

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa

Tarbiya, n.º 28

Director

CÉSAR SAENZ DE CASTRO

Editora

AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ

Consejo de redacción

JESÚS ALONSO TAPIA,
MANUEL ALVARO DUENAS,
CARMEN ARAGONES PRIETO,
FERNANDO ARROYO ILERA,
M^ª LUISA ORTEGA GÁLVEZ,
MARIA RODRIGUEZ MONEO,
NICOLÁS RUBIO SAEZ,
CARMEN VIZCARRO GUARCH

Consejo asesor

JUAN JOSÉ APARICIO
(U. Complutense de Madrid)
ISABEL BRINCONES CALVO
(U. de Alcalá de Henares)
HORACIO CAPEL
(U. de Barcelona)
MARIO CARRETERO
(U. Autónoma de Madrid)
ANTONIO CORRAL
(U. Nacional de Educación a Distancia)
JUAN DELVAL
(U. Autónoma de Madrid)
MIGUEL DE GUZMÁN
(U. Complutense de Madrid)
EUGENIO HERNÁNDEZ
(U. Autónoma de Madrid)
FRANCISCO JAQUE
(U. Autónoma de Madrid)
ELENA MARTÍN
(U. Autónoma de Madrid)
JAVIER ORDÓÑEZ
(U. Autónoma de Madrid)
JOSE OTERO
(U. de Alcalá de Henares)

Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid
Tels.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22
Fax: 91 397 50 20
amparo.caballero@uam.es
<http://www.uam.es/ICE/publicaciones>

Edición

ENTIMEMA
Fuencarral, 70
28004 Madrid
Tel.: 91 532 05 04
Fax: 91 532 43 34
ISSN: 1132-6239
Depósito legal: GU-231-1992

S u m a r i o

Presentación: La escritura creativa en secundaria. FRANCISCO ALONSO, 5 ζ La escritura en los ale-
daños de lo literario. BENIGNO DELMIRO COTO, 9 ζ
Didáctica de la escritura creativa. FRANCISCO
ALONSO, 51 ζ Formación de profesorado en
Creación Literaria: una necesidad. JOSÉ LUIS
CORRALES, 65 ζ La escritura creativa de textos
dramáticos. INMACULADA GONZÁLEZ GARCÍA, 79 ζ

Escritura Creativa

COMPILACIÓN

FRANCISCO ALONSO

Presentación: La escritura creativa en secundaria

El desinterés de muchos alumnos por la literatura no sólo habla de su fracaso como aprendices, sino que involucra también al propio programa educativo y al profesor que lo desarrolla en el aula. La expectativa depositada en la literatura como *texto de goce* puede ser difícil de cumplir, evidentemente, sin embargo el predominio de una enseñanza de la literatura apegada a lo enciclopédico y memorístico, que sustituye en la lectura el sentir por el conocimiento, es la causa principal de que el alumno sepa datos, conceptos y explicaciones sobre las obras literarias pero que no sepa hacer casi nada por su cuenta con la literatura. En efecto, aunque la obra literaria es un producto histórico, su enseñanza no puede enfocarse principalmente hacia la historiografía, con definiciones de estilos, épocas, escuelas y autores; al contrario el alumno se acerca a la literatura desde la intuición de que puede ser una experiencia vital.

En la lectura lo que está en juego es la experiencia emocional e intelectual que el libro propone: la productividad del texto se sitúa en el choque de nuestro imaginario con realidades ficticias. Estas expectativas crecen si pasamos de la lectura a la escritura, y el alumno vislumbra la potencialidad de utilizar la expresión literaria para hablar desde el interior de uno mismo al mundo ajeno. Sin embargo la pregunta que nos hacemos es cómo trabajar este enfoque de la literatura con los alumnos. La *escritura creativa* está ya inventada y en algunos lugares se ha consolidado una interesante tradición académica. El mundo anglosajón desarrolló la base teórica y didáctica y desde los años sesenta está integrada en centros de secundaria y universidad. En Argentina, Francia y España la *escritura creativa* ha seguido caminos al margen de la enseñanza reglada: se confía más en el propio interés del aprendiz para organizarse en grupos de trabajo abiertos, sin requisitos académicos y más o menos gratuitos.

El presente número de *Tarbiya* quiere recoger la interrogación anterior y abordar una posible respuesta a la integración de ambas tradiciones. Se trata de relacionar la *escritura creativa*

con la enseñanza reglada y a la vez reflexionar sobre las ventajas y problemas que ello suscita. Nos situamos en una concepción de la escritura encajada en la lingüística del texto y que-remos detectar el proceso psicolingüístico implicado detrás de la intencionalidad del texto literario para llegar al porqué, sobre qué y para quién escribir. No se abordan en este número cuestiones de interés desde una vertiente epistemológica: las relaciones entre la *imaginación*, lo *imaginario* y la *creatividad* a la luz de la filosofía y de la psicología.

El planteamiento que hacemos se refiere al segmento enmarcado en la enseñanza secundaria. Se trata de un periodo obligatorio entre los 12-16 años y un periodo de enseñanza voluntaria pero masiva diríamos entre los 16-18. Estamos ante un planteamiento de didáctica específica desde un foco de contenidos, la *escritura creativa*, y desde la asignatura de *lengua y literatura castellana*. Hablamos de la educación literaria como desarrollo de capacidades para escribir o leer textos de signo estético-literario. Ni más ni menos que lo que con evidente aceptación se hace en la enseñanza de música, teatro, artes plásticas, cine, danza... para un segmento de alumnos y edades equivalente al antes señalado.

El primer trabajo, *La escritura en los aledaños de lo literario*, de Benigno Delmiro Coto explica el origen de los talleres y escuelas de *escritura creativa*, el contenido concreto de las diversas experiencias y los logros a veces fascinantes que nos pueden servir de ejemplo. Ya con pasar revista a casi cincuenta años de actividad y ver los nombres de reconocidos escritores que se han movido en estos ámbitos se percibe la fuerza de esta alternativa pedagógica.

En el artículo *Didáctica de la escritura creativa* sitúo un posible taller de escritura dentro del currículo oficial de la enseñanza de la Literatura en secundaria. Lo que está en juego es una cuestión de métodos y enfoques didácticos: presentar la escritura literaria lo más alejada posible de lo secreto o lo inspirado, para, al contrario, tratar el trabajo artístico desde un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto exige, por un lado, el conocimiento del conjunto de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se realizan durante la lectura o escritura de textos literarios, y por otro lado, hacer hueco en los programas y señalar la posibilidad y su articulación pedagógica de aprender a escribir literatura si existe motivación y enseñar si se sabe cómo.

Sobre la necesidad de formación específica de los profesores de secundaria en estas tareas trata el artículo de José Luis Corrales, *Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad*. No es tarea pequeña por cuanto supone para muchos profesores de literatura o escritores que pasan al otro lado del espejo, rehacer un itinerario profesional: aprender

a enseñar a aprender. Las sugerencias del trabajo son claras y sin duda en ellas radica una alternativa real a la enseñanza de la literatura.

El último artículo ofrece una propuesta concreta sobre el texto dramático. Existe ya la posibilidad curricular de impartir en 3º o 4º de ESO una asignatura optativa que trata el teatro en tanto que representación de un texto. Para ello los alumnos trabajan —generalmente con interés y buenos resultados— la puesta en escena con todos los elementos extratextuales implicados en la representación: voz, dicción, gesto, vestuario, decorado, luz, movimiento, música... Frente a estos factores extratextuales, el artículo de Inmaculada González García, *La escritura creativa de textos dramáticos*, implica una vuelta al texto mismo antes de su representación. Lo que se propone es una didáctica de la escritura dramática que pasa previamente por descomponer el texto teatral en sus elementos discursivos y después plantear una secuencia de actividades de pensamiento y escritura calculada para desencadenar la escritura de escenas o actos

Francisco Alonso

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: francisco.blazquez@uam.es

La escritura en los aledaños de lo literario

Benigno Delmiro Coto

Introducción

Mientras parece existir acuerdo entre profesores, pedagogos y lingüistas sobre la orientación que haya de tener la educación lingüística (dirigida a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hagan posible el intercambio comunicativo entre las personas); sobre cómo y con qué materiales pedagógicos acercar a los jóvenes, en la enseñanza obligatoria, a la lectura, escritura y al disfrute de los textos literarios hay opiniones muy diversas y hasta divergentes (Lomas-Osoro-Tusón, 1993).

En los Departamentos de Lengua y Literatura, el profesorado se debate entre los modelos de enseñanza de la literatura aprendidos en la Universidad marcados por el historicismo (que entiende la historia literaria como cónclave de autores, obras, épocas, movimientos artísticos y estilos en sucesión temporal) y el formalismo (que busca en los textos unos rasgos peculiarísimos en los que apoyarse para

Nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes aleja de sí cada día más al texto escrito. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos “depredadores audiovisuales” que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de Internet.

justificar la “función poética” del lenguaje o la “literariedad”); todo ello complementado por el “comentario de texto” oportuno que desvele esas características tan específicas en fragmentos de obras pertenecientes al canon literario (Meix, F., 1994).

Maneras de enseñar

Entre nuestro quehacer diario lo habitual sigue siendo la preponderancia de las cuestiones gramaticales, la información sobre la estructura de los libros espigados por la tradición o el comentario de fragmentos, pasados por el tamiz de las épocas histórico-literarias, a quienes aquéllos sirven. Todo ello se adoba con la lectura —más o menos obligatoria— de alguna obra acorde con el periodo que tratamos y con algunos encargos de escritos (casi siempre hechos o completados fuera del aula) con el ánimo de influir en la corrección del nivel ortográfico o con pretensiones indeterminadas. El resultado, que todos constatamos una y otra vez, es esa dificultad —¿creciente?— que nuestro alumnado tiene para dominar mínimamente los rudimentos de la expresión escrita. Para colmo, la institución escolar, a medida que se asciende en las etapas educativas, define a los discentes con notas obtenidas a partir de un género de texto escrito muy localizado —el “examen” o “control” para entendernos—, y la falta o deficiencia en el manejo de la redacción conlleva más tarde altas cotas de marginación social.

En el caso más concreto de los textos literarios, se ha ido fabricando un modo de proceder basado en conocimientos históricos y analíticos que el alumnado percibe como necesario tan sólo para beneficiarse de una nota (como mero “valor de cambio”), frente a otras maneras de entender “lo literario” como algo que no está tanto en la estructura de los textos como en las circunstancias que los convierten en un acto de comunicación que, como tal, produce sentido en varias direcciones: en la personal afectiva, en la histórico-literaria, en la ideológica o en la cultural. En definitiva, se está pendiente, demasiado a menudo, mucho más del qué y del cuánto tiene que aprender el alumnado que del “valor de uso” de los textos: lo que implicaría entender la literatura que ha de enseñarse como un conjunto de prácticas de lectura, escritura e interpretación muy bien interrelacionadas.

Nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes aleja de sí cada día más al texto escrito. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos “depredadores audiovisuales” que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de Internet. Entretanto, en paralelo a los intercambios entre los profesores y casi siempre extramuros de la institución escolar, han ido ganando terreno otras fórmulas de entendimiento de “lo literario” que adoptan el nombre genérico

de "talleres" (de escritura, literarios, de creación literaria, de escritura creativa, etc.) de los que existen ofertas muy variadas: por fascículos, por correspondencia, en cursos propiciados por Universidades, Ayuntamientos, Bibliotecas públicas, Asociaciones Culturales, particulares, etc.

Dimensión práctica de la literatura

A lo que parece, frente al teoricismo, formalismo e historicismo que constituyen la columna vertebral de la formación universitaria de los docentes, fuera del ámbito escolar se ofrece el "placer de escribir", el "hacer cosas con palabras": actividades de escritura, lectura e interpretación bien integradas entre sí que, sin relegar el protagonismo del autor del texto, cuentan con el decisivo papel del receptor y usuario del mismo. Una concepción práctica de la lengua y la literatura que los profesores y profesoras de todos los niveles de la enseñanza reglada han de acoger cuanto antes, si no lo hacen ya, en su menester diario.

Se trata, pues, de cómo conseguir textos escritos por parte del alumnado, en el mismo aula y en grupo, para poder partir de ellos hacia todos los demás textos y que éstos sirvan como gozne organizador del conjunto de la materia de lengua y literatura; preocupados de cómo nos expresamos (para lo cual hay que abordar en clase las dificultades que atenazan a los escritos de los principiantes en el plano psicológico)

y de cómo los recibimos (en lo social o en eso que se da en llamar "la construcción social del sentido": la relación con otros textos y símbolos culturales).

La manifiesta utilidad de lo literario

No se avanzará ni un ápice en el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas escriban en el aula y fuera de ella si el profesorado no es capaz, en primerísimo lugar, de hacer inteligible ante ellos y ellas, en el bregar didáctico de cada día, la importancia que tiene y tendrá para su vida cotidiana el trabajo de producción, comprensión e interpretación de textos literarios. Se trata del punto de partida de la actividad pedagógica y hay que abordarlo como una responsabilidad más de cada docente. Obliga a suscitar y tomar parte activa en el debate (por lo demás siempre candente) sobre la presunta utilidad o inutilidad de la instrucción con textos que apuntan o dan de lleno en la ficción. Los profesores y profesoras no pueden permanecer pasivos en esta cuestión, al contrario de algunos escritores que parecen defender a la literatura como "un bien inútil", sólo válido para el disfrute de minorías ilustradas, creyéndose así distanciados de la tan abundante grey que da en medirlo todo por el rasero del beneficio económico. Hay que convencer a la mayoría de alumnos y alumnas que las actividades alrededor de los textos literarios son utilísimas, entre otras cosas, por lo que sigue: ponen en relación con el mundo de

la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla; se constituyen pronto en antídoto del fracaso vital que a todos inevitablemente llega; dan infinitas respuestas al absurdo que siempre anida en cada existencia vital; preparan para entender y adaptarse más adecuadamente a la desgracia ineludible; relativizan la configuración física y psicológica de cada uno (tan enredada en el juego de yoes: el que somos realmente, el que creemos ser, el que los demás piensan que somos y el que deseamos ser), y la de quienes nos rodean, distinguiendo las máscaras de la realidad; colocan en diversas perspectivas, lo que ayuda a aumentar la capacidad de valoración crítica; ayudan a encontrar múltiples sentidos en lo que se hace; previenen del manejo propagandístico de los medios de comunicación; enseñan el arte de contar cosas como instrumento de comprensión e interpretación del mundo (García Domínguez, 1993); permiten sentirse como persona y “construirnos” como personaje que actúa en un contexto social; desarrollan la capacidad de análisis concreto de situaciones concretas; conectan con la “cultura” entendida ésta como memoria no hereditaria de la colectividad y enseñan a relacionar los diversos códigos que confluyen en los textos artísticos; favorecen el entendimiento de la sociedad como conjunto de grupos cuyos intereses están en un conflicto presente en los discursos de cada participante en la estructura social, etc. (Delmiro, 1994 b).

Necesidades de formación

Para que proliferen las propuestas dirigidas a conseguir en abundancia y por parte de todo el alumnado textos escritos en la misma clase, los profesores necesitamos una formación que añada a la ya recibida conocimientos relevantes sobre, al menos, cuatro campos: las fases de composición de un escrito —contextualización, planificación, textualización, revisión y fijación— (Camps, A.,1994), los diferentes tipos de textos (clasificados según el tipo, el género, la intención y el registro lingüístico), la imprescindible adopción de una estrategia flexible de revisión y corrección de todos los escritos producidos por el alumnado concebida como un componente más del trabajo diario en el aula (Cassany, 1993) y, por último, información exhaustiva sobre las múltiples propuestas de las distintas escuelas o modelos de Taller de escritura, muy abundantes en nuestro país en los últimos veinte años.

¿Qué son los talleres de escritura?

En la actualidad, según sus públicos potenciales, los talleres de escritura pueden inscribirse en los siguientes ámbitos: ocio, animación socio-cultural, enseñanza reglada, cursos especializados de escritura dramática, guiones de radio y televisión, cursos de Formación en sentido lato, en las empresas que pretendan mejorar la calidad de los escritos que producen, para los

profesionales de la escritura que sienten la necesidad de mejorar su estilo, para personas con dificultades (parados, jóvenes sin cualificación, presidiarios, etc.), para personas con dolencias mientras se encuentran internadas en centros médico-pedagógicos, hospitales psiquiátricos, servicios de alcoholemia, etc. (Pimet-Boniface, 1999). De entre todos los mencionados, interesan más los que persiguen como objetivo esencial la aproximación a la escritura de intención literaria y se mueven en el mundo de las enseñanzas regladas; aunque también habrá que tener muy en cuenta los que cuentan con un público adulto como alternativa cultural de tiempo libre.

Los Talleres de creación literaria o de escritura, tal como hoy los concebimos, funcionan desde finales de los años cincuenta en Estados Unidos (un precursor decisivo es John Gardner, del que sería brillante discípulo el escritor Raymond Carver) y luego se extienden por hispanoamérica y en el occidente de Europa (Delmiro, 1994 a). Están formados por un grupo de mujeres y de hombres con una finalidad común: escribir, leer, comentar e intercambiar experiencias al calor de los escritos que se van componiendo entre todos los presentes. Escritos de aproximación literaria, ya que esta fórmula de escritura en grupo nada tiene que ver con la reconcentrada y solitaria del creador habitual o el profesional.

A un Taller de escritura se acude a producir textos que permiten saltar a otros para

obtener más textos en un ejercicio constante de intertextualidad activa. De ahí que las actividades con el lenguaje de estos grupos deba ser entendida como algo muy próximo a la noción de oficio artesanal, donde se utiliza papel, lápiz y tinta con un material constituido por palabras. Lo específico del taller es la construcción con la palabra, la realización de algo concreto, tangible, que se pone delante de los ojos por medio de la escritura (Grafein, 1981). En ellos no se prescinde de la Historia Literaria, sino que se la retoma desde otros presupuestos, como fuente inagotable de modelos y síntesis de estrategias, géneros, preceptivas y respuestas. Interesan los autores consagrados en tanto que hábiles intérpretes de recursos y perspectivas similares a los que necesitamos en el momento de plasmar los textos (Sánchez Enciso-Rincón, 1985).

Son ámbitos destinados a la composición escrita, donde se intentan infinitas variaciones, se juega con las palabras, deambulan los mitos, las leyendas, el humor, los terrores, las emociones, los disfraces y las pasiones. Se lee y se analizan los escritos de todos y todas, se debate acerca de los mecanismos de producción que se han puesto en marcha, se comenta, se compara y se descubren nuevos caminos que dan paso a nuevos escritos (Adela Kohan-Lucas, A., 1991).

Son lugares muy aptos para la reflexión sobre esa necesidad de contar que nos

empuja constantemente. Sobre el ansia de recrear lo que hemos vivido, leído, imaginado o soñado. Sobre lo que otros nos han dicho, lo que nos pasó ayer o esperamos hacer mañana; incluso sobre eso que pudimos haber sido y no fuimos, porque en la vida hay que elegir de continuo. No hay que olvidar que cada trayectoria vital se compone también de nuestras pérdidas y nuestros desperdicios, de nuestras omisiones y de nuestros deseos incumplidos, de lo que una vez dejamos de lado o no elegimos o no alcanzamos, de las numerosas posibilidades que en su mayoría no llegaron a realizarse, de nuestras vacilaciones y nuestras ensoñaciones, de los proyectos frustrados y los anhelos falsos y tibios, de los miedos que nos paralizaron, de lo que abandonamos o nos dejó a nosotros (Marías, J., 1995).

Animan a convertir el aula en un escenario del “como si” los presentes pudieran ser usuarios habituales de todos los géneros, tipos de texto, estilos, registros e intenciones comunicativas posibles. Un espacio donde pueden representarse situaciones de comunicación muy heterogéneas, en las que se incluya el tema del que se hablará, el tono interpersonal más o menos formalizado, los participantes que intervendrán, los objetivos que persiguen con lo que hablan y el canal de comunicación.

La clase se transforma en el laboratorio más adecuado para experimentar a partir de todas las variedades utilizadas en las comunicaciones habituales de nuestro alumnado

(con los amigos de la pandilla, con los compañeros de clase y con su familia) hasta probar, en un orden más amplio, con las formulaciones de los escritores habituales o los inscritos en el canon literario.

Los Talleres literarios o de escritura están muy avezados a lanzar sus propuestas de trabajo dirigidas a la consecución de escritos que reconstruyen el contexto situacional, crean personajes y simulan sus discursos, tonos y puntos de vista. Por eso, pueden servirnos como instrumento utilísimo para abrir el abanico de experiencias lingüísticas en ese teatro de la comunicación que es siempre un aula (Delmiro, 1999).

Salvar la barrera entre la oralidad y la escritura

Con el conocimiento de las variadas experiencias acumuladas en los *Talleres de escritura o literarios* se pueden pergeñar actividades que ensayen los saltos variados entre el código oral y el escrito. No olvidemos que las diferencias entre la oralidad y la escritura se perciben muy mal por nuestros alumnos y alumnas y que en esto estriba una de las dificultades más grandes para la potenciación de la escritura en las aulas. El alumno considera normal escribir tal como habla o incluso supone que es más práctico o expresivo (como observa, por ejemplo, en las historietas dibujadas a su alcance). Pretenderá incorporar hasta los múltiples vulgarismos que escucha en los diálogos de sus

actores y actrices preferidos, a los que imita con fruición por ese afán que todo grupo social o generacional tiene de sacar a la luz las locuciones y palabras propias de sus jergas. Con actividades de escritura instaladas en el gozne de lo oral y lo escrito podremos evidenciar todas las dificultades que plantean los tránsitos entre un código y otro: los problemas para transcribir adecuadamente algunas pronunciaciones anómalas, descuidadas o especiales, no previstas por la norma ortográfica convencional o la insuficiencia de los signos de puntuación tradicionales, los cuales no bastarán para dar cuenta de todos los matices de la entonación, los gestos, etc.

Con el manejo de las propuestas de los *Talleres de escritura* diseñaremos un repertorio de situaciones comunicativas estándar, muy próximas a las habituales en los alumnos, que nos ayuden a reflexionar juntos sobre los modelos de adecuación y corrección y verificar cómo aparecen en los textos literarios.

Establecida la confianza, podremos continuar

Una vez que cada aprendiz confíe en sus propias fuerzas y se encuentre en posesión de un “filtro afectivo” adecuado (*“El filtro afectivo es como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones, impide que el input llegue en estado puro al organizador [...] Cuando el aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito ni se*

identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de input, de forma que el organizador no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código”, Cassany, 1988), aparecerá el momento de aventurarse por otras clases de escritos donde predominen diferentes funciones, a saber: las funciones informativa (saber secuenciar, sintetizar, definir, explicar, documentarse) y de opinión (saber defender una tesis u opinión, determinar las relaciones causa-efecto, saber confrontar y clasificar). Y parece evidente que, cuando se trate de la redacción de textos en los que destaquen la exposición y la opinión, el proceso de escritura ha de medirse paso a paso, adoptando estrategias que tengan en cuenta cada una de las fases de la composición. Digamos, de pasada, que para conseguir textos argumentativos (y de otros tipos, particularmente la crónica viajera), el método de “escritura colectiva”, diseñado con fórmula de taller literario en la Escuela de Barbiana por Lorenzo Milani, resulta francamente recomendable, por demostrar —entre otras cosas— que hasta los textos argumentativos pueden concebirse en sus primeros estadios a partir actividades que se apoyan en una dinámica de grupo muy participativa (Corzo Toral, 1983).

La integración de contenidos, lectura y escritura

La composición escrita, donde resalten las funciones expresiva y estética, no sólo es el paso primero y obligado para iniciar

y consolidar actitudes positivas de nuestros alumnos y alumnas como escritores —cada uno a su ritmo—, sino que deviene fundamental, también, para potenciar la motivación y afecto por la lectura. He aquí otra de las cuestiones cruciales para la enseñanza de nuestra disciplina y de percepción enmarañada y desigual por parte de los docentes. No habrá mejora sustancial en la forma de escribir del alumnado, si éstos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placenteramente (Daniel Pennac, 1992). De aceptar el anterior aserto, la controversia sobre si, en los objetivos de la educación literaria —en la Educación Secundaria Obligatoria—, debemos formar lectores antes que escritores, estaría, francamente, de más. Y no está solo Pennac, desde otros ángulos se insiste en lo mismo: la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico y nos da alas como lectores y escritores para fijarnos en el contenido y la comprensión de los textos, evitando perder demasiado tiempo en los aspectos formales. Se deduce, fácilmente, que estamos faltos de una metodología que programe el conocimiento de hechos y conceptos (desde la perspectiva histórica, temática o por géneros), lectura y escritura de manera integradora. Al respecto, el modelo de taller de literatura de Esperanza Ortega (1986) resulta paradigmático y merece mayor difusión y utilización por parte de los departamentos didácticos.

Esbozo de un método

Si recapitulamos, en el momento inicial, el docente tiene que abordar, con amplitud, los valores más generales de la escritura (Victor Moreno, 1994) y de los textos literarios desde una posición crítica y abierta, poniéndolos en relación de uso y utilidades con la vida cotidiana de los presentes. El siguiente paso incluye la conversión del aula en lo que podríamos llamar “el escenario del como si todos pudiésemos ser escritores”: un escenario muy peculiar donde el grupo de alumnos toma conciencia de sí mismo como enunciador y reflexiona sobre el marco escolar, para distinguir el escrito que va a realizar entre las cuatro paredes de una clase del que podría concebir en soledad. Acto seguido, se les explicará la actividad, que parte de una consigna o propuesta de escritura que, a modo de coartada, les permitirá componer su texto. Los aprendices escriben en pequeño o en gran grupo, leen en voz alta lo conseguido (con lo que se afrontan los problemas de la puntuación), se comentan las dificultades halladas en el proceso de composición, la adecuación de la propuesta y los objetivos que ésta pretendía. Estas sugerencias de creación textual pueden encaminarse en dos direcciones. De un lado están las que apuntan a la construcción del lenguaje en sus aspectos más formales y con una finalidad lúdica: inspiradas en los logros mayores de los movimientos vanguardistas de los años veinte del pasado siglo (Apollinaire, André Breton, Dadá, surrealistas,

futuristas, cubistas...) y en sus seguidores de la posguerra (el grupo Oulipo) resultan muy adecuadas, a modo de ensayo, para transitar por los distintos prototipos de género y tipo de discurso, figura retórica o técnica de escritura (Raymond Queneau, 1947). No deja de ser un buen recurso pedagógico para que estos escritos iniciales del alumnado se pongan en relación con el modelo propuesto de antemano y se fije la teoría subyacente con naturalidad. Ahora bien, la dirección que más interesa tomar, y hacia donde apuntarán las sugerencias de escritura desde su misma concepción, es a la consecución de escritos por parte de los aprendices que se puedan relacionar con otros textos, según el grado de dificultad de sus significados. Estableceremos así una interacción que permita poner en tela de juicio su presunta literariedad (nunca habrá mejor momento para aclarar cómo se modifican las situaciones pragmáticas de comunicación, generándose esa original relación entre el autor, que fija literalmente el texto; y el lector, que lo recrea para dar lugar al "fenómeno literario" —Lázaro Carreter, 1980—) y descubrir los mecanismos que contribuyen a forjar la construcción social del sentido. De la interpretación (siempre concebida como reto o enigma ante un grupo de alumnos y alumnas que se proponen descifrar el conjunto de signos que apunta a un sentido, desde una posición determinada y dirigido a unos receptores concretos) se saltará a las sugerencias de lecturas literarias coherentes con la tarea en ejecución.

Algunas propuestas de Taller Literario

En los Estados Unidos existe una tradición consolidada de estudios y práctica de escritura en las escuelas, desde los niveles elementales, que distingue entre una forma de escribir en relación con "lo literario" —*creative writing*— y otra, más general, preocupada de la exposición de opiniones y argumentos —*expository writing*—. En Francia todo parece indicar que la demanda de actividades de escritura, tanto en el ámbito escolar como para cubrir las necesidades de ocio, ha crecido en los últimos años de tal manera que ya existen manuales para orientar el trabajo de los futuros animadores de los talleres y se exige su regulación profesional. En España la ejercitación en la escritura, en grupo y de manera intensiva, ha caminado —con frecuencia— en paralelo a la enseñanza oficial (universidades populares, talleres literarios, más recientes en el tiempo, dirigidos por escritores consagrados siguiendo modelos norteamericanos o hispanoamericanos...). Hay que destacar el intenso trabajo del profesorado renovador, desperdigado aquí o allá, atento a las propuestas procedentes del ingenio de Raymond Queneau y demás oulipianos, Freinet, Rodari, la Escuela de Barbiana o de sus seguidores, y de actividades integradoras como las de Rincón y Sánchez Enciso, Esperanza Ortega, Víctor Moreno, Seve Calleja (1992), Monserrat Tarrés (1988), Calero Heras, González-Motos-Tejedo (1987), Silvia Adela Kohan

y otros, las cuales han supuesto, a partir de los años ochenta del pasado siglo, un revulsivo, plenamente vigente, para la enseñanza de la lengua y la literatura en la enseñanza primaria y secundaria.

Se comienza con la reseña de tres talleres norteamericanos, dos de ellos insertados en la oferta universitaria (John Gardner, Thaisa Frank-Dorothy Wall), y otro de los que encuentran su público en la calle (Natalie Goldberg).

En Estados Unidos

- John Gardner en *El arte de la ficción* (1983) y *Para ser novelista* (1983): resume todas sus experiencias como profesor de Escritura Creativa en diversas universidades norteamericanas desde finales de los años cincuenta del pasado siglo hasta los primeros años de los ochenta en que fallece. Estamos ante las aportaciones de un precursor de este tipo de actividades de aproximación a la escritura de intención literaria. Gardner desvela su *modus operandi*: todas las herramientas —teóricas y prácticas— y los presupuestos que le han servido para ayudar a escribir ficciones a un sinnúmero de hombres y mujeres con el rigor y la pasión de los grandes escritores.

Para ser novelista está dividido en cuatro apartados en los que trata de la naturaleza del escritor, de los estudios y la formación que precisa, de cómo puede publicar y sobrevivir y de un último apartado dedicado

a glosar la actividad concreta, el día a día de un escritor y los apoyos necesarios para no hundirse en el desánimo.

El arte de la ficción se presenta en dos partes. En la primera se formula una teoría general de la ficción (qué hace, cómo funciona y qué pretende) y en la segunda se ocupa de asuntos técnicos más concretos. En ésta plantea dos clases de ejercicios: unos dirigidos al trabajo y discusión en grupo y otros para desarrollar las técnicas narrativas individualmente.

El punto de partida inexcusable es el que sigue: si bien no existe ninguna fórmula que genere un buen escritor, sí hay técnicas que, como los trucos de un carpintero, se pueden enseñar y aprender; hay consideraciones éticas y estéticas sobre las que todo escritor serio ha de meditar tarde o temprano; y hay errores muy extendidos, hallazgos desdichados y soluciones patosas que se reiteran en los relatos fallidos y que se pueden mostrar mediante un análisis pormenorizado. Por lo demás, hay que aprender a leer más allá de cómo la escuela enseña a los estudiantes: que sólo valoran la compostura y el significado de la obra y la manera cómo se relaciona con otras inscritas en el canon. Se debe leer como lo haría un novelista: averiguar cómo hace el autor para crear los efectos que consigue, captar sus procedimientos, incluso pensando qué habría hecho él en la misma situación y si su manera de hacerlo habría dado mejor o peor resultado y por qué.

La primera sesión de un taller de creación podría comenzar por algo real mucho más reducido que un relato corto, una fábula, un cuento oral o un esbozo y algo que además fuese primario, no secundario (por ejemplo, no una parodia, sino la imitación misma de lo que se pretende escribir). Se empezaría por una de esas partes necesarias que tienen las formas narrativas más largas, algún elemento aislado que, si se realiza con brillantez, puede convertirse de hecho en la palanca que dé lugar a una obra más larga. Tómese, por ejemplo, un pasaje descriptivo de una página de longitud; una descripción en clave de un género determinado (relato breve o corto) y considérese como una unidad, y perfecciónese tanto como se pueda. Abórdense unidades mayores, los episodios que componen la trama, y trabájese cada uno hasta que resplandezca. Púlase cada elemento del relato para que éste no sólo sea bueno globalmente sino que arrebate a cada momento. Lo reducido del formato en los relatos cortos facilita la comprensión de los conceptos fundamentales de la narrativa: todo acontecimiento debe tener su causa en el precedente; hay que explicar los motivos de los personajes mediante la acción y no ponerlos meramente en boca de alguien; ambiente, personaje y acciones tienen que compenetrarse, apoyarse y verse unos en otros; el argumento ha de tener ritmo y tiene que ir creciendo en intensidad hacia el clímax emotivo; la narración ha de tener una estructura firme que dé valor a cada parte y, sin embargo, pase desapercibida;

estilo, trama y significado tienen que ser finalmente uno. Cuando lo que se pretende es escribir una novela conviene elaborar un plan: un esquema detallado del argumento, notas sobre los personajes y los ambientes, sobre incidentes de especial importancia y sus repercusiones en el significado. Hay que considerar la posibilidad de pergeñar para uno mismo un bosquejo del argumento, que contenga todos los personajes y acontecimientos y que prescindiera de los detalles, entre ellos el diálogo.

