectura comprensiva del texto, se despiertan expectativas sobre lo que no se dice: “Trabajo en...”, ¿dónde?; “había venido a ver a...”, ¿quién?; “en...”, ¿dónde?; “Ahora, ellos han...”, ¿qué?; “Y sufro mucho por esta...”, ¿qué?; “y también por mis horribles...”, ¿qué?; “Ya sólo deseo volver a...”, ¿dónde?; “con...”, ¿quién?

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes formulan hipótesis sobre una frase en que se defina lo que piensa el protagonista en este punto de la narración⁸⁵.
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes reciben ahora el texto completo fragmentado en frases, teniendo que hacer hipótesis sobre su estructura completa, lo que habrá de ser contrastado con la presentación definitiva⁸⁶.
	<p>Conocer y comprender el material lingüístico del que se sirve el mensaje del texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: con el texto definitivo en papel, marcan ahora todas las palabras que se conocen o que se creen conocer⁸⁷. • Grupos: los alumnos investigan con ayuda de diccionarios las palabras desconocidas y preparan tarjetas de vocabulario para su explotación y memorización⁸⁸.
	<p>Valorar la estructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: sin modelo alguno, los alumnos reciben el texto fragmentado por palabras y signos de puntuación, teniendo que re-escribirlo según su memoria y su lógica⁸⁹.

⁸⁵El profesor debe tutelar el debate, recapitulando y haciendo tomar conciencia de lo narrado hasta aquí y de la situación del protagonista.

⁸⁶Los alumnos se basan, por una parte, en su capacidad memorística sobre el fragmento leído y, sobre todo, en sus capacidades para ordenar las secuencias leídas y las nuevas en un orden lógico: "Dada la confusión de estos momentos." / "con mi mujer y con mis hijos" / "Me llamo Yanajido" / "y había venido a ver a mis padres" / "pero sea como sea." / "Ya sólo deseo volver a Nagasaki" / "en Hiroshima" / "¡Ojalá llegue a tiempo de abrazarlos!" / "Ahora, ellos han muerto." / "yo camino hacia allá." / "y también por mis horribles quemaduras." / "como sería mi deseo;" / "Trabajo en Nagasaki" / "No quisiera morir en el camino" / "Y sufro mucho por esta pérdida" / "No creo que pueda llegar a Nagasaki enseguida".

⁸⁷Aquí deberían quedar marcadas las expresiones usuales ("me llamo", "trabajo en"), los artículos, conjunciones y preposiciones, muchos de los sustantivos ("padre", "mujer", "hijos", "momentos", etc.), verbos en forma no personal ("muerto", "morir", "llegar"...), etc.

⁸⁸Sin diccionario, los grupos deberán hacer hipótesis sobre los significados de las palabras excluidas del ejercicio anterior, mediante preguntas del profesor dirigidas a aportar claves lingüísticas que permitan a los estudiantes acercarse a sus significados: ubicación en campos léxicos ("sufrir", "sufrimiento", "sufrido"...), o semánticos ("quemadura", "fuego", "explosión"...), determinados, identificación de sinónimos ("quisiera", "sería mi deseo", "ojalá", etc.), antónimos, hipónimos, hiperónimos, formación de compuestos, utilización práctica, ejemplos de expresiones ("dada"... "sea como sea", "ojalá", "a tiempo de"...), etc. Se elaboran tarjetas de vocabulario para el uso oral en sesiones posteriores.

⁸⁹El objetivo es que implícitamente reconozcan las características de la estructura del texto: dos párrafos, frases cortas, lenguaje directo, etc.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: mediante un debate guiado podemos ahondar ahora en la estructura del texto, terminando por catalogar el texto dentro de un género literario determinado⁹⁰.
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos discuten y formulan un título para el texto leído⁹¹, contrastándolo después con el original. • Grupos: las diferentes partes del texto (frases o párrafos) han de ser ahora asociados a conceptos desordenados que reciben del profesor⁹².
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: los estudiantes atienden ahora a la información (texto, vídeo, etc.) referida a lo acontecido en Hiroshima y Nagasaki, en el se ponga de manifiesto claramente el intervalo de tiempo transcurrido entre el primer y el segundo bombardeo⁹³. • Grupos: los estudiantes tratan de expresar si, a partir de la nueva información, ha variado su percepción personal del drama narrado y, en tal caso, cómo o por qué.
		<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: mediante un debate guiado los estudiantes tratan de valorar el dramatismo del texto y contrastarlo con el tono del autor.
Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: a partir de la estructura del texto origen, los estudiantes rememoran o fantasean en un texto breve la experiencia de otro drama: ponen nombre a un personaje, le asignan un lugar de trabajo, una actividad, su causa, una intención y un desenlace dramático.
	Valorar la creatividad propia y ajena	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seleccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

⁹⁰El profesor comenzará con cuestiones sencillas (“¿es el texto largo o breve?”) sobre el texto, sus frases, sus palabras, la puntuación, los párrafos, etc., para terminar catalogándolo como narración breve o cuento, en el que se reconocan también las características expresadas.