Para combatir los errores más comunes en los que incide el escritor primerizo hay que proporcionar imágenes que apelen a nuestros sentidos, preferentemente a todos y no sólo al sentido de la vista; una escena jamás será vívida si el escritor aporta pocos detalles para agitar y guiar la imaginación del lector o si emplea un lenguaje que peca de abstracción y no se apoye en lo concreto (hay que escribir como si uno fuera una cámara de cine).

Son de gran utilidad las páginas dedicadas a las condiciones básicas que debe reunir un buen taller literario en el capítulo "Los estudios y la formación del escritor" de *Para ser novelista*.

- Thaisa Frank-Dorothy Wall: *Cultiva tu talento literario —Encuentra la voz del escritor que llevas dentro—* (1994); es un libro dirigido a estudiantes universitarios de Escritura Creativa ya muy avezados. Tiene la forma del manual que guía las

intervenciones en los talleres correspondientes de estas dos profesoras. Se organiza en torno a tres ejes: la voz, la historia y la revisión. Prima la voz entendida como “el modo en que el escritor se proyecta en su arte, la forma en que recurre a sí mismo cuando escribe: su sentido del humor, su ironía, su manera de ver a la gente y los acontecimientos, de usar el lenguaje y entretener a los demás”. En la primera parte se sugieren formas de liberar la voz natural, la propia de cada uno, ésa que se conecta al sentido que le encontramos a las cosas del entorno. En la segunda parte se presentan fórmulas para improvisar y pulir esa voz personal hasta confeccionar un relato original. Para descubrir el modo en que la voz moldea la historia se experimenta con anécdotas y textos breves y se exploran los diferentes elementos de la voz: tono, el punto de vista, narración, diálogo, personajes... La parte tercera se ocupa en la revisión del texto: cuando los escritores trabajan más a conciencia para combinar la técnica con los impulsos originales de la voz en bruto. Se subraya la importancia de recuperar el entusiasmo original de la voz como puerta de entrada a la revisión del texto. También se aportan maneras de desarrollar al “corrector que todos llevamos dentro” y de utilizar sus conocimientos como guía de nuestra voz. En la parte final del libro se anima a pensar sobre cuestiones más amplias: dejar que la voz evolucione, sostenerla a lo largo del texto y llevar una vida de escritor. Empero donde estriba la mayor utilidad de este manual es en el

amplio repertorio de actividades de escritura que se proponen como corolario de cada uno de sus cincuenta y tres epígrafes. La intención manifiesta es que los aprendices se ejerciten de continuo en una atmósfera de entusiasmo e improvisación.

- Natalie Goldberg: *La escritura, una terapia creativa* (1990), *El gozo de escribir* (1993): sus talleres de escritura comienzan siempre con la explicación de las siguientes reglas: mantened la mano en movimiento para que el impulso creador no se distraiga ni desfallezca; perded el control, decid lo que deseáis sin pensar en si es correcto, educado o apropiado; sed concretos (coche no, Cadillac. Fruta no, manzana. Pájaro no, gorrión...); no penséis, ateneos al primer fogonazo; no os preocupéis por la puntuación, la ortografía ni la gramática; no tengáis reparo en escribir la peor basura de la nación (o de Lima, Buenos Aires o Almería); id directos a la yugular (“escribe inflexible y claro sobre lo que duele”, Hemingway dixit).

Estos dos libros son retazos del ambiente, las anécdotas, los problemas, las soluciones... que se van dando en las reuniones de los talleres literarios que coordina la autora. Considera la escritura como medicina individual y grupal: escribir es en lo esencial informarse a uno mismo de lo que sucede (“este libro habla de la escritura. También habla de la forma en que podemos utilizar la escritura como adiestramiento para penetrar en nuestra existencia y alcanzar

el equilibrio interior. Lo que aquí se dice acerca de la escritura, puede ser aplicado al correr, a la pintura, a cualquier cosa que a uno le guste hacer y a la cual hayamos decidido dedicar parte de nuestra existencia" [Introducción a *El gozo de escribir*, pag. 20]). Plantea que los discentes escriban a menudo y con constancia; de ahí que desde el principio les provea de una lista de encargos para que se ejerciten en la vida cotidiana tales como: empezad con "recuerdo que...". Escribid una serie de recuerdos breves y, si os encontráis bloqueados, es suficiente con repetir la frase de nuevo y continuar. Escoged algo que os despierte fuertes emociones positivas o negativas, y escribid sobre ello como si os entusiasmara; al cabo del ejercicio cambiad el registro y escribid sobre ello como si os diera asco. Escoged un color, por ejemplo el rojo, e id a dar un paseo de un cuarto de hora. Durante el paseo tomad nota de todo lo que sea rojo, luego volved a la libreta y escribid durante un cuarto de hora. Reflejad vuestras mañanas: despertarse, desayunar, ir a la parada de autobús; intentad ser lo más precisos posible. Visualizad un lugar que os guste muchísimo, entrad en él y observad todos los detalles: cuando alguien lea la descripción tendría que entender que es lo que sentís vosotros. Describid a uno de vuestros abuelos. Escribid acerca de nadar, de las estrellas, de la vez que habéis tenido miedo, de uno de vuestros maestros... para esto no seáis abstractos. Tomad un libro de poemas, tomad un verso cualquiera, escribidlo y empezad por ahí, cada vez que

quedemos bloqueados volved a repetir el verso a modo de estribillo. ¿Qué clase de animal sois? ¿Crees que podrías ser una vaca, un hamster, un zorro o un caballo?

Los ejercicios de estilo a la manera Oulipiana

En el continente europeo el ponerse a escribir desde presupuestos totalmente lúdicos lo encontramos por vez primera, y de forma generalizada, con los llamados movimientos de vanguardia (sin olvidar "las Alicia" de Lewis Carroll de finales del siglo XIX) que arrancan con las proclamas de Marinetti (*Manifiesto del futurismo*, 1909), proponen juegos dadaístas como Tristan Tzara, escritura automática siguiendo la receta de André Breton (dispuestos a capturar el flujo de lo inconsciente), juegan al modo surrealista a componer "cadáveres exquisitos que beban vino nuevo", o hacen caligramas como Guillaume Apollinaire (Victor Moreno, 1998). Estas experiencias tienen su continuación en la formación del grupo Oulipo (Taller de Literatura Potencial) del que son exponente cimero los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queneau (1947). Recuerda aquellos manuales antiguos de retórica que daban indicaciones sobre el "arte de escribir" y aconsejaban sobre cómo mejorar el estilo del escritor. Mas puede entenderse como un "taller literario" muy original donde se juega con el ardid de que sus textos se quedan en simple proyecto, son mera ejercitación, un recambio de borradores, una suerte de literatura

tomada en el mismo momento de su creación. Pertenece a esa gloriosa estirpe de desmitificadores que apuestan por la escritura como práctica, como trabajo y como juego y proponen al receptor que no se conforme con el mero acto de leer sino que se ponga de inmediato a escribir. Noventa y nueve textos le invitan a la recreación, a la fusión y conversión perpetua en otros textos. Lo cual responde a las directrices del grupo *Oulipo* (“Ouvroir de littérature potentielle”) que proponía lo mismo con la constitución de aquel “Instituto de Prótesis Literaria” destinado a rehacer y mejorar las piezas que atesora el canon literario.

La historia que está en la base de estos noventa y nueve textos que componen el libro, y que aparece en un hipotético grado cero de narratividad en el titulado “Relato”, es muy sencilla: se parte del esbozo de dos espacios comunes (interior de un autobús y una estación), dos situaciones comunicativas, unos pocos personajes apenas perfilados y una deficiente interacción entre ellos. Con estos elementos simples —y a modo de fuga musical—, se presenta un muestrario de actividades de transformación textual que parecen pensadas para abordar trabajos en distintas direcciones: sobre la comprensión y utilización de figuras retóricas (lítote, metáfora, onomatopeya, epéntesis, parálogos...), estrofas y versos (soneto, oda, alejandrino) o formas verbales (presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido...). En ocasiones, se juega mecánicamente con la agregación, supresión o permutación de

letras y palabras sin especial transfondo en un ejercicio que bordea lo absurdo (“Sínquisis”). En estos casos se persigue el mero dislate como forma de perturbar la comprensión del lenguaje. Otras veces, se ofrece un amplio muestrario de registros lingüísticos. Son de la máxima utilidad todos los que tratan de las diversas maneras de reproducir la lengua oral que resultan más próximas a nuestro alumnado: “Pasota”, “Vulgar”, “Paleta”, “Yo ya”, “Exclamaciones”, etcétera. El titulado “Torpe” resulta muy recomendable para abordar las dificultades del tránsito entre la lengua oral y la escritura y por tratarse de un ejercicio en el se ironiza sobre el mismo “arte de escribir”.

Raymond Queneau también nos interesa en tanto que miembro fundador, al lado de François Le Lionnais, del grupo *Oulipo*. En él formaron gentes como Claude Berge, Jean Queval, Georges Perec, Jacques Roubaud, Marcel Duchamp o Italo Calvino. Para ellos era fundamental el concepto de “contrainte” (presión, violencia, apremio, sujeción o coerción) por el que se obligaban a escribir apremiados por una dificultad previamente pactada que se entrometía en el desarrollo del ejercicio para dificultar su resolución. Se dedicarán a dos tareas: la búsqueda de precursores en la historia literaria y la invención de posibilidades de escritura hasta entonces inéditas que puedan ser utilizadas por los escritores de la forma que más les complazca. Entre sus aportaciones más destacables se cuentan: el rescate de los lipogramas, artificio retórico con precedentes

muy antiguos que consiste en la supresión de alguna de las vocales en la composición del texto (Queneau lo utiliza en el ejercicio titulado "Lipograma" construido con ausencia de la letra E). Uno de los hallazgos más famosos de los oulipianos es el llamado S+7 (ejercicio de estilo titulado "Translación"): parte de un texto que sirve como cañamazo y con la ayuda de un diccionario se reemplaza cada sustantivo (S) por el séptimo (+7) que se encuentre en el diccionario elegido a partir del sustantivo de referencia. La transformación del texto se realizará mecánicamente, sin manipulación posterior. Otra propuesta juega con las definiciones que aportan los diccionarios: se sustituye en un texto cada sustantivo, adjetivo, verbo y adverbios acabados en —mente por la definición que recoge el diccionario y se repite la operación. Así una frase de seis palabras puede llegar acercarse a las doscientas a la tercera intervención. El llamado "Logo-rallye" o "ruleta" es otro ejercicio en el que se obliga a arrancar un texto y sobre la marcha introducir y congeniar en el mismo palabras que surgen de una lista confeccionada de antemano. Por último la "contrepèterie" o "contraventoseo" consiste en la inversión de letras o de sílabas de un tramo de palabras con el resultado de un texto ridiculizante o irreverente (Queneau, 1985, prólogo de Antonio Fernández Ferrer).

En Italia

En esta misma línea lúdica pero, por vez primera, adaptada para ser utilizada en la

institución escolar se enmarca el italiano Gianni Rodari. Es el autor más citado, y reconocido como maestro ejemplar, por todos los que han querido innovar los modos tradicionales de componer textos en el aula. Desde la publicación de su *Gramática de la fantasía*, en 1973, entendida como "arte de inventar historias", se convierte en referente inexcusable de los profesores de Lengua y Literatura.

Rodari entiende la "creatividad" como "sinónimo de pensamiento divergente", o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es "creativa" una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso tiene un carácter festivo: siempre... (Rodari, 1973).

Pasado el tiempo, se ha utilizado su metodología para conseguir finalidades muy variadas: inventar historias, desarrollar capacidades lógicas, crear seguridad en el grupo, iniciar dinámicas de comunicación entre desconocidos, potenciar la socialización entre los alumnos, etc.

De entre las “sugerencias creativas” más utilizadas destacan:

- *El binomio fantástico*. La historia surge con toda fluidez partiendo de dos palabras extrañas (“luz-zapatos”), lo suficientemente distantes la una de la otra para que lo insólito las una, liberándolas de sus referentes cotidianos.
- *Las hipótesis fantásticas*. Del tipo de “¿Qué pasaría si?” (qué pasaría si recibieses por correo un niño enlatado de siete años —*Konrad*, de Christine Nöstlinger— o si Gregorio, mendigo de la esquina, se pusiese a levitar sin haberlo deseado previamente —*Incidente en Atocha*, Ferrer Bermejo—, etc.).
- *Los efectos de “extrañamiento”*. Se describe un objeto cotidiano (un sofá, por ejemplo) en los mismos términos en que lo haría alguien que nunca lo hubiese visto antes y no sospechase nada de sus posibles usos. Este ejercicio tiene relación con la construcción de adivinanzas (sobre un campo blanco, blanco, / senda negra va dejando).
- *Confusión de cuentos*. Utilizada por Rodari después en sus *Cuentos por teléfono*, trata de representar los cuentos bajo un punto de vista nuevo buscando efectos paródicos. Así pueden equivocarse las historias (Caperucita es mala y el lobo, bueno —*Caperucita azul*, de Ignacio Viar—, continuar la historia después del final conocido del cuento ¿qué sucede después?), mezclar las fábulas conocidas (Caperucita encuentra en el bosque a Pulgarcito y juntos descubren a La Bella Durmiente).
- *Fábulas en clave obligada*. Reinventar la historia de La Bella Durmiente ambientada en nuestra ciudad y en la actualidad.
- *Construcción de un “limerick”* (disparate organizado y codificado). Su estructura es la siguiente: un primer verso indica el protagonista (un niño de nombre Perico); el segundo verso contiene alguna característica (de ojos azules y cara de mico); el tercero y cuarto expresan el predicado (tenía en las manos un gran abanico/con el que hacía aire a su muñeco chico); en el quinto verso se inserta el extravagante epíteto final (el ventolero Perico de cara de mico).
- *El prefijo arbitrario*. Una manera de hacer productivas las palabras —en sentido fantástico—, deformándolas. Se hace habitualmente para divertirse en muchos chistes (los “aminoguanas”), pero tiene un sentido más serio cuando ponemos el ejercicio en relación con la composición de los diccionarios (“trigato”, “biculta”, “bistierra”, “vicegato”, “archihuesos”, etc.).
- *La mezcla de titulares de periódicos*. Se obtienen así noticias de acontecimientos absurdos (La cúpula de San Pedro/ Herida por arma blanca/ Huye a Suiza con todo el dinero).
- *El juego de papeletas con preguntas y respuestas* para componer argumentos de estructura elemental (quién era,

dónde estaba, qué hacía, qué dijo, qué contestó la gente, cómo acabó todo), que luego pueden dar lugar a narraciones breves del conjunto de la clase.

- *Cuestionario para un personaje disparatado*. Se encarga una entrevista destinada a alguien muy famoso que llega en el tren de la noche, sin saberse muy bien quien es. Aparece una mujer de cristal, por ejemplo, que debe responder una por una a las preguntas previstas.
- *Cuentos para jugar*. Muestrario de historias cortas con tres finales distintos razonando el porqué uno u otro.

Otro modelo de taller literario de encarnadura escolar, también originario de Italia es la *Escuela de Barbiana* (Lorenzo Milani 1923-1967). Barbiana es un lugar de montaña en donde recaló a fines de 1954 un joven párroco, Lorenzo Milani, recién nombrado, que venía expulsado de su anterior destino. A la sazón, ya había publicado un grueso volumen en el que se recogían infinidad de datos sobre las precarias condiciones de vida de una buena parte de la población italiana. Denunciaba con vigor cómo se manipula a los pobres y se les priva de la palabra, en paralelo a otras privaciones todavía más inaguantables. Funda una escuela para alumnos con escasos medios económicos, homogéneos socialmente. Escuela consciente de ser una institución, entre otras, que maneja valores sociales y que sabe que el mundo no se cambia sustancialmente

desde las aulas; mas nadie puede mantenerse en ellas mucho tiempo neutral o desinteresado de la organización de la sociedad. El gozne sobre el que giran sus enseñanzas será la lengua escrita y para conseguirla practica un método a pasos contados. Posteriormente, hubo una experiencia similar en Salamanca, aprovechando la presencia de Adele Corradi (colaboradora de Milani en Barbiana desde 1963 a 1967) durante tres cursos (1974-1977). Los textos más practicados fueron la relación o crónica de viajes y, sobre todo, las cartas. Este método se difundió en España a partir de la publicación del libro de J. L. Corzo Toral (1983).

Primera fase: elección del tema y su lector

El grupo no debe ponerse a escribir sin hacerse antes consciente de que tiene algo importante y útil que decir. Del tema escogido no interesa tanto la "novedad" como su capacidad para interesar a todos los alumnos y alumnas. El destinatario puede ser real o imaginario, singular o colectivo (puede escribirse a los alumnos de este centro dentro de diez años, a un extraterrestre recién llegado, al sindicato de estudiantes...), pero tengamos presente que no es condición indispensable que llegue siempre al destinatario elegido, que no se publique o que apenas lo lea nadie, lo fundamental es que se haya conseguido la comunicación del grupo entre sí, que se haya sentido partícipe

cada alumno del texto colectivo. En un principio, el género epistolar parece el más adecuado —puede haber otros—. Ejemplos de experiencias: *carta a Pierino* (argumentación) y *Excursión a Asturias* (narración).

Segunda fase: acumulación de ideas

Consiste en reunir el mayor número posible de aportaciones que puedan hacer los alumnos y alumnas sobre el asunto (afirmaciones, negaciones, observaciones, anécdotas breves, juicios de valor...). Ideas sueltas que han de disponerse en papeletas y ser legibles de una en una. Creatividad, espontaneidad, respeto por todas las colaboraciones, claridad y concisión, son las claves de este momento.

El método en esta fase es variable y depende en gran medida de la cantidad de contribuciones que el grupo pueda generar. El moderador recogerá en pizarra cada propuesta manteniendo una conversación en gran grupo. Pueden grabarse todos los aportes y ser seleccionados posteriormente en grupos de trabajo o, tal vez lo más aconsejable, que cada alumno rellene una papeleta con cada mensaje. Conviene, si se ha decidido utilizar papeletas, fijar de antemano la extensión de los escritos, el tamaño de la papeleta y hacer algún ejercicio de descomposición del contenido de un texto en sus componentes mínimos dejando muy claro lo que se pretende.

Tercera fase: clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí

Hay que agrupar todas las papeletas-idea relacionadas entre sí o que se refieran a un mismo aspecto del asunto, de manera que, al final de esta tarea, dispongamos de diversos bloques de ideas, cada uno con un título que representan aspectos diversos del tema.

El método admite dos posibilidades. La primera —que exige una mayor capacidad de abstracción y puede realizarse en pequeños grupos—, leer en voz alta todos los papeles y colocarlos en montones por afinidad. Pueden comenzar a eliminarse, con mucha cautela para no desperdiciar matices, los repetidos y, a medida que se va desarrollando este trabajo, caeremos en la cuenta de que es fácil poner título a cada montón (si alguno es de difícil denominación, por tener poco contenido o por abarcar demasiado, conviene deshacerlo y discutir al final dónde puede encajar mejor) La segunda posibilidad consiste en leer en voz alta una cuantas papeletas y escribir —con la ayuda inexcusable, entonces, del maestro— en la pizarra los títulos de los diferentes bloques, luego se reparten las papeletas —individualmente, si se prefiere— y todos las van agrupando más fácilmente.

Cuarta fase: organización de las ideas que forman cada grupo anterior

Se convierte cada montón de papeletas con ideas sueltas en un texto seguido y armónico, lo que supone: ordenar con lógica una

tras otra las ideas del grupo; hilvanarlas entre sí mediante partículas y nuevas palabras adecuadas, que respeten, incluso, las contradicciones; eliminar las repeticiones que queden; unificar los tiempos verbales, el número, etc. Al final ha de poder leerse seguido como si fuera el texto de un único autor.

El método que se propone consiste en trabajar en pequeños grupos con todas las papeletas que tratamos de ordenar. Cada alumno utiliza un hoja, la divide en dos columnas y va colocando en la derecha todas las frases, cada una en un renglón, elimina las repeticiones, numera y ordena a su gusto. El pequeño grupo discutirá cada modificación e irá poniéndose de acuerdo en nuevas frases que aparecerán hilvanadas en la columna de la izquierda. En esta fase desaparece el criterio de fidelidad a lo transcrito en la papeleta y, aun tratando de ser fieles a los matices de su contenido, el grupo ha de sentirse ya autor del texto que resulte.

Quinta fase: cada grupo aporta al conjunto las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le haya correspondido

Se trata ahora de que cada grupo presente como un texto seguido y coherente el conjunto de ideas-papeletas del bloque que se le había asignado y del que había partido. Todos copiarán al dictado o se les pasará a multicopista el texto entero —formado por el conjunto de los escritos de cada grupo—.

A estas alturas, tras haber manipulado tantas papeletas llenas de ideas y, tras leer o escuchar completos todos los capítulos, es normal que surja en la mente de muchos el contenido fundamental del texto.

Sexta fase: control de la unidad interna del texto

Consiste en asegurarse de que el texto largo y seguido que tenemos delante es realmente una unidad, cuyas partes, están organizadas y dispuestas en función de lo que queremos decirle al lector, que no falta ni, principalmente, sobra nada. Para lo cual trataremos de detectar aún: posibles repeticiones de palabras o de ideas reiteradas excesivamente; descolocación o exceso de párrafos que no vienen al caso; y lagunas o ausencias de elementos que el texto debería tener. Al final de esta fase el criterio ha de estar pendiente sólo de correcciones de estilo, o sea, de claridad.

Para concluir bien esta fase es preciso aquí fijar la intención del texto, expresar lo que pretendemos con él (en el caso de la *Carta a Pierino*, podría resumirse en: "Pierino, no pensamos seguirte"). Con la intención de todos clara, habrá que releer el texto sugiriendo eliminaciones, traslados, añadidos, etc.

Séptima fase: simplificación y perfeccionamiento del texto

Se procura eliminar todo lo que haga al texto menos transparente y aclarar cuanto

sea necesario para ser comprendido hasta en sus matices más complicados. Para ello haya que observar: mentiras o inexactitudes que falseen las cosas; palabras raras que no estén al alcance de la gente sencilla o no se le explican suficientemente. El texto ha de estar acabado y listo para su entrega o lectura a personas hasta ahora ajenas al mismo.

Octava fase: revisión del escrito

Consiste en dejarlo leer y leérselo a personas que no han participado en el proceso de escritura y recoger sus opiniones, sus malentendidos, sus críticas, etc. Luego, de nuevo solos, discutirlos y decidir si el texto se retoca o no por última vez.

En España, bien adaptados al marco escolar, más en concreto para las enseñanzas medias, son precursores los talleres literarios de Sánchez Enciso-Rincón, Esperanza Ortega, Calero Heras y, con las propuestas más actualizadas (poesía y narración breve) los libros de Víctor Moreno.

En España: los talleres literarios de Sánchez Enciso-Rincón (primeros años ochenta del siglo XX)

Entienden la clase de Literatura como un espacio en el que se hacen cosas

De la lección magistral como base, se pasa a la redacción personal de textos como

objetivo. La dialéctica de taller es una alternativa de trabajo en clase.

Y ya sabes cómo se trabaja en un taller. Te dan unos instrumentos, unas explicaciones mínimas de cómo funcionan, el croquis de lo que tienes que hacer y, ¡al trabajo! Un trabajo donde se tantea mucho y no siempre se acierta. Donde se tira la pieza mal hecha y se comienza de nuevo, hasta que se domina la técnica de su construcción. Donde la prueba final de aprovechamiento no es saber muchas cosas de memoria, sino un objeto sobre el que se ha trabajado todo el año, perfectamente acabado. Un trabajo duro y continuo (Rincón y S. Enciso, 1982).

Lo específico del taller es la construcción, la realización de algo concreto. Hacia esa realidad se orientan todos los trabajos y esfuerzos de quienes en él participan. Y sólo el resultado es capaz de justificar el esfuerzo. Eso es clave en este tipo de trabajo. Un examen con un sobresaliente es una menguada satisfacción frente a la novela planeada, trabajada y realizada. Es algo que uno ha hecho, que llena de orgullo, que se deja al compañero para que lo lea, que, en muchos casos, asombra al profesor... (Rincón y S. Enciso, 1985).

Reformulan el papel de la historia literaria y del comentario de textos

Comienzan situando, cronológicamente, la aparición, en los planes de estudio, de la Literatura como disciplina, allá en el último

tercio del siglo XIX. Ligada a un concepto de la historia, propio del movimiento romántico, al servicio del proyecto socio-político de las nacionalidades burguesas en fase expansiva. La historia literaria nace, pues, como algo adventicio, marcada de antemano por la funcionalidad más política que estética. Poco a poco, se fue haciendo con el campo reservado a la antigua retórica y poética hasta llegar a convertirse en el sistema ordenado (de escritores, movimientos, grupos generacionales, fechas, características...) que, aún hoy, intentamos que el alumnado conciba en conexión con unas circunstancias socio-económicas y estéticas concretas.

Cuando se generaliza, más recientemente, la técnica del comentario de texto, éste se pone a disposición del esclarecimiento de la historia de la Literatura. Acaba, así, convertido en un frío esquema con el que tratamos de corroborar en un texto los rasgos de época o movimiento estético apuntados a los alumnos y alumnas a propósito de la teoría. Otra cosa sería un comentario de texto que procurase una interacción con la personalidad de los aprendices y con los estímulos del entorno.

Prescinden de la historia para retornarla desde otro presupuesto: como fuente inagotable de modelos y síntesis de estrategias, géneros, preceptivas y respuestas, en suma, a los problemas de expresión con que el aprendiz se encuentre en el momento mismo de la escritura. Interesan los

autores consagrados en tanto que hábiles intérpretes de recursos y perspectivas similares a los que necesitamos en el momento de plasmar los textos.

*Plantean una organización de la aula
—dinámica de grupos— distinta
a la tradicional*

Proponen técnicas de trabajo en las que se alternen objetivos por cada grupo de trabajo y objetivos por alumno. El grupo que ha elegido el mismo tipo de novela, por ejemplo, trabaja conjuntamente en la primera fase de acumulación de materiales, búsqueda de personajes, intercambio de soluciones... Pero al final, cada uno, individualmente, ha de conseguir su propio trabajo.

Se modifica la posición del profesor

Como ocurre en todos los talleres, es inexcusable un cambio de actitud en el alumnado y en la forma de estar en clase por parte de los docentes. El protagonismo se reparte de otro modo y es el discípulo quien ha de ocupar el primer plano. El profesor dirige, orienta, ayuda, discute... no aparenta el ser omnisciente que explica de forma interminable y emite juicios de valor que hay que repetir para tener buena nota.

Evaluación

Consideran que la relación personal que el profesorado mantenga con sus alumnos afecta a su rendimiento académico. Apuestan

por la creación de un determinado clima afectivo en la clase que haga que el alumno se sienta valorado por lo que ahora es y pueda llegar a ser, sin engañar a nadie sobre el grado real de sus aptitudes. Insisten en que hay que animar cálidamente a todos aquellos que lo necesiten. El profesor debe estar lo suficientemente relajado para dejar que se desarrollen determinadas situaciones de intercambio, y no cortarlas en función de una inseguridad respecto a su propio papel o de un planteamiento obsesivo por la "productividad permanente".

Este método no es la panacea para recuperar los "retrasos escolares", aspecto de tipo estructural y político: el que tiene problemas irrecuperables de comprensión sintaxis, ortografía, etc., no mejora tampoco, sustancialmente, su situación. Ahora bien, "la práctica de taller" posibilita tratar las diversas situaciones de partida de los alumnos (incompetencia en el lenguaje escrito, deficiencias ortográficas, pobreza léxica, etc.) de forma personalizada o agrupándolos por problemas comunes y proponiéndoles fórmulas concretas de recuperación.

La evaluación se reduce a un elemento de reconocimiento del trabajo periódico que se realiza. El estímulo despertador del interés queda confiado al trabajo de creación personal. El profesor es mucho más abogado —que ayuda a alumbrar la propia confesión— que juez que sanciona el nivel de

conocimientos adquiridos y demostrados a través de uno o de muchos controles.

Se recomienda una moderada corrección de los ejercicios —el método genera un cúmulo grande de trabajos escritos— por parte del profesor (recoger semanalmente los trabajos de varios alumnos y devolvérselos con observaciones, más que con notas, el lunes). A esto se añaden los intercambios de ejercicios entre los mismos alumnos, las lecturas en el aula y los comentarios diarios del profesor a toda la clase, en los pequeños grupos e individualmente. Al final del trimestre se valorará la novela o la antología de poemas con más detalle.

Los distintos talleres: novela y poesía

De todos ellos los más factibles son el de novela y poesía que se resumen a continuación:

El taller de la novela

- Presentación en la que se hacen advertencias generales sobre la duración del trabajo y las dificultades que entraña.
- Se les ofrecen una serie de embriones de argumentos que desarrollan aspectos generales de nuestras vidas: lo valioso absoluto, la novela policíaca, la auto-destrucción (al estilo de *Crimen y castigo* de Dostoievsky), la muerte, el fracaso, la novela de aventuras, el rebelde, ciencia-ficción, conflicto de grupo, etc. Conviene explayarse bastante en las posibilidades y perspectivas

de cada argumento-tema, de lo contrario suelen polarizarse en torno a los subgéneros (ciencia-ficción y policiaco) que no resultan luego precisamente los más fáciles.

- Se organizan en grupos de trabajo: todos los que han elegido un argumento común, o porque siendo amigos prefieren trabajar juntos. A continuación se pide a cada grupo que confeccione un texto breve —unas quince o veinte líneas— en el que desarrolle con más detalle el argumento-tema escogido.
- Informe sobre los elementos estructurales del género novelesco, atendiendo al punto de vista, estructura, espacio, tiempo y personajes.
- Ejercicios escritos sobre cada aspecto teórico. Todos los escritos se leerán para toda la clase y se debatirán en la línea de aclarar, desde la práctica, los conceptos de teoría de la novela.
- En paralelo, existe una antología de textos, con fragmentos de novelas fundamentales en la historia de la Literatura, ordenados cronológicamente y seleccionados por temas, con la pretensión de ayudar a resolver los problemas que plantea cada apartado teórico. También leen, al mismo tiempo, una obra completa de ambiente parecido al que el grupo desarrolla.
- La redacción final corre a cargo de cada alumno individualmente.
- Para la evaluación disponemos de las notas que habremos ido obteniendo como fruto de la observación de todo el

proceso de trabajo en los grupos, de las lecturas en voz alta de cada alumno, de los ejercicios de ensayo que habrán ido recogiendo en una carpeta personal y, fundamentalmente, del fruto final.

El alfar de poesía

- Introducción amplia para conjurar los prejuicios que los alumnos tienen sobre este género literario.
- Propuesta de ejercicios para iniciarse en el lenguaje poético y en su práctica creativa. Distingue ejercicios en el nivel del significante (ritmo y simbolización fonética, vocalización, entonación, marca de acentos) y en el nivel del significado (imagen tradicional, desplazamiento de adjetivos, sinestesia e imagen visionaria).
- Antología comentada de textos poéticos extraídos de la historia de la poesía en castellano, con referencias a procedimientos técnicos esenciales de épocas y movimientos poéticos.
- Trabajan individualmente. Para los ejercicios poéticos hacen recomendaciones especiales sobre el clima que debe reinar en la clase: la conveniencia de utilizar la música en algunas fases y la necesidad de remover elementos personales tocando colectivamente temas próximos que puedan estar en la base de sus posibles creaciones.

En los diez últimos días de clase se disponen por grupos y seleccionan una antología con los mejores poemas hechos en clase

y en casa. Se confeccionará con ellos un librito para uso de toda la clase, pasado a máquina y, a ser posible, ilustrado.

- Esperanza Ortega, *El baúl volador* (1986): es un libro que vale desde su misma introducción. Ésta razona sobre las presuntas utilidades de las distintas materias de los currículos. Apuesta por una concepción de la vida en la que haya también sitio para la utopía: donde las personas puedan ser —aparte de “productoras” y “consumidoras”— creadoras. Por lo demás, desde el libro de Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, queda claro que los niños fuera del contacto con el mundo de la fantasía pueden carecer de respuestas ante la desdicha y los inevitables fracasos que a todos nos sobrevienen en lo cotidiano. Asimismo la literatura da cauce a la necesidad de trabar conocimiento con experiencias festivas que posean como objetivo único el disfrute del juego y del goce: nada más adecuado que la literatura para el juego y la celebración.

- En cuanto a los objetivos selecciona tres vertientes:
 - Los contenidos, que pueden abordarse desde distintas perspectivas: la histórica, la temática o la basada en la distinción por géneros.
 - La lectura como experiencia básica. Aquí se apela al sentido común del profesorado para elegir bien los

libros más acordes con la edad y las motivaciones de los aprendices.

- Las prácticas de escritura compuestas por ejercicios basados en el principio de analogía.

Tres vertientes interrelacionadas: a la lectura se va o se viene mediante la escritura y entre ambas se busca la relación con los contenidos.

- Las finalidades básicas son:
 - Dotar a la materia de una dimensión práctica.
 - Establecer una relación entre literatura y entorno social (la clase ha de seleccionar en un momento dado todo lo que se canta, se cuenta o se escribe en el entorno social inmediato).
 - Procurar que el aula no sea un espacio cerrado y autosuficiente.
 - Asimilar los contenidos fundamentales, partiendo de la lectura como experiencia básica.
 - Facilitar a los alumnos y alumnas, al lado de los modelos literarios, unos instrumentos de trabajo, de escritura adecuados y asumibles.
- Bases de elaboración de un taller:
 - Los ejercicios son atribuibles al grupo. De ahí que conviene que éste tenga una composición fija, incluso un nombre propio que facilite la compenetración y continuidad.

- Los ejercicios del taller son “literatura de encargo”, así deben ser presentados. De esta forma se preserva al creador individual y se le convence para que colabore —en los casos de aprendices que escriban habitualmente—. Son juegos para enamorarse, para recordar nostálgicamente, etc.
- El papel del profesor es el de proporcionar el esquema de trabajo, explicar las reglas que han de respetar. Dirige, sugiere y orienta, nunca puede ser un juez que tome las decisiones, rechace o concluya un texto. Es el encargado de ofrecer diversas posibilidades entre las que eligen los alumnos y alumnas, por eso es recomendable que los docentes hayan practicado los ejercicios que encargan a sus discentes, si bien la misma práctica continuada de los alumnos, cuando el mismo ejercicio se repite en distintos grupos resulta ser la mejor orientación.
- Los ejercicios de taller intentan ser una alternativa a las redacciones tradicionales de tema libre y ser alternativos a los “comentarios de texto” como única proyección de los conocimientos adquiridos.
- Ha de existir siempre una relación entre los conocimientos, las lecturas y los ejercicios del taller. Este ajuste es el que debiera interesar en las reuniones semanales del profesorado.

- Tipos de ejercicios: en torno al poema y al relato muy sugerentes y de fácil aplicación.

El libro concluye con una experiencia de recopilación del folklore oral del entorno y otra sobre la literatura como viaje: confección de rutas viajeras al calor de la lectura de la obra (ruta de don Quijote, por ejemplo).

- José Calero Heras: *De la letra al texto —Taller de escritura—* (1995): Puede servir como manual perfecto o guía para una asignatura optativa denominada “Taller de escritura”. Un taller donde el alumno disfruta y mejora sus destrezas comunicativas mediante la práctica continuada de la escritura adoptando el punto de vista del escritor. Los materiales con los que se trabaja son las “muestras” de las tareas, de los “patrones”, de los “modelos” que se imitarán. Porque la base del aprendizaje en un taller literario no estriba en la originalidad sino en el plagio, en la imitación de los escritores. Nadie mejor que los escritores para actuar de modelos imitables; pero no modelos para convertirse en escritor profesional, sino modelos para disfrutar con el lenguaje, para manipularlo con desenfado y hacer con él diabluras ingeniosas. Valen no tanto las páginas de los escritores regidas por la voluntad de estilo como las nacidas de la voluntad de juego y complacencia.

Provisto de una atinadísima selección de textos, se organiza en torno a las unidades

de la lengua: letra, palabra, oración y texto. Al inmiscuirse entre los niveles del lenguaje resulta sencillo vincular los conceptos y los hechos al hilo de los procedimientos y las destrezas, con lo que se consigue reforzar los conocimientos básicos adquiridos en las clases más habituales de lengua. Al final incluye un esquema de programación en el que se detallan por cada una de las cinco unidades los bloques de contenido trabajados y los conceptos, procedimientos y actitudes promovidos.

- Víctor Moreno, *El deseo de escribir* (1994) parte del siguiente presupuesto: la mejor manera de hacer lectores, es conseguir que los escolares escriban. Los lectores no siempre son escritores; en cambio, quien escribe lee inevitablemente. Lee su mundo interior, descubre cómo están contruidos los libros y va perdiendo el miedo a la letra impresa. Al final de este proceso es posible que lleguen a escribir para sí mismos y consigan conocerse mejor y aumentar su capacidad de trabajo y autodisciplina.

La producción escrita se regirá por los siguientes principios: brevedad en las descripciones, comienzos insólitos (o extraños, mágicos, atrevidos...), originalidad, suspense y finales sorprendentes.

Se estructura en los siguientes apartados: instrucciones para su utilización; prólogo del autor; libro sobre objetos cotidianos; libro del origen de las cosas, libro sobre la

realidad, el mundo; libro sobre la escuela; libro sobre la realidad interior; libro desde la propia lengua; ejercicios al modo ouli-piano; libro a partir de los cuentos del folclore; libros desde los cuentos de los niños; breve antología de cuentos escritos por niños y niñas y el epílogo. Así lo resume el autor: "*El mundo de los objetos, de las cosas, la realidad que le envuelve, como mundo interior o sociedad o escuela, la lengua y el cuento, tradicional o propio, son los círculos concéntricos sobre los que giran todas las actividades*" (prólogo pág. 20). Cada parte incluye propuestas de escritura acompañadas, casi siempre, por unos textos que permiten entender mejor cada envite. Esos textos pueden tomarse de mano como modelos para confeccionar otros semejantes o al final del proceso para que el aprendiz compare lo conseguido por él con el texto de referencia.

El libro sobre los objetos contiene propuestas dirigidas a despertar la curiosidad por ver, oír, gustar, olfatear y tocar. Obliga a preguntar el porqué de las cosas y a colocarse en los ángulos de la realidad que más luz arrojen sobre el ser de las cosas. El segundo libro propone que escriban historias sobre el origen de ciertos objetos, para ello han de formularse hipótesis acerca de lo que nos rodea. *El libro sobre el mundo* indaga, entre otras múltiples cosas, sobre dónde venimos, de qué caos primigenio procedemos, cómo se formó el suelo o el firmamento, qué pasaría si los cerdos

volaran o sobre un mundo al revés en donde el señor del telediario espera pacientemente que le demos nosotros las noticias del día. *El libro sobre la escuela* busca generar relatos de la institución que los alberga como útero, cárcel, hospital, estómago de ballena, escenario obligatorio de buena parte de sus evoluciones diarias; todo aquí puede convertirse en metáfora: las chuletas, los juegos del recreo, los cambios de clase, los encuentros en el WC, los cigarros furtivos, los graffitis, las notas explosivas, los aburrimientos mortecinos, la hora de tutoría, etc. *El libro sobre la realidad interior*, que parte de la indagación sobre cómo nos concibieron nuestros padres, intenta que afloren los deseos más profundos, los sueños, las lamentaciones, los pensamientos, los escrúpulos, las inquinas, las fantasías, los sentimientos, los miedos y los conflictos (con uno mismo y con los demás), etc. *El libro sobre la propia lengua* parte del aserto que sigue: “la habilidad en el uso del código no se aprende analizando o diseccionando frases modélicas, sino produciéndolas y escribiéndolas. Nunca he reflexionado tanto sobre gramática como cuando he tenido que escribir una página. El dominio del código se aprende, en primer lugar, escribiendo, después reflexionando sobre lo que se escribe” (p. 102); y plantea hasta sesenta y siete actividades muy variadas que ayudan a reflexionar sobre el nivel fónico, morfológico, sintáctico y léxico: sobre el origen de la lengua, la relación entre los sonidos y el sentido de las palabras,

establece columnas con distintas clases de palabras, las relaciona al azar y surgen múltiples enredos morfosintácticos y léxicos que piden aclaraciones escritas, los pasos medidos para la confección de una novela de intriga o histórica entre todos los componentes de la clase, etc. Otro capítulo lo ocupan ejercicios de estilo inspirados en los de Queneau, Pérec y demás miembros de *Oulipo* con los que se pueden desarrollar los contenidos gramaticales aprendidos en la actividad escritora. *El libro a partir de los cuentos del folclore* induce a pensar sobre cómo surgieron los cuentos, por qué todas las civilizaciones se cimentan en cuentos, en mitos e historias, qué intención tienen, cómo sobreviven; finalmente, propone escribir un cuento de aventuras organizando la clase en doce grupos de trabajo que asumen cada una de las funciones estudiadas por Vladimir Propp. *Libros desde los cuentos de los niños* da pistas sobre cómo evaluar la producción escrita por los alumnos y alumnas y orienta sobre cómo tratar sus errores más habituales. En el epílogo repasa los elementos básicos de un relato: el qué se quiere contar, qué hechos acontecen, quiénes actúan, dónde, cuándo, cómo ordenar todos los datos, el punto de vista, el estilo y una justificación de la necesidad de escribir que no tiene desperdicio (escribir como forma de pensar, de manipular las palabras, de conciliarse con el yo más íntimo, como laboratorio de planteamientos y soluciones y como registro de cuanto sucede alrededor).

¿Qué hacer con las composiciones de los niños y niñas? ¿Cómo evaluarlas? En principio nada debe dejarse al azar y a la mera improvisación, antes de cualquier propuesta o iniciativa de escritura, el maestro debe saber de antemano lo que se propone con ello, requisito indispensable para después evaluarlo. Se parte de la consideración de los textos infantiles como filtro de sus vivencias, necesidades e intereses y como espejo de su desarrollo lingüístico. Y se actúa con las siguientes premisas: poner a disposición de los aprendices el máximo de elementos para estimular su necesidad de afirmación y de respuesta; satisfacer su ego y valorarlo a través de lo que escriben, situarse en la perspectiva de quien quiere comprender mucho más que del juez puntilloso que asigna notas y facilitar una dinámica de intercambio donde la cooperación prime sobre la competitividad.

En conclusión, aquí nos encontramos con un libro bien anclado en el territorio escolar, urdido con fina ironía, nada ingenuo a la hora de calibrar las dificultades que encierra la tarea de enseñar, desbordante de imaginación, ideado desde el trabajo práctico en el aula, con multitud de sugerencias, bien regado de textos modélicos de alumnos y alumnas, exquisito en el estilo, ingenioso a raudales, forjado en un sano optimismo de la voluntad (pedagógica), teoriza, propone, relata, comenta, cita, aconseja, critica... Y de continuo, defiende los valores de lo literario.

- *Va de poesía* (1998): es uno de los mejores libros, entre todos los que ofrecen actividades de aproximación al lenguaje poético, de los que se destinan a promover el uso del verso en las clases de lengua y literatura. Parte de la siguiente consideración: toda labor que pretenda acercar al lenguaje poético debe comenzar por avivar el gusto por las palabras en su dimensión corpórea. Hay que recrearlas gráficamente, pintarlas, hacer títulos con ellas, logotipos, rótulos, frases..., en fin, revitalizarlas en su configuración física. Y no puede olvidarse que las palabras se presentan ante nosotros preparadas para iniciar dos tipos de juegos: juego sobre la forma —oral y escrita— y juego sobre el sentido. El juego con el sonido incluye la rima, la repetición y la aliteración; el juego con el sentido es acercamiento inesperado de palabras extrañas, la explotación de la sinonimia, de la ambigüedad, del desvío, de la alusión o de la elipsis.

El primer capítulo, titulado "Primera estrofa", indaga sobre la naturaleza de lo poético y propone al alumnado dos modos de acercamiento: una divergente que se apoya en el diálogo, la respuesta irracional, espontánea, creativa, divertida... e incluye un esquema que deberán completar sin más apoyos que su capacidad para la asociación libre de conceptos; la otra manera procura que todas las personas lleguen a las mismas conclusiones a partir de una selección de poemas y textos variados que se ofrece a la clase para ser leídos y contrastados.

En "Tradición, folklore, carpetas de alumnos" se plantea la recopilación de estructuras poéticas presentes en el folklore (canciones de cuna, dichos y juegos de los primeros años, fórmulas rimadas para amenizar juegos, burlas, trabalenguas, refranes rimados, adivinanzas y canciones de corro) y la poesía recogida en las carpetas del estudiantado con el corazón roto por tanto desengaño amoroso. "Juegos para abrir el apetito poético" se organiza en dos movimientos: el primero, parte del sonido, sigue con las letras y aterriza en la palabra y la frase más o menos poética, donde el lenguaje se desata sin ningún tipo de construcción ni regla, buscando tan sólo el placer; en el segundo, el juego se practica con normas, reglamentos y limitaciones procedentes de las técnicas poéticas asentadas en la tradición (destaca aquí la propuesta de inventar jitanjáforas). "Juegos con letras" persigue escribir poemas desde el alfabeto; a pesar de ser elementos mínimos, las posibilidades creativas que nos ofrecen son muy sugerentes ("contrepétrie", "tautogramas", "monovocalismo", "pangramas" o "lipogramas"). En "Juegos con palabras" se enreda con nombres, adjetivos y verbos en la forja animada de cada verso. En "Juegos con frases" se trata de aprovechar cualquier clase de material lingüístico del entorno: libros, revistas, periódicos, poemas... y someterlo a un proceso de mezcla, añadiduras, recorte, manipulación y transformación. En "Escritura poética y pautas formales" el poema resultante estará constreñido por una regla externa que determinará su forma y, a

veces, el contenido atendiendo a las pautas señaladas por el grupo francés Oulipo. "Escritura poética y pautas temáticas" plantea confeccionar poemas con asuntos previamente acotados. "Técnicas vanguardistas variadas" resume con precisión las aportaciones más útiles de los llamados "movimientos de vanguardia" o "ismos" tan preocupados siempre por la imaginación, la exploración de fórmulas originales de creación, la presencia de lo onírico y los elementos mágicos (cubismo y los caligramas de Apollinaire, futurismo, dadaísmo, surrealismo y ultraísmo). "Elementos poéticos por antonomasia" ofrece tareas alrededor de la metáfora, la comparación y la sinestesia. El capítulo undécimo gira alrededor de un poema de Ángel González con el que se ejercitan buena parte de las actividades con los sonidos y con los sentidos presentadas hasta aquí. Un anexo se ocupa de quehaceres que ponen al descubierto cómo el poema es ante todo una unidad semántica, esto es que su significado global es predecible y que se pueden formular hipótesis sobre el mismo. Otro anexo: "Cantar y bailar el poema" relaciona la poesía con la música. Todo acaba con una antología poética de creación adolescente para dar cumplida cuenta de la calidad de los trabajos de los aprendices cuando van bien encaminados.

Estamos, en definitiva, ante un manual imprescindible para el momento en el que el docente planifica y ejercita con sus alumnos el género poético. Sólo se precisa estar convencidos de que no se necesita

tanto alambicamiento como el que a veces se pretende a la hora de hacer saborear y comprender un poema a los alumnos y alumnas e intentar compartir con ellos sinceramente nuestras experiencias lectoras.

- Taller de cuentos —Materia optativa para el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria— (1995). Elaborado por encargo del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, se dirige al profesorado que vaya a impartir esta materia en los institutos de secundaria de la Comunidad Foral. En este taller se considera a la escritura como una destreza siempre mejorable y que necesita ejercitarse de continuo. Su aprendizaje se basa en la producción de textos y en la localización y solución de problemas según se van suscitando en la misma práctica de la escritura. El taller permite situar al discente en un contexto motivador definido por un escrito que hay que producir con una finalidad explícita y con un emisor que debe decidir qué papel adoptará en función de para qué, a quién o dónde escribirá. El tratamiento que se hace de la lengua en el taller apunta en dos direcciones: se practica la expresión oral y escrita y se reflexiona sobre la misma. Se da por supuesto que un taller con estas características no persigue hacer novelistas: se trata de provocar en el alumnado una relación distinta y más apasionada con las palabras. Despertar y acrecentar su capacidad fabuladora, sabedores de que escribir y leer son dos vasos comunicantes que mutuamente se necesitan y enriquecen.

¿Por qué trabajar con cuentos? Porque es la forma narrativa mejor conocida por todos y que sigue despertando mayor interés. Por lo demás, por sus cualidades de sencillez, esencialidad y pertinencia permite ser reformulado de muchas maneras, percibir cómo registra la realidad, busca nuevos desenlaces y cómo despliega la pluralidad de voces que lo integran. En este taller se trata con textos narrativos para lo cual es imprescindible conocer sus rasgos estructurales; en un segundo plano también se manejan los descriptivos y dialogados como partes de lo narrativo. Asimismo se trabaja con ciertas unidades lingüísticas: tiempos verbales, nombres, adjetivos, adverbios, anáforas, deícticos, organizadores textuales, modalizadores, etc.

En la estructura nos encontramos con una justificación teórica del funcionamiento del taller; trata luego de las distintas fases del proceso de escritura; incluye una clasificación de los textos y algunos apuntes sobre marcas textuales, coherencia y conectores. A continuación se refiere a los contenidos (¿sobre qué escribir?), la organización de los argumentos (¿quiénes actúan?, ¿qué sucede?), el perfil de los destinatarios (¿para qué escribir y para quién?) y la distribución de las unidades didácticas por cada trimestre. Un apartado se ocupa de la metodología y otro de los recursos, aquí destaca el banco de actividades formado por dieciséis propuestas de escritura: elaboración de una guía

turística, una guía del ocio o del Arte o de los juegos perdidos y las canciones, de un diccionario con las palabras que sólo se entienden dentro del taller, de una novela individual o colectiva, reconstrucción de diversos textos de los alumnos, producción de cuentos e historias siguiendo el rastro de diversos escritores, elaboración de la propia biografía, radiografiar la vida de cada uno señalando momentos decisivos, observación de textos para ver su configuración, clasificarlos siguiendo criterios distintos, reconstrucción de textos en los que falte alguna clase de palabra, ralentizar narraciones, dotar de solemnidad o ternura a textos que no posean esas características y sustituir verbos o nombres o adjetivos por palabras comodines de algún texto dado. Siguen unas orientaciones para la evaluación y a continuación vienen catorce unidades didácticas en las que se desarrollan todos los aspectos relacionados con los cuentos: qué sabemos de ellos, su definición, de dónde proceden, tipos, características fundamentales, las partes de un relato, los personajes, el argumento, lo que se dice y cómo se dice, el escenario, el tiempo verbal de la narración y la voz del narrador.

Con independencia de su primer objetivo (servir para la programación de una materia optativa), resulta un excelente inventario de textos y propuestas de trabajo al servicio de quien enseñe a dominar los elementos de la narración en la teoría y desde la práctica de la escritura.

“Las consignas” que vienen la Argentina

En la Argentina y otros países sudamericanos cobraron gran auge los *talleres de creación a partir de “consignas”*. En los años setenta del pasado siglo el movimiento penetró en España de la mano de escritores como Samoilovich, Daniel Moyano, José Donoso o Cristina Peri Rossi.

- La idea surge hacia 1974, en el entorno de la Universidad de Buenos Aires y la cátedra del profesor Noé Jitrik. El grupo inicial funcionó luego independientemente con el nombre de “Grafein”, coordinado por Mario Tobelem. Difundió su teoría y consignas en un libro fundamental: *Teoría y práctica de un taller de escritura (1980)*.
- Dos “talleristas” notables —Silvia Adela Kohan y Ariel Lucas (1991)— han definido los “talleres de escritura” como:
 - La fábrica del texto: un espacio para intentar infinitas variaciones, fusiones, negaciones, y digresiones; un modo de combinar los ingredientes en función de la producción textual.
 - Un lugar de juego: el trabajo incluye la diversión en este caso. La escritura es un juego, de palabras, con, ante, para, desde, y hasta las palabras hiladas entre el deseo inicial y el punto final.
 - Un territorio para la libertad: en un texto todo es posible. Por él deambulan

los mitos, el humor, los terrores, las emociones, los recuerdos, los disfraces, las pasiones...

- Un laboratorio: en el taller se investigan las condiciones de aparición de la escritura y se analizan los resultados. Se reflexiona acerca de los mecanismos de producción de textos. Se lee lo escrito en conjunto y se hacen comentarios, comparaciones, descubrimientos que motivan nuevos textos. No sólo varían los modos de escribir, sino también los de leer. El “me gusta” o “no me gusta” se reemplazan por el análisis.
- La “consigna” es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto. La elección de la consigna debe hacerse con cuidado, ya que de ellas depende, generalmente, la validez de las respuestas. Y son, precisamente, los textos creados a partir de ellas los que nos ofrecen los indicios de si son o no adecuadas. Serán adecuadas siempre que hayan provocado textos disímiles, variados y ricos, y no lo serán cuando la mayoría de ellos hayan seguido los mismos esquemas y parecida dirección. Hay muchas clases de consignas:
 - Indicativas de los elementos narrativos: narrador, personaje, tiempo, espacio.
 - Referidas a la estructura narrativa: núcleos, catálisis e indicios.
 - Indicadoras de argumentos.
 - Que remiten a la descripción.
 - Que engloban la interrogación: reportajes, preguntas y respuestas, diálogos, encuestas, discusiones en grupo o por parejas...
 - Referidas a los distintos géneros: fantástico, policíaco, mítico, amoroso, científico, humorístico, romántico, culinario, matemático, quiromántico, náutico, epistolar, etc.
 - Correspondientes al campo sensorial: visual, táctil, olfativo, auditivo, gustativo, del movimiento, de las sensaciones.
 - Gramaticales y lexicales (con las que se trabaja en los niveles fonológico, sintáctico, semántico y lexical).
 - Según los modos operativos que formulan: abreviar, completar, desplegar, transformar, combinar, tergiversar, interpretar.
 - Intertextuales: textos que producen textos. Se escribe a partir de textos previos para producir recreaciones literarias nuevas.
 - Inclasificables: consignas ambiguas en las que no se incluyen operaciones.
- La práctica del método está estructurada en tres fases interdependientes e inseparables: la escritura de los textos, la lectura y el comentario de los mismos. Conviene agrupar a los alumnos —sin que se impida que quien quiera escribir en soledad pueda hacerlo—, ya que la escritura en equipo

ofrece varias ventajas: aprender a trabajar con los demás, tener la seguridad de que lo que no se le ocurre a uno se le ocurrirá a otro compañero, introducir la corrección ortográfica de unos a otros en el momento mismo de la escritura, saber discutir y defender las ideas propias, ser capaces de ceder ante propuestas mejores, sentarse juntos a inventar, con lo que ello tiene de juego, variación del compañero o compañeros habituales y de la colocación normal de la clase, posibilitar y mejorar el conocimiento de todo el grupo. Es aconsejable limitar el tiempo —variable para cada propuesta de trabajo—. El hecho de que todos hayan tenido el mismo punto de partida y hayan trabajado con los mismos elementos, hace que la fase de lectura sea esperada con auténtico interés (y no debemos perder de vista que es la lectura en voz alta de textos propios uno de los instrumentos más adecuados para mejorar el uso de la puntuación). En la etapa final del comentario de todo el grupo, se rememorarán las dificultades halladas en todo el proceso y será tanto el momento de la reflexión como el de la aplicación de la teoría lingüística o literaria pertinente, que habrá surgido como necesidad desde la práctica y no al revés.

Los talleres de guión de García Márquez

En los penúltimos años del pasado siglo XX, *Gabriel García Márquez* fue promotor de varios encuentros en torno al mejor modo

de componer guiones cinematográficos siguiendo un método muy cercano al de las “consignas” más arriba reseñado.

Todo lo allí tratado se recoge en tres libros (*Cómo se cuenta un cuento* —1996—, *Me alquilo para soñar* —1997—, *La bendita manía de contar* —1998—), fruto de las reuniones de unas diez personas en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de Baños (Cuba): hombres y mujeres relacionados con el periodismo, la radio, el cine y la televisión y con la necesidad urgente de tratar sobre la confección de guiones. El objetivo central es perfeccionar “el arte de contar historias”, dar rienda suelta a esa “bendita manía de contar” que a todos nos embarga, sin olvidar que:

Hay que meterse en la cabeza que encontrar el hilo de una historia es algo muy difícil. Ocurre sí, pero no en un minuto. Lo que uno no puede hacer es dejarse arrastrar por soluciones fáciles. Tiene que dudar, polemizar consigo mismo. Lo que la gente quiere es que le cuenten cosas de la gente, historias con las que uno se pueda identificar, y dar con ellas cuesta trabajo (García Márquez, 1998).

Se parte de la idea (muy repetida en esta clase de planteamientos) de que se puede mejorar la técnica, el oficio, los trucos narrativos, etc., de cada estudiante intercambiando experiencias en grupo. En un lugar como éste es donde se puede apreciar cómo crece una historia, se descarta

lo superfluo o se abre un camino donde sólo parecía existir un callejón sin salida.

Se trabaja del siguiente modo: cada participante aporta una historia apenas cuajada que sirva de propuesta, de punto de partida en el que todos puedan meter mano y buscar la continuación, siempre en la cuenta de que ha de servir para la confección de un guión televisivo o cinematográfico. Este objetivo principal los mantiene atentos pero lo fundamental que allí sucede, después de practicar a base de “descargas de ideas”, es la invención de historias más o menos esbozadas que piden ser completadas. Amén del pergeño de cuentos, tienen un gran interés las sugerencias de escritura que de continuo se citan porque pueden ser trasladadas a cualquier otra clase que persiga la obtención de textos de intención literaria. Así, por ejemplo, el planteamiento de lo que luego sería la serie de televisión *Me alquilo para soñar* (Ruy Guerra, 1992) fue el siguiente: había que convertir en guión la historia de una mujer que llega a una casa, ofrece sus servicios de soñadora y elimina a los miembros de la familia. A partir de esta consigna se establecería el flujo creativo.

Los talleres franceses

Seguidores de la tradición que en Francia inicia *Oulipo*, y con una amplia experiencia en la organización de talleres, tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como a petición de variados colectivos de

personas destacan las aportaciones de Anne Roche-Andrée Guiguet-Nicole Voltz (1989). Encontramos aquí un repertorio de ejercicios y prácticas de escritura agrupados en seis capítulos, una reflexión teórica que está en la base de cada serie de propuestas y, sobre todo, una invitación continuada a pasar del dicho al hecho de “ponerse a escribir”. Los ejercicios pueden ser realizados tanto individualmente como en grupo y han sido previamente trabajados en otras ocasiones, por eso el libro no recoge de manera exhaustiva todo lo que se puede hacer en torno a la escritura sino sólo lo ya experimentado por sus autores.

En el preámbulo se apuesta por la idea —la intertextualidad— de que todo escrito es el producto de los que le han precedido y que todo autor está atrapado en la vasta red que se ha ido tejiendo con todos los autores pasados, presentes y futuros por eso no hay que temer convertirse en algo así como “ladrones de textos” ya que, en el fondo, todo escritor o escritora hace lo mismo. Se propone al participante ser un “lector que escribe”: para ello ha de contar con la valiosa ayuda de los autores que ama con el propósito de parecerse a ellos. Se advierte que las sugerencias de escritura contienen constricciones estrictas para orientar los trabajos, al menos en los primeros capítulos: por lo general, más que para dificultar la tarea sirven de apoyo para romper los miedos iniciales y facilitar el desarrollo de esos textos iniciales.

El primer capítulo se organiza alrededor de ejercicios con una dificultad muy concreta que van de lo fácil a lo más complejo y que se parecen a los "juegos de sociedad". Se comienza por letras y palabras para provocar una expansión narrativa o poética, con actividades de inspiración "oulipiana": anagramas, tautogramas, lipogramas, liponimias, viaje en torno al diccionario, definiciones mágicas, estructuras sintácticas sucesivas, juego a partir de los fonemas... Con esta serie de ejercicios se pretende demostrar que los sonidos y las palabras no son intocables y cómo pueden ser fuente de sentidos imprevistos e historias fulgurantes usadas como material fónico desprendido de su sentido lógico.

En el capítulo segundo se empieza por un juego que incluye recortar palabras y frases sacadas al azar de periódicos y revistas utilizando una técnica parecida a la de los surrealistas (el "cadáver exquisito"): cada jugador coloca su palabra o frase sobre la hoja común sin saber las que el anterior ha aportado dando lugar a un texto sorprendente. Este tipo de faenas tienen tres cometidos: desbloquear la mente del escritor incipiente, hacer comprender que escribir es siempre participar en el lenguaje heredado (del que uno no es propiamente el creador pero sí puede ser autor de muchas combinaciones y arreglos) y tomar conciencia del valor que tiene derribar los modos de expresión más arraigados en la sociedad y ya convertidos en tópicos. A continuación, se proponen metapoemas (retener de un

poema algún elemento estructural y reemplazar lo suprimido con palabras elegidas libremente), juegos del teléfono (hacer correr de boca a oreja una frase y comprobar cómo se va deformando en cada relato), el oulipiano LSD (tomar una frase y sustituir cada palabra por su definición en el diccionario), el S+7 de Queneau, la quimera (se toman dos textos de autores distintos —uno suministrará la sintaxis y el otro el vocabulario— y se combinan entre sí), cortes y collages (partir en vertical dos textos diferentes por su mitad y unirlos para formar uno nuevo), el centón (compuesto a partir de versos o frases combinados al azar), el texto inacabado (buscar nuevos finales a obras conocidas) o el arte del blanco (se trata de rellenar los puntos suspensivos o las elipsis presentes en algunas obras).

El capítulo tercero propone ejercitarse a partir de la observación de los objetos del entorno inmediato, de lo que hacemos habitualmente, de los lugares que transitamos, del trabajo o del ocio: metamorfosis al estilo del famoso comienzo de Kafka, ciudades invisibles (representar esa ciudad con la que soñamos), con un principio y un fin determinados desarrollar las acciones intermedias, confeccionar una biografía imaginaria (por un momento imaginemos que somos un plato para degustar y confeccionemos la receta), con las fotos familiares revivir a algún pariente nuestro, unir los párrafos que más nos han impresionado de las novelas y cuentos leídos, a la

manera de Claude Simon partir de un elemento o acontecimiento y contar cómo se va relacionando con otros asociados, inversiones (permutar la jerarquía entre los personajes de una situación cotidiana), lenguajes imaginarios (tomar un texto bien marcado como puede ser una crónica futbolística y sustituir los sustantivos y adjetivos por una palabra inventada, pasar el texto así modificado al siguiente participante y pedir que lo traduzca).

Una vez concluidos los ejercicios destinados a romper los bloqueos iniciales y poner en marcha la imaginación, en el capítulo cuarto se propone poner el acento en la construcción de los textos tomando como referente algunas estructuras musicales, los juegos y los modelos gráficos y pictóricos. Destaca la propuesta de poner en circulación un texto narrativo que los demás deben continuar respetando el estilo del precedente o la mixtura de secuencias de todos los cuentos tradicionales. El capítulo quinto está dedicado a encontrar argumentos sobre los que levantar el relato. Para ello teoriza antes sobre las distintas maneras de tratar el argumento hallado (desde el lado histórico, económico, cultural, sociológico, psicológico, etc.) y comenta los dieciséis efectos persuasivos que puede contener una buena argumentación. Para ejercitarse plantea la utilización de un texto del que se conservarán las estructuras sintácticas y se dejará en blanco el resto para que sea rellenado según el ingenio del nuevo escritor o un trabajo que consiste en ir

transformando en un "in crescendo" una situación cotidiana dada (por ejemplo el gato que se acerca dócil y que va, poco a poco, convirtiéndose en un monstruo carnívoro o lo que parecía un ligero cambio en la dirección de la brisa costera que acaba en un huracán devastador).

En el capítulo sexto todas las sugerencias de escritura van dirigidas a la consecución de textos que hablen de la vida de cada cual con el título de "Los escritos del tiempo presente": se trata de sentir las pequeñas quebras que lo cotidiano provoca en la vida de cada uno. Se trabaja el haiku, la técnica del monólogo interior, la confección de la autobiografía, se rememoran los recuerdos infantiles, se describe un lugar en el que se desarrollará un drama, diálogos entre dos personas de las que se desconoce el grado de su relación, tropismos o descripciones de los movimientos con los que reaccionamos cuando nos intercomunicamos.

El último capítulo aconseja de manera ordenada cómo escribir relatos breves. Hace un recorrido histórico sobre el género, anota sus constantes estructurales y lanza algunas consignas sobre cómo comenzarlos y titularlos, proporciona una lista de comienzos, desarrollos y finales posibles y hasta una fórmula para contar al modo del "nouveau roman".

Bien concebido y con propuestas muy ensayadas es un manual de referencia inexcusable.

- Odile Pimet-Claire Boniface (1999): presentan su libro como un prontuario completísimo puesto al servicio de quienes pretendan convertirse en animadores de grupos de escritores aficionados en distintos ámbitos socio-culturales. Una vez constatada la ausencia de una formación rigurosa que capacite con suficiencia a los que se ponen al frente de los talleres de escritura, propone no quedarse en el mero diseño de juegos al modo surrealista u oulipiano o en la petición reiterativa de que los sufridos participantes cuenten algunos detalles de sus vidas. El animador debe considerar también cómo lanzar sus propuestas a públicos muy determinados, diseñar diversas formas de mejorar los escritos que habitualmente se producen, presentar un amplio elenco de propuestas creativas, enseñar a revisar con minucia los escritos y, en definitiva, aproximar a todos y a todas mucho más certeramente a la construcción literaria.