⁹¹Lo importante no es aquí tanto acercarse al título original del texto, como sí reflexionar sobre el contenido temático del mismo y determinar, en última instancia, el protagonismo del escenario.

⁹²Las cartulinas que los grupos reciben de forma desordenada expresan conceptos como, por ejemplo, “un nombre”, “un origen”, “una finalidad”, “una circunstancia”, “un sentimiento”, “un deseo”, “unos co-protagonistas”, etc.

⁹³De cara al ejercicio posterior y al cambio de percepción que pueda llegar a adquirirse en su desarrollo, es conveniente que el documento utilizado detalle lo suficiente el tiempo transcurrido entre la primera explosión en Hiroshima y la segunda en Nagasaki, de modo que se puedan hacer hipótesis sobre el descorazonador desenlace del cuento.

Comentario básico orientativo

La obra literaria de Alfonso Sastre (Madrid, 1926) sólo se alcanza a entender en su plenitud cuando se conoce la personalidad del autor. Dentro del compromiso generalizado de la promoción de escritores del medio siglo, pocos han mantenido a lo largo de tanto tiempo una coherencia absoluta entre pensamiento, actitud vital y compromiso histórico como Sastre. Ha sido uno de los abanderados de los años cincuenta y sesenta en la defensa convencida de que el arte no puede estar ajeno a la realidad social en que nace. Desde esta postura, que une lo ético y lo estético, ha dado a conocer textos teóricos sobre literatura y sociedad que han servido de base ideológica a muchos compañeros de generación. En esta esfera teórica destacan *Drama y sociedad* (1956), *Anatomía del realismo* (1965) y *La revolución y la crítica de la cultura* (1970).

Como escritor, Sastre es ante todo dramaturgo. A él se debe algunas de las iniciativas teatrales más interesantes de la posguerra, como “Arte nuevo”, “Teatro de agitación social” y “Grupo de teatro realista”. Se inicia con una obra emblemática dentro de la posguerra, *Escuadra hacia la muerte* (1953), en torno a unos soldados, desesperados y abocados a la muerte, que en el frente deciden acabar con la vida de su cabo, en la que presenta las bases de su modo de entender la literatura. En ella están presentes el compromiso histórico, la posición antiburguesa, la actitud nihilista, el componente filosófico, el fin didáctico, la rebeldía ante la injusticia, la oposición a la tiranía. En estos años y bajo la misma línea ideológica escribe *La mordaza* (1954), *Tierra roja* (1954), *Muerte en el barrio* (1955), *Guillermo Tell tiene los ojos tristes* (1955), entre otras piezas. A partir de 1962, se deja notar una mayor influencia de Bertold Brecht, en las que él denomina sus “tragedias complejas”, donde el drama épico, el marxismo y el esperpento se unen en unas estructuras fragmentarias y no siempre trabadas, en las que interesa casi más la proyección de una ideología política que la composición de un argumento. Ejemplos de ello son *M. S. V. o La sangre y la ceniza* (1965 y estrenada en 1976), *La taberna fantástica* (1966 y estrenada en 1985), *Tragedia de la gitana Celestina* (1985), *Los últimos días de Emmanuel Kant* (1990) y *El viaje infinito de Sancho Panza* (1992). Las características mencionadas de su teatro le han conducido a continuos problemas con la censura, a la postergación de varios estrenos, a la negativa de muchos empresarios de posguerra de correr con los gastos económicos de las representaciones y con los riesgos personales que ello conllevaba, y a la incomprensión de un público habituado a un teatro menos ideológico y revolucionario.

Aunque de modo más esporádico, también ha escrito narrativa. Muestra de ello es *Las Noches Lúgubres*, una recopilación de cuentos, cuyo denominador común viene dado por el realismo ácido de su estilo y por la reiteración de dos temas fundamentales: la defensa de la paz y la abolición de la tortura. En este contexto hay que leer “Nagasaki”, un cuento que encuentra en la brevedad narrativa, la sencillez expresiva y la condensación argumental, los cauces literarios idóneos para impactar de lleno en la conciencia y en la sensibilidad del lec-

tor. Comunica tanto Sastre en tan pocas palabras que ningún lector queda impasible ante este alegato contra las guerras. Desde la perspectiva del lector, lo más patético reside en el final abierto pero previsible. El protagonista Yanajido desconoce el futuro incierto de su país y de él mismo, pero el lector sabe que la primera bomba atómica fue arrojada sobre Hiroshima el 6 de agosto de 1945 a las 8'15 horas de la mañana y que la segunda cayó tres días más tarde en Nagasaki.