Define un taller de escritura por lo siguiente: la presencia de un responsable con un rol muy específico, la existencia de unos encargos de escritura, una relación especial con la literatura, un tiempo dedicado al intercambio de opiniones sobre lo escrito y una previsión programada de cómo mejorar lo que cada cual escribe. En cuanto a los objetivos baraja tres, muy a menudo presentes en cada taller: la lectura y la escritura como estímulo para el agrupamiento de personas que intercambian sus experiencias vitales; la mejora del manejo

del instrumental lingüístico para su uso en la institución escolar, en la formación profesional o para el perfeccionamiento personal, y el gusto por embeberse en el fenómeno de la creación literaria.

El libro se estructura en dos partes diferenciadas: la primera concierne a todo lo que se precisa para poner en marcha un taller de escritura: elementos necesarios para su funcionamiento, los distintos tipos de público y las condiciones que debe reunir el animador. La segunda parte está ocupada por lo que más importa aquí: las propuestas de escritura repartidas en cinco ámbitos: ejercicios de estilo, autobiografía, ficción, imitación de estilos y revisión crítica.

Las propuestas de trabajo de tipo lúdico, juegos de escritura o ejercicios de estilo presuponen en los participantes un gusto por el juego y se presentan como un desafío, como una dificultad que hay que superar. Ponen en marcha la fantasía, desbloquean la rigidez inicial y se centran en el desarrollo de textos breves que buscan la diversión del grupo y facilitan la intercomunicación. Por lo general, obligan a incluir en lo que se está escribiendo palabras dadas, pueden prohibir el uso de una vocal o vocablo cualquiera u obligar a escribir de una manera impuesta. Las situaciones de comunicación que sirven de marco son inesperadas o carentes de lógica. La consigna impone escribir sobre sucesos poco habituales con el resultado de crear momentos fantásticos muy

estimulantes para la imaginación. Están muy indicadas aquí las sugerencias de los surrealistas o las del grupo Oulipo, en especial Raymond Queneau o Georges Perec. Son excelentes cuando se necesiten momentos de relajamiento y sirven de puente para pasar de un uso más banal del lenguaje a otras formas que exijan mayor complejidad en los significados. Destaca la invitación de situarse frente a un objeto cotidiano cualquiera y dar pistas sobre sus posibles usos, sus fantasmas... En una segunda vuelta otro miembro del grupo desvelará el enigma tan sólo sugerido por el primer escritor.

Las propuestas que recurren a la memoria y a todo lo que concierne a la personalidad de cada uno y a sus vivencias da a quienes participan la sensación de ir conociéndose mejor a sí mismos al tiempo que se redacta. La escritura brota como algo entrañable, auténtico y muy próximo a la verdadera personalidad de cada uno. Si bien esta actividad puede llevar a los concurrentes a relatar sus experiencias vitales (lo que suele tener un alto valor terapéutico) no se debe olvidar que la función esencial del taller es indagar y trabajar sobre la forma de expresión. Se puede pedir que escriban sobre algún rasgo de su personalidad, sobre acontecimientos de su historia personal o, en un orden más sociológico, sobre sucesos depositados en la memoria colectiva. Aquí las proposiciones de escritura son más abiertas que las lúdicas, se ofrecerán como motivación textos muy diversos y polisémicos

y se requerirá de un mayor tiempo para conseguir iniciar los escritos.

Las propuestas centradas sobre los relatos de ficción exigen la presencia de la imaginación. Se abandona por un momento el mundo presente para inventar nuevas realidades, construir historias, espacios y personajes. Lo cotidiano sólo servirá de trampolín para acceder a los dominios donde debe reinar lo imprevisible. Las fórmulas serán variadas: diálogos teatrales, relato breve, intriga, ciencia ficción... cada cual elegirá el género donde se mueva con más comodidad. Uno de sus encargos es inventar un país completo de esos que faltan todavía; para ello habrá que dar cuenta de su geografía, costumbres, ideologías y valores, organización política, lenguas... desde el punto de vista de un viajero extranjero.

En el cuarto apartado se indica cómo descubrir los rasgos más originales de un escritor para imitarlos en beneficio propio. Se procede del mismo modo que en los talleres de pintura cuando se les presenta a los aprendices un cuadro famoso y se les pide que copien sus técnicas. Habrá que observar aquí con atención los cambios de registro, de estilo, las voces de los personajes, la descripción de los espacios, cómo consiguen meternos en la misma piel del protagonista, cómo evitan la uniformidad, cómo nos sorprenden o emocionan. Una de las actividades presenta un texto de Philippe Delern y con él delante se pide que

todos y todas describan alguno de esos momentos en los que experimentamos un placer minúsculo pero lleno de encanto y que consigue relajarnos y mejorar la relación que mantenemos con nosotros mismos. En otra se invita a perfeccionar la manera de enriquecer un texto propio con la incorporación de digresiones al modo de Marcel Proust en *A la búsqueda del tiempo perdido*.

El último capítulo trata todos los procedimientos en relación con la reescritura de un texto: reducir (eliminar lo superrfluo, las redundancias, buscar la elipsis, cincelar las frases), desarrollar (enriquecer, desplegar las posibilidades latentes del texto), analizar (tomar distancia y contemplar el texto para topar con sus defectos y sus potencialidades), estructurar y reestructurar

(cambiar el orden de los párrafos, articular los textos y perfilar la composición de la historia) y transformar (cambiar el punto de vista del narrador, el estilo, el registro, el léxico...). Habrá que acostumbrarse a adoptar la mirada de un lector desconocido ante los textos propios, detectar sus insuficiencias y adoptar los remedios oportunos. Cita como modelo de transformación los ejercicios de estilo de Raymond Queneau. También pide que se escriba sobre esa obra de la que nos gustaría ser autores.

Todo el libro está muy bien surtido de un conjunto de textos literarios que ponen en evidencia lo que promulgan las diferentes consignas; por eso este manual vale también como antología para ser usada de muy diversos modos según las pretensiones de cada promotor de actividades de escritura.

Bibliografía

- ADELA KOHAN, S., LUCAS, A. (1991). *Taller de escritura*. Madrid: Diseño editorial.
- CALERO HERAS, J. (1995). *De la letra al texto (Taller de escritura)*. Barcelona: Octaedro.
- CALLEJA, S. (1992). *Todo está en los cuentos (Propuestas de lectura y escritura)*. Mensajero (ICE, Univ. de Deusto).
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CARRETER, L. (1980). "La literatura como fenómeno comunicativo". En *Pragmática de la comunicación Literaria* (Comp. J.A. Mayoral). Arco/Libros, Madrid, 1987.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CORZO TORAL, J.L. (1983). *La escritura colectiva (Teoría y práctica de la escuela de Barbiana)*. Madrid: Anaya.
- DELMIRO, B. (1994, a). "Los talleres literarios como alternativa didáctica". *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 11, Gijón: CPR Gijón.

- DELMIRO, B. (1994, b). "El aprendizaje de la escritura literaria". En *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Lite.*, nº 4: "La educación literaria", Barcelona: Graó.
- DELMIRO, B. (1999). "Los talleres de escritura y el aprendizaje de los registros". En *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 22, Barcelona: Graó.
- FRANK, T., WALL, D. (1994). *Cultiva tu talento literario*. Urano, Barcelona, 1997.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. (1993). "La construcción de la trama: modelos para armar". *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 10, octubre-dic.1993.Gijón: CPR Gijón.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1997). *Me alquilo para soñar*. Madrid: Ollero&Ramos, ed. (Taller de guión).
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1996). *Cómo se cuenta un cuento*. Madrid: Ollero&Ramos, ed. (Taller de guión).
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1998). *La bendita manía de contar*. Madrid: Ollero&Ramos, ed. (Taller de guión).
- GARDNER, JOHN, (1983). *El arte de la ficción*, Madrid, Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja, 2001.
- GOLDBERG, N. (2000). *La escritura, una terapia creativa*, Barcelona: Oniro.
- GOLDBERG, N. (1993). *El gozo de escribir*. Barcelona: Los libros de la liebre de marzo.
- GONZÁLEZ, J., MOTOS, T. et alii (1987). *Expresión escrita (o estrategias para la escritura)*. Madrid: Alhambra.
- GRAFEIN (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- LOMAS, C., OSORO, A., y TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós.
- MARÍAS, J., (1995). "Lo que sucede y no sucede", *El País*, sábado 12 de agosto de 1995, p. 18.
- MEIX, F. (1994). "Teorías literarias y enseñanza de la Literatura". *TEXTOS de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 1, Barcelona: Graó.
- MORENO, V. (1994). *El deseo de escribir (Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura)*. Pamplona: Pamiela.
- MORENO, V. (1995). *Taller de cuentos (Materias optativas)*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- MORENO, V. (1998). *Va de poesía (Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías)*. Pamplona: Pamiela.
- ORTEGA, E. (1986). *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*. Junta de Castilla y León.
- PENNAC, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PIMET, O., BONIFACE, C. (1999). *Ateliers d'écriture (Mode d'emploi)*. Paris: ESF éditeur.
- QUENEAU, R. (1947). *Ejercicios de estilo* (Prólogo de Antonio Fernández Ferrer). Madrid: Catedra. 2ª ed. 1987.
- RINCÓN, F., SÁNCHEZ ENCISO, J. (1982). *Útiles para... El Taller de la novela*. Barcelona: I.C.E. de U.A.B.

- RINCÓN, F., SÁNCHEZ ENCISO, J. (1985). *Útiles para... El alfar de poesía*. Barcelona: P.P.U.
- ROCHE, A., GUIGUET, A., VOLTZ N. (1989). *L'atelier d'écriture (éléments pour la rédaction du texte littéraire)*. París: Bordas.
- RODARI, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- SÁNCHEZ ENCISO, J., RINCÓN, F. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- TARRÉS, M. (1988). *Taller de escritura*. Barcelona: MEC, Vicens Vives.

Resumen

La obtención en el aula de textos escritos por el alumnado con la intención de aproximarse a los reconocidos por la tradición literaria es una pretensión compartida por muchos docentes y es atendida por una muy abundante bibliografía inspirada en las maneras de "hacer cosas con palabras" que proponen los distintos "talleres literarios o de escritura" de diversos países. Las muestras obtenidas por los aprendices permiten transitar más fácilmente por varios itinerarios didácticos: desembocar en una mejor comprensión de la intencionalidad de los autores, descubrir las reglas de juego de prototipos formales, animar a la lectura y a la creatividad, permitir relacionar sus propios textos con otros especialmente significativos o con los ya canonizados por la tradición histórico-literaria, recalar, por último, en una interpretación de los textos que busca descubrir los mecanismos de la producción del sentido. En paralelo, el artículo espiga y comenta un elenco de propuestas de Taller Literario útiles tanto para la enseñanza reglada o en actividades de animación socio-cultural.

Palabras clave: escritura de intención literaria. Dimensión práctica de la literatura. Taller de escritura. Consigna o constricción. Escribir en grupo. Necesidades de formación. Intertextualidad. Salvar la barrera entre lo oral y lo escrito. Lectura, escritura e interpretación de textos. Creatividad. Enseñanza activa. Situaciones de comunicación. El arte de contar. El aula como un escenario de la comunicación. Gramática de la fantasía. Recepción del texto. Construir la escritura. Ejercicios de estilo.

Abstract

The goal of getting texts written in the class by the student with the aim of getting closer to those approved of by literary tradition is the shared intention of many among the teaching staff, and it is backed up by a large amount of bibliography which is based on the “doing-things-with-words” way, which a lot of different “literary or writing workshops” from many countries put forward. The texts written by the learner allow you to move among different didactic paths more easily: i. e., to achieve a better understanding of the author’s aim, to discover the rules of the game of formal prototypes, to encourage reading and creation, to associate their own texts with other ones which are especially significant or with those approved of by historical-literary tradition, and, last but not least, they allow you to reach a view of the texts which tries to find the machinery of meaning production. At the same time, the essay comments and looks into a number of Literary Workshop proposals which are useful both in academic teaching and socio-cultural promoting activities.

Key words: The goal of getting texts written in the class, literary tradition, “doing-things-with-words”, “literary or writing workshops”, socio-cultural promoting activities, to achieve a better understanding of the author’s aim, to discover the rules of the game of formal prototypes, to encourage reading and creation, to associate their own texts with other ones which are especially significant.

Benigno Delmiro Coto

Catedrático de Lengua y Literatura

(IES Rosario de Acuña.

Gijón. Asturias)

E-mail: bdelmiro@palmera.pntic.mec.es

Didáctica de la escritura creativa

Francisco Alonso

La introducción de la *escritura creativa* en la enseñanza secundaria es una cuestión debatida desde hace tiempo. Es una iniciativa de interés tanto por lo que produce como por la puesta en duda de la enseñanza tradicional de literatura, y más ahora en que está integrada en un programa con la lengua. También por cuanto apunta una posible didáctica de la escritura como arte.

A diferencia de otras disciplinas artísticas como música, teatro, cine, pintura donde se tiene claro la diferenciación entre los enfoques productivos de los enfoques teóricos e historiográficos, en el campo de la escritura creativa hay un hueco legal y académico: se puede estudiar un bachillerato o una licenciatura encaminada a las artes plásticas, música, cine, danza, teatro... pero no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria y en consecuencia tampoco se reconoce su enseñanza. La consecuencia es que se niega un lugar para aprender. Observado así, habría que preguntarse si la ficción literaria es una industria consolidada en España, si las editoriales y agencias mueven realmente

A diferencia de otras disciplinas artísticas como música, teatro, cine, pintura, en el campo de la escritura creativa hay un hueco legal y académico: no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria ni su enseñanza. La consecuencia es que se niega un lugar para aprender.

miles de millones. En otros países, en el nivel de la enseñanza secundaria y universitaria hay lugares y posibilidades académicas para que el aprendiz de escritor se forme, intercambie experiencias, lean lo que escribe, corrijan, etcétera. Volver a pensar esta problemática en el contexto de una didáctica específica de secundaria, puede tener interés.

Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público. Como consecuencia de lo anterior, un trabajo de este tipo presenta la escritura literaria al que aprende lo más alejada posible de lo secreto o lo inspirado, al contrario, se presenta como un trabajo artístico que puede ser abordado desde un proceso de enseñanza-aprendizaje. La tradición de talleres y escuelas ya consolidadas viene a señalar que se puede aprender si existe motivación y se puede enseñar si se sabe cómo se aprende.

En efecto, el progreso en la capacidad de leer y escribir textos literarios es importante en el alumno no solo porque le ayuda a progresar en otras capacidades o materias, sino porque la capacidad de leer y escribir textos literarios es necesaria para

el crecimiento psicológico y maduración intelectual. La competencia comunicativa del sujeto necesita la ficción para contrastar su imaginario con la realidad. Se puede vivir sin literatura, sí, pero a costa de no ver otros mundos, de prescindir de saber lo que otras personas hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también a la sexualidad en concreto. Sin lectura se ignora la solución literaria que los escritores dan a un problema o conflicto humano que han planteado previamente... La ficción permite remodelar los factores afectivos originarios de nuestra personalidad.

El lector de obras literarias se hace poco a poco, tanteando desde sus propios gustos con la oferta académica —los clásicos que cada época prestigia— y con las novedades que ofrece el mercado. El consumo de libros con ficción literaria crece en términos absolutos. Cada vez hay más libros de cada vez más autores que escriben para cada vez más lectores. En el mercado de las diversiones el goce literario ocupa su sitio. Esto es así porque, lo que está en juego es la experiencia emocional e intelectual que el libro propone: la productividad del texto se sitúa en el choque de nuestro imaginario con realidades ficticias. La ficción cumple un papel en la economía de las representaciones de la vida humana. La motivación

psicológica directa que nos lleva a leer o escribir ficción es de orden hedonista. El placer juega un papel central en nuestros usos de la ficción. Incluso, es el criterio inmanente según el cual juzgamos el éxito o el fracaso de una obra ficcional¹ (Schaeffer, 1999). La literatura no sólo promueve una manera narrativa de leer nuestra propia realidad, sino que sus personajes y argumentos se imponen con tal fuerza simbólica que alimentan la narración audiovisual de masas con el cine y la televisión.

La misión formativa atribuida a la enseñanza de la literatura y sus propias expectativas de disfrute convergen hacia un uso de las obras literarias que desborda el planteamiento tradicional de la enseñanza de la literatura en la secundaria que consiste esencialmente en la memorización de conceptos sobre épocas literarias, autores y obras, junto a la lectura —generalmente fragmentos— de clásicos indiscutibles del panteón literario. A veces, la asignatura le sirve al alumno para confirmar que esa literatura no le interesa o que está ante un mero trámite académico. En la asignatura de lengua y literatura el goce del lector no parece contar mucho, tampoco la edad psicológica y la capacidad de comprensión real del lector: la selección de títulos resulta poco significativa y el número de obras que hay que leer irrelevante. Para algunos la asignatura demanda un

replanteamiento de los aspectos implicados tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje. Se busca un tratamiento diferente al actual en los programas de secundaria, que tenga en cuenta en sus objetivos y contenidos una triple perspectiva sobre lo literario: la *lectura* como nivel más importante, el estudio y discusión de *lo que dicen* algunas obras y finalmente, el aprendizaje de la *creación literaria* misma.

La educación literaria

La educación literaria busca la construcción progresiva por el sujeto de su competencia literaria. Se entiende por competencia literaria la capacidad para escribir o leer textos de signo estético-literario. Ambas capacidades remiten a las actividades que el sujeto realiza para interpretar o producir textos de intención literaria. Esto es, el conocimiento del conjunto de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se realizan durante la lectura o escritura de textos literarios. La competencia literaria forma parte de un saber operativo del sujeto que llamamos competencia comunicativa. La primera cita a la competencia literaria como “una capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” fue realizada por Bierwisch en 1965². M. Canale (1983) tomó en

1. Pierre Schaeffer, (1999). *Pourquoi la fiction?*, París: Seuil.

2. Michael Bierwisch, M. (1965): “Poetics and linguistics” citado en Pozuelo J.M. (1988): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra pág 66.

cuenta trabajos anteriores de lingüistas y antropólogos y formuló el concepto de *competencia comunicativa*, en el contexto del aprendizaje de lenguas, como la competencia que agrupa al conjunto de saberes y habilidades necesarias para un comportamiento comunicativo eficaz. La idea inicial parte del hecho de que la actividad verbal depende de dos conjuntos de reglas, un conjunto lingüístico y otro pragmático. Estos dos conjuntos incluyen cuatro áreas de conocimientos y habilidades. Una *competencia gramatical*, que se refiere al conocimiento del código de la lengua. Una *competencia sociolingüística*, relativa al conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso. Una *competencia discursiva* o textual, que agrupa los conocimientos y habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de discursos. Una *competencia estratégica*, que se refiere al conjunto de recursos que podemos usar para solucionar los diversos fallos y problemas que se producen en el intercambio comunicativo. Canale insiste en que la *competencia comunicativa* se refiere tanto al conocimiento como la habilidad para usar ese conocimiento cuando se participa en una comunicación real. En este contexto se puede formular la *competencia literaria* como los saberes y habilidades implicadas en la comunicación literaria. Tanto en la

escritura literaria como en la lectura del texto literario los usuarios comparten un conjunto de programas, instrucciones, elementos no físicos y reglas que sitúan lo literario como un uso determinado del lenguaje común, un uso que caracterizamos como *ficticio, diferido, polifuncional* y sujeto a *transducción* en su transmisión³. La competencia literaria no es una capacidad innata, sino una habilidad que es aprendida en un contexto social. Se trata de un dominio construido desde los resultados del reprocesamiento de las cuatro competencias comunicativas durante la interacción autor/texto o texto/lector. Parece evidente que en la lectura literaria se realiza un peculiar proceso de interpretación semántica que afecta a la comprensión del significado del texto y al goce intelectual que proporciona; tampoco la escritura literaria es una actividad inocente: a los saberes y destrezas necesarias para escribir de forma planificada habrá que añadir un pensamiento literario o estético en el marco generativo del propio texto.

Con este planteamiento la educación literaria se realiza desde dos objetivos que buscan trabajar la competencia lectora de textos literarios y la competencia expresiva como autor de textos literarios propios. La finalidad formativa de la educación literaria resulta evidente y llevaría, en términos de mayor o menor capacidad, a una persona

3. Amelia Cano, Inmaculada González, Francisco Alonso (1993), *Curso de literatura. Técnicas de Comprensión y Expresión*, Editorial Coloquio, Madrid.

que sabe para qué y cómo leer textos literarios y que también aprende cómo y con qué intención escribir textos de intención literaria.

La literatura en el currículo

La orientación de la asignatura de Lengua y Literatura que se plantea en los programas oficiales de Enseñanza Secundaria tiene como eje principal el trabajo sobre las funciones comunicativas (hablar, escuchar, escribir, leer), para profundizar en unos tipos de texto que respondan a prácticas discursivas reales de los alumnos: explicar, informar, conocer, narrar, describir, etcétera. Se añade, además, un bloque de contenidos de literatura basado sobre todo en el conocimiento histórico de nuestra literatura y se pretende también el progreso en la capacidad del alumno para leer y escribir textos de intención literaria.

En principio no parecen discutibles los objetivos pedagógicos establecidos en los programas de secundaria para lengua y literatura. Al contrario, los bloques de contenidos y la opción metodológica recomendada tiene en cuenta la lingüística textual aplicada a la enseñanza de lenguas, la teoría de la literatura, la psicología del aprendizaje y planteamientos desde las didácticas específicas. Este cambio de objetivos lleva a un programa de contenidos diferente y con un giro sensible en la metodología: aún con una lentitud exasperante, todo confluye hacia los enfoques comunicativos y los

aprendizajes por tareas. Desde lo anterior hay razones para integrar en una sola asignatura los contenidos de las antes separadas literatura y lengua, con el objetivo principal de trabajar el texto oral y escrito en todos sus aspectos implicados: discursivos, genéricos y contextuales. Sin embargo, el indudable acierto curricular se tornó en dificultad a finales de los noventa. En efecto, cuando se pasó de las intenciones programáticas a la aplicación en el aula se produjo un desajuste que no ha hecho más que crecer y pone en peligro a la literatura como contenido dentro de la asignatura:

- El cambio de objetivos no se acompañó en la realidad de un cambio metodológico. La reforma se implantó en muchos casos en contra de los supuestos didácticos desde los que estaban trabajando los profesores de secundaria.
- La formación del profesorado de secundaria no va en la dirección del currículo. Al contrario, se busca una formación universitaria, académica y científica máxima y generalmente excluyente de cualquier planteamiento de didácticas específicas.
- La formación permanente del profesorado no se hace desde las necesidades reales del trabajo del profesor, sino que está más ligada a criterios administrativos que lleva a cumplir sexenios y ascensos de niveles.
- La aplicación de medios y horas lectivas es tan corta que dificulta enormemente su buena aplicación. La realidad del

trabajo se impone con grupos de varios niveles de aprendizaje y de alrededor de 30 alumnos.

No es este el lugar para comentar la respuesta desigual que estas intenciones educativas han recibido por parte de los profesionales, aunque parece evidente que el avance iniciado por grupos de profesores en los años ochenta con los programas experimentales, ha consolidado líneas de trabajo e investigación. También lo contrario: la implantación ya total de los ciclos nuevos ha originado una respuesta editorial meramente comercial con unos libros de texto inverosímiles, de programaciones enciclopédicas, sin método y temporalización plausible, con una idea antigua y autoritaria de la interacción profesor-alumno en el aula. Los libros de texto de las grandes editoriales del sector son tan absurdos que probablemente tienen su éxito comercial garantizado: permiten hacer

todo, nada e incluso lo contrario: que el profesor siga haciendo *Bup* o *Cou* desde los programas nuevos.

Si se está de acuerdo con lo anterior, se aceptará que en la integración de lengua y literatura aparecen dificultades de contenido y método. Evidentemente no consiste en mezclar ambos programas como hacen la mayoría de los libros de textos. Tampoco en ver de manera más o menos pormenorizada una historia de obras, estilos y épocas⁴. Tampoco en hacer ejercicios de lengua sobre obras literarias. Desde los enfoques gramaticales y funcionales —que son los más frecuentes entre nosotros— la manera de enseñar literatura sigue anclada hacia la historiografía literaria. Sólo se trabaja la recepción y en absoluto se aborda desde una perspectiva seria la producción de textos literarios. Aún dentro de la lectura sigue dominando una visión descriptiva de las obras desde unas características estilísticas

4. "Cuando la obra se enmarca en el contexto escolar, como contenido (¿conceptual?) de una programación, suele olvidarse que se sigue tratando de una obra que tiene por principal objeto su lectura; y que el objetivo educativo es formar al alumno para que pueda acceder a la lectura y al disfrute de la misma, antes que asumir conocimientos crítico-enciclopédicos relacionados con la obra. Las obras literarias se «estudian» más que se leen. Se estudian obras (o títulos) pero no se aprende a leerlas. Por ello apenas suponen aportes para la formación literaria, sobre todo porque no conectan con los intereses y capacidades de los alumnos. De todo ello ha resultado que se estudia, pero no se lee; o no se forma para que la lectura resulte una actividad gratificante. Ciertamente, el estudio *no es un modo aconsejable de leer* una obra de creación, porque la finalidad de las obras literarias es hacer disfrutar a sus lectores. Obviamente, no es lo mismo poder acceder a la experiencia estética, a través de la lectura personal de un texto literario que desarrollar un escueto o complejo comentario sobre sus cualidades formales, estilísticas o de significado. La recepción personal se ve entorpecida (o por lo menos desviada) cuando el lector ha de estar pendiente de la sistematización técnica de peculiaridades, de recursos, de rasgos literarios, con el fin de concretar distintos aspectos de un estudio o para justificar la literariedad de un texto concreto con referencias abstractas de un análisis. Este tipo de determinación más que facilitar, entorpece la aproximación lúdica y estética al texto. Es cierto que, sin un grado 'aceptable' de desarrollo de la competencia literaria, el lector está muy limitado —como podría objetarse—; pero en realidad, aún está más limitado si además carece de experiencia lectora y, especialmente, si no ha tenido una específica y cuidada formación lectora". Antonio Mendoza Fillola, *El intertexto lector*, Cuenca, 2001.

enmarcadas en una dinámica evolutiva de movimientos literarios, estilos y épocas que son una superchería. Los comentarios de texto que se realizan presentan como explicación de lo que comunica la obra su propia estructura formal metalingüística. Y todo lo anterior desde una desconexión total con los conocimientos literarios previos de los alumnos y de la situación estética en que se produce la lectura del texto. Resúmenes, comentarios guiados, fichas, cuadros, opiniones de especialistas pueden ayudar en el estudio, pero si no hay una lectura comprensiva que produzca comunicación real entre el lector y el texto, el efecto será el inverso porque evitan o suplantán la propia lectura. Si la razón científica para incorporar la literatura al currículo de lengua es impecable no lo

serán los efectos si no se resuelven los problemas de contenidos y métodos entre ambas asignaturas. Se corre el riesgo de acabar con lo específico de la educación literaria⁵.

Soluciones

Evidentemente las soluciones pasan por buscar o crear un espacio didáctico específico desde donde plantear desde otra perspectiva las relaciones entre ciencias del lenguaje y la literatura para hacer una didáctica que trabaje lo imaginario y la creatividad. Un enfoque que trabaje la voluntad expresiva del alumno y pueda utilizarla como palanca en la enseñanza de la escritura. Esto debería producir una reordenación en el aula tanto del método de instrucción de la escritura como del acto

5. "Yo ahora estoy de profesor en la Escuela de Arte Dramático, aquí en Madrid, pero me voy a referir sobre todo a la enseñanza media. El título de esta mesa es "El creador ante la enseñanza de la literatura". Si subrayamos esas tres palabras, "creador", "enseñanza" y "literatura", tendremos ya ahí a los tres intervinientes en el acto de la literatura: el escritor, el profesor y el lector. Yo, efectivamente, soy esas tres cosas, por orden cronológico: lector, escritor y, finalmente, profesor. Así que tengo esa triple condición. La verdad es que son tres actividades complementarias, pero, no obstante, entre ellas a menudo hay discrepancias. No sé por qué, esa trinidad no se lleva muy bien que digamos. Hay autores como Joyce, por ejemplo, que le interesan mucho al escritor, pero al lector y al profesor, no tanto. Por ejemplo, Galdós es del agrado del lector y también del profesor, pero no tanto del escritor. Herman Hesse es un autor que le gustó al lector hace mucho tiempo y que ahora sólo le gusta al profesor, y eso por solidaridad a veces con sus alumnos. Luego están los estados de ánimo, el carácter de cada cual. Por ejemplo, el lector es bastante irresponsable, afortunadamente. Lee sólo por placer, lo cual es mucho. El escritor lee, además, para aprender a escribir y a componer. El profesor, que es el más viejo y el más responsable de los tres, lee para enseñar, lo que quiere decir que a veces va a la caza de significados y de contextos. De manera que, bueno, hay discrepancias entre esa especie de trinidad. Y yo me pregunto ¿quién es el que enseña literatura de los tres? ¿El lector, con su mera pasión, con su mero gusto por leer? ¿El profesor, con su saber? ¿El escritor con su obra? ¿Quién enseña literatura? Esa es la primera incertidumbre y la primera condición, que es que la literatura no se enseña. Estoy absolutamente convencido de que la literatura no se enseña salvo a aquellos que ya han aprendido, es decir, a aquellos que han experimentado una cierta fascinación ante un relato o un poema. En la literatura, como en todo conocimiento intuitivo, hay algo de revelación. El profesor lo más que puede hacer es contagiar esa pasión. Pero realmente quien enseña literatura son ellos, es decir, son Cervantes, Kafka, Stevenson. Ellos son los que enseñan literatura... Ahora, en la enseñanza media, desde pequeños se ha mezclado la lengua y la literatura, antes iba separado, pero ahora se ha mezclado la lengua y la literatura, en una especie de promiscuidad. El peor enemigo de la literatura es la enseñanza de la lengua. Un alumno que esté haciendo segundo de Bachillerato, lo que antes era COU, no hay que olvidar que es incapaz de leer con soltura y criterio el editorial

mismo de escribir. La creatividad con los procesos que arrastran en el escritor —la construcción de realidades imaginarias, el análisis de audiencia, la generación de ideas, la observación, la asociación, la escritura, la revisión del borrador, el autocontrol del proceso⁶...—pueden ser elementos motivadores en el alumno que den la vuelta a su desinterés y le convierta de *enseñado* en *aprendiz*. En lugar de soluciones sería mejor hablar de alternativas que pueden ser varias. Aquí consideraremos un taller de escritura creativa, porque, a propósito del texto literario, aborda el proceso de lectura en tanto que reconstrucción coherente de una representación mental, y trabaja el proceso de expresión desde la doble vertiente de hablar sobre la obra y escribir ficción.

La escritura creativa

No es necesario señalar que la creatividad forma ya parte de cualquier planteamiento educativo riguroso. Junto al desarrollo del pensamiento racional en la escuela, se comienza a insistir en el desarrollo del pensamiento

creativo. Entre nosotros José Antonio Marina⁷ viene insistiendo y demostrando que la inteligencia emocional o creativa forma una parte esencial de nuestra personalidad y que no es innata. Al contrario, se debe planificar su desarrollo igual que otras competencias: La inteligencia creativa *inventa posibilidades*, no sólo conoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser.

La introducción de la escritura creativa en la enseñanza secundaria de manera reglada es importante porque puede ser una alternativa metodológica en la enseñanza de la literatura. Los objetivos y contenidos de los actuales programas permiten este planteamiento que habría que articular como parte de un todo: se podría dedicar un tiempo semanal que equivaliera a un tercio del total anual, o también un trimestre continuado en un curso completo. No parece difícil reordenar los contenidos de un curso hacia la escritura creativa y a la vez compartir el programa de secundaria. Lo literario siempre se planificará partir de la triple perspectiva antes señalada: la

de un periódico y, sin embargo, sería capaz de analizar sintácticamente el texto que apenas logra descifrar. Hoy no deja de ser una paradoja importante. Su léxico culto, o no demasiado culto, es muy pobre, es casi un léxico de supervivencia. Sin embargo, podría despiezar morfológicamente las palabras cuyo significado ignora. Lee balbuceando, apenas consigue expresar lo que piensa. Ésta es la realidad de la competencia lingüística en nuestro idioma de un muchacho medio de Bachillerato. Luis Landero. *El creador ante la enseñanza de la literatura*, Asociación Colegial de Escritores RL nº67, Madrid 2000.

6. Daniel Cassany en *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, Ciencia, Lenguaje & Educación 1990,6, describe los capítulos del método de escritura de Linda Flower, expuesto en *Problem-Solving Strategies for Writing* Orlando, 1985. Paso 1º: Explorar el problema retórico. Paso 2º: Hacer un plan de trabajo. Paso 3º: Generar ideas nuevas. Paso 4º: Organizar las ideas. Paso 5º: Conocer las necesidades de tu lector. Paso 6º: Transformar prosa de escritor en prosa de lector. Paso 7º: Repasar el producto y el propósito. Paso 8º: Evaluar y corregir el escrito. Paso 9º: Corrección de los conectores y de la coherencia. Desde estos planteamientos no sólo se desmitifica la creación sino que se racionaliza el proceso real de la escritura.