19. Blas de Otero: “En el principio”⁹⁴ (1955)

En el principio

Si he perdido la vida, el tiempo, todo
lo que tiré, como un anillo, al agua,
si he perdido la voz en la maleza,
me queda la palabra.

5 Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra.

10 Si abrí los labios para ver el rostro
puro y terrible de mi patria,
si abrí los labios hasta desgarrármelos,
me queda la palabra.

⁹⁴Otero, B. de (1955): *Pido la paz y la palabra*. Torrelavega –Santander, Cantalapiebra.

Propuesta didáctica

Edad: Jóvenes (universitarios o similares)

Nivel: Intermedio (a partir de 120 horas de experiencia lingüística)

Temporalización: Aproximadamente 3-4 horas

Materiales: Vídeo documental sobre la España franquista, manuales de literatura actuales, enciclopedias, texto completo y fragmentado, CD u otro soporte musical con canciones de Paco Ibáñez (Soledad Bravo y otros cantantes que hubieran versionado poemas de Blas de Otero).

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
<p>Contextualización</p>	<p>Activar los conocimientos previos de interés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: a partir de un asociograma en la pizarra los estudiantes plantean soluciones a la pregunta “¿para qué sirve la poesía?”⁹⁵.
		<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: habiendo llegado a legitimar (justificar) la responsabilidad social y política del poeta, un segundo debate, continuación del anterior, puede ayudar a concretar cuáles son o pueden ser las causas, los orígenes, las circunstancias sociales y políticas ante las que asumen dicho liderazgo los poetas en la actualidad⁹⁶.
		<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: un vídeo documental de la situación en España durante la dictadura franquista debe servir como marco contextualizador que traslade el debate a la época que tratamos y justifique este liderazgo por parte de algunos de sus autores.
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos y pleno: mediante un asociograma plenario los estudiantes hacen hipótesis sobre las ideas u opiniones que la dictadura franquista pudo tratar de mutilar, silenciar o eliminar de los escritos literarios de la época.

⁹⁵La eterna cuestión sobre la utilidad o inutilidad del arte, de la literatura y de la poesía sirve aquí como antesala a la tematización posterior del texto a tratar: la responsabilidad política del poeta, el liderazgo, el compromiso social, la denuncia, así como la función más íntima y personal del creador deben poder quedar de manifiesto en este debate introductorio.

⁹⁶Los imperialismos, los nacionalismos radicales y excluyentes, la globalización, la marginación, los integristas, etc., son algunos de los argumentos que el profesor debe buscar discretamente mediante la tutela del debate. Puede ser favorable utilizar textos concretos de autores actuales con los que ilustrar estos compromisos.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: a partir de manuales de literatura o enciclopedias, los estudiantes investigan la figura de Blas de Otero y tratan de relacionarlo con los resultados del asociograma anterior⁹⁷.
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: estrofa a estrofa, los estudiantes reciben el texto de forma fragmentada (por versos), para hacer hipótesis sobre su orden lógico⁹⁸.
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos reciben ahora una versión no puntuada del texto, con el objetivo de puntuarla a partir de la lectura del profesor⁹⁹.
		<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: a partir de la versión musicada del poema, los estudiantes deben poder llegar a valorar en el debate posterior el impacto y la trascendencia del texto¹⁰⁰.
	Conocer y comprender el material lingüístico del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: con el texto definitivo en papel, marcan ahora todas las palabras que se conocen o que se creen conocer.
<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos investigan con ayuda de diccionarios las palabras desconocidas y preparan tarjetas de vocabulario para su explotación y memorización¹⁰¹. 		

⁹⁷Las soluciones a las que lleguen deben incorporar, de algún modo, la percepción sobre el poeta que damos en el ‘comentario básico orientativo’: “Blas de Otero (Bilbao, 1916-Madrid, 1979) pertenece a ese grupo de escritores en los que vida y literatura son conceptos imposibles de aislar y en los que el compromiso ético funciona como norte imperturbable de sus existencias. Pocos como él reflejan los modos poéticos antifuncionalistas de la posguerra española. [...] Luego, ese compromiso ético mencionado, su inclinación hacia los débiles, su convencimiento pacifista y su afiliación al Partido Comunista en 1952, dan como resultado una poesía social e imbricada en el contexto histórico, con títulos como *Pido la paz y la palabra* (1955)...”. También deben llegar a conclusiones como las que incorporamos en el mismo comentario: “...el escritor tiene una misión social con la que cumplir mediante la elaboración de una poesía crítica y revolucionaria que ayude a transformar los parámetros históricos del momento. En consecuencia, el objeto poético no es otro que España, los españoles y sus circunstancias, retratados siempre en el punto equidistante del amor y el odio, del deseo de cambios y la conciencia de la realidad”.

⁹⁸Las estrofas se trabajan independientemente y su orden no constituye parte de la actividad. Sí es un objetivo la organización interna de dichas estrofas, es decir, la determinación del orden lógico de los versos de cada una de ellas.

⁹⁹Para puntuar la nueva versión del texto, además de con la lectura cuidada del profesor (que pretende servir también de modelo fonético), cuentan los alumnos con su recuerdo del modelo escrito del ejercicio anterior, donde los versos aparecían perfectamente puntuados.

¹⁰⁰La canción de Paco Ibáñez sirve como modelo fonético a seguir con o sin ayuda del texto escrito trabajado en las actividades previas. Paco Ibáñez: *España de hoy y de siempre* (1967), Paris, Polydor nº 23 93 319. Reedition 1988, distribution Musidisc, vinyle nº 100301; CD nº 100302; cassette nº 100304.

¹⁰¹Los grupos pueden repartirse las palabras o conceptos de dificultad según la estrofa o el verso al que pertenezcan: un grupo trabaja en las palabras desconocidas de la primera estrofa (previsiblemente “anillo” y “maleza”); otro grupo hace lo propio con las de la segunda (“sed”, “hambre”, “sombas”); y otro se encarga de la tercera (“rostro”, “patria” y “desgarrar”).

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
	Valorar la estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: mediante un debate guiado podemos discutir ahora abiertamente los elementos que confieren al texto su calidad poética¹⁰²: estrofas, versos, ritmo, metáforas, encabalgamientos, repeticiones, etc.
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos discuten y formulan un título para el texto leído, contrastándolo después con el original, al que deben poder dar también un razonamiento lógico. • Grupos: las diferentes estrofas deben poder ser igualmente tematizadas mediante títulos o conceptos que reúnan el avance o el desarrollo del poema. • Pleno: a partir del texto, las palabras se pueden ir asociando unas a otras temáticamente, de forma que las reuniones finales puedan también recibir un título orientativo¹⁰³.
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: a partir de un debate guiado por el profesor los estudiantes tratan de valorar lo negativo y lo positivo que el texto pone de manifiesto¹⁰⁴. • Grupos: los estudiantes tratan ahora de buscar, catalogar y poetizar todo aquello que pudieran haber perdido, sufrido o segado, para determinar en qué medida y si, verdaderamente, les “queda la palabra”¹⁰⁵.

¹⁰²Es importante hacer notar aquí especialmente el valor del ritmo, de la repetición explícita del último verso de cada estrofa, como homenaje claro y directo a la intención del autor de enfatizar el valor de la poesía y de la palabra en su compromiso político y social, así como la tensión que acumula el texto mediante la reutilización de las condicionales a que siempre da solución dicho verso final. Puede ser interesante servirnos de la representación abstracta (numérica) de la estructura del poema, tal y como se expresa en el capítulo dedicado al análisis estructural de los textos (véase parte I).

¹⁰³El ejercicio se puede llevar a cabo en la pizarra a modo de asociograma, de forma que, por ejemplo, palabras como “todo” y “nada” queden asociadas a, por llamarlo de algún modo, lo “trascendente”; “sed” y “hambre”; “voz”, “palabra” y “silencio”; “labios” y “rostro”; etc.

¹⁰⁴El debate debe poder separar la prótasis de cada condicional, los pretendidos sufrimientos de cada estrofa, de la esperanza que arroja la apódosis, el “me queda la palabra”. Puede ser interesante incorporar al debate la cuestión sobre si esto, llegado el caso, es o sería suficiente a los participantes como estímulo de vida.

¹⁰⁵La dinámica de la actividad se resume en la formulación, por parte de cada grupo, de aquellos elementos que pudieran ocupar el lugar de los sacrificios de Blas de Otero en el poema, esto es, actualizar de algún modo las causas a que la poesía debe seguir dando solución en nuestros días.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Parejas: los estudiantes deben ahora buscar otras interpretaciones del texto a partir de los comentarios que sobre el mismo aparecen en los manuales de literatura con que hemos trabajado en ejercicios anteriores¹⁰⁶. • Pleno: los estudiantes pueden ahora escuchar otras versiones musicadas de poemas de Blas de Otero, para seleccionar alguna de ellas y ofrecer una presentación al resto del grupo¹⁰⁷.
Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas o individual: a partir de la estructura o del tema del texto origen, los estudiantes escriben un texto propio que será corregido sobre la marcha y expuesto en un lugar visible del aula. • Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seleccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

Comentario básico orientativo

Blas de Otero (Bilbao, 1916-Madrid, 1979) pertenece a ese grupo de escritores en los que vida y literatura son conceptos imposibles de aislar y en los que el compromiso ético funciona como norte imperturbable de sus existencias. Pocos como él reflejan los modos poéticos antioficialistas de la posguerra española. Aunque se inicia con una obra de matiz religioso, *Cántico espiritual* (1942), sin embargo una crisis de fe, que le lleva a ingresar