7. José Antonio Marina (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona. Anagrama.

lectura como nivel más importante, el estudio y discusión de *lo que dicen* algunas obras y finalmente el aprendizaje de la *creación literaria* misma.

En nuestro caso podemos imaginar que estamos ya en un taller de escritura creativa. No es un piso o academia, no es un *centro social*, tampoco una escuela especializada, ni un espacio universitario... durante el tiempo que dure nos situamos en un aula de un Instituto de Enseñanza Secundaria. El lugar ya es conocido por los alumnos, representa la institución educativa misma y por ello distribuye el agente, el sujeto y el objeto del proceso: allí se explica, se estudia, se examina, se aprueba y se suspende. Sin embargo, en el taller —que formará parte del programa de un curso— debe intentarse un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente. El profesor y los alumnos difuminan su imagen hacia la del binomio maestro-aprendiz. El maestro enseña desde una autoridad o prestigio profesional, no desde un poder; el aprendiz lo es de forma voluntaria y está motivado por su propio deseo de aprender. Si *enseñar* a escribir literatura es imposible, diríamos, por el contrario, que se puede *aprender* a escribir literatura, si alguien que ya sabe hacerlo pone al alumno en situación repetir ese proceso siguiendo una secuencia de actividades de escritura creativa. En un taller de este tipo todas las actividades —de lectura, comentario y escritura— quedan subordinadas, con el criterio de necesidad, al objetivo principal que es la escritura

de un mundo ficcional inventado por el autor y reconstruido por los lectores.

Taller de escritura

Será importante que el profesor y el alumno conozcan y deliberen previamente sobre algunas ideas implicadas en el trabajo de escritura creativa. Son consideraciones de método de enseñanza que surgen al plantear el objetivo de escribir y al considerar el acto mismo de escribir. De esta forma el alumno de enseñanza secundaria negociará su objetivo y motivación y el profesor objetivará su función en el taller. El maestro y el aprendiz deben responder a la pregunta *cómo se escribe* desde otras preguntas y direcciones: quién escribe, para qué se escribe, desde dónde se escribe, a quién se escribe, cómo se aprende, quién enseña.

- *El aprendiz* debe dominar su medio expresivo, su lenguaje. Debe conocer su naturaleza y controlar lo que puede y no puede hacer con él. Debe saber que la literatura más que un "lenguaje especial" es un uso que se hace del lenguaje en una situación comunicativa determinada. La literatura es un género o tipo textual más entre los que existen. Habrá que reconocer y saber escribir las secuencias o tipos textuales que aparecen en el texto literario: diálogo, descripción y narración. Habrá que reflexionar sobre estas características que definen el papel que en la obra juegan

el autor y el enunciador, también la relación entre el autor y el receptor y entre la obra y el lector.

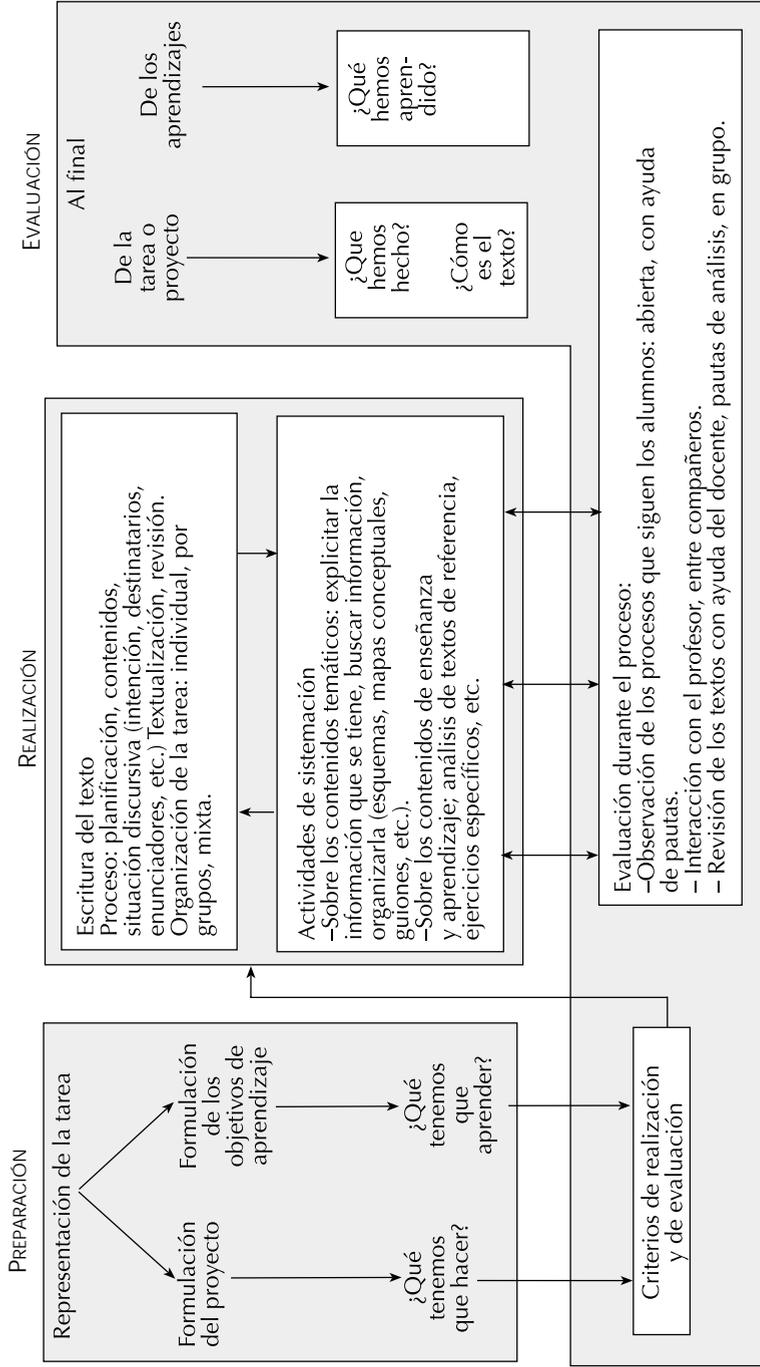
- *El profesor* debe practicar él mismo la escritura creativa fuera del aula como vía para conocer y compartir problemas de lectura y escritura. Debe tener solvencia en conducción grupal en tanto que será responsable de organizar el grupo de aprendizaje desde una variedad de criterios y motivaciones en los miembros. El aula es un grupo de interesados en aprender a escribir mientras escriben. Las consecuencias para el profesor y alumnos son importantes pues hay que respetar, comentar, debatir, corregir, valorar y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo.
- *El alumno* de un taller de escritura creativa debe ser consciente de que las capacidades involucradas en el proceso de la composición escrita son las

mismas para cualquier tipo de escritura y que se actualizan en desarrollos específicos según el contexto y la intención comunicativa en que se desenvuelve la actividad de composición y las características personales de los productores.

- *El que enseña* debe descomponer el proceso de escritura creativa en contenidos y actividades que se puedan aprender y enseñar. El esquema que se ofrece como ejemplo está tomado de Cassany (1999) y reproduce el proceso completo de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita. Aunque se den consejos sobre cuestiones de gramática para mejorar los textos y se consideren técnicas y soluciones de escritores consagrados, se debe evitar la incorporación de la enseñanza de cuestiones de lengua⁸ o de historia de la literatura.

8. " A lo largo de sus estudios, un escolar recibe una formación de exigencia variable en ortografía, gramática, composición textual y puntuación. El orden en que he situado estas materias no es aleatorio, sino que señala la preferencia que se concede a cada una: la ortografía — que en algunos ámbitos todavía es vista como la joya de la corona—se intenta enseñar del derecho y del revés durante un buen número de años, aunque el éxito de la operación parece mas bien escaso, por decirlo de una manera amable; aparentemente, la enseñanza de la gramática se limita al estudio de las normas básicas (y sea por las razones que sea, parece que son más bien pocos los alumnos que llegan a dominarlas); la composición textual se reduce a la exposición normativa de conceptos discursivos tales como los factores de cohesión y al encargo de redacciones a las que se aplica un sistema de corrección que no distingue suficientemente la gravedad relativa de los errores cometidos, finalmente, de la puntuación se transmite una idea ortopédica: se dice que sirve para ayudar a respirar y, como máximo, se indica que los párrafos demasiado largos se han de resolver a base de puntos, como si fuese una cuestión arbitraria. Con todo este capital un alumno con poca motivación hacia la escritura no se siente con capacidad para redactar un texto con un mínimo de desenvoltura. En primer lugar, porque todos estos conocimientos— algunos sin duda muy útiles, otros no tanto—se imparten en muchos casos de manera rutinaria y descontextualizada: en segundo lugar, porque el aprendizaje independiente de las capacidades necesarias para la formación de un redactor no se enseñan en ningún nivel." Ferran Toutain (2000). *Sobre L'Esriptura*, Blanquerna, Barcelona.

Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



- *Contenidos* que trabajan los alumnos en un taller de escritura

Actitudes. Valores	Conceptos	Procedimientos. Habilidades
1. Desarrollar el deseo de escribir, desde un criterio propio sobre la realidad.	5. Factores de la comunicación literaria.	8. Leer.
2. Desarrollar una sensibilidad y visión productiva del texto literario.	6. Géneros literarios y subgéneros.	9. Relacionar.
3. Desarrollar el uso de la literatura con fines placenteros, lúdicos.	7. Tipos de textos y secuencias textuales.	10. Recordar.
4. Aprender a objetivar una intención comunicativa.		11. Analizar.
		11. Imaginar.
		12. Escribir.
		13. Comparar.
		14. Valorar.
		15. Corregir.

- *Actividades* que realizan los alumnos

Actividades de percepción y pensamiento.

La visión del mundo, la percepción de la realidad que tienen. La capacidad de ver cosas debajo de la superficie de las cosas. Esta capacidad es un trabajo de pensamiento: Observar, imaginar, fantasear sobre hechos, ideas, principios, valores, actitudes de la realidad.

Actividades relacionadas con la intención comunicativa. Saber localizar, generar u organizar lo pensado —observado, imaginado...— que se quiere comunicar.

Actividades relacionadas con la escritura. Representación de la tarea: la capacidad de traducir en palabras, de comunicar con el lenguaje la intención comunicativa. Las técnicas, el estilo y las formas desarrollan —están al servicio— la intención comunicativa y el pensamiento literario. El método

de escritura parte de una consigna o enunciado de trabajo que contiene un problema que hay que resolver mediante un texto. El problema propuesto no se analiza antes de escribir y tampoco se imparten conocimientos previos. Búsqueda de soluciones: el escritor tiene que elaborar mentalmente —desde su intención o deseo— aquello a lo que se dirige o refiere el enunciado. La búsqueda de soluciones se realiza en todos los planos, sintáctico, semántico y pragmático. El problema exige poner en juego la experiencia personal y todo lo que se presupone o conoce del mundo para dar sentido al texto. Este sentido del texto es la solución que en forma de escrito literario se da al problema propuesto. Después de una primera escritura del texto se produce una revisión y otra probable reescritura dado que la revisión es una actividad recursiva en todo el proceso: el autor evalúa el texto que va produciendo y lo hace mediante la comparación de lo obtenido con las

representaciones de partida, constatación de logros o aciertos, diagnóstico de desajustes y la operación de cambios en el texto.

Actividades de lectura y difusión. Lectura: el resultado pasa a ser leído en el grupo. El texto se hace público y se comenta, corrige, matiza, valora... por los miembros del taller... que previamente han pasado por dar solución al mismo problema.

Comentario Final

Un comentario sobre el aprendizaje literario realizado en un centro de secundaria por un escritor consagrado, Raymond Carver, puede servirnos de muestra y guía en lo que estamos planteando. Carver fue profesor de escritura creativa y hoy es un maestro contemporáneo del relato corto o cuento. Cuando tenía diecisiete años fue alumno de John Gardner, el mayor animador y teórico de la escritura creativa en Estados Unidos. En el prólogo a un libro de Gardner⁹, Carver escribió lo siguiente:

Pidió para los siete u ocho de nosotros que estábamos en su clase unas carpetas negras grandes y nos dijo que guardásemos en ellas nuestros escritos. Él mismo guardaba sus trabajos en carpetas de aquellas, decía, y eso, naturalmente, fue definitivo para nosotros. Llevábamos nuestros relatos en aquellas carpetas y nos

sentíamos especiales, exclusivos, distintos de los demás. Y lo éramos.

No sé cómo sería Gardner con sus otros alumnos cuando llegaba el momento de entrevistarse con ellos para comentar lo que habían escrito. Supongo que demostraría un considerable interés con todos. Pero yo tenía y sigo teniendo la impresión de que durante aquel período se tomaba mis relatos con mayor seriedad y ponía al leerlos más atención de la que yo tenía derecho a esperar. Yo no estaba en absoluto preparado para el tipo de crítica que recibía de él. Antes de nuestra entrevista había corregido el relato y tachado oraciones, frases o palabras inaceptables, incluso algo de la puntuación; y me daba a entender que aquellas supresiones no eran negociables. En otros casos encerraba las oraciones, frases o palabras entre paréntesis, y éstos eran los puntos a tratar, esos casos sí eran negociables. Y no vacilaba en añadir algo a lo que yo había escrito, una o varias palabras aquí y allá y quizá hasta una frase que aclaraba lo que yo pretendía decir. Hablábamos de las comas que había en mi historia como si nada en el mundo pudiera importar más en aquel momento; y, en efecto, así era. Siempre buscaba algo que alabar. Si había una frase, una intervención en el diálogo o un pasaje narrativo que le gustaba, algo que le parecía «trabajado» y que hacía que la historia avanzara de forma agradable o inesperada, escribía al margen:

9. Gardner, John (2001), *Para ser novelista*. Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja, Madrid.

"Muy acertado"; o si no: "¡Bien!" Y el ver esos comentarios me infundía ánimos.

Me hacía una crítica concienzuda, línea por línea, y me explicaba los porqués de que algo tuviera que ser de tal forma y no de otra; y me prestó una ayuda inapreciable en mi desarrollo como escritor. Después de esta primera y minuciosa charla sobre el texto, hablábamos de cuestiones más profundas relativas a la historia, del "problema" sobre el que yo intentaba arrojar luz, del conflicto que pretendía abordar, y de la forma en que mi relato podía encajar o no en el esquema general de la narrativa. Estaba convencido de que emplear palabras poco precisas, por falta de sensibilidad, por negligencia o sentimentalismo, constituía un tremendo inconveniente para el mismo. Pero había algo aún peor y que había que evitar a toda costa: si en las palabras y en los sentimientos no había honradez, si el autor escribía sobre cosas que no le importaban o en las que no creía, tampoco a nadie iban a importarle nunca.

Valores morales y oficio, esto es lo que enseñaba y lo que defendía, y esto es lo que yo nunca he dejado de tener en cuenta a lo largo de los años desde aquel breve pero trascendental período.

Este libro de Gardner me parece a mí que es una exposición honrada y sensata de lo que supone convertirse en escritor y empeñarse en seguir siéndolo. Está inspirada por el sentido común, la magnanimidad y una serie de valores que no son negociables. A cualquiera que lo lea le impresionará la absoluta e inquebrantable honradez de su autor, así como su buen humor y su nobleza. El autor, si se fijan, dice continuamente: "Sé por experiencia..." Sabía por experiencia —y lo sé yo, por ser profesor de Escritura Creativa— que ciertos aspectos del arte de escribir pueden enseñarse y transmitirse a otros escritores, en general más jóvenes. Esta idea no debería sorprender a nadie que se interese de verdad por la enseñanza y el hecho creativo.

Bibliografía

Para el planteamiento del proceso de la escritura

- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Erlbaum. (Traducción castellana de una parte: "Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita"), *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992.
- BRONCKART, J.P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., PASQUIER, A., DAVAUD, C. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*, Lausana, Delachaux & Niestlé.

CAMPS, A. (1994). *L'Ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona: Piados.

Para el estudio de la comunicación literaria desde una perspectiva pragmática y discursiva

VAN DIJK, T.A., (ed.) (1999). *Discurso y literatura*, Madrid: Visor Libros.

VAN DIJK, T.A., DOMÍNGUEZ CAPARROS, J., LAZARO CARRETER, L., LEVIN, S.R., OMÁN, R., OOMEN, U., POSNER, SCHMIDT, S.J. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*, Mayoral, J.A. (Comp.). Madrid: Arco Libro.

Para el planteamiento de la didáctica específica de literatura en la Enseñanza Secundaria

CANALE, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 1995, pp. 63-81.

COLOMER, M.T. (1998). *La formació del lector literari*, Barcelona: Barcanova. Traducción española (1999), *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Sánchez Rui-pérez.

HERNÁNDEZ AGUILAR, J.M., SEPÚLVEDA BARRIOS, F. (1993). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*, Madrid: Cincel.

LOMAS, C. (comp.) (1966). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE-Horsori.

MCCORNICK CALKINS, L. (1986). *The art of teaching writing*, (trad. cast.) *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires: Aique (1993).

MENDOZA FILLOLA, A. (comp.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL, UB, Horsori.

ZANON, J. (1999) (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

Para conocer los planteamientos de Talleres Literarios

BRATOSEVICH, (1992). *Taller literario*, Buenos Aires: Edicial.

DELMIRO, B. (1994). "Los talleres literarios como alternativa didáctica", *Signos*, 11, Gijón.

ESCUELA DE LETRAS (1992). *Tres años de Escuela*, Madrid.

FREIXAS, L. (1999). *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya.

GARDNER, J. (2001). *Para ser novelista*, Ediciones y talleres de escritura creativa. Madrid: Fuentetaja.

KOHAN, S.A. (1992). *Consignas para un joven escritor*, Madrid: Ocatadro.

PAMPILLO, G. (1997). *El taller de escritura*, Buenos Aires: Plus Ultra.

Percival, A. (1997). *Escritores ante el espejo. Estudio de la creatividad literaria*. Barcelona: Lumen.

RIVADENEIRA, A. (1997). *El escritor y su oficio*. Barcelona: Graféin Ediciones.

Resumen

La enseñanza de la literatura en el nivel de secundaria —de 12 a 18 años— está atravesando dificultades. Se señalan dos causas posibles: la unión con la lengua en una sola asignatura y el propio enfoque historicista que tiene. Se razona que la inclusión de los talleres de escritura creativa puede ser una alternativa pedagógica en la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: Competencia literaria, enfoque comunicativo, escritura creativa, taller de escritura.

Abstract

Teaching Literature to secondary school pupils —aged 12 to 18— is going through difficulties. Two main reasons are pointed out. Firstly because Literature and Spanish Language are considered one subject in the curriculum and secondly because Literature is taught following a historical approach. In this paper, creative writing workshops are considered to be a pedagogical alternative to teaching literature.

Key Words: literary competence, communicative approach, creative writing, writing workshop.

Francisco Alonso

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: francisco.blazquez@uam.es

Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad _____

José Luis Corrales

Uno de los eternos debates en torno a la creación literaria gira en torno a la pregunta sobre si un escritor nace o se hace, sobre si basta con el talento innato o es necesario un aprendizaje específico. Las respuestas a esta pregunta son muchas y variadas, con diferentes matices que acercan los planteamientos a la zona del talento y con otros que inclinan la balanza a favor del trabajo y la formación.

No estoy de acuerdo con aquellos escritores y profesionales de la literatura que defienden que para escribir lo fundamental es el talento, esa especie de don que llega como una gracia divina (o con la que uno nace) y tras la que sólo cabe la aceptación del inexorable destino. Me temo que los tiempos de la inspiración divina se acabaron cuando se redactaron los últimos textos fundacionales de los diferentes credos religiosos. Escribir al dictado de la inspiración que viene de otros no es propio de escritores, sino de escribanos. Otra cosa es que esa inspiración provenga de la esencia misma del escritor, de su mirada, de su pensamiento,

No estoy de acuerdo con aquellos escritores y profesionales de la literatura que defienden que para escribir lo fundamental es el talento, esa especie de don que llega como una gracia divina (o con la que uno nace) y tras la que sólo cabe la aceptación del inexorable destino.

de su análisis de sí mismo y de la realidad que le rodea, de su necesidad de hablar y de hacerlo contando historias o escribiendo versos.

Tampoco puedo estar de acuerdo con aquellos (pocos, afortunadamente) que defienden que para ser escritor lo esencial es poseer un bagaje más o menos amplio de recursos y técnicas que, sumados al ingente trabajo diario, bastan para sacar a la luz una obra. No creo que la conquista de un amplio repertorio de fórmulas, de un fluido manejo de la sintaxis, del vocabulario, de las imágenes, garantice por sí misma la creación ni la formación de un escritor.

¿Basta, por otra parte, con ser un excelente lector para ser un creador? Me temo que tampoco: el mundo estaría lleno de escritores, y no es el caso. Ello significaría que cuanto más y mejor hayamos leído, más garantizada tendríamos la calidad de nuestros escritos. Todos sabemos que hay muchos malos escritores que conocen la obra de los más recónditos novelistas del mundo y de otros que, sencillamente porque son jóvenes y no han tenido tiempo, escriben una obra, si no maestra, sí con suficientes cualidades como para ser considerada buena.

Lo más lógico, pues, es pensar que si ninguno de estos elementos (talento, trabajo, técnicas y lectura) basta por sí solo para crear un escritor, sea la combinación de todos ellos la que favorezca el proceso.

Esto es casi una evidencia que hoy en día defiende cualquiera. Pero también es cierto que habría que pensar qué entendemos por talento, qué por trabajo y técnicas, qué por lectura, en qué porcentaje han de darse, en qué momento de la vida se adquieren unos y otros y, finalmente, cómo se combinan y en qué orden en la formación del escritor.

España es un país en el que tradicionalmente ha primado la idea de que el talento y la lectura son los componentes básicos para sentarse a escribir. Hasta hace bien pocos años, con la creación de la primera institución dedicada seriamente a la investigación y a la enseñanza de la escritura creativa, la Escuela de Letras, este país carecía de centros especializados en la formación de escritores. Algunos talleres aislados, en los que un escritor enseñaba sus propios métodos y maneras, constituían casi todo el escenario. Después de la aparición de la Escuela de Letras y, visto el éxito y el prestigio que adquirió dicha institución, otros muchos centros (asociaciones culturales, nuevos talleres) se han lanzado a la empresa. ¿Quién se encarga de dirigir estos talleres? ¿Qué formación tienen sus profesores? ¿Qué metodología contrastada científica y pedagógicamente se utiliza? En algunos casos —y conozco unos cuantos talleres— la respuesta se resume en unos libros de ejercicios publicados por algún estudioso de la materia, casi siempre extranjero, en alguna publicación que contenga las reflexiones de uno o varios escritores sobre sus propios procesos de escritura y, en

ocasiones, lamentablemente, en un “como Dios me dio a entender”.

No es el caso de la mayoría de los países de nuestro entorno cultural. Las Creative Writing Schools funcionan con éxito desde hace décadas en los Estados Unidos. En ese mismo país, es común la materia de Escritura Creativa tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad. E igual ocurre en países como Francia, Suecia o Alemania, en los que la creación literaria no es sólo asunto de instituciones privadas o de talleres literarios montados por escritores o aprendices de escritor, sino que forman parte de la oferta de materias que se estudian en las instituciones públicas de enseñanza y que aparecen en los programas de estudios de los ministerios de Educación. Ello significa, evidentemente, que existe una metodología y unos objetivos trabajados y perfeccionados a lo largo de unos cuantos años de experiencia.

Muchos escritores y críticos han negado y niegan la eficacia de este tipo de enseñanza. Casi todos se basan en la teoría del talento y de la inspiración (quizás tengan miedo a compartir la línea directa con la divinidad). Es curioso, sin embargo, que a nadie se le ocurra poner en tela de juicio la eficacia de las Escuelas de Bellas Artes para formar pintores y escultores, de las Escuelas de Arquitectura, de las Escuelas de Cine y de Teatro, de los Conservatorios o de otros centros dedicados a la enseñanza de cualquier otra actividad artística. Y de

estas escuelas —todos lo sabemos— han salido excelentes creadores. La palabra, a diferencia de los materiales con los que se trabaja en otras artes, es un material común a todos los hombres. Pero ello no es suficiente para manejarla artísticamente.

Una vez hechas estas consideraciones generales acerca de las posibilidades de aprendizaje del arte de la escritura creativa, quisiera centrarme en varios aspectos relacionados con este tipo de aprendizaje en la enseñanza secundaria, una etapa de la vida decisiva en la configuración del pensamiento y la personalidad..

Los nuevos planes de estudios del Ministerio de Educación, especialmente los que regulan la enseñanza primaria y secundaria, insisten hasta la saciedad en la necesidad de fomentar el pensamiento creativo de los alumnos. La música y el dibujo, por ejemplo, son materias obligatorias desde hace muchos años, y se han visto reforzadas con las últimas reformas. Igual ha ocurrido tras el larguísimo debate en torno a las humanidades. Con la nueva LOGSE se ha creado un bachillerato que antes no existía: el artístico. Sin embargo, incluso en el bachillerato artístico, se presta muy poca atención a la creación escrita. Una redacción de vez en cuando (tal y como se hacía hace cincuenta años) suele ser una práctica muy frecuente. Y muchos profesores se limitan a corregir las faltas de ortografía y la sintaxis, dejando en un segundo plano los aspectos creativos del texto y, si los

consideran, los hacen globalmente, sin unos objetivos claros y específicos para cada tipo de texto. Apenas hay profesores que se propongan trabajar un determinado aspecto de la escritura a través del ejercicio que proponen a sus alumnos (ejercicios, por ejemplo, para trabajar los distintos tipos de descripción, el trabajo sobre el punto de vista, las diferentes características de un buen diálogo, la representación, el monólogo interior, la creación de personajes, las imágenes literarias, etc.). Es verdad, por otra parte, que se estudia Literatura, pero normalmente se trata de historia de la Literatura o, todo lo más, análisis crítico de textos literarios (los típicos comentarios de texto). En cuanto a los programas de Lengua, dedican muy poco espacio a la creación e insisten fundamentalmente en asuntos que tienen más que ver con la Lingüística. En muchos casos, aunque los libros de texto y las programaciones propongan ejercicios de creatividad, muchos profesores siguen prefiriendo los ejercicios de análisis sintáctico y las oraciones subordinadas de relativo, por citar un ejemplo. No tengo nada en contra de ello: me parece fundamental el conocimiento de los mecanismos y los recursos de la lengua por parte de los alumnos, pero me parece que la creatividad, al menos la literaria, se deja en demasiadas ocasiones en un segundo o tercer plano (o directamente se deja a un lado) y no se le da toda la importancia que tiene ni se la explota como elemento eficaz e importantísimo en la configuración del pensamiento.

Si la palabra es una herramienta que poseen todos los hombres, si lenguaje y pensamiento son dos realidades indisolublemente unidas, si el hombre está en contacto con los relatos desde su más tierna infancia, si la literatura es el mapa imaginario de nuestro mundo, si la creatividad es un factor esencial en el desarrollo humano, ¿por qué la creación literaria tiene una presencia prácticamente nula en los planes de formación de los estudiantes? La idea del talento innato tiene todavía mucha fuerza. También la tiene el hecho de que muchos profesores de Lengua y Literatura no posean la suficiente formación como para abordar de manera eficaz una metodología encaminada a hacer que sus alumnos no sólo se entusiasmen con la lectura, sino que sean capaces de crear textos literarios de cierta calidad y, lo que es más importante, aprendan a pensar, a mirarse y a mirar el mundo de un modo diferente: el modo literario (que no implica necesariamente convertirse en escritores).

La literatura, resumida en pocas palabras, no es otra cosa que la búsqueda de sentido. No se trata de una forma de entretenimiento, sino una fuente de saber. Estoy completamente de acuerdo con el escritor argentino Enrique Fogwill cuando dice que "es mucho más importante pensar que contar, pero para imponer el arte de pensar hay que contar. La razón no se sostiene sin relatos". Contar y pensar, viene a decir Fogwill forman una unidad de acción, y cada una de las actividades se hace imprescindible

para el desarrollo de la otra. Ésta es la base fundamental de la importancia de la creación literaria y su implantación en los diferentes ciclos de enseñanza, ya sea como materia optativa, ya como parte de la programación de las clases de Lengua y Literatura.

Cualquier método que pretenda acercarnos al hecho de la escritura ha de tener como primer objetivo la organización de las formas de pensar la realidad, el estímulo de las capacidades personales para describirla y la configuración de un pensamiento que sea capaz de afrontarla de forma literaria. Ese método, además, deberá ayudar a desarrollar formas distintas y originales de pensamiento. De otro modo, el criterio de quien aprende será el de la masa social: un juicio determinado por el de otros. Y ese método deberá, igualmente, configurar un modo de pensar basado en el lenguaje, reestructurando, especialmente entre los más jóvenes, la tendencia que los medios audiovisuales nos imponen: el pensamiento en imágenes, que anula, por lo general, todo tipo de reflexión compleja de la realidad.

Éste y no otro, como digo, ha de ser el objetivo primero y principal de toda actividad relacionada con la creación escrita, la base sobre la que asentar todo intento de creación y diseño de actividades relacionadas con la escritura creativa. Cualesquiera otras consideraciones acerca de asuntos tales como el uso de adjetivos, de imágenes más o menos logradas, de figuras retóricas

eficaces, del uso de un amplio vocabulario o de construcciones sintácticas más o menos complejas, pertenecen a estadios muy posteriores en el proceso de formación. Si en primer lugar no se crea en el alumno la necesidad de dar sentido a la realidad (leyendo o escribiendo, igual da), si la construcción de un pensamiento y una mirada propias y ávidas de conocimiento no se hallan en un primer plano, los resultados nunca podrán ser los óptimos. Podremos conseguir excelentes orfebres del lenguaje que no hagan sino crear pura palabrería. Bonita, eso sí, pero palabrería, al modo en que nos tienen acostumbrados numerosos escritores de éxito (casi siempre los que se creen tocados por el dedo de la divinidad).

No es necesario aquí incidir de manera extensa en las características de la psicología adolescente, de los cambios que se operan a esa edad. El adolescente empieza a pensar y a razonar de manera diferente a como lo hacía en la niñez. Y no se trata de un salto cuantitativo respecto a este periodo de la vida, sino de un salto cualitativo, aunque se dé de manera paulatina. La percepción del mundo y la de sí mismo dentro de él, las capacidades imaginativas, el desplazamiento del acento en el pensamiento adolescente de lo real hacia lo posible, la clara capacidad para diferenciar entre hipótesis y realidad, la necesidad de autoafirmación, los conflictos con la propia imagen, la formación del pensamiento moral, la rebeldía, el propiocentrismo en contraposición con las inquietudes por lo

que ocurre a su alrededor, la aparición de determinados sentimientos, como el amoroso, son factores esenciales sobre los que la creación literaria ejerce su influencia ya que, como queda dicho, obliga a quien escribe a plantearse preguntas sobre el mundo y sobre sí mismo cuyas respuestas (a veces basta con el simple planteamiento de la pregunta) han de quedar plasmadas sobre el papel, han de ser expresadas con la complejidad que requiere la escritura literaria. Expresarse es tener la opción de mirarse y de verse, por separado y junto a los otros. Los objetos creados, sean textos u otras cosas, se convierten en algo que puede observarse, analizarse, debatirse y que se incorpora a la personalidad como un producto del esfuerzo y la energía individual.

Todo ello afecta no sólo a la cantidad de conocimientos adquiridos, sino al modo en que se conoce. Es decir, no es posible, por mencionar un ejemplo muy sencillo, hacer la descripción de un paisaje triste si antes no se reflexiona sobre la tristeza, sobre el concepto que uno tiene de tristeza y el que tienen los demás (el texto literario va dirigido a otros) y si no se mira (o se imagina, o se trae a la memoria) ese paisaje con detenimiento y, sobre todo, si no se relacionan ambos conceptos y se piensa en qué elementos van a aparecer en la descripción, en qué orden y qué tipo de lenguaje y construcciones sintácticas son las más eficaces para que dicho sentimiento se desprenda de la descripción de ese paisaje. En este proceso, además de la importancia del

resultado final del texto, cobran especial relevancia todas las operaciones mentales (y sentimentales) implicadas en su construcción, operaciones que van configurando una mirada propia sobre el mundo, un determinado pensamiento, el literario, que incide directamente en el modo de conocer la realidad y de conocerse a sí mismo, un factor éste (el autoconocimiento) que es fundamental tanto en la configuración del carácter y la personalidad como en las necesidades expresivas que desembocan en la escritura artística.