¹⁰⁶Puede ser interesante aportar una interpretación final y global de la obra en que aparece el poema, tal y como la que incluimos en el 'comentario básico orientativo', con el objetivo de que los estudiantes traten de justificar de forma concreta cada una de las valoraciones que allí se dan: "Justamente la libertad es uno de los ejes temáticos que vertebran *Pido la paz y la palabra*. Bajo un régimen dictatorial y opresor como el del franquismo. Blas de Otero proclama en sus versos, con una rotundidad y claridad verdaderamente audaces para la época, la necesidad de vivir y pensar desde la independencia. En este sentido, todo el poemario se reviste de un continuo simbolismo, donde el agua, los arroyos, los ríos, el aire, el viento y otros elementos naturales manifiestan la defensa de libertad. "En el principio" es modélico al respecto. Todas las rémoras de la posguerra y todos los obstáculos franquistas no son suficientes para aniquilar la verdadera razón de ser del poeta, de cualquier hombre: la palabra. Ésta es la libertad extrema, la más acuciante, la de la expresión. El franquismo podrá infundirle miedos, abandonarlo en la miseria espiritual y postrarlo en la indiferencia oficial, pero nunca podrá mutilar su pensamiento ni apocopar sus palabras".

¹⁰⁷Del mismo disco de Paco Ibáñez utilizado con anterioridad se puede seleccionar el poema titulado "Me llamarán", así como el titulado "Campo de amor", interpretado por Soledad Bravo (ver Internet), o el titulado "España hogándose" (<http://www.galeon.com/amediavoz/poetas.htm>), etc.

cíclicamente entre 1943 y 1946 en sanatorios, le procura una visión existencialista y desarraigada de la vida, que ha de reflejar en *Ángel fieramente humano* (1959), *Redoble de conciencia* (1951) y *Ancia* (1958). Luego, ese compromiso ético mencionado, su inclinación hacia los débiles, su convencimiento pacifista y su afiliación al Partido Comunista en 1952, dan como resultado una poesía social e imbricada en el contexto histórico, con títulos como *Pido la paz y la palabra* (1955), *En castellano* (1960) y *Que trata de España* (1964). Tras viajes por la URSS y China, fija su residencia en Cuba entre 1964 y 1968, para instalarse en este año definitivamente en Madrid. Precisamente en 1968 es operado de un tumor canceroso, lo que se trasluce en su obra en una poesía intimista y reflexiva, presente en *Mientras* (1970), en lo que puede ser considerada su última etapa poética.

Pido la paz y la palabra se inserta de pleno en su tendencia más comprometida. La preocupación por Dios y la angustia existencial, presentes en otros momentos de su trayectoria biográfico-literaria, son sustituidas por la idea de que el escritor tiene una misión social con la que cumplir mediante la elaboración de una poesía crítica y revolucionaria que ayude a transformar los parámetros históricos del momento. En consecuencia, el objeto poético no es otro que España, los españoles y sus circunstancias, retratados siempre en el punto equidistante del amor y el odio, del deseo de cambios y la conciencia de la realidad. El poema que abre el libro anuncia con su título, "A la inmensa mayoría", el propósito del mismo. No se trata de una poesía para sí, ensimismada y abstraída, sino de una poesía sobre las preocupaciones del pueblo y para el pueblo. De ahí que el protagonista esencial del mismo sea el hombre, los hombres como sustitutos de Dios. Otero termina defendiendo que la salvación no se esconde en una divinidad silenciosa y ausente, sino en la maduración de las virtudes de que son capaces los individuos: la fraternidad, la solidaridad, la paz, la justicia, el amor, la libertad...

Justamente la libertad es uno de los ejes temáticos que vertebran *Pido la paz y la palabra*. Bajo un régimen dictatorial y opresor como el del franquismo, Blas de Otero proclama en sus versos, con una rotundidad y claridad verdaderamente audaces para la época, la necesidad de vivir y pensar desde la independencia. En este sentido, todo el poemario se reviste de un continuo simbolismo, donde el agua, los arroyos, los ríos, el aire, el viento y otros elementos naturales manifiestan la defensa de libertad. "En el principio" es modélico al respecto. Todas las rémoras de la posguerra y todos los obstáculos franquistas no son suficientes para aniquilar la verdadera razón de ser del poeta, de cualquier hombre: la palabra. Ésta es la libertad extrema, la más acuciante, la de la expresión. El franquismo podrá infundirle miedos, abandonarlo en la miseria espiritual y postrarlo en la indiferencia oficial, pero nunca podrá mutilar su pensamiento ni apocopar sus palabras.

20. Jesús Fernández Santos: *Los bravos*¹⁰⁸ (1954)

El pueblo está vacío. Las casas, el río, los puentes y la carretera parecían desiertos de siempre, como si su único fin consistiera en existir por sí mismos, sin servir de morada o tránsito. El vacío se tornaba visible y oloroso en torno a las ruinas ennegrecidas de la iglesia, al margen mismo del pueblo, hueca, al aire sus afiladas ventanas, hundida por el odio y la metralla que la guerra volcó sobre ella, olvidada al fin. El reloj aparecía inmóvil, falto de sus saetas, en una hora inverosímil, cara a las otras casas, rechonchas y amarillas, como hongos surgidos tras la lluvia, vueltas a edificar con prisa y sacrificios, tras el incendio que las devastara un día. Ortigas y rosales silvestres crecían entre las tablas del coro; la madre selva se enredaba en la reja del confesionario, sucio por el hollín de las hogueras, y la campana, solitaria, pendía en la espadaña para sólo sonar en los incendios o llamando a concejo. Los dos puentes, la fragua, el camino, solitarios siempre. No eran nada los niños buscando nidos de codorniz entre el centeno, sobre las tierras altas, ni el pastor con las ovejas del pueblo, volviendo desde el pasto a la hora del crepúsculo, ni el soplo de luz que iluminaba las ventanas de las cocinas a la hora de la cena; todo era tan ajeno a la vida, a aquella tierra y a aquel río, como los frisos ornados que mostraba la iglesia o el escudo que Manolo mandó colocar entre las dos ventanas de la cantina nueva, resto del último castillo de la Raya.

Alguna vez, cuando su hermano tardaba, solía esperarle fuera, y contemplando la talla de la piedra dejaba transcurrir el tiempo. No comprendía el significado de las cartelas, pero admiraba el buen trabajo del que las había esculpido. La leyenda decía: “Siempre fiel”; y él, que sabía lo que la fidelidad significaba, no acababa de entender a quién aquella fidelidad había ido dedicada. Era un pequeño pueblo sin iglesia, sin cura y sin riqueza.

¹⁰⁸Fernández Santos, J. (1954): *Los bravos*, Valencia, Castalia.

Propuesta didáctica

Edad: Jóvenes (universitarios o similares)

Nivel: Avanzado (a partir de 240 horas de contacto con la lengua)

Temporalización: Aproximadamente 3-4 horas

Materiales: fotografías de ciudades y pueblos, mapas o atlas geográficos, cámaras de fotos, paneles de exposición, texto completo y fragmentado, diccionarios bilingües, músicas de fondo.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
Contextualización	Activar los conocimientos previos de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: a partir de fotografías contrastadas los alumnos debatirán sobre las diferencias de la vida en las ciudades y en los pueblos¹⁰⁹. • Grupos: a partir de un mapa detallado o de un atlas geográfico actualizado los alumnos seleccionan un pequeño punto del mapa que nunca hubieran escuchado con anterioridad, fantasean sobre la vida en esta aldea y lo presentan al pleno¹¹⁰. • Pleno: los alumnos tratan de aproximarse al perfil biográfico y psicológico (las expectativas vitales) de una persona de su edad de alguno de los pueblos o aldeas utilizados en el ejercicio anterior¹¹¹.
	Activar los conocimientos previos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno: en el transcurso de la visita a un pueblo pequeño y no muy lejano de nuestra ciudad los estudiantes toman fotos sobre aquello que es diferente a la vida en nuestro lugar de origen e, incluso, entrevistan a algún vecino del lugar para entender la filosofía de vida que lo preside.

¹⁰⁹Las fotografías se presentan por parejas, comparando de forma directa diferentes elementos de la vida en la ciudad y en los pueblos: grandes edificios frente a casas pequeñas, avenidas con tráfico frente a caminos solitarios, coches y humos frente a árboles y animales, etc. Las imágenes deben, en cualquier caso, aludir a elementos de la vida cotidiana de los estudiantes: espacios de ocio, lugares de trabajo, ambientes nocturnos...

¹¹⁰Los lugares extraños, ajenos, y las circunstancias de vida que en ellos se den cobran un especial valor cuando se identifican de forma concreta con un nombre, una ubicación geográfica y, en definitiva, unos conocimientos previos que aplicarles.