Sin necesidad de dar sentido no hay posibilidad de escritura que vaya más allá de un simple trabajo de orfebrería lingüística vacía de significados y de propuestas serias. Pero en ese proceso de descubrimiento del arte de la escritura intervienen otros factores igualmente importantes, aunque subordinados a ese primer objetivo. La imaginación juega un papel fundamental. Pero no la imaginación entendida como pura fantasía, sino como apertura del abanico de posibilidades que ofrece la realidad (entre las que se encuentra la fantasía). Fomentar la disposición imaginativa de la mente requiere mucha práctica y un cuidadoso diseño de actividades por parte del profesor con el fin de facilitar a los alumnos la búsqueda de la expresión, la eliminación de prejuicios literarios, el descubrimiento de una voz y una mirada propias y el desbloqueo del pensamiento rígido para convertirlo en un pensamiento plástico, esencial a la hora de trabajar con asuntos tan

relevantes como la creación de diferentes voces, de personajes, de situaciones no vividas, de experiencias imaginadas o, sencillamente, a la hora de buscar en la realidad y en el lenguaje nuevos y variados recursos para la escritura. Se trata, en definitiva, de enseñar a los alumnos a ampliar el horizonte de la interrogación sobre la realidad con el fin de crear esas necesidad expresivas que se hallan en la base de toda creatividad.

Son muchas las actividades y las técnicas de fomento de la imaginación, desde las prácticas de escritura automática, que deshacen prejuicios literarios, o las diferentes técnicas de argumentación y contraargumentación, hasta la simple observación y análisis de la vida cotidiana, actividades básicas en relación con la imaginación y la creación, ya que de la experiencia de las cosas inmediatas procede gran parte de los materiales que después se trasladan a un texto. Las actividades de observación y análisis fuera del aula son, por tanto, necesarias en este sentido, y han de servir de apoyo a cualquier tipo de ejercicio escrito en el que se trabajen asuntos tan variados como la descripción, el diálogo, la creación de personajes o el punto de vista.

Parecido papel en este proceso de aprendizaje juegan las prácticas de investigación con el lenguaje, a través de ejercicios que desvelen toda su potencia y todas sus cualidades. Se trata de un trabajo sobre los aspectos más plásticos del lenguaje (la

música, la sintaxis, la etimología, la analogía, los lenguajes privados, la creación de campos semánticos, el tono, el ritmo, la sustitución, el símbolo, el azar...), realizando ejercicios encaminados a la comprensión de las capacidades de la lengua para crear sentido, persiguiendo intuiciones originales frente al discurso sistemático convencional, cotidiano o presuntamente literario. Se trata, en definitiva, de diseñar una serie de actividades que vayan mostrando al alumno cómo traducir el mundo en imágenes lingüísticas.

El papel de la práctica es fundamental en cualquier actividad pedagógica y educativa, ya que es el principal estímulo del conocimiento. Ello significa que los alumnos han de escribir frecuentemente. El papel del profesor, en este sentido, consistiría en la organización de propuestas de textos escritos con estructura de problema que obligara a los alumnos a investigar el modo en que pueden ser resueltos de manera eficaz, con la originalidad, expresividad y carga de sentido necesarios para ser considerados textos literarios. En ocasiones será conveniente dejar a un lado la escritura individual para realizar ejercicios de reescritura o de escritura colectiva, con el fin de compartir criterios y soluciones narrativas o poéticas. Los ejercicios han de estar ordenados en una secuencia ordenada según unos objetivos claros y concretos que incidan especialmente en aquellos puntos sobre los que se pretende trabajar. Es decir, en un ejercicio sobre el diálogo en

el que se trate de trabajar la diferenciación de voces de los personajes, el profesor debería dejar a un lado otros aspectos relacionados con el dialoguismo o con cualquier otro campo de la narración, importantes también, pero que pueden ser trabajados en otros ejercicios como puntos centrales. La secuencia de ejercicios, que cada vez irán haciéndose más complejos e incorporando aspectos tratados con anterioridad, ha de estar perfectamente programada si se pretende un avance ordenado en los conocimientos y las habilidades de los alumnos.

De especial relevancia es el trabajo de lectura y de interpretación de textos, actividad que, como la de la escritura, ha de estar fundamentalmente encaminada a la consecución principal de todo trabajo de creación literaria: la búsqueda de sentido. La secuencia de lecturas debería correr pareja con los aspectos que se estén tratando en las actividades de escritura. Es fundamental que los alumnos descubran el modo en que otros autores se han enfrentado y han resuelto los problemas literarios que se les plantean a ellos, teniendo siempre en cuenta que no se trata de imitarlos sino de descubrir en sus obras recursos, planteamientos y trabajo con el lenguaje que sirvan para que ellos mismos vayan poco a poco descubriendo su propia voz, su propia mirada, sus propios planteamientos acerca de la realidad y, en definitiva, su propia manera de expresarse literariamente. Es decir, su propio talento artístico.

Podríamos seguir mencionando aquí posibilidades de actividades en torno a la creación literaria, tales como técnicas narrativas y de poesía, construcción de tramas y argumentos, escritura del relato, escritura teatral, composición, lenguajes de la música, lenguaje cinematográfico... y describir el modo en que inciden sobre la formación del pensamiento creativo y la escritura de textos literarios. No me parece necesario. Basta con mencionarlos sólo para mostrar el abanico de habilidades y conocimientos necesarios (o si no necesarios, al menos recomendables) para dirigir seriamente actividades de escritura creativa y, por tanto, para caer en la cuenta de la necesidad de una formación específica de los profesores que deseen introducir en sus clases actividades de creación literaria, o que quieran crear una programación propia de la materia para ofertarla en el plan de estudios de su centro como materia voluntaria (desafortunadamente no existen aún condiciones en España para convertirla en materia obligatoria, como ocurre con otras materias de naturaleza artística, aunque la obligatoriedad la dotaría de unas connotaciones que posiblemente incidirían de manera negativa sobre ella).

¿Qué aspectos debería, pues, cubrir la formación específica de un profesor de Creación Literaria y sobre las que se pasa muy por encima (si es que se pasa) en las Facultades de Filología, en las que se forman los profesores de Lengua y Literatura?

Cualquier proyecto de formación debería, en primer lugar, dotar a los profesores de los fundamentos necesarios para estimular, dar cauce y orientar con rigor y criterio, los trabajos de creación de los alumnos. El profesor ha de ser capaz de disponer de una pedagogía organizada para enfrentarse a ellos de manera mucho más profunda que mediante el simple comentario de texto, organizando la percepción del que ha escrito y tratando de evitar en todo momento que su enseñanza se convierta en un repertorio de técnicas o en una derivación de sus propios gustos personales, para convertirla en un sistema de autococonocimiento y de desarrollo de facultades en el alumno, que ordenen y den forma a la percepción individual en el contexto de la escritura.

Para ello, el profesor debería conocer e investigar a fondo los fundamentos de la creación literaria, con el fin de ser capaz de diseñar un programa con un orden interno y una secuencia organizada de ejercicios que afronten las zonas fundamentales de la expresión escrita. A saber: la diferencia entre expresión, información y opinión como partes integrantes de un texto; las distintas funciones que cumple el lenguaje en el interior de un discurso; el conocimiento y reconocimiento de las zonas expresivas a fin de localizar la percepción y ordenar el pensamiento creativo; el trabajo sobre diferentes áreas de la escritura: relación entre conciencia y sentidos, la representación, los diferentes lenguajes

y modos de la descripción, los aspectos que conforman la teoría del punto de vista, la construcción de la voz narrativa, el dialoguismo y los sistemas de acotaciones, el monólogo interior, los flujos de conciencia, la creación de personajes, tramas y argumentos, etc.

El profesor debería, de igual modo, ser capaz de organizar diferentes tipos de ejercicios prácticos en torno a los puntos antes mencionados: trabajos individuales, escrituras colectivas, ejercicios fuera del aula, visionado y análisis de películas, audiciones musicales o cualesquiera otros medios que considere necesarios para una correcta asimilación de contenidos.

Dicha formación debería incluir, obviamente, el trabajo sobre actividades de lectura, algo estrechamente unido a la escritura y complementario en un sentido profundo. Y ello debería realizarse también a través de actividades prácticas, interviniendo en los textos de los autores escogidos, mirando desde el punto de vista del autor y no del lector. El profesor debería ser capaz de seleccionar textos o fragmentos de textos que corrieran parejos con los aspectos de la escritura que en cada momento esté trabajando con sus alumnos, buscando siempre, además de las técnicas concretas, aspectos fundamentales de una obra tales como el tema y la concepción de mundos, las estrategias narrativas o la finalidad de cada recurso utilizado en función de la construcción de un sentido.

A este respecto, conviene añadir que un profesor que pretenda enseñar Creación Literaria o incluir actividades creativas dentro de sus clases de Lengua y Literatura debe poseer un amplio bagaje de lecturas. Si bien es importante la atención a los clásicos, no lo es menos la lectura y el estudio de los autores que están hablando en estos momentos. No se puede correr el riesgo de alabar, por ejemplo, la originalidad de un alumno que utiliza una voz narrativa como la de Holden, el narrador-personaje de "El guardián entre el centeno", o la de un autor como Tobias Wolff, a los que el alumno imita porque los ha leído, sencillamente porque el profesor no ha leído ni a Salinger ni a Wolff. Hago esta breve apreciación porque en los cursos que he impartido a profesores de Lengua y Literatura me ha ocurrido con frecuencia que un buen número de los participantes no había leído nunca a autores como Martin Amis, Peter Handke, Raymond Carver, Thomas Pynchon, Agota Kristoff, Thomas Bernhard, Botho Strauss o el mismísimo Juan Benet, importantes autores contemporáneos, aunque algunos ya estén muertos. Es más: no faltaba quien ni siquiera habían oído hablar de algunos de ellos. La generación del 27, conocida por todos, es importante, cómo no, pero también lo es el Grupo 47 alemán, por citar un ejemplo.

Asimismo, todo proyecto de formación de profesorado debería contener teoría y práctica acerca de aspectos tan importantes

como los estímulos de la creatividad, los fundamentos de la Retórica y del lenguaje persuasivo, la obtención de materiales y recursos para la escritura, o como los ya mencionados acerca del desarrollo de la imaginación y la investigación con el lenguaje.

Finalmente, un profesor de Creación Literaria debería tener una buena formación en técnicas de corrección y anotación de ejercicios escritos, puesto que en el enfrentamiento con el texto del alumno es en donde se dirimen las posibilidades de estímulo y ayuda al que está aprendiendo y donde se concreta una condición importante del aprendizaje. El profesor debe estar en posesión de los elementos pedagógicos necesarios para seguir una línea coherente de interpretación de textos y de maneras de corregir, anotar y comentar los escritos de los alumnos, con las peculiaridades propias del lenguaje y las formas que requiere todo análisis de una obra artística y del trabajo y las implicaciones de todo tipo que lleva consigo su realización.

Los beneficios del estudio y la práctica de actividades literarias creativas así consideradas no afectan sólo a la formación literaria y artística de los alumnos, sino que inciden muy directamente en todo tipo de destrezas, desde las más básicas, como el perfeccionamiento de la expresión (todos sabemos el modo en que hablan y escriben los adolescentes), hasta otras más complejas, como la configuración del un espíritu

crítico, la mejora de las cualidades de análisis y de síntesis o el manejo de los lenguajes de la persuasión, aspectos todos ellos fundamentales dentro de un proceso educativo integral.

En resumen, la complejidad de cualquier programación de actividades de creación relacionadas con la escritura hace necesaria una formación específica de profesorado, formación que, desafortunadamente, es todavía escasa en las universidades españolas y, más concretamente, en los planes tradicionales de estudios de las facultades de Filología o de otras facultades relacionadas con las artes y con la

escritura en general. Sólo algunas instituciones privadas, como la madrileña Escuela Contemporánea de Humanidades, ofrecen hoy en día la posibilidad de formarse en esta disciplina.

Espero, por último, haber contestado indirectamente las preguntas que formulaba en las primeras páginas de este artículo.

De todos modos, y bien pensado, este tipo de enseñanza generaría un mayor número de escritores. Y no sé si es bueno o malo que el número de autores que publican en España sea aún mayor de lo que es. Quizás sea bueno. Quién sabe.

Bibliografía

- ANDERSON IMBERT, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- AUERBACH, E. (1950). *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- AUSTER, P. (1992). *El arte del hambre*. Barcelona: Edhasa.
- BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BERNAYS, A. y PAINTER, P. (1990). *What if?* Nueva York: Harper Collins Publishers.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- CALVINO, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- CATRON, L.E. (1993). *The elements of playwriting*. Nueva York: McMillan.
- CONDE, J.L. (1996). *El segundo amo del lenguaje*. Madrid: Escuela de Letras.
- ECO, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- FOUCAULT, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- GANDARA, A. (1998). *Las primeras palabras de la creación*. Barcelona: Anagrama.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1995). *Cómo se cuenta un cuento*. Madrid: Ollero y Ramos.
- GENETTE (1993). *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.
- HOOD, A. (1997). *Creating character emotions*. Cincinnati: Story Press.
- JAMES, H. (1992). *El arte de la ficción*. León: Universidad de León.
- JAUSS, H.R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- LEYRA, A.M. (1993). *La mirada creadora*. Barcelona: Península.
- LODGE, D. (1998). *El arte de la ficción*. Barcelona: Península.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- OLSON, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- RULE, R. y WHEELER, S. (1993). *Creating the story*. Portsmouth: Heinemann.
- VALERY, P. (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor.
- VELASCO, E. y GONZÁLEZ, M. (1999). *Cuaderno de creación literaria*. Madrid: Burkhalter.

Resumen

Esencialmente un método de enseñanza de escritura creativa debe tener como primer objetivo la organización de las formas de pensar la realidad, el estímulo de las capacidades personales para describirla y la configuración de un pensamiento que sea capaz de afrontarla de forma literaria. Ese método, además, deberá ayudar al profesor a desarrollar actividades que fomenten la imaginación, propuestas de textos escritos con estructura de problema que lleve a los alumnos a investigar el modo en que pueden ser resueltos de manera eficaz, con la originalidad, expresividad y carga de sentido necesarios para ser considerados textos literarios. El profesor debe trabajar también desde una pedagogía organizada, diseñar una estrategia de lecturas calculadas y debe poseer una formación en técnicas de corrección y anotación de ejercicios.

Palabras clave: Formación de profesores, escritura creativa, textos con estructura de problema, corrección y anotación de ejercicios.

Abstract

The main objectives of a creative writing method must be the different ways of organising reality, the encouragement of personal capacities to describe it and the development of a way of thinking in order to approach it in a literary way. This method should also help teachers to develop activities which will encourage imagination and also problem-solving written activities. These activities will make pupils investigate the way to solve the problem effectively, originally and with expressivity. By doing this, those written texts may be considered as literary text. The teacher should work following the idea of organisation, as well as being able to design graded reading strategies and should also be trained in correcting and marking exercises.

Key words: teacher-training, creative writing, problem-solving activities, correcting and marking exercises.

José Luis Corrales

Director Académico de la Escuela de Letras

E-mail: joseluisorrales@hotmail.com

La escritura creativa de textos dramáticos

Inmaculada González García

La propuesta que aquí se presenta surge de la necesidad de cubrir dos objetivos básicos del currículo de la ESO: conocer y comprender los elementos estructurales del género dramático y fomentar el uso creativo de la lengua, potenciando la imaginación de los alumnos. Es, por tanto, un acercamiento a la literatura desde una concepción no historicista aunque no desdén, como se verá, el conocimiento de autores y obras significativas de la historia de la literatura, que se presentan como modelo.

Parte de una idea simple: la necesidad de que los alumnos, en el periodo de enseñanza obligatoria, conozcan para poder comprender y conozcan para poder expresarse. No se pretende con ella convertir a estos alumnos en escritores avezados en el género dramático pero sí que sean capaces, a través del análisis y la creación, de entender de una manera más eficaz para qué sirve la literatura y qué podemos, como usuarios no privilegiados, hacer con ella.

La propuesta que se presenta surge de la necesidad de conocer y comprender los elementos estructurales del género dramático y fomentar el uso creativo de la lengua, potenciando la imaginación de los alumnos.

No es un taller de teatro porque no basa su enfoque en la representación teatral y todo lo que ella lleva consigo: técnica actorial, papel del director, música, decorado... Por el contrario, lo que en esta propuesta se aborda es el texto dramático que la precede y que va a ser la base de la representación teatral.

La actividad está planteada de manera que el alumno vaya conociendo en diversas fases las características específicas de este género. Para ello, en cada una de las fases se presentan textos que sirven de modelo, textos que van acompañados de una breve información teórica. Después se solicita al alumno dos tipos de ejercicios: que compruebe en el texto modelo la información teórica que se le ha ofrecido para que, posteriormente, cree un texto propio que refuerce lo que acaba de conocer y que le sirva como práctica previa para la actividad final que se le propone.

La propuesta

El acercamiento al texto dramático y la posterior creación de textos que aquí se propone parte de las características específicas de la enunciación propias de este género:

En el interior del texto dramático coexisten dos estratos textuales distintos, el primero tiene al enunciador como sujeto *inmediato* de la enunciación y comprende la totalidad de las didascalias (indicaciones escénicas, nombres de lugar, nombres de los personajes); el segundo comprende el conjunto de diálogos y monólogos y tiene como sujeto *mediato* de la enunciación a los personajes.

Dicho de otro modo, el sujeto en el texto dramático está dividido.

Estamos frente a un enunciador que se dirige al enunciatario expresándose *directamente* en las notas y observaciones que acompañan al diálogo (didascalias). Enunciador que, en el diálogo, se dirige al enunciatario *indirectamente* a través de los sujetos imaginarios (personajes) a quienes les asigna los discursos, situándose en un segundo plano.

Esta doble enunciación nos permite abordar el estudio de este género en torno a dos ejes fundamentales:

1. Las didascalias. Espacio y tiempo.
2. Los personajes. Diálogo y Monólogo.

Alguien	presenta a	Alguien
Enunciador	<i>(Didascalias)</i> Unos personajes que actúan <i>(Diálogos y monólogos)</i>	Enunciatario

¿Qué es una didascalia?

Lee con atención los siguientes textos.

Texto A

Zaguán en el Ministerio de la Gobernación. Estantería con legajos. Bancos al filo de la pared. Mesa con carpetas de badana mugrienta. Aire de cueva y olor frío de tabaco rancio. Guardias soñolientos. Policías de la Secreta. —Hongos, garrotes, cuellos de celuloide, grandes sortijas, lunares rizosos y flamencos—. Hay un viejo chabacano —bisoñé y manguitos de percalina—, que escribe, y un pollo chulapón de peinado reluciente, con brisas de perfumería, que se pasea y dicta humeando un veguero. DON SERAFÍN, le dicen sus obligados, y la voz de la calle, SERAFÍN EL BONITO. —Leve tumulto. Dando voces, la cabeza desnuda, humorista y lunático, irrumpe MAX ESTRELLA. —DON LATINO Le guía por la manga, implorante y suspirante. Detrás asoman los cascos de los Guardias. Y en el corredor se agrupan, bajo la luz de una candileja, pipas, chalinas y melenas del modernismo.

MAX.- ¡Traigo detenida a una pareja de guindillas! Estaban emborrachándose en una tasca y los hice salir a darme escolta.

SERAFÍN EL BONITO.- Corrección, señor mío.

MAX.- No falto a ella, señor Delegado.

SERAFÍN EL BONITO.- Inspector.

MAX.- Todo es uno y lo mismo.

SERAFÍN EL BONITO.- ¿Cómo se llama usted?

MAX.- Mi nombre es Máximo Estrella. Mi seudónimo, Mala Estrella. Tengo el honor de no ser académico.

SERAFÍN EL BONITO.- Está usted propasándose. Guardias, ¿por qué viene detenido?

UN GUARDIA.- Por escándalo en la vía pública y gritos internacionales. ¡Está algo briago!

SERAFÍN EL BONITO.- ¿Su profesión?

MAX.- Cesante.

SERAFÍN EL BONITO.- ¿En qué oficina ha servido usted?

MAX.- En ninguna.

SERAFÍN EL BONITO.- ¿No ha dicho usted que cesante?

MAX.- Cesante de hombre libre y pájaro cantor. ¿No me veo vejado, vilipendiado, encarcelado, cacheado e interrogado?

R.M. Valle-Inclán, *Luces de Bohemia*. Col. Austral

Texto B

CALISTO.- Oh triste, ¿y cuándo veré yo eso entre mí y Melibea?

SEMPRONIO.- Posible es; y aunque la aborrezcas, cuando agora la amas; podrá ser, alcanzándola y viéndola con otros ojos, libres del engaño en que agora estás.
{...}

CALISTO.- ¿Cómo has pensado de hacer esta piedad?

SEMPRONIO.- Yo te lo diré. Días ha grandes que conozco en fin de esta vecindad una vieja barbuda, que se dice Celestina, hechicera, astuta, sagaz en cuantas maldades hay; entiendo que pasan de cinco mil virgos los que se han hecho y deshecho por su autoridad en esta ciudad. A las duras peñas promoverá y provocará a lujuria, si quiere.

CALISTO.- ¿Podrías yo hablar?

SEMPRONIO.- Yo te la traeré hasta acá; por eso, aparéjate, séle gracioso, séle franco, estudia, mientras voy yo, a le decir tu pena tan bien como te dará el remedio.

CALISTO.- ¿Y tardas?

SEMPRONIO.- Ya voy; quede Dios contigo.

CALISTO.- Y contigo vaya. ¡Oh todo poderoso, perdurable Dios! Tú, que guías los perdidos, y los reyes orientales por la estrella precedente a Belén trujiste, y en su patria los redujiste, humildemente te ruego que guíes a mi Sempronio, en manera que convierta mi pena y tristeza en gozo y yo indigno merezca venir en el deseado fin.

CELESTINA.- ¡Albricias, albricias, Elicia! ¡Sempronio, Sempronio!

ELICIA.- ¡Ce, ce, ce! (1).

CELESTINA.- ¿Por qué?

ELICIA.- Porque está aquí Crito (2).

CELESTINA.- ¡Mételo en la camarilla de las escobas, presto; dile que viene tu primo y mi familiar!

ELICIA.- Crito, ¡retráete ahí, mi primo viene; perdida soy!

CRITO.- Pláceme. No te congojes.

SEMPRONIO.- Madre bendita; ¡qué deseo traigo! Gracias a Dios, que te me dejó ver.

CELESTINA.- ¡Hijo mío, rey mío, turbado me has! No te puedo hablar; torna y dame otro abrazo. ¿Y tres días pudiste estar sin vernos? ¡Elicia, Elicia, cátales aquí!

ELICIA.- ¿A quién madre?

CELESTINA.- A Sempronio.

(1) ¡Ce, ce, ce!: esta C en la época se pronunciaba como una S prepalatal africada sorda, produciendo un sonido siseante indicativo de silencio.

(2) Cuando Sempronio llega a casa de Celestina, se encuentra a su amiga Elicia en brazos de otro.

Fernando de Rojas, *La Celestina*. Ed. Burdeos

Lo primero que observamos ante la lectura del texto A es la existencia de dos componentes: *el diálogo y las acotaciones escénicas*.

El texto segundo no tiene acotaciones. Ahora bien, la ausencia de acotaciones no debe hacernos pensar que el texto carece de didascalias ya que éstas se encuentran también en el interior del diálogo designando el contexto de la comunicación.

Las didascalias están constituidas tanto por las *acotaciones escénicas* como por las *observaciones que en el interior del diálogo*, señalan los nombres de los personajes o las indicaciones del lugar. A través de ellas se designa el contexto de la comunicación. Estas didascalias sirven para preparar la práctica de la representación en la que no figuran como "palabras".

Lee con atención la acotación escénica que constituye el siguiente texto:

Rincón de Madrid cercano a la Casa de las siete chimeneas, donde tiene su morada el marqués de Esquilache. Un alto muro asoma apenas por el lateral izquierdo, dejando paso por el primero y el segundo término. Adosado a él y a buena altura, un farol se proyecta hacia la escena. En el lateral derecho, la estrecha fachada de una casa vieja muestra oblicuamente su chaflán y deja también paso por el primero y el segundo término. Un portalillo misérrimo en ella y encima un balcón. En la esquina posterior de esa fachada y también hacia la escena, pero más bajo, otro de los faroles del alumbrado público que el marqués de Esquilache diera a la Villa y Corte. {...}

Una estilizada arquitectura sin techo forma estos dos gabinetes. El de Esquilache tiene en la pared de la izquierda una puerta de una hoja; en la del fondo, hacia la derecha, puerta de dos hojas, en la pared de la derecha, un ventanal, bajo el que luce una consola con el reloj. {...}

Aunque de la misma planta, el gabinete opuesto se distingue del anterior por el color y las formas ornamentales: una armonía de tonos azulados que cortan los dorados brillantes de las molduras y las medias arañas. {...}

En el fondo y entre los resquicios de toda la estructura se columbra un panorama urbano del Madrid dieciochesco. El resto es alto cielo.

Antonio Buero Vallejo, *Un soñador para un pueblo*. Col. Escélicer

Las acotaciones escénicas

Tienen una dimensión variable. En ocasiones adquieren un volumen considerable hasta el punto de formar pasajes tan largos como los del diálogo, informan sobre el espacio, tiempo, situaciones, gestos, etc. En la mayor parte de las obras, tienen un valor meramente descriptivo, incluso las que se refieren a la acción. Sus características más sobresalientes son:

- A) Utilización del tiempo presente más que el pasado.
- B) Uso de construcciones sintácticas fragmentadas.
- C) Utilización de la técnica de la enumeración.

1. Comprueba si en el texto de Buero Vallejo se cumplen las características que acabamos de señalar. Realiza la misma operación con el texto de Valle-Inclán.

Las observaciones en el interior del diálogo

Normalmente informan sobre el "quién" y el "dónde" y el "cuándo". Estarían, por tanto, constituidas por los nombres de los

personajes y las indicaciones de espacio y tiempo.

2. Construye las acotaciones que le faltan al texto de *La Celestina* extrayendo la información del diálogo que acabas de leer. Para hacerlo recuerda las características que debe tener una acotación.
3. Escribe ahora una acotación extensa (para el inicio de una obra) con indicaciones de espacio y tiempo. Ten presente que lo que escribas se va a tener en cuenta en una posterior representación teatral.

Las didascalias: el tiempo y el espacio

El tiempo

Todos los textos que has leído transcurren en presente aunque los personajes recuerden un tiempo pasado.

A diferencia de la novela, el teatro, debido a su forma básica de expresión: el diálogo, dispone solamente del *tiempo presente del personaje* aunque eso no supone que le esté vedado totalmente el pasado ya que el personaje cuenta con un pasado que puede incorporarse al presente a través de la palabra del diálogo o del monólogo. Este pasado

no es representable como tal pasado ya que si se escenificase se convertiría en presente.

Podemos considerar al tiempo dramático como la relación entre dos tiempos:

El tiempo del discurso:

El tiempo de la historia:

Es el tiempo literario, que transcurre en presente a través de la forma dialogada.

Es el del universo descrito por el texto. La historia, por lo general, es temporalmente más amplia que el discurso y la representación.

Elementos que debemos tener en cuenta:

- *El orden:* el tiempo seguirá un orden determinado que puede ser:

- A) *Progresivo:* Del presente al futuro.
- B) *Regresivo:* Del presente al pasado.

A) Tiempo continuado o *lineal:* hay una coincidencia entre el desarrollo de la historia y el discurso.

B) Tiempo segmentado o *salteado:* da lugar a obras de cuadros sueltos, dándose "vacíos" temporales entre un cuadro y otro.

- En la *relación historia / discurso* podemos hablar de:

Lee atentamente el siguiente texto:

Personajes

DON JUAN TENORIO

LUCÍA

DON LUIS MEJÍA

LA ABADESA DE LAS

DON GONZALO DE ULLOA

CALATRAVAS DE SEVILLA

Comendador de calatrava

LA TORNERA DE ÍDEM

DON DIEGO TENORIO GASTÓN

DOÑA INÉS DE ULLOA MIGUEL

DOÑA ANA DE PANTOJA

UN ESCULTOR {...}

Caballeros sevillanos, encubiertos, curiosos, esqueletos, estatuas, ángeles, sombras, justicia y pueblo.

La acción en Sevilla, por los años de 1545, últimos del emperador Carlos V. Los cuatro primeros actos pasan en una sola noche. Los tres restantes, cinco años después y en otra noche.

José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*. Col. Austral

El texto que acabas de leer corresponde a la acotación escénica con que se inicia la obra, observa que en ella están presentes ciertos *indicadores temporales* que informan tanto acerca del tiempo histórico en el que se desarrolla la historia (*por los años de 1545, últimos del emperador Carlos V*) como de su duración (*una sola noche, cinco años después y en otra noche*).

Los indicadores temporales

Sólo en virtud de ciertos signos, el tiempo se percibe como duración. Estos signos están presentes tanto en las acotaciones escénicas como en el diálogo.

• *Las acotaciones escénicas:*

A) Marcan un momento determinado de la historia a través de:

– los nombres de los personajes (históricamente conocidos);

– del periodo o momentos mencionados: “la acción transcurre en el año...”;

B) Indican el paso del tiempo”: dos años después...”; cambios de estación, de horario (paso del día a la noche); cambios de decorados que, salvo indicación en contra, señalan un desplazamiento en el tiempo.

• *Los diálogos:* El discurso de los personajes presenta secuencias que anuncian la progresión temporal”: seis meses ha que...”, “dos años ya que”.

1. Introduce en el Texto de Buero Vallejo indicadores temporales.
2. Vuelve a la acotación inicial que has escrito. Si no lo has hecho, introduce indicadores temporales.

El espacio

Lee con atención los siguientes textos.

Rincón de Madrid cercano a la Casa de las siete chimeneas, donde tiene su morada el marqués de Esquilache. Un alto muro asoma apenas por el lateral izquierdo, dejando paso por el primero y el segundo término. Adosado a él y a buena altura, un farol se proyecta hacia la escena. En el lateral derecho, la estrecha fachada de una casa vieja muestra oblicuamente su chaflán y deja también paso por el primero y el segundo término. Un portalillo misérrimo en ella y encima un balcón. En la esquina posterior de esa fachada y también hacia la escena, pero más bajo, otro de los faroles del alumbrado público que el marqués de Esquilache diera a la Villa y Corte. {...}

Una estilizada arquitectura sin techo forma estos dos gabinetes. El de Esquilache tiene en la pared de la izquierda una puerta de una hoja; en la del fondo, hacia la derecha,

puerta de dos hojas, en la pared de la derecha, un ventanal, bajo el que luce una consola con el reloj. {...}

Aunque de la misma planta, el gabinete opuesto se distingue del anterior por el color y las formas ornamentales: una armonía de tonos azulados que cortan los dorados brillantes de las molduras y las medias arañas. {...}

En el fondo y entre los resquicios de toda la estructura se columbra un panorama urbano del Madrid dieciochesco. El resto es alto cielo.

Antonio Buero Vallejo, *Un soñador para un pueblo*. Col. Escélicer

Acto primero

Habitación blanquísima del interior de la casa de Bernarda Alba. Muros gruesos. Puertas con cortinas de yute rematadas con madroños y volantes. Sillas de anea. Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda. Es verano. Un gran silencio umbroso se extiende por la escena. Al levantarse el telón está la escena sola. Se oyen doblar las campanas. Sale la CRIADA.

* * *

Acto segundo

Habitación blanca del interior de la casa de Bernarda. Las puertas de la izquierda dan a los dormitorios. Las hijas de Bernarda están sentadas en sillas bajas cosiendo. MAGDALENA borda. Con ellas está LA PONCIA.

* * *

Acto tercero

Cuatro paredes blancas ligeramente azuladas del patio interior de la casa de Bernarda. Es de noche. El decorado ha de ser de una perfecta simplicidad. Las puertas iluminadas por la luz de los interiores dan un tenue fulgor a la escena.

En el centro, una mesa con un quinqué, donde están comiendo BERNARDA y sus hijas. LA PONCIA las sirve. PRUDENCIA está sentada aparte.

Al levantarse el telón hay un gran silencio, interrumpido por el ruido de platos y cubiertos.

F. García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*. Ed. Cátedra

Los Textos que acabas de leer, contienen indicaciones precisas para que el lector construya el *espacio dramático*: indicaciones de lugar, gestos, movimientos.

1. Señala en el texto de Buero Vallejo los datos que ofrece el autor para configurar

el espacio dramático. Realiza un boceto que muestre su posible conversión en espacio teatral.

2. Imagina qué acción puede llevarse a cabo a partir de la acotación inicial del texto de García Lorca. Escribe un breve texto que la resuma.

Espacio dramático

Es un espacio construido por el lector para fijar el marco de evolución de la acción y de los personajes. Pertenece al texto literario.

Este *espacio dramático* lo construimos a partir de:

- Las *acotaciones* que proporcionan:
 - a) Indicaciones de lugar más o menos precisas según los textos teatrales: nación, ciudad, lugares comunes (habitación, palacio, bosque...).
 - b) Indicaciones de gestos y movimientos que permiten imaginar el modo de ocupación del espacio.
- Las indicaciones indirectas en los *diálogos*. Debemos tener presente que, como ya hemos visto, en ciertos periodos literarios la existencia de acotaciones es casi inexistente y, en consecuencia, todos estos datos aparecen en el interior del diálogo.

Los personajes. Diálogo y monólogo

A aparece un diálogo narrativo. Y el Texto B es un diálogo dramático.