¹¹¹Del mismo modo que hiciéramos con la ubicación geográfica y denominación de un lugar concreto, ahora tratamos de especificar la vertiente humana del tema, mediante la traslación de nuestra propia circunstancia vital al escenario especificado.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: en paneles se presentarán las fotos tomadas en la actividad anterior, acompañadas de comentarios detallados o fragmentos de la entrevista realizada¹².
Explotación	Presentar el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas: los estudiantes hacen hipótesis previas a la lectura del texto, describiendo en ellas algunos de los elementos que intervendrán después en el fragmento a leer¹³. • Grupos: los estudiantes reciben ahora el texto de forma fragmentada (por estrofas u oraciones largas –e, incluso, en dos fases diferentes), para hacer hipótesis sobre su orden lógico.
	Conocer el material lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los alumnos investigan con ayuda de diccionarios las palabras desconocidas y preparan tarjetas de vocabulario para su explotación y memorización¹⁴.
	Valorar la estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos y pleno: sirviéndonos de técnicas cinematográficas los estudiantes especifican ahora, a partir de la lectura detallada del texto, el movimiento de la cámara (qué enfoca, cómo, cuánto tiempo, a qué distancia, con qué movimiento) y tratan de hallar una música que pudiera servir de fondo a las imágenes¹⁵.
	Valorar la composición temática del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los estudiantes valoran ahora el lenguaje del texto dedicado a la caracterización del escenario en que transcurre la escena, tratando de encontrar un título para el mismo¹⁶.

¹²Los estudiantes deben haber tomado conciencia de las cuestiones que separan sus vidas de las de los habitantes de las aldeas o los pueblos más pequeños. Y es esto lo que deben poder reflejar en sus trabajos.

¹³El profesor habrá seleccionado los elementos que, de forma unitaria o independiente, se abordan de forma descriptiva en el fragmento: “las casas, el río, los puentes y la carretera”, “la iglesia”, su “reloj”, “la vegetación”, “el coro”, “el confesionario”, “la campana”, “los dos puentes, la fragua, el camino”, “los niños”, “el pastor”, “el cartel”. Estas descripciones podrán cobrar un sentido especial desde el contraste con las expectativas previas explicitadas.

¹⁴Los grupos pueden repartirse las expresiones o palabras de especial dificultad que deben recogerse en las tarjetas de vocabulario o en las explicaciones orales: “morada”, “tornarse”, “metralla”, “saetas”, “inverosímil”, “rechoncha”, “devastar”, “ortiga”, “madreselva”, “confesionario”, “hollín”, “pender”, “espadaña”, “concejo”, “fragua”, “codorniz”, “centeno”, “crepúsculo”, “ajeno”, “friso”, “ornado”, “escudo”, “cantina”, “cartela”, “esculpir”, “fiel”, “fidelidad”...

¹⁵Resulta importante reconocer la composición estructural del fragmento, el reparto de las sensaciones en cuadros o planos diferentes. Los estudiantes, mucho más acostumbrados al lenguaje cinematográfico, pueden servirse de este conocimiento para descifrar la estructura interna del fragmento.

¹⁶Los equipos agrupan para ello las palabras referidas a la descripción física del escenario.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES BÁSICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: también los personajes deben ser caracterizados, a partir de las pocas pistas que se dan sobre ellos y de lo que seamos capaces de inferir del ambiente: edad, formación, nombres, actividad y expectativas¹¹⁷.
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: los textos narrativos de la época suelen estar cargados de una simbología específica que también debemos identificar, en primera instancia, para hacer hipótesis interpretativas después.
	Interpretar el texto desde un punto de vista personal	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: mucho de la descripción del fragmento se refiere a la iglesia, ¿por qué? y, sobre todo, ¿qué papel ocupa la iglesia en el entorno cultural de la realidad descrita?.
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupos: acostumbrados en la gran ciudad a ser bombardeados constantemente con mensajes publicitarios, advertencias y regulaciones de la vida a partir de la lengua escrita, en el texto que interpretamos no hay más que un único mensaje de este tipo. Qué dice dicho mensaje, por qué y qué papel puede desempeñar este factor en el desarrollo posterior de la obra. son las cuestiones que trataremos de dilucidar ahora....
Consolidación	Experimentar la vertiente creativa de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: los estudiantes escriben su propio texto de ficción sobre un lugar solitario y olvidado en que las expectativas de vida fueran radicalmente diferentes a las propias. Los textos serán corregidos sobre la marcha y expuestos en un lugar visible del aula, o bien presentados de forma oral.
	Valorar la creatividad propia y ajena	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: en parejas o individualmente los alumnos leen ahora los textos expuestos en los paneles, seleccionando de entre ellos aquél que más les gusta (o que mejor comprenden), para votar por él en la valoración final.

¹¹⁷Además de la tematización de la escena, podemos aprovechar la ocasión para alimentar la curiosidad de los estudiantes sobre el desarrollo general de la novela, algo que los invite a seguir leyendo una vez terminada las clases dedicadas al texto.