Diálogo

Lee detenidamente los diálogos de las págs. 91 y 92. Como podrás observar, en el Texto

Texto A

Abri las puertas correderas y les oí revolverse, momentáneamente sobresaltados.

— ¿No os he dicho mil veces —accioné el conmutador— que no se debe ver la televisión a oscuras?

— Oh, tío Javier —dijo Leles—, nos has estropeado en lo mejor.

— Pues ya sabéis que...

Enrique se había levantado. Después de encender una lámpara de pie, apagó la luz indirecta del techo.

— Bien —continuó—. Por lo menos, una bombilla, aunque sea pequeña. Si no terminaréis ciegos por...

— Calla —dijo Martita.

Me senté en el diván y encendí un cigarrillo. Cuando el sheriff, desde su caballo, batió a disparos al cuatrero, los niños aplaudieron. Sentados en el suelo, con las piernas cruzadas y los cuellos estirados, me olvidaron. Me incliné, con los brazos apoyados en las piernas, hacia Joaquín.

— ¿Cómo va tu tesoro?

— Bien.

— ¿Habéis estado en la playa?

— Sí.

— ¿Te has divertido?

— Chist.

— Papá —dijo Dorita.

— Con los mayores —dijo José— es muy difícil ver la televisión en paz.

— Si queréis que me vaya...

— No te vayas —dijo Asun—. Pero estate callado.

J. García Hortelano, *Tormenta de verano*. Seix Barral

Texto B

(DIONISIO va a sentarse junto a ella.)

DIONISIO.— ¡Yo haré algo extraordinario para poder ir contigo!...¡Siempre me has dicho que soy un muchacho maravilloso!...

PAULA.— Y lo eres. Eres tan maravilloso, que dentro de un rato te vas a casar, y yo no lo sabía...

DIONISIO.— Aún es tiempo. Dejaremos todo esto y no iremos a Londres...

PAULA.— ¿Tú sabes hablar inglés?

DIONISIO.— No. Pero nos iremos a un pueblo de Londres. La gente de Londres habla inglés porque todos son riquísimos y tienen mucho dinero para aprender esas tonterías. Pero la gente de los pueblos de Londres, como son más pobres y no tienen dinero para aprender esas cosas, hablan como tú y como yo... ¡Hablan como en todos los pueblos del mundo!...¡Y son felices!...

PAULA.— ¡Pero en Inglaterra hay demasiados detectives!...

DIONISIO.— ¡Nos iremos a La Habana!

PAULA.— En La Habana hay demasiados plátanos...

DIONISIO.— ¡Nos iremos al desierto!

PAULA.— Allí se van todos los que se disgustan, y ya los desiertos están llenos de gente y de piscinas.

DIONISIO.— (*Triste*). Entonces es que tú no quieres venir conmigo.

PAULA.— No. Realmente yo no quisiera irme contigo, Dionisio...

DIONISIO.— ¿Por qué?

Miguel Mihura, *Tres sombreros de copa*. Ed. Cátedra

Diálogo narrativo

- El diálogo narrativo es un discurso entre los personajes que dirige un narrador, conservando sus formas originales (estilo directo) o introduciéndolo en su propio discurso (estilo indirecto) pero en todos los casos el narrador interviene, en mayor o menor medida, para decir quiénes son los que hablan cómo, dónde, cuándo.
- El diálogo narrativo se interrumpe y admite pausas de la longitud que se quiera.

Diálogo dramático

- En el diálogo dramático el enunciador puede identificarse con un personaje y hablar a través de él pero no puede dejar oír su voz como narrador porque no hay espacio para nadie entre los personajes y los espectadores.
- La articulación de los turnos es más rigurosa por exigencia del tiempo presente en que siempre discurren y por la falta de una tercera persona que los organice desde fuera.

1. Señala las marcas que indican la presencia del narrador en el Texto A. ¿Se da en este mismo texto el segundo rasgo característico del diálogo narrativo?
 2. Transforma el diálogo dramático de *Tres sombreros de copa* en un diálogo narrativo. Recuerda que debes crear la figura de un narrador que se manifieste con sus correspondientes marcas.
 3. Transforma el diálogo narrativo de *Tormenta de verano* en un diálogo teatral. Escribe también las acotaciones que precisas.
- Observa con atención el siguiente texto:

Texto C

(La batalla hace furor. Se oyen tiros, bombazos, ráfagas de ametralladora. ZAPO, solo en escena, está acurrucado entre los sacos. Tiene mucho miedo. Cesa el combate. Silencio. ZAPO saca de una cesta de tela una madeja de lana y unas agujas. Se pone a hacer un jersey que ya tiene bastante avanzado. Suena el timbre del teléfono de campaña que ZAPO tiene a su lado.)

ZAPO.— Diga... Diga... A sus órdenes mi capitán... En efecto soy el centinela de la cota 47... Sin novedad, mi capitán... Perdona, mi capitán, ¿cuándo empieza otra vez la batalla?...Y las bombas, ¿cuándo las tiro?...¿Pero, por fin, hacia dónde las tiro, hacia atrás o hacia adelante?...No se ponga usted así conmigo. No lo digo por molestarle... Capitán, me encuentro muy solo. ¿No podría enviarme un compañero?...Aunque sea la cabra... *(El capitán le riñe)*. A sus órdenes... A sus órdenes, mi capitán. *(ZAPO cuelga el teléfono. Refunfuña.)*

(Silencio. Entra en escena el matrimonio TEPÁN con cestas, como si vinieran a pasar un día en el campo. Se dirigen a su hijo, ZAPO, que, de espaldas y escondido entre los sacos, no ve lo que pasa.)

SR. TEPÁN.— *(Ceremoniosamente)*. Hijo, levántate y besa en la frente a tu madre. *(ZAPO, aliviado y sorprendido, se levanta y besa en la frente a su madre con mucho respeto. Quiere hablar. Su padre le interrumpe.)* Y ahora, bésame a mí. *(Lo besa en la frente.)*

ZAPO.— Pero papaitos, ¿cómo os habéis atrevido a venir aquí con lo peligroso que es? Iros inmediatamente.

SR. TEPÁN.— ¿Acaso quieres dar a tu padre una lección de guerra y de peligros? Esto para mí es un pasatiempo. Cuántas veces, sin ir más lejos, he bajado del metro en marcha.

SRA. TEPÁN.— Hemos pensado que te aburrirías, por eso te hemos venido a ver. Tanta guerra te tiene que aburrir.

ZAPO.— Eso depende.

SR. TEPÁN.— Muy bien sé yo lo que pasa. Al principio la cosa de la novedad gusta. Eso de matar y tirar bombas y de llevar casco, que hace tan elegante, resulta agradable, pero terminará por fastidiarte. En mi tiempo hubiera pasado otra cosa. Las guerras eran mucho más variadas, tenían color. Y, sobre todo, había caballos, muchos caballos. Daba gusto: que el capitán decía: "al ataque", ya estábamos todos allí con el caballo y el traje de color rojo. Eso era bonito. Y luego, unas galopadas con la espada en la mano y ya estábamos frente al enemigo, que también estaba a la altura de las circunstancias, con sus caballos —los caballos nunca faltaban, muchos caballos y muy gorditos— y sus botas de charol y sus trajes verdes.

SRA. TEPÁN.— No, no eran verdes los trajes del enemigo, eran azules. Lo recuerdo muy bien, eran azules.

SR. TEPÁN.— Te digo que eran verdes.

SRA. TEPÁN.— No, te repito que eran azules. Cuántas veces, de niñas, nos asomábamos al balcón para ver batallas y yo le decía al vecinito": Te apuesto una chocolatina a que ganan los azules." Y los azules eran nuestros enemigos.

SR. TEPÁN.— Bueno, para ti la perra gorda.

SRA. TEPÁN.— Yo siempre he sido muy aficionada a las batallas. Cuando niña, siempre decía que sería, de mayor, coronel de caballería. Mi mamá se opuso, ya conoces sus ideas anticuadas.

SR. TEPÁN.— Tu madre siempre tan burra.

ZAPO.— Perdonadme. Os tenéis que marchar. Está prohibido venir a la guerra si no se es soldado.

SR. TEPÁN.— A mí me importa un pito. Nosotros no venimos al frente para hacer la guerra. Sólo queremos pasar un día de campo contigo, aprovechando que es domingo.

Fernando Arrabal, *Pic-nic*. Ed. Cátedra

Comprobarás que dentro de él se pueden distinguir dos tendencias o *tipos de diálogo*:

- A) *Largos parlamentos* de los personajes en los que cada cual expone de una manera lógica su punto de vista ante el cual su interlocutor puede responder también de una manera extensa. Tendencia frecuente en el teatro clásico y que está muy próxima al monólogo.
- B) *Rápido intercambio verbal* entre los personajes que produce un efecto de

duelo verbal entre los protagonistas y es muy apropiado, por tanto, en el clímax del conflicto. Es una técnica muy frecuente en el drama naturalista y en el denominado teatro psicológico.

1. Señala estas dos tendencias en el texto que acabas de leer.
2. Construye un diálogo dramático en el que predomine el rápido intercambio verbal. Añade las acotaciones que precisas.

Lee además el siguiente texto:

Texto D

(Un proyector ilumina la figura de JAVIER, en la guardia. Capote con el cuello subido y fusil entre las manos enguantadas. Sus labios se entreabren y su voz suena monótona.)

JAVIER.— No se ve nada... Sombras... De un momento a otro parece que el bosque puede animarse..., soldados..., disparos de fusiles y griterío..., muertos, seis muertos desfigurados, cosidos a bayonetazos..., es horrible... No, no es nada... Es la sombra del árbol que se mueve... Estas gafas ya no me sirven..., nunca podré hacerme otras...

Esto se ha terminado. ¿Son pasos? Será Adolfo, que viene al relevo. Ya era hora. *(Grita.)* ¿Quién vive? *(Nadie contesta. El eco en el bosque.)* ¿Quién vive? *(JAVIER monta el fusil y mira, nervioso.)* No es nadie..., nadie... Me había parecido... Será el viento... No viene Adolfo. ¿Qué pasará? ¿Le habrá pasado algo? Puede que los hayan sorprendido en la casa. Yo no he oído nada, pero puede... Es posible que a estas horas esté yo solo, rodeado... Tengo miedo... Hay que pensar en otra cosa. Hay que pensar en otra cosa. Hay que pensar en otra cosa. Es Navidad. Sí, ha llegado el tiempo..., diciembre... Mamá estará sola. Mañana es la víspera de Navidad. Si me pongo a pensar en esto voy a llorar... No importa... Necesito llorar... Me hará bien... Me he aguantado mucho... Llorar... Estoy llorando... Hace mucho frío... Mamá me ponía una bufanda, me decía que cerrara la boca al salir... "No vayas a coger frío". Si

supiera que estoy muerto de frío... Este puesto de guardia... El viento se le mete a uno hasta los huesos... ¿Por qué no viene Adolfo? ¿Por qué no viene? Han pasado dos horas y más. ¡Un, dos! ¡Un, dos! Una escuadra hacia la muerte. ¡Un, dos! Lo éramos ya antes de estallar la guerra. Una generación estúpidamente condenada al matadero. Estudiábamos, nos afanábamos por las cosas, y ya estábamos encuadrados en una gigantesca escuadra hacia la muerte. Generaciones condenadas... Hace frío... Esto no puede durar mucho... Estamos ya muertos... No contamos para nadie... ¡Un, dos! Nos despeñaremos perfectamente formados, uno a uno. Yo no quiero caer prisionero. ¡No! ¡Prisionero, no! ¡Morir! ¡Yo prefiero... (Con un sollozo sordo.) morir! ¡Madre! ¡Madre! ¡Estoy aquí..., lejos! ¿No me oyes? ¡Madre! ¡Tengo miedo! ¡Estoy solo! ¡Estoy en un bosque, muy lejos! ¡Somos seis, madre! Estamos solos... solos..., solos...!

(La voz estrangulada, se pierde y resuena en el bosque. JAVIER no se ha movido desde la frase "No es nadie".)

Alfonso Sastre, *Escuadra hacia la muerte*. Col Escélizer

En el Texto C estamos, como ya sabes, frente a la forma denominada *Diálogo*: enunciación verbal realizada por dos o más hablantes que se alternan y dirigen sus discursos unos a otros. Podemos considerar al diálogo como la forma que caracteriza al texto dramático. Desde el momento que percibimos el teatro como la presentación de unos personajes actuando, éste se convierte en la forma de expresión más adecuada pues el *efecto de realidad* es mayor.

El Texto D es un *Monólogo*: discurso interrumpido de cierta extensión, enunciado por un personaje y no dirigido directamente a otro. Es percibido como antidramático

por inverosímil: al hombre solo no se le concibe hablando en voz alta.

Podemos distinguir diversos tipos de monólogos según su función dramática:

Monólogo técnico: presentación por parte de un personaje de acontecimientos pasados o que no pueden ser representados.

Monólogo lírico: presentación de las reflexiones o emociones de un personaje.

Monólogo de decisión: ante un dilema, el personaje se presenta a sí mismo los pros y los contra de su conducta.

1. Teniendo presentes las características que se acaban de señalar, indica a qué

tipo de monólogo pertenece el texto de Alfonso Sastre. Analiza las características lingüísticas del monólogo.

2. Construye un monólogo “de decisión” que puedas poner en boca de alguno de los personajes que aparecen en el fragmento de *Pic-nic*.

Los personajes. Su creación

Vuelve a leer los textos de Fernando Arrabal y Alfonso Sastre.

Como habrás observado, estamos frente a la presentación de personajes, para ello se hace uso de:

- *El diálogo y el monólogo*. Su idiolecto: particularidades lingüísticas propias del personaje; competencia cultural; acciones morales; relaciones con los demás; etc.
- *Las acotaciones*. Apariencia física, gestos, movimientos, trajes, etc.

Vemos, pues, que el personaje se define a través del diálogo y el monólogo: Lo que él dice de sí mismo y lo que dicen de él los otros personajes. Conviene tener presente:

El discurso del personaje como extensión de palabras: Extensión cuantitativa (número de líneas) y cualitativa (número y naturaleza de las réplicas. Tipos de discurso del personaje (monólogos, diálogos), extensión de las réplicas, categoría de las intervenciones.

El discurso del personaje como mensaje: En la mayoría de los casos posee características propias: su estilo. En algunas ocasiones muestra las particularidades lingüísticas de una clase social o de una región determinada.

1. A partir de la lectura del texto de Fernando Arrabal, realiza una primera aproximación al personaje de Zepo extrayendo la información que figura tanto en el diálogo como en la acotación.
2. Haz lo mismo con el personaje de Javier del texto de Alfonso Sastre.
3. Habrás observado que los dos personajes están en la misma situación extralingüística: la guerra. Compara los dos personajes: ¿en qué se parecen?, ¿qué les diferencia?

Lee con atención el siguiente texto de Luro Olmo:

(Por el fondo de la calle, y cogidos de la mano, aparecen LOLITA y NACHO. Este viene explicando.)

NACHO.— ¡Que te digo que está tirao, Lolita! ¿Pero no te das cuenta que el marido de mi tía es profesor del Instituto Laboral? Me hago especialista tornero y salgo

por la puerta grande. (*Enlazándola.*) A los seis meses envió desde Alemania un tren especial pa que te recoja. Y allí nos casamos.

LOLITA.— ¿Hay curas en Alemania?

NACHO.— ¡Alguno habrá, chatilla! Ya estoy deseando que me des el "ja".

LOLITA.— ¿El "ja"?

NACHO.— El "sí", tonta. "Ja" es "sí" en alemán. (*Solemne.*) ¡Lolita Martínez! ¿quiere usted a Nacho Fernández por compañerito de toa la existencia?

LOLITA.— (*Solemne también.*) ¡"Ja"!

(*Se echan a reír los dos.*)

NACHO.— Con los primeros cuartos que te envíe te vas a Galerías Preciados y te equipas. Cuando tú aparezcas por allá a los alemanotes tie que caérseles la baba en la cerveza. ¡Que ninguna fraulien pueda compararse con la señora gachí del especialista tornero!

(*Rien.*)

LOLITA.— Y lo del Instituto ese, ¿crees que vas a conseguirlo? ¿Tú sabes de cuentas? ¿Sumar, restar y to eso?

NACHO.— (*Cogiéndole la nariz.*) Domino todos los dedos chatilla.

LOLITA.— Oye, en el "Albarrán" echan una película alemana. Quiero que me lleves. (*Soñadora.*) ¡Se verán casas! Me gustaría tener una en un valle muy verde y al lao de un río claro: que se vieran las piedras blancas del fondo. (*Ilusionada.*) ¡Debe ser muy bonito vivir bien!

Lauro Olmo, *La camisa*. Selecciones Austral

En el texto teatral el personaje aparece como un sujeto espontáneo que construye discursos basándose en su posición en la situación extralingüística. Existe una oposición interna en el personaje, entre su

espontaneidad y su predeterminación. Tanto la una como la otra aparecen en todos los personajes dramáticos aunque suele haber siempre un predominio de la una sobre la otra.

La espontaneidad

Requiere que los atributos de los personajes sean lo más múltiples posibles.

La predeterminación

Por el contrario, tiende a simplificar estos atributos, se crea así el personaje "ad hoc" (el más apropiado) para las necesidades del diálogo dramático.

1. Señala en el texto de Lauro Olmo los rasgos que definen, tanto en el diálogo como en las acotaciones, a Nacho y Lolita.
2. ¿Cuál sería el significado que generan los discursos de estos dos personajes?
3. Señala los rasgos de espontaneidad presentes en los discursos de los personajes y valora si, en su conjunto, predomina más la espontaneidad o la predeterminación.
4. Comienza a construir un personaje. Recuerda que además de los datos que sobre él presentes en las acotaciones, se va a tener que definir por lo que él diga (diálogos y monólogos) pero también por lo que digan de él el resto de los personajes.

Lee los siguientes textos.

Texto A

Sale el JUEZ.

JUEZ.— A Fuente Ovejuna fui
de la suerte que has mandado,
y con especial cuidado
y diligencia asistí.
Haciendo averiguación
del cometido delito,
una hoja no se ha escrito
que sea en comprobación;
porque conformes a una,
con un valeroso pecho,
en pidiendo quién lo ha hecho,
responden: "Fuente Ovejuna".
Trescientos he atormentado
con no pequeño rigor,
y te prometo, señor,
que más que esto no he sacado.
Hasta niños de diez años
al potro arrimé, y no ha sido
posible haberlo inquirido
ni por halagos ni engaños.
Y pues tan mal se acomoda
el poderlo averiguar,
o los has de perdonar,

o matar la villa toda.
Todos vienen ante ti
para más certificarte:
de ellos podrás informarte.

REY.— Que entren, pues vienen, les di.

Salen los dos ALCALDES, Frondoso, las mujeres y los villanos que quisieren.

LAURENCIA.— ¿Aquestos los reyes son?

FRONDOSO.— Y en Castilla poderosos.

LAURENCIA.— Por mi fe, que son hermosos:

¡bendígalos San Antón!

ISABEL.— ¿Los agresores son éstos?

ALC. ESTEBAN.— Fuente Ovejuna, señora,

que humildes llegan agora
para serviros dispuestos.

La sobrada tiranía
y el insufrible rigor
del muerto comendador,
que mil insultos hacía,
fue el autor de tanto daño.

Las haciendas nos robaba
y las doncellas forzaba
siendo de piedad extraño. {...}

Señor, tuyos ser queremos.
Rey nuestro eres natural,
y con título de tal
ya tus armas puesto habemos.

Esperamos tu clemencia,
y que veas, esperamos,
que en este caso te damos
por abono la inocencia.

REY.— Pues no puede averiguarse
el suceso por escrito,
aunque fue grave delito,
por fuerza ha de perdonarse.
Y la villa es bien se quede
en mí, pues de mí se vale,

hasta ver si acaso sale
comendador que la herede.

FRONDOSO.— Su majestad habla, en fin,
como quien tanto ha acertado.
Y aquí, discreto senado,
FUENTE OVEJUNA da fin.

Lope Vega, *Fuente Ovejuna*. Col. Austral

Texto B

(FERNANDO, *abrumado, llega a recostarse en la barandilla. Pausa. Repentinamente se endereza y espera, de cara al público. CARMINA sube con la cacharra. Sus miradas se cruzan. Ella intenta pasar, con los ojos bajos. FERNANDO la detiene por un brazo.*)

FERNANDO.— Carmina.

CARMINA.— Déjeme...

FERNANDO.— No, Carmina. Me huyes constantemente y esta vez tienes que escucharme.

CARMINA.— Por favor, Fernando... ¡Suélteme!

FERNANDO.— Cuando éramos chicos nos tuteábamos... ¿Por qué no me tuteas ahora?
(*Pausa.*) ¿Ya no te acuerdas de aquel tiempo? Yo era tu novio y tú eras mi novia... Mi novia... Y nos sentábamos aquí (*Señalando los peldaños.*), en ese escalón, cansados de jugar..., a seguir jugando a los novios.

CARMINA.— Cállese...

FERNANDO.— Entonces me tuteabas y... me querías.

CARMINA.— Era una niña... Ya no me acuerdo.

FERNANDO.— Eras una mujercita preciosa. Y sigues siéndolo. Y no puedes haber olvidado. ¡Yo no me he olvidado! Carmina, aquel tiempo es el único recuerdo maravilloso que conservo en medio de la sordidez en que vivimos. Y quería decirte... que siempre... has sido para mí lo que era antes.

CARMINA.— ¡No te burles de mí!

FERNANDO.— ¡Te lo juro!

CARMINA.— ¿Y todas... ésas con quien has paseado y... que has besado?

FERNANDO.— Tienes razón. Comprendo que no me creas. Pero un hombre... Es muy difícil de explicar. A ti, precisamente, no podía hablarte..., ni besarte... ¡Porque te quería, te quería y te quiero!

CARMINA.— No puedo creerte.

(Intenta marcharse.)

FERNANDO.— No, no, te lo suplico. No te marches. Es preciso que me oigas... y que me creas. Ven. *(La lleva al primer peldaño.)* Como entonces.

(Con un ligero forcejeo la obliga a sentarse contra la pared y se sienta a su lado, le quita la lechera y la deja junto a él. Le coge una mano.)

A. Buero Vallejo, *Historia de una escalera*. Col. Escélicer

Texto C

JUAN.— También es hora de que yo hable.

YERMA.— ¡Habla!

JUAN.— Y que me queje.

YERMA.— ¿Con qué motivos?

JUAN.— Que tengo el amargor en la garganta.

YERMA.— Y yo en los huesos.

JUAN.— Ha llegado el último minuto de resistir este continuo lamento por cosas oscuras, fuera de la vida, por cosas que están en el aire.

YERMA.— *(Con asombro dramático.)* ¿Fuera de la vida, dices? ¿En el aire, dices?

JUAN.— Por cosas que no han pasado y ni tú ni yo dirigimos.

YERMA.— *(Violenta)* ¡Sigue! ¡Sigue!

JUAN.— Por cosas que a mí no me importan. ¿Lo oyes? Que a mí no me importan. Y es necesario que te lo diga. A mí me importa lo que tengo entre las manos. Lo que veo por mis ojos.

YERMA.— *(Incorporándose de rodillas, desesperada.)* Así, así. Eso es lo que yo quería oír de tus labios. No se siente la verdad cuando está dentro de una misma, pero ¡qué grande y cómo grita cuando se pone fuera y levanta los brazos! ¡No te importa! ¡Ya lo he oído!

JUAN.— *(Acercándose.)* Piensa que tenía que pasar así. Oyeme. *(La abraza para incorporarla.)* Muchas mujeres serían felices de llevar tu vida. Sin hijos es la vida más dulce. Yo soy feliz no teniéndolos. No tenemos culpa ninguna.

YERMA.— ¿Y qué buscabas en mí?

JUAN.— A ti misma.

YERMA.— ¡Eso! Buscabas la casa, la tranquilidad y una mujer. Pero nada más. ¿Es verdad lo que digo?

JUAN.— Es verdad. Como todos.

YERMA.— ¿Y lo demás? ¿Y tu hijo?

JUAN.— (*Fuerte.*) ¿No oyes que no me importa? ¡No me preguntes más! ¡Que te lo tengo que gritar al oído para que lo sepas, a ver si de una vez vives ya tranquila!

YERMA.— ¿Y nunca has pensado en él cuando me has visto desearlo?

JUAN.— Nunca.
(*Están los dos en el suelo.*)

YERMA.— ¿Y no podré esperarlo?

JUAN.— No.

Federico García Lorca, *Yerma*. Akal

Habrás observado que:

Texto A	Texto B	Texto C
<p>Estamos frente a <i>personajes no individualizados</i> (El juez, el rey, la reina) que se definen de acuerdo a una red de determinaciones socioculturales.</p>	<p>Presenta dos <i>personajes individualizados</i>, con "su alma". Es otra tendencia, representativa de ciertas corrientes teatrales como la realista y naturalista.</p>	<p>En él nos encontramos con un <i>personaje</i>, Yerma, que se presenta como la <i>metáfora</i> o representación de diversos órdenes de realidades: la frustración, la esterilidad...</p>

Estamos, por tanto, ante tres tipos característicos de personajes aunque no se agotan aquí todas las posibilidades. La presencia de un tipo u otro dependerá de la época literaria y de la tendencia teatral (teatro naturalista, poético...) a la que se adscriba su autor.

1. Vuelve a leer detenidamente el Texto A y establece los rasgos que definen al personaje del rey. Recuerda que algunas formas de teatro no se preocupan por individualizar al personaje.

2. Analiza los rasgos de los personajes del Texto B (Fernando y Carmina).
3. Escribe un final para la acción planteada en el Texto B, respetando los rasgos de los personajes que ya han sido creados.

La crítica semiológica considera al personaje como la suma de una unidad funcional (*Actante*), su representación (*Actor*) y su ser como unidad lingüística (*Nombre propio*).

<p>Actante:</p> <p>Generalmente es una entidad no antropomórfica (la autoridad, eros, la libertad, el poder político...). Un personaje colectivo (el coro antiguo) o una agrupación de personajes (los oponentes del sujeto o de su acción) pueden ser considerados también como actantes.</p>	<p>Actor:</p> <p>Entidad figurativa, individualizada, realizada en la obra (el personaje en el sentido tradicional). Un personaje puede asumir funciones actanciales diferentes a lo largo de la obra.</p>
---	---

El modelo actancial se utiliza en los análisis teatrales con el fin de proporcionar una visión más profunda del personaje. Tiene la ventaja de no separar el carácter del personaje de la acción y de revelar la relación entre uno y otro. Proporciona una nueva visión del personaje ya que no se le asimila a un ser psicológico o metafísico sino a una entidad que pertenece al sistema global de la acción.

Desde esta perspectiva ningún personaje debe ser estudiado por separado a no ser de un modo provisional ya que los rasgos de un personaje están siempre marcados en relación y/o en oposición con otros personajes o con elementos de la acción.

1. Aplica el modelo actancial al Texto C señalando los distintos elementos.
2. Teniendo presente lo estudiado hasta ahora, tanto en este apartado como en los anteriores, construye un diálogo dramático en el que se reproduzca el conflicto entre dos personajes que previamente habrás delimitado.

Actividad final

Escribe una pieza teatral breve en la que pongas en práctica todo lo que has aprendido hasta ahora. Repasa, por tanto, antes de escribirla, todos los ejercicios parciales que has realizado. Debes, antes de ponerte a escribir, elaborar un proyecto:

1. Delimita el conflicto que vas a reflejar y divide el contenido argumental en acciones sucesivas. Puedes utilizar para ello el modelo actancial.
2. Crea los personajes más adecuados. Para ello ten en cuenta que los personajes se definen tanto en las acotaciones como en los diálogos y monólogos y se definen no sólo por lo que hacen sino también por lo que dicen de sí mismos y lo que de ellos dicen el resto de los personajes.
3. Establece el espacio y el tiempo. Recuerda que debe poder ser representada y que, por lo tanto, deberá estar en tiempo presente y que su espacio está limitado por una posible representación teatral.

Resumen

Partiendo de las características teóricas de la enunciación del texto dramático, se formula una propuesta para la enseñanza reglada. En la propuesta se presentan textos de autores significativos que actúan como modelo, se ofrece una breve información teórica y se solicita al alumno que compruebe esa información en los textos modelo para que cree un texto propio. Utiliza una enseñanza graduada o por fases que conduce a una actividad final.

Palabras clave: enunciación del texto dramático, escritura creativa, enseñanza graduada.

Abstract

Taking the theoretical characteristics of the enunciation of a dramatic text as a starting point, we make a proposal for regulated education. In this proposal, some texts by significant authors are presented as models, there is also some theoretical information that students are asked to check in the model texts so that they are able to create their own text. We will be using graded or phased teaching which leads to a final activity.

Key words: enunciation of the dramatic text, creative writing, graded or phased teaching.

Inmaculada González García
Catedrática de Lengua y Literatura
(IES Isaac Newton de Madrid)
E-mail: salamanc@inicia.es

Libros recibidos

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Colección: Educación Estudios. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Colección: Pedagogía. Razones y propuestas educativas, nº 6. Madrid: Ediciones Morata.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Colección: Pedagogía. Razones y propuestas educativas, nº 7. Madrid: Ediciones Morata.
- CONDORCET (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Colección: Pedagogía. Raíces de la memoria. Madrid: Ediciones Morata.
- GARDNER, H., FELDMAN, D.H., y KRECHEVSKY, M. (Comps.) (2001). *El Proyecto Spectrum*. (Tomos I, II y III). Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- HEALY, K. (2001). *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- HOUSE, E.R. y HOWE, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Ediciones Morata.
- POZO, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- SCHAUB, H. y ZENKE, K.G. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: AKAL.
- SMYTH, J. (ed.). (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Col. Educación Pública. Madrid: AKAL.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Cuadernos de Educación, nº 36. Barcelona: Horsori.

Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

Índice de números atrasados

TARBIYA Nº 1-2

- Presentación. *Págs. 5-6.*
Reformas educativas y progreso social.
Juan Delval. Págs. 7-18.
- La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración.
Juan José Aparicio. Págs. 19-44.
- La interacción entre el aprendizaje lógico-estructural (L) y el aprendizaje de contenido (C).
Antonio Corral Íñigo. Págs. 45-46.
- El aprendizaje receptivo de las ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas.
José Otero. Págs. 57-66.
- Los problemas de la enseñanza en la historia de España.
Julio Valdeón Baroque. Págs. 67-79.
- El simbolismo algebraico o por qué los profesores nos empeñamos en complicar tanto la vida de nuestros alumnos?
Grupo Azarquiel. Págs. 81-90.
- Reflexiones desde la psicolingüística sobre la enseñanza de la lengua.
Ignasi Vila. Págs. 91-92.

TARBIYA Nº 3

Investigación

- Modelos y estrategias para la evaluación del conocimiento y su adquisición: Un estudio piloto.
Jesús Alonso-Tapia, Fermín Asensio, Eloísa Fernández, Ángeles Labrada, F. Carlos Moral. Págs. 7-48.

Avance de investigación

- El desarrollo de la noción de trabajo y prestigio ocupacional.
Purificación Sierra, Ileana Enesco. Págs. 51-56.

Estudios

- La representación y el aprendizaje de conceptos.
Maria Rodríguez Moneo. Págs. 59-79.
- La evaluación de la creatividad: revisión y crítica.
Julio Olea Díaz. Págs. 81-98.

Experiencias

- Nuevas herramientas en el laboratorio de física.
J.Mª Meseguer Dueñas, J. Real Sáez y E. Bonet Salom. Págs. 101-118.

TARBIYA Nº 4

Investigación

- Influencia del contexto temático en el razonamiento sobre problemas de Física en 21 de BUP.
Mª Carmen Pérez de Landazábal. Págs. 7-32.

Avance de investigación

- Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de enseñanza superior.
Carmen Aragonés Prieto. Págs. 35-39.

Estudios

- El Bachillerato: La modalidad de Artes. Las enseñanzas artísticas de régimen general.
Eugenio Bargueño Gómez. Págs. 43-63.
- La formación inicial para la docencia universitaria.
Mª África de la Cruz Tomé. Págs. 65-88.

Experiencias

- Los programas de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid.
Mª África de la Cruz y Héctor Grad. Págs. 91-107.

TARBIYA Nº 5

Presentación

- La propuesta de Pascual-Leone.
Antonio Corral Págs. 7-11.

Entrevista con J. Pascual-Leone

- Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo
Antonio Corral y Charo del Valle. Págs. 15-27.

Artículos

- Afirmaciones y negaciones, perturbaciones y contradicciones, en Piaget: ¿Es causal su última teoría?
Juan Pascual-Leone. Págs. 31-38.
- Las matemáticas: fundamento de un desarrollo equilibrado.
Antonio Corral. Págs. 39-55.
- Análisis racional de reglas de juegos practicados por niños fang en un poblado de Guinea Ecuatorial.
Pilar Pardo de León. Págs. 57-65.

TARBIYA Nº 6

Investigación

El aprendizaje de la estructura de alto nivel de los textos de física.

Isabel Brincones. Págs. 7-28.

Un sistema integrado de Evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

Carmen Vizcarro, Carmen Aragonés, Marta del Castillo e Isabel Bermejo. Págs. 29-43.

Estudios

Sociedad, sociología y currículum. Algunas reflexiones sobre la configuración del currículum en la sociedad de los noventa.

José Luis Mora. Págs. 47-61.

Experiencias

La etiología en la enseñanza de las ciencias naturales. Una actividad en el zoológico como modelo de educación ambiental.

Nicolás Rubio. Págs. 65-82.

TARBIYA Nº 7

Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad.

Compilador: José Bernardo Álvarez

Presentación. Pág. 5.

Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números.

José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 7-14.

A vueltas con los coordinadores.

Mariano Brasa Diez. Págs. 15-21.

Una lectura de las llamadas opciones de letras.

Ángel Gabilondo. Págs. 23-44.

Acceso a la Universidad por las opciones A y B en los Planes de Estudios de COU.

Antonio Gutierrez Maroto y Rosario García Giménez. Págs. 45-59.

¡Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! (Algunos datos estadísticos sobre las pruebas de acceso).

Mercedes Muños-Repiso Izaguirre. Págs. 61-67.

Las pruebas de acceso a la Universidad

Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 69-82.

El acceso a la Universidad de algunos países de la Unión Europea.

Javier Manuel Valle López. Págs. 83-95.

Anexos

El debate actual sobre las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.

Apartado I del documento presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Toledo, 15 de diciembre de 1992. Págs. 99-110.

Legislación sobre C.O.U. y acceso a estudios universitarios.

Recopilación: Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 111-116.

TARBIYA Nº 8

Investigación

Un análisis de la acción tutorial en la enseñanza de adultos: diseño y validación de un programa de acción tutorial.

Carmen Torres López y Josexu Linaza Iglesias. Págs. 7-23.

Estudios

Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales.

Nuria Carriedo López. Págs. 27-53.

Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa.

Felipe Aguado Hernández. Págs. 55-68.

Experiencias

Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria.

Jesús Arribas Canales. Págs. 71-86.

Cursos acelerados. Una posible opción para alumnos repetidores.

José M^o Meseguer Dueñas y Montserrat Robles Viejo. Págs. 87-104.

TARBIYA Nº 9

Investigación

Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo.

Francisco Gutierrez Martínez y Jesús Alonso-Tapia. Págs. 7-46.

El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: estudio exploratorio.

Marianela Denegri Coria. Págs. 47-60.

Estudios

Reflexiones sobre actualización Científico-Didáctica en Geografía.

Antonio López Ontiveros. Págs. 63-81.

El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad en la Enseñanza.

Andoni Garritz. Págs. 83-94.

Experiencias

Evaluación de la relación entre la formación de los alumnos de Física que acceden a la Universidad y la enseñanza en el Primer Curso Universitario.

Isabel Brincones, J. Otero, T. López, S. Jiménez y J. Cuerva. Págs. 97-106.

TARBIYA Nº 10

Monográfico: Contenidos y métodos en la enseñanza.

Compiladores: Fernando Arroyo, César Sáenz y Manuel Álvaro.

Presentación. *Págs. 5 y 6.*

Contenidos y métodos en la enseñanza

Una perspectiva sociohistórica.

José Luis Mora. Págs. 9-14.

Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa.

Jesús Crespo Redondo. Págs. 15-22.

El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza.

Juan José Aparicio. Págs. 23-38.

Contenidos y métodos en la enseñanza de las matemáticas

La enseñanza de las matemáticas. un problema pendiente.

César Sáenz de Castro. Págs. 41-53.

Métodos y contenidos en la enseñanza de la matemática en la universidad.

Eugenio Hernández. Págs. 55-63.

Más allá del pensamiento lógico-formal en la enseñanza de las matemáticas.

Antonio Corral. Págs. 65-76.

Contenidos y métodos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos.

Fernando Arroyo Ilera y Manuel Álvaro Dueñas. Págs. 79-89.

Historia: conciencia de lo social y temporalidad.

Julio Aróstegui. Págs. 91-100.

Razonamiento y enseñanza de la historia.

Mario Carretero y Margarita Limón. Págs. 101- 112.

Contenidos y métodos en la enseñanza de la Física

Contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

Isabel Brincones. Págs. 115-120.

Deficiencias en los conocimientos de la física al llegar a la Universidad.

Francisco Jaque Rechea. Págs. 121-126.

Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

José Otero. Págs. 127-133.

Conferencia de clausura

La memoria creadora.

José Antonio Marina. Págs. 137-146.

TARBIYA Nº 11

Investigación

Un modelo de intervención para desarrollar las habilidades del resumen en escolares.

Isabel Collado y Juan A. García Madruga. Págs. 7-27.

Estudios

Contribuciones para una pedagogía de la comunicación.

Vitor Reia-Batista (Dpto. de Ciencias de la Comunicación y Comunicación Educativa de la Universidad del Algarve). Págs. 31-43.

Igualdad y Educación en el Ministerio Maravall (1982-1988).

Enrique Jesús Pérez Sastre. Págs. 45-54.

Experiencias

Diez prácticas y una filosofía de la enseñanza de la Física.

Francisco Jaque Rechea y Fernando Cusso Pérez. Págs. 57-93.

TARBIYA Nº 12

Monográfico: Educación médica y para la salud.

Compilador: Ángel Gil Miguel

Introducción. *Pág. 5 y 6.*

Principios de la Educación para la salud.

J. Del Rey Calero y E. Alegre del Rey. 9-16.

La importancia de la Biología para los futuros estudiantes de Medicina.

Amelia Caballero Borda y José Luis del Barrio Fernández. Págs. 17-24.

Marco de referencia de la educación en Medicina.

Adrián Martínez González y Ángel Gil Miguel. Págs. 25-37.

Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la Medicina, a los dos años de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios.

Mª Elisa Calle Purón y Ángel Gil Miguel. Págs.39-47.

Perfil académico de los estudiantes de primero de Medicina de la UCM.

R. Cano, J.M. Castrillo, E. Cavero, J. Coronado, C. Chinchilla, J. Die, L. Donaire y A. Gil. Págs. 49-54.

Reflexiones acerca del programa educativo en la enseñanza de la Medicina.

Ángel Gil Miguel, Paloma Astasio Arbiza, Paloma Ortega Molina y Vicente Domínguez Rojas. Págs. 55-67.

El programa de pregrado en atención primaria de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ángel Otero. Págs. 69-76.

La Educación para la Salud en las enseñanzas no universitarias.

Mª Teresa García Jiménez. Págs. 77-87.

TARBIYA Nº 13

Investigación

Descripción de la toma de decisiones en Psicología: un intento de formalización.

Mª O. Márquez Sánchez, J.L. Taboada Calatrava y P. Adárraga Morales. Págs. 7-36.

Estudios

¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la Filosofía.

Ángel Gabilondo. Págs. 39-52.

La educación en valores: transversalidad e interdisciplinariedad, un método de trabajo para la solidaridad, la tolerancia y la paz.

Susana Montemayor Ruiz y Ignacio Jardón Arango. Págs. 53-65.

Experiencias

La persistencia de las concepciones alternativas en la formación de profesores.

M.S. Stipčich y M. Massa. Págs. 69-80.

Importancia de la química preparativa en los primeros estadios del aprendizaje.

José Antonio Martínez Pons. Págs. 81-86.

TARBIYA Nº 14

Monográfico: Educación para la igualdad.

Compiladores: Isabel Correcher y Pilar Pérez Cantó.

Introducción general

El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid.

Otilia Mó Romero. Págs. 7-9.

La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible.

Concepción Camarero Bullón. Págs. 11-22.

Conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad.

Virginia Maquieira D'Angelo. Págs. 23-31.

Genero y coeducación (un comienzo de libertad...).

Paola Castagno Ayala. Págs. 33-41.

La Historia de la Educación de las mujeres en España.

Margarita Ortega. Margarita Ortega López. Págs. 43-53.

Educación para la igualdad en la enseñanza secundaria

Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria.

Mónica Egea Reche. Págs. 57-63.

Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

Concepción Jaramillo Guijarro. Págs. 65-70.

Esteriotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria.

Carmen Diego, Mª Ángeles Espinosa, Margarita Eva Rodríguez e Isabel Rupérez. Págs. 71-79.

La Educación para la igualdad de Oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia FIPS.

Mª Isabel Corecher Tello. Págs. 81-86.

Apuntes desde el género en la educación para la salud

Condicionamientos de género en la educación para la salud.

C. Prado, P. Gómez-Lobo, A. Ramos, R. Cuesta; P. Acevedo, M.C. Casals, S. Periañez, S. Martín y C. Araújo. Págs. 89-96.

Mujeres y salud reproductiva en Perú: propuestas de educación y criterios de evaluación.

Inmaculada Calzado del Llano, José Antonio Corraliza Rodríguez. Págs. 97-104.

Investigación y universidad

Los estudios de las mujeres en los nuevos Planes de Estudios de la UAM.

María Pilar Pérez Cantó. Págs. 107-115.

Una asignatura de la UAM desde la perspectiva del género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana.

Elisa Garrido González. Págs. 117-121.

El libro blanco de los estudios de las mujeres, en las universidades españolas.

Mayte Gallego. Págs. 123-127.

TARBIYA Nº 15

Monográfico: Educación matemática.

Compilador: César Sáenz de Castro.

Introducción. Págs. 5 y 6.

Reflexiones teóricas sobre la matemática y su enseñanza

La confrontación Ciencias-Letras: La matemática como saber integrador.

Xenaro García Suárez. 9-20.

Los supuestos en la enseñanza de la matemática.

María Cecilia Papini; María Rita Otero e Inés Elichiribehety. Págs. 21-29.

Del análisis de las Matemáticas de la LOGSE en la Educación Secundaria a otras reflexiones didácticas.

Javier Peralta. Págs. 31-43.

Apuntes de historia de la matemática con posible interés para la práctica educativa

El teorema de Ptolomeo. Algunas contribuciones debidas a matemáticos españoles.

Ricardo Moreno Castillo. 47-55.

La aritmética árabe durante la Edad Media. Antiguos problemas aritméticos árabes.

Concepción Romo Santos. Págs. 57-64.

- El uso de la historia de las matemáticas en calse: el ejemplo de la cartografía y la navegación.
Bartolomé Barceló. Págs. 65-77.
- Resolución de ecuaciones, unificación, automatización del conocimiento y matemática educativa.
Luis Carlos Cachafeiro. Págs. 79-88.
- La naturaleza de la probabilidad. Una revisión histórico-epistemológica.
César Sáenz de Castro. Págs. 89-111.

TARBIYA Nº 16

Investigación

- El estudio de los guiones más representativos en los tres motivos sociales: un estudio piloto sobre las creencias populares en motivación.
J.A. Huertas, M.º Rodríguez Moneo, R. Agudo, N. Villegas, P. Aznar, J. Calero y M.º S. Alonso. Págs. 7-22.
- Evaluación psicopedagógica del estilo de aprendizaje. Estudio de las propiedades de medida del Learning Style Inventory de Dunnm Dunn & Price.
Jesús Valverde Berrocoso. Págs. 23-50.

Estudios

- La química, con nosotros. Una propuesta desde Nepalntia.
José Antonio Chamizo y Andoni Garritz. Págs. 51-69.

Experiencias

- Una propuesta de práctica de genética mendeliana para bachillerato.
A. Hueto Pérez de Heredia. Págs. 73-79.
- La Historia de la Ciencia en el aula: una propuesta didáctica.
Ana Rodríguez Rodríguez. Págs. 81-90.

TARBIYA Nº EXTRAORDINARIO

- Monográfico: Acceso a la Universidad y Marco Educativo.
Compiladores: José Bernardo Álvarez y Fernando Arroyo.
Presentación. *Págs. 5-8.*
- Problemas en torno al acceso a la universidad**
- La reforma del modelo de pruebas de acceso a la Universidad, ¿necesaria y suficiente?
José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 11-21.
- Las pruebas de acceso a la Universidad y las reformas del Bachillerato. Una perspectiva histórica.
Fernando Arroyo Ilera. Págs. 23-41.
- Las pruebas de acceso a la Universidad desde la Enseñanza Secundaria.
Juan Antonio Sánchez y García Saúco. Págs. 43-55.

- La Selectividad vista desde la perspectiva de un profesor universitario de Ciencias.
Francisco Jaque Rechea. Págs. 57-61.
- Las pruebas de acceso a la Universidad en el marco de la LOGSE.
M.º Jesús Mohedano. Págs. 63-79.
- Estudio comparado de las pruebas de acceso a la Universidad en la legislación española.
Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 81-111.

Experiencias

- Breve informe sobre la prueba de selectividad LOGSE: Lengua Castellana y Literatura.
Antonio Rey Hazas y Soledad Varela Ortega. Págs. 115-123.
- Las pruebas de Historia en el acceso a la Universidad.
María Jesús Matilla. Págs. 125-144.
- La Geografía en las Pruebas de Acceso a la Universidad.
M.º Carmen González Muñoz. Págs. 145-164.
- Las pruebas de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente en el Acceso a la Universidad.
Juana Niedo. Págs. 165-175.
- La Mecánica en el Bachillerato, en la Modalidad de Tecnología y en la Prueba de Acceso a la Universidad.
Félix Urbón Montero. Págs. 177-196.
- Algunos resultados sobre las pruebas de Acceso a la Universidad Autónoma de Madrid.
M.º del Rosario López Giménez. Págs. 197-217.
- Anexo: Procesos de gestión de las pruebas de acceso**
- Procedimiento de gestión de las Pruebas de Acceso a la Universidad de estudiantes procedentes del bachillerato LOGSE.
Dolores Guzmán Redondo. Págs. 221-223.
- Proceso de gestión de las pruebas de acceso a la Universidad para los estudiantes que cursan el COU.
Concepción Sierra Alejandro y María Paz Saz Sánchez. Págs. 225-227.

TARBIYA Nº 17

- Monográfico: Educación ambiental.
Compilador: Nicolás Rubio.
Presentación. *Págs. 5 y 6.*
- Consideraciones sobre Educación Ambiental: Sociedad, Economía y Medio Ambiente.
Fernando Arroyo Ilera y Amparo Pérez Boldo. Págs. 7-27.
- Análisis de la materia de Bachillerato: Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.
Gema de Esteban Curiel, Óscar Durantez Romero,

Javier Benayas del Álamo y José Antonio Pascual Trillo. Págs. 29-41.

Propuesta de unidad didáctica para la problemática ambiental urbana: Una experiencia en el Bachillerato.

Blanca Susana Cruz Ulloa. Págs. 43-51.

La Educación Ambiental: Una visión sintética de los problemas ambientales y su relación con otras esferas del quehacer humano.

José Navarro Cortés. Págs. 53-61.

La incorporación de la Educación Ambiental a la Universidad española.

Javier Benayas del Álamo. Págs. 63-69.

Los trabajos de campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales y en la Educación Ambiental (una revisión y una propuesta de clasificación).

Nicolás Rubio Sáez. Págs. 71-91.

Educación y naturaleza en España cien años atrás

Santos Casado. Págs. 93-100.

TARBIYA Nº 18 (1998)

Monográfico: El legado clásico: lengua, léxico y pensamiento político.

Compiladores: Helena Maquieira y Vicente Picón

Presentación

H. Maquieira y V. Picón. Págs. 5-6.

Lengua y léxico: el griego y el latín vivos

Presencia de la onomástica griega en el santoral castellano.

M. Bueno Pérez. Págs. 9-22.

Terminología gramatical: Grecia y nosotros.

L. Conti Jiménez. Págs. 23-32.

La expresión de las relaciones erótico-sexuales en latín y en español.

R. López Gregoris. Págs. 33-42.

Léxico latino en territorio no románico. Los préstamos latinos en euskera.

Mª. J. López Pantoja. Págs. 43-51.

La metáfora en el léxico médico de origen griego

H. Maquieira Rodríguez. Págs. 53-61.

Pensamiento político y organización social

Poder e ideología: de la república romana a las democracias modernas.

A. Cascón Dorado. Págs. 65-77.

Esplendor y miseria de los políticos: Grecia y nosotros

L.M. Macía Aparicio. Págs. 79-95.

El pensamiento político de Cicerón: actualidad de un ideario frustrado.

V. Picón García. Págs. 97-109.

La monarquía en la época helenística: un régimen aceptado.

J. De la Villa Polo. Págs. 111-126.

TARBIYA Nº 19

Investigación

Influencia de la escuela en la pérdida de identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la Araucana.

Omar Garrido Pradenas

Estudios

Giner y Cossio: Dos maestros para el 98.

Jose L. Rozalén Medina

Aprender a hacer la historia.

José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos.

Experiencias

Preguntas y respuestas sobre la evaluación de los alumnos en la enseñanza de las ciencias.

Juan Miguel Campanario

El texto elaborado como estrategia para la comprensión en filocofia.

Isidro Pecharromán

Reseñas

TARBIYA Nº 20 (1998)

Monográfico: Educación para la salud en adolescentes y jóvenes.

Compilador: Juan del Rey Calero.

Presentación

J. del Rey Calero. Págs. 5-7.

La educación para la salud dentro del sistema educativo. Principios de educación y promoción de la salud.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 9-19.

Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas en salud.

M.A. Graciani, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz y J. del Rey Calero. Págs. 21-28.

Aspectos epidemiológicos y sociológicos del consumo de tabaco por adolescentes.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 29-44.

Los excesos en el consumo del alcohol por los adolescentes.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 45-56.

Análisis de factores de riesgo en accidentes de tráfico según hábitos de comportamiento en jóvenes madrileños.

M.R. López, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz, M.A. Graciani y J. del Rey Calero. Págs. 57-65.

El consumo de drogas por adolescentes y jóvenes.

J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 67-82.

Patrones de comportamiento sexual. Riesgos de la sexualidad: ETS y embarazos no deseados.

J. del Rey Calero, M.A. Graciani, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 83-95.

Recapitulación: Información e intervención para la prevención y promoción de la salud.

J. del Rey Calero. Págs. 97-102.

FE DE ERRATAS DEL N° 19 Aprender a hacer la historia.

José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos. Págs. 103-104.

TARBIYA N° 21 (1999)

Introducción

La educación científica y humanística: una reflexión necesaria.

Fernando Arroyo y Manuel Álvaro. Págs. 7-24.

La educación científica y humanística

Las humanidades en la enseñanza.

Francisco Rodríguez Adrados. Págs. 27-42.

Ciencias, humanidades y educación.

Cayetano López. Págs. 43-54.

La educación histórica

La enseñanza de la historia: y el debate de las humanidades.

Joaquín Prats. Págs. 57-75.

¿Qué historia enseñar?

Julio Valdeón Baruque. Págs. 7-86.

La educación lingüística

La educación lingüística en una España plurilingüe.

Francisco A. Marcos Marín. Págs. 89-108.

TARBIYA N° 22 (1999)

Estudios

La reforma Educacional chilena y sus desafíos a la formación de profesores.

Reginaldo Zurita. Págs. 5-18.

Educación de la temporalidad en E.S.O. y Bachillerato.

Pablo Antonio Torres Bravo. Págs. 19-36.

Bilingüismo y aprendizaje de la lecto-escritura en español.

Esther Calero Pérez, Andrés Calero Guisado y Raquel Pérez González. Págs. 37-53.

Experiencias

Un procedimiento más sencillo que el habitual para demostrar las fórmulas de las derivadas de un producto y de un cociente.

Ricardo Moreno Castillo. Págs. 57-60.

La influencia de los errores conceptuales en la enseñanza de las matemáticas en la Universidad.

E.A. Sánchez Pérez, L.M. García Raffi y J.V. Sánchez Pérez. Págs. 61-71.

Preguntas abiertas: Dando utilidad a lo aprendido.

Ángel Ezquerro Martínez y Rosa Romano Mendoza. Págs. 73-79.

TARBIYA N° 23 (1999)

Monográfico: Formación permanente del profesorado: Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México

Compilación: Adela Castillejos Salazar
Presentación.

César Sáenz y Fernando Arroyo. Págs. 5-7.

Prólogo.

Marcela L. Palma. Págs. 5-7.

Introducción.

Adela Castillejos. Págs. 5-7.

PRIMERA PARTE

Contexto, antecedentes e historia del programa PAAS.

Adela Castillejos Salazar y Jorge Hernández Velasco. Págs. 13-27.

Principales características y desarrollo del programa PAAS.

Raúl García Acosta. Págs. 29-44.

SEGUNDA PARTE

Una contribución a la enseñanza de la Biología en el nivel medio-superior en México.

Juan Manuel Rodríguez Chávez, Mónica Vizcaino Cook y Cecilia Verduzco Martínez. Págs. 47-53.

Tendencias actuales en la enseñanza de la Física en bachillerato.

Virginia Astudillo Reyes, Juan José Espinosa Rivera, Patricia Goldstein Menache y Mª del Pilar Segarra Alberú.

Págs. 55-62.

Matemáticas: expectativas y realidades.

Mary Glazman Nowalski, Alfonso Escoto Jaramillo, Francisco Javier Hernández Velasco, Sergio López Luna y Mª de

los Ángeles Trejo Sánchez. Págs. 63-73.

La formación de profesores de Química en el nivel preuniversitario desde la perspectiva del PAAS.

Glinda Irazoque Palazuelos, Cristina Rueda Alvarado, Ana María Gurrola Togassi y Raúl Sánchez Figueroa.

Págs. 75-85.

Historia: disciplina y función social.

Norma de los Ríos Méndez, Ariel Martínez Sosa y Pablo Ruiz Murillo. Págs. 87-96.

De la Literatura y algo más: la actualización, un compromiso permanente.

Carlos Cervantes, María Isabel Gracida y Marcela Palma Basualdo. Págs. 97-102.

Perspectivas de la enseñanza de la Filosofía en bachillerato de la UNAM.

Antonio Moysen Lechuga, Julianna Virginia Navarro Lozano y Pedro Joel Reyes. Págs. 103-108.

La construcción del conocimiento en estudiantes de la asignatura de Psicología en el bachillerato de la UNAM.

Yolanda Gamboa Martínez, Thelma Elena Negrete López, Alma Angélica Martínez Pérez y María del Rocío Zaldívar

Maldonado. Págs. 109-115.

Como actualizarse en Inglés en 2.000 horas sin morir en el intento.

Elsa Araceli Albarrán León y Rolando Adrián Abúndez Ramírez. Págs. 117-122.

Reflexiones finales.

Adela Castillejos y Jorge Hernández. Págs. 123-124.

TARBIYA Nº 24 (2000)

Estudios

La naturaleza de la ciencia y la Formación del Profesorado: Reflexiones desde los estudios sobre la ciencia.

Mª Luisa Ortega. Págs. 5-18.

El aprendizaje de las ciencias, un proceso comunicativo y constructivo.

María Rodríguez Moneo. Págs. 19-34.

Viaje de ida y vuelta a la ciencia ilustrada y su influencia en la educación colonial americana.

Antonio E. de Pedro. Págs. 35-50.

Experiencias

La prensa como enlace didáctico entre la realidad informativa y la educativa.

José A. León y Antonia Parras. Págs. 51-68.

La resolución de problemas como estrategia didáctica en medio ambiente.

Ándres García Ruíz, Mª Dolores Castro Guío, Javier Molina González y Cristina Cerezo Martínez. Págs. 69-80.

Las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo en pequeños grupos colaborativos. Un estudio en el área de física y química.

Luis Mª Rodríguez, Jesús Mollado Cea y Félix A. Gutiérrez Múzquiz. Págs. 81-98.

Reseñas

TARBIYA Nº 25 (2000)

Monográfico: La Escuela en Conflicto

Compiladora: Amparo Caballero

Presentación: Amparo Caballero. Págs. 5-6.

La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema.

Luis A. Cerrón Jorge. Págs. 7-19.

Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación.

Luis de la Corte Ibáñez. Págs. 21-48.

Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial.

Juan Carlos Lago y Luis Ruiz-Roso. Págs. 49- 93.

Transformar los conflictos: una apuesta.

Amparo Caballero. Págs. 95-106.

TARBIYA Nº 26 (2000)

Monográfico: Cambio Conceptual y Educación

Compiladora: María Rodríguez Moneo

Presentación: Estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual

María Rodríguez Moneo. Págs. 5-11.

Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje.

Juan José Aparicio y María Rodríguez Moneo.

Págs. 13-30.

¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes?

Elena Martín Ortega. Págs. 31-50.

Motivación y cambio conceptual.

María Rodríguez Moneo y Juan Antonio Huertas. Págs. 51- 72.

Cambio conceptual y enseñanza de la Historia.

Mario Carretero. Págs. 73-82.

El cambio conceptual de los contenidos de la historia local en contextos de aprendizaje formal e informal.

Heredina Fernández Betancor y Mikel Asensio Brouard. Págs. 83-116.

Las teorías sobre la estructura de la materia: discontinuidad y vacío.

Miguel Ángel Crespo y Juan Ignacio Pozo. Págs. 117-140.

TARBIYA Nº 27 (2001)

Investigación

Normas perversas en los estudios de ingeniería.

Luis Venancio Oceja Fernández. Págs. 5-23.

Estudios

Opiniones sobre las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad.

María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso. Págs. 24-56.

El derecho a la universalidad: Un desafío educativo para el Siglo XXI.

Experiencias

La señalización y el recuerdo de textos expositivos y su organización.

Andrés Medina Jaén. Págs. 75-98.

Reseñas

TARBIYA
Revista de Investigación e Innovación Educativa

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
1-2	Investigación, Estudios y Experiencias	julio-noviembre, 1992	Agotado	—
3	Investigación, Estudios y Experiencias	marzo, 1993	Agotado	—
4	Investigación, Estudios y Experiencias	julio, 1993	Agotado	—
5	Monográfico: Dedicado al Profesor Juan Pascual-Leone	noviembre, 1993	Agotado	—
6	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1994	700	1.500
7	Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad	mayo-agosto, 1994	700	
8	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1994	700	
9	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1995	700	1.500
10	Monográfico: Contenidos y métodos en la Enseñanza	mayo-agosto, 1995	700	
11	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1995	700	
12	Monográfico: Educación médica y para la salud	enero-abril, 1996	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
13	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo agosto, 1996	800	
14	Monográfico: Educación para la igualdad	septiembre-diciembre, 1996	800	
15	Monográfico: Educación Matemática	enero-abril, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
16	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1997	800	
Extra	Acceso a la Universidad y Marco Educativo	junio, 1997	1.650	
17	Monográfico: Educación ambiental	septiembre-diciembre, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
18	Monográfico: El legado clásico: Lengua, léxico y pensamiento político	enero-abril, 1998	800	
19	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1998	800	
20	Monográfico: Educación para la salud	septiembre-diciembre, 1998	800	

TARBIYA
Revista de Investigación e Innovación Educativa

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
21	Monográfico: La Educación Científica y humanística	enero-abril, 1999	1000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
22	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1999	1.000	
23	Monográfico: Formación permanente del profesorado Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México	septiembre-diciembre, 1999	1.000	
24	Estudios y Experiencias	enero-abril, 2000	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
25	Monográfico: La Escuela en conflicto	mayo agosto, 2000	1.000	
26	Monográfico: Cambio conceptual	septiembre-diciembre, 2000	1.000	
27	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 2001	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
28	Monográfico: Escritura Creativa	mayo-agosto, 2001	1.000	
29	Monográfico: Educación y Cambio Social	septiembre-diciembre, 2001	1.000	

Colección: Cuadernos del ICE

1. BRINCONES, I
(Comp.) *Lecciones para formación inicial del profesorado* (1990)
239 páginas
ISBN: 84-7477-312-1
PVP.: 1.500 ptas.
2. BOSQUE, J.; MORENO, A.; MUGURUZA, C.; RODRÍGUEZ, V.; SANTOS, J.M. y SUERO, J. *DEMOS, un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población* (1990)
129 páginas y disquete 3 2
ISBN: 84-7477-368-7
PVP.: 2.500 ptas.
3. ARROYO ILERA, F. (Comp.) *Lecturas sobre medio ambiente, algunas aplicaciones educativas* (1992)
196 páginas
ISBN: 84-7477-377-6
PVP.: 1.500 ptas.
4. GRUPO LOGO MADRID
Hoja de cálculo en la enseñanza de las matemáticas en secundaria (1992)
132 páginas y disquete 3 2
ISBN: 84-7477-409-8
PVP.: 2.000 ptas.
5. ALONSO TAPIA, J. (Dir.)
¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto (1992)
134 páginas
ISBN: 84-7477-408-X
PVP.: 1.000 ptas.
6. GARCÍA SOLÉ, J. y JAQUE RECHEA, F. (Comps.)
Temas actuales de la física (1992)
203 páginas
ISBN: 84-7477-407-1
PVP.: 1.200 ptas.
7. MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E. y SOTO, P.
Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo (1992)
127 páginas
ISBN: 84-7477-419-5
PVP.: 1.000 ptas.
8. GARCÍA RUANO, S.L. (Comp.)
Curso de actualización en la química: aspectos relevantes de la química actual (1993)
357 páginas
ISBN: 84-7477-461-6
PVP.: 1.700 ptas.
9. TAIBO, C.
Los cambios en el Este. Una guía introductoria (1994)
180 páginas
ISBN: 84-7477-473-1
P.V.P.: 1.515 ptas.
10. CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J.
¿Cómo enseñar a comprender un texto? (1994)
292 páginas
ISBN: 84-7477-474-8
PVP.: 2.322 ptas.
11. ÁLVAREZ, J.B. y POLO, A. (Comps.)
Una contribución a la educación ambiental: El tratamiento de residuos urbanos (1994)
324 páginas
ISBN: 84-7477-472-1
PVP.: 2.525 ptas.
12. RODRÍGUEZ MONEO, M^a (Comp.)
La psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado (1995)
198 páginas
ISBN: 84-7477-501-9
PVP.: 1.500 ptas.

13. BRINCONES, I.
La construcción del conocimiento. Aplicaciones para la enseñanza de la física (1995)
132 páginas
ISBN: 84-7477-506-X
PVP.: 1.000 ptas.
14. MELCÓN, J.
La enseñanza de la geografía en los orígenes de la España Contemporánea (1995)
216 páginas
ISBN: 84-7477-577-5
PVP.: 2.400 ptas.
15. RUBIO, N.
Los bosques españoles. Introducción al estudio de la vegetación. Guía didáctica y 36 diapositivas (1996)
106 páginas y 36 diapositivas
ISBN: 84-7477-569-8
PVP. 2.400 ptas.
16. LEÓN, S.A.; MARTÍN, A. y PÉREZ O. (Comp.)
La comprensión de la prensa en contextos educativos (1996)
245 páginas
ISBN: 84-7477-602-3
PVP.: 2.200 ptas.
17. PERALTA, F.J.
Una incursión en los números irracionales y algunas ideas para obtener aproximaciones a los mismos (1996)
117 páginas
ISBN: 84-7477-569-8
PVP.: 1.000 ptas.
18. ASENSIO, M; POL, E. y SÁNCHEZ, E.
El aprendizaje del conocimiento artístico (1998)
274 páginas
ISBN: 84-7477-705-4
PVP.: 2.400 ptas.
19. TELLO RIPA, B. (Comp.)
El malestar ambiental de la ciudad (1998)
223 páginas
ISBN: 84-7477-716-X
PVP.: 2.500 ptas.
20. GARCÍA AZCÁRATE, A.
Pasatiempos y juegos en clase de matemáticas. Números y álgebra (1999)
232 páginas
ISBN: 84-7477-737-2
PVP.: 2.500 ptas.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número _____.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros (1.750 ptas)	18 euros (3.000 ptas)	21 euros (3.500 ptas) (25 dólares)
Institucional	15 euros (2.500 ptas)	21 euros (3.500 ptas)	24 euros (4.000 ptas) (28 dólares)

Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros (3.500 ptas)	36 euros (6.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas) (50 dólares)
Institucional	30 euros (5.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas)	48 euros (8.000 ptas) (56 dólares)

Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:
Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias
- Transferencia a la cuenta corriente:
2085/9285/62/0300043990

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid



BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número _____.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros (1.750 ptas)	18 euros (3.000 ptas)	21 euros (3.500 ptas) (25 dólares)
Institucional	15 euros (2.500 ptas)	21 euros (3.500 ptas)	24 euros (4.000 ptas) (28 dólares)

Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros (3.500 ptas)	36 euros (6.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas) (50 dólares)
Institucional	30 euros (5.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas)	48 euros (8.000 ptas) (56 dólares)

Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:
Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias
- Transferencia a la cuenta corriente:
2085/9285/62/0300043990

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid

tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
PARA EL AÑO 2002 (3 NÚMEROS)

Apellidos Nombre
Calle N.º Código Postal
Ciudad Provincia Tfno.

En caso de solicitar factura:

A nombre de

.....NIF/CIF:

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

— Nacional 13,5 euros — Extranjero 18 euros

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: **Fundación General de la UAM - Tarbiya**

Envío del talón y del boletín de suscripción a:

Servicio de Publicaciones
Instituto de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cantoblanco
28049 MADRID
Tel.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22