Comentario básico orientativo

Jesús Fernández Santos (Madrid, 1926-1988) tiene en su haber el ser uno de precursores de los nuevos modos narrativos en la década del cincuenta. Con *Los bravos* (1954), su primera novela, inaugura una tendencia neorrealista, testimonial y crítica, desde la que dejar constancia de la situación histórica española, y que se hará aún más comprometida con *En la hoguera* (1957). Desde aquí evoluciona hacia una narrativa más intimista, atenta al mundo interior de los personajes, con títulos como *Laberintos* (1964), *El hombre de los santos* (1969) y *Libro de las memorias de las cosas* (1971). Luego da a conocer unas novelas de ambientación histórica con *Extramuros* (1978) y *Cabrera* (1981), para pasar finalmente a historias centradas en la España contemporánea como *Jaque a la dama* (1982), *Los jinetes del alba* (1984) y *Balada de amor y soledad* (1987). A todas estas novelas hay que añadir varias colecciones de cuentos, como *Cabeza rapada* (1958), que han sido recopiladas en *Cuentos completos* (1978).

Los bravos es la historia de los habitantes de un pueblo de la montaña leonesa, cercano a Asturias, que se ven acuciados por el aislamiento, la pobreza y el caciquismo. Se trata, por consiguiente, de una novela cuyo ambiente rural y propósito testimonial ha servido a la crítica para situarla como pionera del Neorrealismo o del Realismo Social de los años cincuenta. La intención de Fernández Santos es la de plasmar la vida anodina, intrascendente, limitada de unos seres humanos marcados por la abulia, la banalidad y la decadencia. Y lo hace desde una postura más o menos neutra, sin tomar partido explícito en sus consideraciones, a fin de conseguir una narración objetiva. Éste es el modo de narrar en muchas obras del medio siglo: el autor presenta situaciones sacadas de la realidad española sin enjuiciarlas para que sea el lector quien saque sus propias conclusiones. Es el modo que encuentran los escritores para sortear la censura franquista.

Entre otros recursos, esa aparente neutralidad u objetividad se consigue en *Los bravos*, como en bastantes novelas del medio siglo, caso emblemático de *El Jarama* (1956) de Rafael Sánchez Ferlosio, mediante la asimilación de técnicas cinematográficas, lo que demuestra una vez más el peso del neorrealismo italiano en esta narrativa. De hecho, el propio Fernández Santos llega a realizar estudios de cine y a dirigir alguna película. La estructura general de *Los bravos* no sigue una división en capítulos sino en múltiples secuencias, que recogen escenas aisladas y que recuerdan a un montaje cinematográfico. Además, cada una de esas secuencias, que en principio son independientes y que al final quedan imbricadas, está contada desde la perspectiva subjetiva del narrador, que viene a funcionar como una cámara cinematográfica que recoge objetivamente los claroscuros de esa sociedad rural.

Esto se observa con nitidez en el fragmento seleccionado, secuencia segunda de la novela, donde parece como si el escritor tomara una cámara para ofrecer una primera imagen panorámica del pueblo. Realmente, parece el inicio de una película. Con estilo austero y conciso, con un lenguaje sencillo y directo, con una técnica impresionista, Fernández

Santos es capaz de hacer la crítica más feroz a la realidad de la posguerra mediante la selección de una serie de elementos simbólicos y la elección de los adjetivos precisos: la carretera desértica, el pueblo vacío, el reloj inmóvil, la iglesia ruinoso, el confesionario sucio, las casas amarillas, el camino solitario. Así es este pueblo, innominado a lo largo de la novela, y, en consecuencia y por extensión, así es cualquier lugar de la posguerra española: pueblos y gentes sin iglesia y sin riqueza o, lo que es lo mismo, pueblos y gentes sin fe y sin futuro.

La Literatura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera pretende sumarse a la cada vez más sonora reivindicación, por parte de los profesores y didactas, sobre la incorporación del fenómeno literario a la enseñanza de las lenguas extranjeras. De forma sencilla, ofrece formas de trabajo novedosas y originales para que la literatura se instale en nuestras aulas, no ya como producto acabado y hermético, sino muy al contrario como hecho social en el que también los alumnos son protagonistas. El libro está estructurado en tres partes diferentes, dedicadas a las orientaciones teóricas en el ámbito de una metodología adquisitiva para la incorporación de la literatura a la enseñanza del español como lengua extranjera; la revisión de los principales géneros, las obras y los autores de la literatura española desde 1939 hasta la actualidad, y, a modo de ilustración, la combinación práctica de las dos primeras secciones en nueve diseños didácticos sobre otros tantos textos literarios para su aplicación directa en el aula.

En definitiva, el presente trabajo no es sino una invitación esencial a utilizar la lengua en las clases de español mediante la directa implicación de los sentimientos, esto es, reinventando la realidad, haciendo propia la opinión popular de que, en verdad, "se miente más por falta de imaginación".



Instituto San Fernando
de la
Lengua Española

ISBN 84-7786-774-7



9 788477 867746